

Kolmevuotiaiden lasten toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet

Sini Rasku, 509579

Pro gradu -tutkielma

Logopedia

Psykologian ja logopedian laitos

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

Turun yliopisto

Kesäkuu 2018

Ohjaaja: Minna Laakso

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Psykologian ja logopedian laitos

RASKU, SINI: Kolmevuotiaiden lasten toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet

Pro gradu -tutkielma, 73s., 3 liites.

Logopedia

Kesäkuu 2018

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan kolmevuotiaiden lasten toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita. Tutkielmassa perehdytään siihen, millaisia korjausaloitteita kolmevuotiaat tekevät, mihin edeltävässä kontekstissa korjausaloitteet kohdistuvat ja mitä korjausaloitteiden käytöstä seuraa. Korjausaloitteilla tarkoitetaan vuoroja, joissa vastaanottaja nostaa esille ongelman edeltävän puheen vastaanottamisessa. Korjausaloitteet ovat lapselle keino ratkaista keskustelussa syntyviä ongelmia ja siten ylläpitää sosiaalista vuorovaikutusta, jossa kielen kehittyminen tapahtuu.

Tutkielmassa käytettävä aineisto on kerätty osana Kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -tutkimusprojektia. Aineisto koostuu videotallenteista, jotka on kuvattu 17 kolmevuotiaan lapsen ja heidän vanhempiensa välisissä leikki-ilanteissa. Videoaineistoa on yhteensä noin 15 tuntia. Tässä tutkielmassa käytettiin menetelmänä keskusteluanalyysia. Keskusteluanalyysi on empiirinen tutkimusmenetelmä, jonka tavoitteena on kuvata keskustelussa toistuvien rakenteiden toimintaa ilman ennalta asetettuja hypoteeseja.

Kolmevuotiaiden lasten korjausaloitteiden käyttö on jo hyvin samanlaista kuin suomenkielisillä aikuisilla. Suurin eroavaisuus kansainväliseen tutkimukseen on se, että suomenkieliset kolmevuotiaat eivät käytä juurikaan toistoa korjausaloitteena. Kolmevuotiaat tekevät jo monipuolisesti erilaisia korjausaloitteita, mutta yksilöllinen vaihtelu korjausaloitteiden käytössä on vielä suurta. Korjausaloitteita tehdään useammin silloin, kun edeltävä vuoro on luonteeltaan vastauksen vaativa, kuin silloin, kun edeltävä vuoro on toteamus. Lapset siis ymmärtävät jo kolmevuotiaana, mitä heiltä keskustelussa odotetaan. Korjausaloitteen tekemistä seuraa useimmiten korjaus ja keskustelun jatkuminen, mutta joskus aikuinen jättää korjausaloitteen huomioimatta tai ongelman ratkaisemiseksi tarvitaan useampi korjausaloite. Jos aikuinen jättää lapsen korjausaloitteen huomioimatta, on harvinaista, että lapsi tekee uuden korjausaloitteen. Se, tekeekö lapsi uutta korjausaloitetta, riippuu siis siitä, saako hän aikuiselta vastakaikua korjausaikomukselleen. Korjausaloitteiden seurauksia ei ole tutkittu näin kattavasti aikaisemmin.

Tämän tutkimuksen perusteella jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, miten keskustelukumppani tai keskustelutilanne vaikuttaa korjausaloitteisiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia korjausaloitteiden käytön vaikutuksia pitkällä tähtäimellä, sekä erilaisia kliinisiä populaatioita ja heidän käyttämiään korjausaloitteita.

Asiasanat: keskusteluanalyysi, korjausjäsenitys, korjausaloite, lapset, tyypillinen kehitys

Sisällys

1 JOHDANTO	
1.1 Korjausjäsenitys	2
1.2 Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet	5
1.2.1 Avoimet korjausaloitteet	7
1.2.2 Spesifit korjausaloitteet	8
1.3 Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet lapsuudessa	10
1.4 Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet 3-vuotiailla lapsilla	13
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	17
3.1 Pitkittäis- ja poikittaistutkimuksen kulku	17
3.2 Tutkittavat ja aineisto	18
3.3 Litterointi	20
3.4 Korjausaloitteiden poimiminen ja rajaus	21
3.5 Korjausaloitteiden luokittelu	22
3.6 Analyysin eteneminen tutkimuskysymyksittäin	23
3.7 Tutkimuksen eettisyys.....	25
4 TULOKSET	26
4.1 Lasten tekemät korjausaloitteet	26
4.1.1 Poikkeukselliset korjausaloitteet	29
4.1.2 Kysymyssanan toisto	33
4.2 Korjausaloitetta edeltävät ongelmavuorot.....	36
4.2.1 Koko ongelmavuoroon kohdistuneet korjausaloitteet	36
4.2.2 Osaan ongelmavuorosta kohdistuneet korjausaloitteet.....	42
4.3 Korjausaloitteen seuraukset kolmannessa vuorossa.....	48
4.4 Aikuisen tekemän korjauksen seuraukset neljännessä vuorossa	54
4.5 Aikuisen tekemän muun vuoron seuraukset neljännessä vuorossa	58
5 POHDINTA	60
5.1 Tutkimuksen luotettavuus	64
5.2 Tulosten yleistettävyys.....	66
5.3 Tulosten merkitys.....	67
5.4 Jatkotutkimusehdotuksia	68
<i>Lähteet</i>	70
<i>Liitteet</i>	74

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita vanhemman ja lapsen välisissä leikki-tilanteissa kolmevuotiailla lapsilla. Toisen puheeseen kohdistuvilla korjausaloitteilla tarkoitetaan vuoroja, joissa vastaanottaja nostaa esille ongelman edeltävän puheen vastaanottamisessa (Haakana ym., 2016). Suomessa toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita on tutkittu jonkin verran sekä aikuisilla (esim. Haakana ym., 2016) että pienillä lapsilla (esim. Karjalainen, 2000; Yatagai, 2014; Yatagai, 2017). Kansainvälisesti on tutkittu eniten kaksivuotiaita lapsia (esim. Gallagher, 1981; Hamasaki & Shirai, 2000; Johnson, 1980; Montes, 1992; Ninio & Snow, 1996; Shatz & Watson O'Reilly, 1990), mutta myös muista leikki-ikäisistä lapsista löytyy jonkin verran tutkimusta (esim. Aviezer, 2003; McTear, 1985; Morisseau ym., 2013; Newbold ym., 2011; Revelle ym., 1985; Sidnell, 2010).

Tarkasteltavaksi on valittu kolmevuotiaat lapset, koska 3-vuotiailla lapsilla yksilölliset erot kielenkehityksessä eivät ole enää kovin suuria: esimerkiksi 2-vuotiaana puheen kehitykseltään viivästyneistä lapsista suurin osa saavuttaa ikätason kolmannen ikävuoden aikana (esim. Dale, Price, Bishop & Plomin, 2003; Roos & Weismer, 2008). Vanhemman ja lapsen välistä leikki-tilannetta tarkastellaan, koska se on tyypillinen esimerkki lapsen kohtaamista arkivuorovaikutustilanteista, ja siten antaa mahdollisimman luonnollisen kuvan lapsen spontaanisti käyttämistä korjausaloitteista.

Tomasellon (1992) mukaan kieli voidaan omaksua vain vuorovaikutuksessa: lapsella on biologisesti tiettyjä valmiuksia, jotka kuitenkin johtavat kielen omaksumiseen vain, jos lapsi pääsee hyödyntämään niitä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa. Kommunikaation katkeaminen on uhka sosiaaliselle vuorovaikutukselle (Ninio & Snow, 1996). Koska keskustelu vaatii useamman yksilön välistä yhteisymmärrystä, on lähes väistämätöntä, että keskustelussa tapahtuu ajoittain epäonnistumisia. Korjauskäytänteitä tarvitaan, jotta kommunikaation katkeaminen voidaan estää ja keskustelua voidaan jatkaa (Gallagher, 1981; Haakana ym., 2016; Ninio & Snow, 1996). Kun lapsi osaa käyttää korjauskäytänteitä, hänellä on mahdollisuus estää kommunikaation katkeaminen ja siten ylläpitää sosiaalista vuorovaikutusta, jossa kielen omaksuminen tapahtuu. On siis keskeistä lapsen kielen kehitykselle, että lapsella on keinoja ratkaista keskustelutilanteissa syntyviä ongelmia.

Sen lisäksi, että toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet ovat tärkeä osa lapsen kielen kehitystä, ne kertovat myös jo tapahtuneesta kehityksestä. Kyky tehdä korjausaloitteita vaatii lingvististä ja vuorovaikutuksellista kompetenssia: vastaanottajan täytyy osata selvittää ongelma vuoron tuottajalle se, mikä edellisessä vuorossa ongelman aiheutti, jotta ongelma vuoron tuottaja voi tehdä korjauksen ja keskustelu voi jatkua (Gallagher, 1981; McTear, 1985).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa toisen puheeseen kohdistuvista korjausaloitteista on käytetty erilaisia käsitteitä, kuten *clarification request*, *other-initiated repair*, *conversational repair*, *contingent query* ja *confirmation check*. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään termejä *toisen puheeseen kohdistuva korjausaloite* sekä pelkästään *korjausaloite*, kun viitataan edellä määriteltyyn ilmiöön.

1.1 Korjausjäsenitys

Toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita on tutkittu eri näkökulmista. Psykolingvistinen näkökulma tarkastelee vastaanottajan kognitiivisia prosesseja: korjausjakson onnistuminen vaatii viestien lingvististä prosessointia, ja siten korjausjaksojen tutkiminen lasten keskusteluissa antaa tietoa lasten kyvystä prosessoida puhunnosten lingvististä muotoa keskustelun aikana (Gallagher, 1981). Keskustelunanalyttinen näkökulma keskittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kiinnostavaa ei ole kyky huomata puhunnoksen ongelma, vaan se, miten ongelma nostetaan esille ja miten sitä käsitellään (Sorjonen, 1997). Tässä pro gradu -tutkielmassa korjausaloitteita lähestytään keskustelunanalyttisestä näkökulmasta.

Keskustelunanalyysi on empiirinen tutkimusmenetelmä, joka pyrkii kuvailemaan järjestystä, jonka avulla ymmärrettävä sosiaalinen vuorovaikutus on mahdollista (Goodwin & Heritage, 1990; Stivers & Sidnell, 2013; Ten Have, 2007; Vatanen, 2016). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa tavoitteena on havaita keskusteluissa toistuvat rakenteet ja kuvata niiden toimintaa (Stivers & Sidnell, 2013). Keskustelunanalyysissä suositaan luonnollista vuorovaikutusaineistoa (Stivers & Sidnell, 2013; Ten Have, 2007), ja tutkimus on aineistolähtöistä, eli se ei perustu ennalta määriteltyihin hypoteeseihin (Vatanen, 2016). Keskustelunanalyttinen tutkimus keskittyy erilaisiin keskustelun

jäsennyksen muotoihin, kuten esimerkiksi vuorottelujäsennykseen, sekvenssijäsennykseen ja korjausjäsennykseen. Tässä pro gradu -tutkielmassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan korjausjäsennyksestä.

Korjausjäsennyksellä tarkoitetaan keskustelunanalyysissä tapoja, joilla keskustelussa käsitellään puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Korjausjäsenitys toteutetaan korjausjaksoissa, jotka rakentuvat tyypillisesti ongelmavuorosta, korjausaloitteesta, korjauksesta ja keskustelua jatkavasta vuorosta (Gallagher, 1981; Haakana, 2011). Ongelmavuoroksi kutsutaan korjauksen tarpeen aiheuttanutta puheenvuoroa (Schegloff ym., 1977).

Korjausaloitteen voi tehdä joko ongelmavuoron tuottaja tai vastaanottaja, ja korjauksen voi myös saattaa loppuun heistä kumpi tahansa (Schegloff ym., 1977). Puhuja voi korjata puheenvuoroaan sen aikana tai sen jälkeen, vastaanottaja voi tehdä korjausaloitteen tai alkuperäinen puhuja voi tulkita saamansa palautteen siten, että korjaukselle on tarvetta. On myös mahdollista, että ongelma jää keskustelun osallistujilta huomaamatta, tai että osallistujat eivät osoita huomanneensa ongelmaa (Karjalainen, 2000; Ninio & Snow, 1996).

Kaikkia korjausjäsenityksen keinoja ei käytetä yhtä usein, eikä niitä kaikkia pidetä yhtä suotavina (Norrick, 1991). Se, mitä korjauskeinoa käytetään ensisijaisesti, riippuu siitä, kuka keskustelijoiden näkemyksen mukaan on kykenevin havaitsemaan ongelmat ja korjaamaan ne, eli kenellä on paras kielitaito tai parhaat taustatiedot. Yleisin korjaustyyppi on itse aloitettu oman puheen korjaaminen (Schegloff ym., 1977; Ekberg, 2012). Sorjonen ja Laakso (2005) määrittelevät itsekorjauksen seuraavalla tavalla: ”Itsekorjauksessa puhuja keskeyttää meneillään olevan lausumansa ja muotoilee sitä uudelleen, esimerkiksi korvaa sanan toisella tai täsmentää jo sanottua.” Puhujan on mahdollista korjata omaa puhettaan jo ennen kuin vastaanottaja ehtii huomata ongelman olemassaoloa (Norrick, 1991).

Itsekorjaus tehdään yleensä joko oman vuoron aikana tai sen jälkeen vuorojen välitilassa, mutta puhuja voi tehdä itsekorjauksen myös kolmannessa vuorossa (Norrick, 1991). Kolmannen vuoron korjauksella (engl. third turn repair) tarkoitetaan sellaista itse

aloitettua oman puheen korjaamista, jossa vastaanottajan vuorolla ei ole mitään tekemistä korjaustarpeen havaitsemisen kanssa (Ekberg, 2012; Kitzinger, 2013). Tällöin puhuja siis itsenäisesti sekä havaitsee ongelman että korjaa sen. Sen sijaan kolmannen aseman korjaus (engl. third position repair) tarkoittaa vastaanottajan palautteesta johtuvaa itse aloitettua oman puheen korjaamista.

Jos puhuja ei tee itse korjausaloitetta, sen voi tehdä vastaanottaja. Tällöin on kyse toisen puheeseen kohdistuvasta korjausaloitteesta. Korjausaloitteita tehdään, kun vastaanottajalla on ongelmia puheen kuulemisessa tai ymmärtämisessä (Haakana ym., 2016; Schegloff ym., 1977). Korjausaloite tehdään yleensä heti ongelmavuoron jälkeen seuraavassa vuorossa (Schegloff ym., 1977). Neljännen aseman korjaus (engl. fourth position repair) tarkoittaa sellaista vastaanottajan aloittamaa korjausjaksoa, jossa aiemmassa puheessa jokin paljastaa, että on tapahtunut väärinymmärrys (Ekberg, 2012). Neljännen aseman korjaukset ovat hyvin harvinaisia.

Vaikka vastaanottaja tekee korjausaloitteen, korjauksen toteuttaminen jätetään usein alkuperäiselle puhujalle (Forrester & Cherington, 2009; Haakana, 2011; McTear, 1985; Norrick, 1991; Schegloff ym., 1977). Puhujan ajatellaan tietävän parhaiten, mihin hän on viestillään pyrkimässä (Norrick, 1991). Silloinkin, kun vastaanottajan olisi mahdollista korjata puhujaa suoraan, hän usein vain kiinnittää puhujan huomion virheeseen olettaen, että virhe johtui huolimattomuudesta. Jos vuoron vastaanottaja korjaa puhujaa suoraan siitä huolimatta, että puhuja voisi itsekin tehdä saman korjauksen, vastaanottajan voidaan ajatella kiusaavan puhujaa tai osoittavan erimielisyyttä puhujan kanssa.

Toisen puhetta kuitenkin korjataan suoraan esimerkiksi silloin, kun ongelmavuoron puhujalta puuttuu jotakin relevanttia tietoa, jota korjauksen tekijällä on (Norrick, 1991). Myös vanhemmat korjaavat säännöllisesti lasten puhetta suoraan seuraavassa puheenvuorossa. Koska lapsen ajatellaan olevan epäkypsä kommunikoija, aikuinen ei epäröi ottaa ohjia vuorovaikutuksessa: aikuinen ei aina odota, että lapsi korjaa omaa puhettaan (Corsaro, 1977; Norrick, 1991; Schegloff ym., 1977). Lapsen kielitaidon lisääntyessä aikuinen alkaa vaatia lapselta enemmän ja siirtyy suorien korjausten sijasta käyttämään korjausaloitteita (Ninio & Snow, 1996).

1.2 Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet

Toisen puheeseen kohdistuva korjausaloite on vuoro, jolla vastaanottaja osoittaa, että edeltävä vuoro on osin tai kokonaan ongelmallinen (Haakana, 2011). Korjausaloite tehdään yleensä heti ongelmavuoron jälkeen, mutta monenkeskisissä keskusteluissa ei ole epätavallista, että korjausaloite tehdään vasta myöhemmin: ei-aktiivinen puhuja voi liittyä keskusteluun sujuvasti esittämällä korjausaloitteen (Haakana ym., 2016). Korjausaloitteella ei keskeytetä ongelmavuoroa vaan aloitteen tekoa viivytetään, koska itsekorjaus halutaan pitää vaihtoehtona mahdollisimman pitkään (McHoul, 1990; Schegloff ym., 1977). Korjausaloitteen tekeminen ei aina johda onnistuneeseen korjaukseen (Schegloff ym., 1977), jolloin vastaanottaja voi tehdä useamman korjausaloitteen (Kitzinger, 2013).

Korjausaloitteissa on kielellisen muodon lisäksi usein mukana kysyvä intonaatio ja kasvojen ilme (Anselmi, Tomasello & Acunzo, 1986). Nonverbaalit vihjeet voivat olla myös yksinään riittäviä keskustelun ongelmien ilmaisemiseen (Anselmi ym., 1986; Kitzinger, 2013). Laajimmassa merkityksessään korjausaloitteena voidaan pitää myös vastaamasta pidättäytymistä, jolloin vastaanottajan käytös saa puhujan korjaamaan omaa puhettaan useimmiten toistamalla jo sanotun (Forrester, 2008).

Kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmien lisäksi korjausaloitteilla voidaan ilmaista epäuskoa, yllättyneisyyttä tai erimielisyyttä (Dingemans & Enfield, 2015; Gallagher, 1981). Korjausaloite voi toimia myös täyteilmauksena ilman todellista korjauksen tarvetta (Corsaro, 1977; Dingemans & Enfield, 2015). Esimerkiksi aikuiset käyttävät lasten kanssa keskustellessaan korjausaloitteita – useimmiten toistoa – täytevuoroina ilmaistakseen, että ovat vastaanottaneet lapsensa puheenvuoron, ja pitääkseen keskustelun sulavasti käynnissä (Corsaro, 1977). Aikuiset saattavat kokea, että muut tavat ilmaista ymmärrystä (esim. nyökkääminen) eivät ole riittäviä.

Tutkijat ovat erimielisiä siitä, tuleeko epäuskon ja erimielisyyden ilmauksia tai korjausaloitteiden käyttöä täyteilmauksina mieltää todellisiksi korjausaloitteiksi, koska vaikka ne ovat muodoltaan identtisiä, niillä on eri tehtävät (ks. esim. Gallagher, 1981; McTear, 1985; Montes, 1992). Schegloff (1997) käsittelee artikkelissaan todellisten korjausaloitteiden ja muodoltaan samankaltaisten, mutta eri tehtävää toteuttavien

ilmausten eroja. Schegloffin mukaan ilmauksen tehtävän selvittämiseen tarvitaan muodon lisäksi tietoa siitä, missä ilmaus sijaitsee ja miten se liittyy puhujan ja vastaanottajan aiempaan puheeseen.

Toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita on kirjallisuudessa luokiteltu hieman eri tavoilla. Yleensä korjausaloitteet jaetaan vähintään avoimiin, eli koko ongelmavuoroon kohdistuviin, ja spesifeihin, eli osaan ongelmavuorosta kohdistuviin (esim. Dingemanse & Enfield, 2015). Usein luokkia on kuitenkin useampia. Taulukossa 1 esitetään kaksi esimerkkiä korjausaloitteiden luokittelutavoista: alkuperäinen Schegloffin ym. (1977) luokittelutapa sekä suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetty Haakanan ym. (2016) luokittelutapa.

Taulukko 1. Esimerkkejä korjausaloitteiden luokittelutavoista.

Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977	Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi, 2016
Huh, What?	Avoimet korjausaloitteet
Kysymyssanat	Kysymyssanat
Kysymyssana ja ongelmavuoron osittainen toisto	Kysymyssana ja toisto
Ongelmavuoron osittainen toisto	Toisto
Ymmärrysehdokas	Ymmärrysehdokas
	Kysymyslause
	Ongelman eksplikointi

Korjausaloitteen valinta kertoo ongelman luonteesta ja siitä, millainen ratkaisu ongelmaan sopii (Dingemanse & Enfield, 2015). Keskusteluissa valitaan yleensä mahdollisimman spesifi korjausaloite (Dingemanse & Enfield, 2015; Kitzinger, 2013), koska sillä ongelma saadaan ratkaistua tehokkaimmin. Keskusteluissa halutaan nähdä vain sen verran vaivaa, mikä yhteisymmärryksen saavuttamisen kannalta on välttämätöntä: tätä kutsutaan vahvuusperiaatteeksi (engl. *principle of least collaborative effort*) (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986). Korjausaloitteen valintaan voi vaikuttaa myös se, millaiseksi korjausaloite mielletään sävyltään: jotkut korjausaloitteet mielletään arkisiksi ja jopa työkeiksi, jotkut taas virallisemmiksi ja kohteliaammiksi (Haakana, 2011).

1.2.1 Avoimet korjausaloitteet

Avoimet korjausaloitteet kohdistuvat koko edeltävään puheenvuoroon paikantamatta siitä mitään tiettyä osaa korjattavaksi (Haakana, 2011). Avoimina korjausaloitteina käytetään *mitä*-kysymyssanan vastineita, anteeksipyytämistä ja muuta kohteliaisuussanastoa, partikkeleja ja partikkelimaisia äännähdyksiä kuten *tä(h) ja hä(h)* ja kysymyslauseita kuten *mitä sanoit*. Avoimet korjausaloitteet vaativat vastaukseksi koko ongelmavuoron toiston tai tarkennuksen (Anselmi ym., 1986; Dingemanse & Enfield, 2015; McTear, 1985), joten ne vaativat ongelmavuoron tuottajalta eniten työtä (Drew, 1997). Silti avoimilla korjausaloitteilla aloitetut korjausjaksot ovat tyypillisesti varsin lyhyitä, koska ongelma hoituu useimmiten pelkällä ongelmavuoron toistolla (Haakana, 2011). Esimerkissä 1 Niina tekee avoimen korjausaloitteen kysymällä *mitä* (rivi 9). Jenni vastaa kysymykseen toistamalla aiemman puheenvuoronsa hieman eri tavalla muotoiltuna (rivi 10). Korjausaloitevuoro on lihavoitu ja merkitty nuolella.

Esimerkki 1. Avoin korjausaloite Haakanan ym. (2016) aineistosta. (Sg404 Testipuhelu.puh)

```
01      Niina:      ah ofk(h)ei oot sä missä? hh
02      Jenni:      öö: Jaskalla? hhh
03                          (0.8)
04      Niina:      fokei mä oon just .hhh (0.4) Tii#nan kanssa tässä#? hhh .hhh
05                          kävelemässä kohti fkirjasto#af;
06      Jenni:      oke:i (0.6) .hh ootsä v[ienys s]em mekkos.
07      Niina:      [onkse:]
08                          (1.0)
→      Niina:      >mitähh<?
10      Jenni:      veitsä sem mekkos joh. hhh
11                          (0.6)
12      Niina:      joo:=mä kävin äskev viemäs sem mä ftulin saman tien? bussil
13                          takasi?
```

Avoimia korjausaloitteita käytetään, kun vastaanottaja ei ole kuullut tai ymmärtänyt tarpeeksi ongelmavuorosta toistaakseen sen tai osia siitä (Drew, 1997), tai esimerkiksi päällekkäispuhunnan, usean toiminnan päällekkäisyyden, yllättävän vuoron tai monitulkintaisuuden yhteydessä (Drew, 1997; Haakana, 2011). Avoimella korjausaloitteella voidaan myös ilmaista se, että ongelmavuoro on jollakin lailla sopimaton, esimerkiksi epäkohtelias (Drew, 1997). Esimerkissä 1 Niina puhuu Jennin

11 Essi: no ku se on sampo.
 12 Oona: >ai nii<.

Kysymyssanakorjausaloitteita käytetään muun muassa silloin, kun ongelmavuoron tuottaja olettaa vastaanottajalla olevan sellaista tietoa, jota hänellä ei todellisuudessa ole (Haakana ym., 2016; McTear, 1985; ks. esimerkki 3). Joskus tällaisissa tilanteissa käytetään myös kysymyssanan ja toiston yhdistelmää (Haakana ym., 2016; ks. esimerkki 4). Kysymyssanan ja toiston yhdistelmää käytetään lisäksi tilanteissa, joissa korjausaloite sijaitsee tavallista kauempana ongelmavuorosta. Kysymyssanakorjausaloitteisiin vastataan usein aloitteella määrätyn ongelmavuoron osan toistolla tai selvennyksellä (Kitzinger, 2013). Haakanan ym. (2016) mukaan myös kysymyslauseita käytetään korjausaloitteina silloin, kun ongelma on jonkin sanan merkityksen ymmärtämisessä (mikä on X; ks. esimerkki 5).

Esimerkki 3. Kysymyssana Haakanan ym. (2016) aineistosta. (KasM, Jenkkiserkku)

01 Susa: Madde rupes olee kyl iha. h .hh se rupes makaa tos lattialla
 ((SUSA HEITTÄYTYY SOHVALLE, LIIKUTTELEE PÄÄTÄÄN))
 02 ja (0.3) {@njää sjää svjää e@ .h[hh
 → Iina: [kuka?,
 04 (.)
 05 Susa: siis se mu- siis (.) jo- ne mun serk- serkku siis se
 06 jenkkiserkku ja sen [vai]mo
 07 Iina: [mm,]

Esimerkki 4. Kysymyssanan ja toiston yhdistelmä Haakanan ym. (2016) aineistosta. (Sg111 2b6 paluu)

01 Pena: .ngth onks sulla varaa mennä tak↑silla? ei,
 02 Erkki: ei: ku me lähettää sinne Vaasaa.
 → Pena: mikä Vaasa,
 04 Erkki: .nhhhh on ne mielenterveysmessut.=
 05 Pena: =ai jaa.

Esimerkki 5. Kysymyslause Haakanan ym. (2016) aineistosta. (Sg403 Liikennevalot.kasM)

01 Lissu: [mä en ymmärrä minkä takia varatut ihmiset menee puna- ni<
 02 menee niinku liikennevalobileisiin.
 03 Jaana: [nii Sampsa (.) Sampsa]

04 Hannes: [no ehkä [hengaileen]
05 Vappu: [no eiks voi eiks voi] bilet[tä
→ Sanna: [mitkä on
07 liikennevalobileet.
08 Vappu: siis ne on sillee et jos sä haluut jotain: jos sä oot varattu
09 etkä halua mitää meininkii sul on punasta? jotain päällä? tai
10 sit voi olla niinku keltast oranssii tai sit vihreetä jos sä
11 oot sillee joo kaikkee mitä vaa

Ymmärrysehdokkailla tuodaan esille sekä puheenvuoron ongelmallisuus että vastaanottajan tulkinta ongelmavuorosta (Haakana ym., 2016; ks. esimerkki 6). Ymmärrysehdokkaaseen vastataan joko vahvistuksella tai korjaamalla sitä (Dingemanse & Enfield, 2015; Haakana ym., 2016; Kitzinger, 2013; Koshik, 2005). Ymmärrysehdokkaisiin yhdistetään usein vuoronalkuisia tai -loppuisia partikkeleita, kuten *ai* (Haakana ym., 2016). Muulloin partikkeleita käytetään lähinnä sellaisten korjausaloitteiden edellä, jotka eivät sijaitse ongelmavuoron välittömässä läheisyydessä.

Esimerkki 6. Ymmärrysehdokas Haakanan ym. (2016) aineistosta. (KasM, Uunon vaimo)

01 Leena: mut Maritta Raita ong kuollu
02 Riita: oliko
03 Viivi: [(--)
→ Minna: [ai Uunon vaimo
05 Riita: niin (.) vaikka minä kyllä m: muistan ku häntä haastateltiin

1.3 Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet lapsuudessa

Koska lapset kuulevat paljon aikuisten puhetta, jota he eivät ymmärrä, he alkavat tuottaa korjausaloitteita jo varhain (Ninio & Snow, 1996). Lapset tekevät korjausaloitteita toisen puheeseen jo 2-vuotiaina (esim. Gallagher, 1981; Hamasaki & Shirai, 2000; Johnson, 1980; Karjalainen, 2000; Montes, 1992; Ninio & Snow, 1996; Shatz & Watson O'Reilly, 1990; Yatagai, 2014; Yatagai, 2017). Kuten muussakin kielenkehityksessä, myös korjausaloitteiden käytössä on huomattavia yksilöllisiä eroja varhaislapsuudessa: toiset lapset käyttävät monipuolisesti erilaisia korjausaloitteita jo hyvin varhain (esim. Montes, 1992), kun taas toiset lapset eivät tee vielä korjausaloitteita lainkaan (esim. Ninio & Snow, 1996; Shatz & Watson O'Reilly, 1990). Varhaislapsuudessa korjausaloitteet ovat joskus aikuiskielestä poikkeavia (Montes, 1992; Yatagai, 2014). Lapsi voi esimerkiksi toistaa aikuisen puheenvuoron oman foneemi-inventaarinsa puitteissa puutteellisesti

(Montes, 1992). Joskus lasten korjausaloitteet eivät sovi ongelmavuoroon: lapset saattavat esimerkiksi valita odotuksenvastaisen kysymyksen (Yatagai, 2017).

Koska kirjallisuudessa korjausaloitteita on luokiteltu eri tavoilla, ei ole täysin ongelmatonta muodostaa yleiskuvaa lasten korjausaloitteiden käytöstä. Kuitenkin useammassa tutkimuksessa on todettu, että yleisimpiä korjausaloitteita lapsuudessa ovat avoimet korjausaloitteet ja toisto (Gallagher, 1981; Hamasaki & Shirai, 2000; Johnson, 1980; McTear, 1985; Ninio & Snow, 1996; Shatz & Watson O'Reilly, 1990). Se, kumpi näistä on yleisempi, vaihtelee tutkimuksesta toiseen. Nuoremmat lapset käyttävätkin lähinnä avoimia korjausaloitteita ja toistoa (Gallagher, 1981; Hamasaki & Shirai, 2000; Ninio & Snow, 1996; Shatz & Watson O'Reilly, 1990), kun taas myöhemmällä iällä aletaan käyttää tasaisemmin erilaisia korjausaloitetyyppejä (McTear, 1985; Sidnell, 2010). Sille, että vanhemmat lapset käyttävät tasaisemmin erilaisia korjausaloitteita kuin nuoremmat, on ehdotettu erilaisia selityksiä. Toisaalta vanhemmat lapset osaavat ehkä käyttää haastavampia korjausaloitetyyppejä paremmin kuin nuoremmat (Sidnell, 2010). Toisaalta taas vanhemmat lapset ehkä kohtaavat erilaisia ongelmia keskusteluissaan kuin nuoremmat.

Korjausaloitteiden määrällisestä kehityksestä lapsuudessa ei ole yksiselitteisiä tuloksia. Joissain tutkimuksissa korjausaloitteiden määrä vaikuttaa kasvavan lasten varttuessa (esim. Aviezer, 2003; McTear, 1985; Montes, 1992; Ninio & Snow, 1996), mutta joissakin tutkimuksissa iällä ei ole vaikutusta korjausaloitteiden määrään (esim. Johnson, 1980). McTearin (1985) tutkimuksessa puolestaan korjausaloitteiden määrä oli suurimmillaan seurantatutkimuksen keskivaiheilla, mitä perusteltiin sillä, että sitä mukaa kun lasten korjausaloitteet kehittyvät, heidän kielitaitonsa kehittyy myös ja he kohtaavat yhä vähemmän ongelmia keskusteluissa. Markmanin (1977) tutkimuksessa 6-vuotiailla kesti vanhempiin lapsiin verrattuna kauan havaita, että he eivät ymmärtäneet annettuja ohjeita. Oman ymmärryksen korjaaminen on mahdollista vasta, kun tulee tietoiseksi siitä, että ymmärtämisessä on ongelma (Markman, 1977). Voidaankin pohtia, lisääntykö toisen puheeseen kohdistuvien korjausaloitteiden määrä iän myötä, jos vanhemmat lapset havaitsevat ymmärtämisen ongelmansa tehokkaammin (esim. Markman, 1977; Morisseau ym., 2013; Revelle ym., 1985).

Sitä, millaiset tekijät synnyttävät korjaustarpeen keskusteluissa, ei ole tarkasteltu kirjallisuudessa kovinkaan kattavasti. Lapset käyttävät korjausaloitteita, kun puheen kuulemisessa tai ymmärtämisessä on ongelma, kun puheenvuoro on yllättävä tai aiheuttaa erimielisyyttä, tai kun puheenvuoron todenpitävyyttä epäillään (esim. Newbold, 2011; Sidnell, 2010; Yatagai, 2014) Puheen ymmärtämisen ongelmia aiheuttavat esimerkiksi sanojen viittaussuhteet (Newbold, 2011; Yatagai, 2014; Yatagai, 2017) ja se, ettei lapsi tiedä käytetyn sanan merkitystä (Yatagai, 2017).

Nuoremmat lapset eivät välttämättä vielä ymmärrä täysin korjausaloitteiden tarkoitusta (Hamasaki & Shirai, 2000; Shatz & Watson O'Reilly, 1990), ja käyttävät niitä keskusteluun osallistumisen keinona (Johnson, 1980; Shatz & Watson O'Reilly, 1990; Yatagai, 2014). Lapsi saattaa ymmärtää puhujan keskeisimmän viestin, mutta tekee silti korjausaloitteen saadakseen aikaa käsitellä viestiä perinpohjaisemmin (Johnson, 1980). Nuoremmat lapset tekevät korjausaloitteita myös silloin, kun puheenvuoron kielellisessä muotoilussa on jotakin väärää, kun taas vanhemmat eivät (Newbold, 2011; Sidnell, 2010).

McTear (1985) jakaa ongelmavuorot korjausjaksoissa karkeasti kolmeen ryhmään: kysymyksiin, pyyntöihin ja toteamuksiin. Kysymykset ja pyynnöt vaativat vastaanottajalta vastaukseksi joko puhetta tai toimintaa, kun taas toteamukseen vastaaminen ei ole pakollista. Onkin kiinnostavaa, tekevätkö lapset korjausaloitteita useammin silloin, kun edeltävä vuoro vaatii vastaanottajalta vastauksen, kuin silloin, kun edeltävä vuoro on toteamus.

Useimmiten lasten korjausaloitteisiin vastataan korjauksella seuraavassa vuorossa (McTear, 1985; Newbold ym., 2011), mutta joskus korjausta ei tehdä tai tehty korjaus ei johda ongelman ratkeamiseen. Shatz ja Watson O'Reilly (1990) havaitsivat, että aikuisen ja lapsen välisessä keskustelussa vanhemmat vastasivat sopivalla korjauksella 73 prosenttiin lasten korjausaloitteista. Muut 27% olivat joko korjauksia, jotka eivät jollain lailla olleet sopivia käytettyyn korjausaloitteeseen nähden tai tilanteita, joissa aikuinen ei reagoinut lapsen korjausaloitteeseen lainkaan. Vaikka aikuiset vastasivat korjausaloitteisiin useimmiten korjauksella, vain 47% aikuisen tekemistä korjauksista johti ongelman ratkeamiseen. Ongelman katsottiin ratkenneen, a) kun keskustelu jatkui vasta, kun korjaus oli tehty, b) kun puhuja ilmaisi tyytyväisyytensä vastaanottajan tulkintaan tai c) kun aihetta tai toimintaa ei vaihdettu, ennen kuin kommunikaatiokatkos

oli ratkaistu. Ongelmat ratkesivat vain harvoin aikuisen tekemän korjauksen jälkeen, koska lapset eivät kiinnittäneet huomiota vanhempien korjauksiin.

Johnson (1980) tarkasteli lasten tekemien korjausaloitteiden seurauksia korjausaloitetyypeittäin. Se, kuinka usein aikuinen ei vastannut korjausaloitteeseen lainkaan, vaihteli korjausaloitetyypeittäin välillä 23–44%. Aikuisten tekemistä korjauksista suuri osa oli odotuksenmukaisia korjausaloitteeseen nähden. Kuitenkin avoimiin korjausaloitteisiin vastattiin epäodotuksenmukaisilla korjauksilla melko usein. Tavallisesti avoimeen korjausaloitteeseen vastataan ongelmavuoron toistolla. Johnson (1980) kuitenkin havaitsi, että aikuiset tulkitsivat avoimen korjausaloitteen tarkoituksen hyvin eri tavoilla eri tilanteissa, ja saattoivat vastata toiston sijasta esimerkiksi ongelmavuoron tarkennuksella.

Korjausaloitteisiin ei siis aina saada vastausta, eivätkä tehdyt korjaukset aina ole käytettyyn korjausaloitteeseen nähden odotuksenmukaisia (Johnson, 1980; McTear, 1985). Korjausaloitteisiin voidaan jättää vastaamatta esimerkiksi siksi, että keskustelukumppani ei ajattele, että korjaus on välttämätön, koska ongelma ei estä meneillään olevaa toimintaa (Yatagai, 2014).

1.4 Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet 3-vuotiailla lapsilla

Kolmevuotiaiden korjausaloitteita ovat tutkineet strukturoiduissa vieraan aikuisen ja lapsen välisissä keskustelutilanteissa Morisseau ym. (2013) ja Revelle ym. (1985). Revellen ja kumppaneiden (1985) tutkimuksessa 14 kolmevuotiasta englanninkielistä lasta osallistui kahteen strukturoituun leikkitalanteeseen, joissa tarkoituksena oli selvittää, miten lapset käsittelevät ongelmallisia pyyntöjä verrattuna pyyntöihin, joissa ei ole ongelmaa. Leikkitalanteissa aikuinen siis pyysi lasta tuomaan hänelle erilaisia esineitä. Ongelmallisia pyyntöjä olivat esimerkiksi pyynnöt, joissa aikuinen haukotteli pyyntöä esittäessään tai viittasi epäselvästi haluamaansa esineeseen. Kolmevuotiaat lapset tekivät korjausaloitteita erityisesti kuulemisen ongelmien yhteydessä ja silloin, kun heiltä pyydetty asia oli mahdotonta toteuttaa. Kolmevuotiaat tekivät korjausaloitteita myös kontrollipyyntöihin eivätkä vain eri tavoilla ongelmallisiin pyyntöihin. Lapset käyttivät ongelmien ratkaisemisessa avoimia korjausaloitteita, kysymyssanoja, kysymyssanan ja toiston yhdistelmää, toistoa ja ymmärrysehdokkaita, minkä lisäksi he kertoivat

ongelmastaan (esim. ”en ymmärrä”). Lapset eivät aina osanneet valita ongelman kannalta relevanttia korjausaloitetta.

Morisseaun ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa 30 kolmevuotiasta ranskankielistä lasta osallistui tehtävään, jossa tavarat tuli järjestää ruudukkoon aikuisen tutkijan ohjeiden mukaan. Osa ohjeista sisälsi sopivasti tietoa, osa liian vähän ja osa liikaa. Lapsista 53% teki korjausaloitteen edes kerran. Korjausaloitteista 70% oli verbaalisia, kun taas loput korjausaloitteet tehtiin katsomalla tutkijaa, kunnes tämä korjasi itseään. Kolmevuotiaat eivät tehneet korjausaloitteita silloin, kun ohjeissa oli liikaa tietoa. Kolmevuotiaat eivät myöskään tehneet korjausaloitteita sopivasti tietoa sisältävien ohjeiden yhteydessä, mikä on ristiriidassa yllä esitetyn Revellen ym. (1985) havainnon kanssa. Voi olla, että Morisseaun ym. (2013) tehtävässä lasten oli helpompi hahmottaa, mitkä ohjeet olivat optimaalisia, kun kaikki materiaali oli heidän edessään ruudukossa. Revellen ym. (1985) tutkimuksessa lapsen tuli hakea tavaroita ympäri huonetta, eli tilanne ei ollut niin helposti hahmotettavissa.

Luonnollisissa keskusteluissa kolmevuotiaiden korjausaloitteita on tutkinut Aviezer (2003). Tutkimukseen osallistui yhdeksän hepreankielistä kolmevuotiasta, joiden keskusteluja nauhoitettiin lapsiryhmissä ennen nukkumaanmenoa. Lapset käyttivät avoimia korjausaloitteita, kysymyssanoja, kysymyssanan ja toiston yhdistelmää, toistoa, sekä kertoivat ongelmastaan. Eniten lapset käyttivät toistoa (42%) ja toiseksi eniten avoimia korjausaloitteita (30%). Lapset tekivät 2–31 korjausaloitetta 90 minuutissa. Vanhemmat lapset tekivät enemmän korjausaloitteita kuin nuoremmat, ja he myös vastasivat useammin toisten lasten korjausaloitteisiin kuin nuoremmat. Lapset tekivät korjausaloitteita tilanteissa, joissa äänisignaalin laatu oli huono, puheenaihe vaihtui yllättäen tai heidän tarkkaavuutensa oli muualla. Myös sellaisissa tilanteissa tehtiin korjausaloitteita, joissa ongelmavuorosta puuttui tarvittavaa tietoa esimerkiksi puhujan tunteista tai aikomuksista. Lasten korjausaloitteista 70 prosentissa saatiin vastaukseksi odotuksenmukainen korjaus, kun taas 19 prosenttia aloitteista jätettiin huomioimatta ja 11 prosenttiin vastattiin odotuksenvastaisella korjauksella. Toistoon ja avoimiin korjausaloitteisiin vastattiin useammin sopivalla korjauksella kuin kysymyssanoihin tai kysymyssanan ja toiston yhdistelmiin, mikä eroaa Johnsonin (1980) havainnosta kaksivuotiaiden lasten ja vanhempien välisissä keskusteluissa. Ero voi johtua siitä, että kun keskustelukumppanina on aikuinen, hänellä on kysy vastata sopivalla korjauksella

myös monimutkaisempiin korjausaloitetyyppeihin. Aikuinen saattaa myös tehdä toisia lapsia enemmän tulkintoja siitä, mikä avoimen korjausaloitteen tekijän todellinen ongelma on, ja siksi vastata ongelmavuoron toiston sijasta muulla tavalla.

Vaikka 3-vuotiaiden ja muiden leikki-ikäisten lasten tekemiä korjausaloitteita on tutkittu kansainvälisesti aikaisemmin, suurimmassa osassa tutkimuksista on keskitytty vain kuvailemaan lasten tekemiä korjausaloitteita kontekstia huomioimatta. Tämä on ongelmallista, koska vaikka lapsi kykenisi tuottamaan erilaisia korjausaloitteita, se ei vielä takaa sitä, että lapsi osaisi käyttää korjausaloitteita tarkoituksenmukaisesti. Vaikka lapsi osaisi käyttää korjausaloitteita vuorovaikutuksen ylläpitämisen keinona, korjausaloitteet ovat lapselle myös keino pyytää ja saada keskustelussa apua osaavammalta keskustelijalta. Näin lapsi pääsee toimimaan keskustelukumppanin kanssa lähikehityksen vyöhykkeelle, jolla Vygotskyn (1978) mukaan lapsen kehittyminen tapahtuu.

Erityisesti kouluiässä kyky tarkistaa oma ymmärrys ja pyytää tietoa ja selvennystä luokkahuoneessa vaikuttaa siihen, pystyykö oppilas osallistumaan oppitunneilla ja saamaan parhaan mahdollisen oppimishyödyn (Shepherd, 2012). Oppilaat, jotka eivät pysty selventämään heitä hämmentäviä asioita, ovat vaarassa jäädä jälkeen. Tässä pro gradu -tutkielmassa pyritäänkin keskittymään korjausaloitetyyppien kuvaamisen lisäksi siihen, mihin edeltävässä kontekstissa kolmevuotiaiden lasten korjausaloitteet kohdistuvat, ja mitä korjausaloitteiden käytöstä seuraa.

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita lapsen ja vanhemman välisissä leikki-tilanteissa 3-vuotiailla lapsilla. Ensimmäinen tutkimuskysymys antaa tietoa siitä, millaisia keinoja 3-vuotiailla lapsilla on nostaa esiin keskusteluissa syntyviä ongelmia. Tähän kysymykseen vastaaminen on hyödyllistä, koska se kertoo 3-vuotiaiden lasten kyvystä estää kommunikaation katkeaminen ja siten ylläpitää sosiaalista vuorovaikutusta, joka on Tomasellon (1992) mukaan kielenkehityksen edellytys.

Lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa korjausaloitteet ovat lapsen keino pyytää ja saada aikuiselta apua ja siten päästä toimimaan aikuisen kanssa lähikehityksen vyöhykkeelle, jolla Vygotskyn (1978) mukaan lapsen kehittyminen tapahtuu. Korjausaloitteiden kielellisen muodon hallinta ei kuitenkaan vielä kerro siitä, käyttävätkö lapset korjausaloitteita tarkoituksenmukaisesti keskustelussa, eli osaavatko lapset pyytää apua tarvittaessa. Kiinnostavaa on se, millaiset asiat tuottavat kolmevuotiaille lapsille haasteita keskusteluissa, eli mihin edeltävässä kontekstissa lasten tekemät korjausaloitteet kohdistuvat. Lisäksi kontekstia tarkastelemalla saadaan tietää, mitä korjausaloitteista seuraa, eli saavatko lapset apua pyydettyään. Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä perehdytään näihin kysymyksiin.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia korjausaloitteita 3-vuotiaat lapset tekevät vanhemman ja lapsen välisissä leikki-tilanteissa?
2. Mihin edeltävässä kontekstissa lasten korjausaloitteet kohdistuvat?
3. Mitä korjausaloitteiden käytöstä seuraa niitä seuraavissa puheenvuoroissa?

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytettävä aineisto on kerätty vuosina 2002–2007 osana Kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -tutkimusprojektia. Kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -tutkimusprojektin tarkoituksena oli tutkia suomenkielisten leikki-ikäisten lasten puheen, kielen ja vuorovaikutuksen kehitystä. Aineistoa kerättiin sekä pitkittäis- että poikittaistutkimuksen muodossa. Pitkittäisessä seuranta tutkimuksessa seurattiin viittä lasta kymmenen kuukauden iästä viiden vuoden ikään asti. Poikittaistutkimuksessa tutkittiin kolmesta ikäryhmästä (3-, 4- ja 5-vuotiaat) noin kymmenen lasta. Tutkimusprojektin vastuullinen johtaja oli Minna Laakso, minkä lisäksi tutkijoina toimivat Tuula Tykkyläinen ja Tuula Savinainen-Makkonen. Kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -tutkimusprojektin aineisto koostuu video- ja äänitallenteista, jotka on kuvattu arkisissa vuorovaikutustilanteissa lasten kotona joko vanhempien ja sisarusten tai kavereiden kanssa. Tallenteet varmuuskopioitiin, editoitiin ja arkistoitiin projektin yhteydessä. Tallenteiden käsittely oli luottamuksellista.

Projektin osallistujille kerrottiin tutkimuksen etiikasta, tarkoituksesta ja menetelmistä heti ensikontaktissa: heille annettiin sekä suullista että kirjallista tietoa. Osallistujien vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus sekä tutkimusprojektiin osallistumisesta että video- ja muiden tallenteiden käyttämisestä. Alaikäistä koskeva tallennuslupa raukeaa hänen saavuttaessaan täysi-ikäisyyden. Tutkimusprojektiin osallistuminen oli vapaaehtoista, ja osallistujat saivat keskeyttää projektin missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuneet perheet saivat halutessaan kopion kotona taltioiduista tallenteista.

3.1 Pitkittäis- ja poikittaistutkimuksen kulku

Tutkittavia rekrytoitiin Kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -projektiin kolmella tavalla: 1) mainostamalla tutkimusta verkossa eri keskusteluryhmissä, 2) mainostamalla päiväkodeissa esimerkiksi ilmoitustauluilla sekä 3) käyttämällä hyväksi tutkijoiden henkilökohtaisia verkostoja. Kun suostumus tutkimukseen osallistumisesta saatiin, perheisiin otettiin yhteyttä ja heidän kanssaan sovittiin ensimmäinen tutkimuskäynti. Tutkimusesite, esitieto- ja lupalomakkeet lähetettiin vanhemmille postitse tai sähköpostitse.

Pitkittäistutkimuksessa lapsia kuvattiin kymmenen kuukauden iästä kahden vuoden ikään asti kuukausittain, joskus jopa useita kertoja kuukaudessa. Kaksivuotiaina lapsia kuvattiin neljä kertaa vuodessa ja 3–4-vuotiaana puolivuositain ja vielä kerran 5-vuotiaana. Kaikilla kuvauskerroilla kuvaajana toimi hankkeen tutkija. Poikittaistutkimuksessa ensimmäisellä käynnillä tutustuttiin tallennuspaikan äänitys- ja kuvausolosuhteisiin sekä tallennettiin vanhempi–lapsi-vuorovaikutustilanne. Tämän jälkeen perhettä pyydettiin tallentamaan arkitilanteita (2) heille jätetyllä laitteistolla lapsen ja aikuisen sekä lapsen ja muiden lasten päivittäisistä vuorovaikutustilanteista. Toisella käyntikerralla nauhoitettiin lapsi–lapsi-vuorovaikutustilanne joko sisaruksen tai ikätoverin kanssa, sekä otettiin vastaan täytetyt lupa- ja esitietolomakkeet. Tarvittaessa järjestettiin kolmas käyntikerta, jos aineistoa ei vielä oltu saatu riittävästi.

3.2 Tutkittavat ja aineisto

Tutkittaviksi valittiin Kehittyvä kieli ja vuorovaikutus -projektista 3-vuotiaat lapset sekä pitkittäis- että poikittaistutkimuksesta. Kolmevuotiaiden poikittaistutkimuksesta valittiin mukaan kaikki 12 lasta. Pitkittäistutkimuksesta mukaan otettiin kaikki viisi lasta, joista neljän lapsen nauhoituksista mukaan valittiin 3;6-vuotiaana tehdyt: nämä olivat lähimpänä poikittaistutkimuksen ikäkeskiarvoa ja siten vaikuttivat vähemmän tutkittavien ikäkeskihajontaan kuin tasan kolmen vuoden iässä tehdyt tallenteet. Kuitenkin yhden lapsen (Vilma) kohdalla tutkimukseen valittiin mukaan 3;0-vuotiaana tehty tallenne, koska 3;6-vuotiaana tehdyllä tallenteella tyttö leikkii pääsääntöisesti yksin. Koska keskustelua ei tallenteella juurikaan ole, tallennetta ei voitu käyttää tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Tutkittavia valittiin mukaan tähän tutkimukseen siis yhteensä 17, joista kuusi on poikia ja 11 tyttöjä (ks. taulukko 2). Tutkittavat olivat tutkimushetkellä 3;0–3;11-vuotiaita (ka 3;4, kh 3,4).

Tutkittavien lasten tyypillinen kielenkehitys varmistettiin arvioimalla lasten kielen kehitystä eri arviointimenetelmillä. Kielellinen arviointi tehtiin joko Helsingin yliopistolla tai lapsen kotona. Arviointimenetelmien lisäksi lasten vanhemmat täyttivät esitietolomakkeen, jossa selvitettiin lapsen varhaisen kehityksen kulkua. Lasten tuli sijoittua ikätasonsa normaalivaihteluun (+– 2 kh) seuraavilla menetelmillä mitattuna:

- a) Reynellin kielellisen kehityksen testi (Kortesmaa, Heimonen, Merikoski, Warma & Varpela, 2001; Edwards ym., 1997)
- b) Bostonin nimentätesti (Laine, Koivuselkä-Sallinen, Hänninen & Niemi, 1997; Kaplan, Goodglass, Weintraub & Segal, 1983)
- c) Bo Ege Sproglig test I (suomentanut K. Laaksonen; Ege, 1998)
- d) Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA), suomalainen versio (Kuusinen & Blåfield, 1974; Kirk, McCarthy & Kirk, 1968): osioita

Aineistoon valittiin lasten kotona tallennetuista videoista ne, joissa lapset leikkivät yhdessä vanhempansa kanssa. Poikittaistutkimuksesta eri tilanteissa kuvattujen nauhoitusten joukosta valittiin nimenomaan vanhemman ja lapsen leikkitalanteessa kuvatut videot, kun taas pitkittäistutkimuksessa kuvatut nauhoitukset olivat kaikki lapsen ja aikuisen välisiä leikkitalanteita. Leikkitalanteissa vanhempia ohjeistettiin leikkimään vapaasti lapsen kanssa joko lapsen omilla leluilla tai tutkijan mukanaan tuomilla leluilla. Poikittaistutkimuksessa vanhempia pyydettiin lisäksi leikkimään lapsen kanssa arvuutteluleikkiä sopivassa kohdassa leikkitalannetta. Arvuutteluleikkiä varten tutkijalla oli mukana muistipelikortteja. Arvuutteluleikissä muistipelikortit levitettiin lattialle kuvapuoli ylöspäin niin, että jokaista kuvaa oli vain yksi. Leikki aloitettiin niin, että vanhempi antoi lapselle vihjeitä, joiden perusteella lapsen tuli valita oikea kuvakortti. Kun vanhempi oli antanut vihjeitä jonkin aikaa, lasta pyydettiin vuorostaan antamaan vihjeitä vanhemmalle. Arvuutteluleikki on mukana 11 lapsen tallenteella.

Sitä, onko tallenteella mukana isä vai äiti, ei käytetty tässä kriteerinä. Joissakin videoissa läsnä on myös sisarus, mutta tämä ei osallistu aktiivisesti toimintaan. Samoin joissakin videoissa tilannetta kuvaava tutkija ottaa silloin tällöin osaa keskusteluun. Tilanteet ovat kuitenkin pääsääntöisesti kahdenvälisiä. Pois rajattiin ei-arkiset vuorovaikutustilanteet (esim. testaustilanne), sekä tilanteet, joissa lapsi on pääsääntöisesti vuorovaikutuksessa jonkun muun kuin vanhempansa kanssa. Lopulta kustakin lapsesta valittiin aineistoon yksi videotallenne (ks. taulukko 2). Tallenteet ovat kestoltaan 37–62 minuuttia pitkiä. Yhteensä aineistoa on noin 15 tuntia. Lapsista käytetään taulukossa 2 perheiden kanssa sovittuja peitenimiä.

Taulukko 2. Tutkittavat ja vanhempi–lapsi-vuorovaikutustallenteet.

Peitenimi	Ikä	Tallenteen kesto	Tallennusajankohta	Henkilöt tallenteella
Mauri	3;6	0.56.38	Maaliskuu 2005	Mauri ja äiti
Nuppu	3;6	0.49.41	Huhtikuu 2005	Nuppu, äiti ja pikkusisar
Helmi	3;6	0.51.07	Maaliskuu 2005	Helmi, äiti ja pikkusisar
Vilma	3;0	0.37.28	Kesäkuu 2005	Vilma, äiti ja pikkusisar
Juha	3;6	0.52.10	Huhtikuu 2005	Juha, äiti ja pikkusisar
Anni	3;0	1.02.01	Kesäkuu 2006	Anni ja äiti
Selina	3;0	0.41.21	Joulukuu 2004	Selina ja äiti
Linnea	3;1	0.49.13	Kesäkuu 2006	Linnea ja isä
Oili	3;1	0.42.32	Tammikuu 2005	Oili ja äiti
Illi	3;3	1.01.38	Kesäkuu 2005	Illi, isä, äiti ja isompi sisarus
Liisa	3;3	0.53.42	Toukokuu 2004	Liisa ja äiti
Martti	3;3	1.02.27	Syyskuu 2004	Martti ja äiti
Petteri	3;3	0.58.20	Huhtikuu 2006	Petteri ja äiti
Roosa	3;3	0.41.41	Lokakuu 2004	Roosa ja äiti
Tommi	3;3	0.48.43	Elokuu 2005	Tommi ja äiti
Lilli	3;11	1.01.07	Joulukuu 2006	Lilli ja äiti
Tähkää	3;11	1.01.26	Helmikuu 2005	Tähkää ja äiti

3.3 Litterointi

Aineiston analyysi aloitettiin aineiston litteroinnista. Litterointi on keskeinen osa keskusteluntutkimuksen metodiikkaa, ja sitä pidetään jopa osana itse analyysityötä, koska siinä tehdyt ratkaisut voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Vatanen, 2016). Kun käytetään videoaineistoa, keskusteluanalyysissä on tapana tarkastella ensisijaisesti puhetta ja lisätä kuvauksia keskustelun visuaalisista piirteistä valikoivasti (Ten Have, 2007). Tästä aineistosta litteroitiin puhe, tauot, päällekkäisyydet ja muut tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset seikat, eli relevantit ilmeet, katseet, eleet, toiminta ja tapahtumat. Käytetyt litterointimerkit perustuvat Gail Jeffersonin kehittämään litterointijärjestelmään, jossa on erikoismerkit monien puheen yksityiskohtien kirjaamiseen (Seppänen, 1997). Litterointimerkkien selitykset esitetään liitteessä 1. Keskusteluanalyysissä litteraattien yksityiskohtaisuudesta huolimatta ensisijaisena tutkimuskohteena on aina alkuperäinen video- tai äänitallenne (Vatanen, 2016). Tässä

tutkimuksessa tallenteiden litteraatit toimivat apuvälineenä korjausjaksojen poimimisessa, minkä vuoksi litteraateihin ei merkitty tarkasti esimerkiksi taukojen kestoja tai intonaatioita.

Litteraattien reliabiliteetti varmistettiin vertaamalla yhdestä tallenteesta (Liisa) aikaisemmin tehtyä litteraattia itse tekemääni litteraattiin. Litteraateille laskettiin sisältöreliabiliteetti siten, että litteraatteja verrattiin keskenään ja laskettiin, kuinka monta sanaa litteraateissa oli sisällöllisesti samoja verrattuna litteraattien kokonaissanamäärään. Kahden litteroijan tekemien litteraattien välinen yhteneväisyysprosentti oli 86. Eroavaisuuksista suuri osa johtui siitä, että toisessa litteraatissa oli lausumanalkuinen partikkeli (esim. *no*) ja toisessa ei, tai siitä, että sanojen järjestys oli litteraateissa eri.

3.4 Korjausaloitteiden poimiminen ja rajaus

Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet tunnistettiin etsimällä aineistosta korjausaloitteen määritelmää vastaavia vuoroja. Aineisto käytiin ensin läpi kokonaan niin, että korjausaloitteiksi hyväksyttiin kaikki kysyvät vuorot, jotka liittyivät suoraan edeltävään puheenvuoroon. Tämän jälkeen kokoelmasta karsittiin pois vuorot, jotka eivät sopineet korjausaloitteen määritelmään. Pois rajattiin miksi-kysymykset, arvaa mitä – mitä -jaksot, retoriset kysymykset, toisen puheen suora korjaaminen sekä joitakin muita lapsen kysyviä vuoroja, joiden ei katsottu johtuvan varsinaisista kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmista. Pois rajatut vuorot esitellään tarkemmin liitteessä 2, kuten myös perustelut sille, miksi näitä vuoroja ei hyväksytty mukaan lopulliseen korjausaloitekokoelmaan. Leikin yhteydessä roolihahmon äänellä tehdyt korjausaloitteet otettiin mukaan, vaikka niiden kohdalla ei voida olla varmoja siitä, onko korjauksen tarve todellinen vai vain osa leikin juonta. Myöskään tutkijan tai isomman sisaruksen puheeseen tehtyjä korjausaloitteita ei rajattu pois, vaikka lasten ensisijainen keskustelukumppani tallenteilla oli vanhempi,

Kun korjausaloitteet oli poimittu aineistosta, ongelma- ja rajatapauksista keskusteltiin reliabiliteetin varmistamiseksi yhdessä ohjaajan ja muiden opiskelijoiden kanssa aineistosessioissa (esim. Vatanen, 2016). Lisäksi reliabiliteetti varmistettiin siten, että toinen opiskelija poimi korjausaloitteet yhdestä tallenteesta (Liisa), minkä jälkeen laskin, kuinka monta samaa vuoroa laskimme korjausaloitteiksi kaikista poimituista

korjausaloitteista. Korjausaloitteiden poimimisen reliabiliteetiksi saatiin 83%. Erot johtuivat siitä, että toinen opiskelija laski korjausaloitteiksi myös sellaisia vuoroja, jotka tässä päädyttiin rajaamaan pois korjausaloitekokoelmasta. Sen sijaan kaikki vuorot, jotka tässä laskettiin korjausaloitteiksi, olivat korjausaloitteita myös toisen opiskelijan mielestä.

Kun lopullinen rajaus oli valmis, korjausjaksojen litteraatit tallennettiin omaan tiedostoonsa. Litteraatteja vastaavat kohdat tallenteista katkaistiin lyhyemmiksi videoiksi. Korjausjaksojen litteraatteja tarkennettiin ja niihin lisättiin taukojen kestot ja intonaatio, koska tutkittavasta ilmiöstä haluttiin saada mahdollisimman tarkka kuva. Taukojen kestojen ja intonaatioiden merkitsemisessä käytettiin apuna Praat-ohjelmaa. Litteraattiesimerkeissä korjausaloitevuoro on lihavoitu, kun taas kunkin esimerkin kohdevuoro on merkitty korvaamalla rivinnumero nuolella. Kohdevuorolla tarkoitetaan siis sitä vuoroa, jota kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastellaan, eikä se aina ole juuri korjausaloitevuoro.

3.5 Korjausaloitteiden luokittelu

Kun korjausaloitteet oli poimittu aineistosta, ne luokiteltiin alatyypeiksi mukailien Haakanan ym. (2016) suomalaisilla aikuisilla käyttämää luokitusta (ks. s. 6, taulukko 1). Kun luokittelua tehtiin, oltiin kuitenkin avoimia sille, että lasten käyttämät korjausaloitteet eivät välttämättä vastaa aikuisten käyttämiä korjausaloitteita. Luokitusta siis tarkennettiin tarvittaessa aineistosta tehtyjen löydösten perusteella. Luokittelun reliabiliteetti pyrittiin varmistamaan sillä, että luokittelun ongelmakohdat käytiin aineistosessioissa läpi yhdessä ohjaajan ja muiden opiskelijoiden kanssa.

Luokitteluvaiheessa päädyttiin tekemään joitakin muutoksia Haakanan ym. (2016) luokitukseen. Toisto-luokkaan päätettiin ottaa mukaan yksinkertaisten toistojen lisäksi sellaiset vuorot, joissa toistoon liittyi jokin partikkeli, kuten *ai* tai *vai*. Nämä erosivat ymmärrysehdokkaista siten, että ymmärrysehdokkaat-luokkaan otetuissa korjausaloitteissa oli aina mukana vastaanottajan omaa tulkintaa, kun taas toisto-luokkaan otettuihin vuoroihin ei liittynyt tulkintaa.

Lisäksi luokitteluun lisättiin luokka nimeltä *kysymyssanan toisto*. Kysymyssanan toisto -luokkaan otettiin mukaan sellaiset korjausjakson kaltaiset jaksot, joissa aikuinen esitti lapselle jonkin kysymyksen, johon lapsi vastasi toistamalla aikuisen käyttämän kysymyssanan. Kysymyssanan toistoja ei kuitenkaan laskettu varsinaisiksi korjausaloitteiksi, koska niiden tarkoitus oli ensisijaisesti saada aikuinen itse vastaamaan esittämäänsä kysymykseen, eli ne toimivat *en tiedä* -vuoron vastineina. Tällaiset vuorot olivat kuitenkin aineistossa niin yleisiä, että ne haluttiin nostaa esille omana luokkanaan. Kysymyssanan toisto -luokkaa käsitellään vain ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä, eikä sitä otettu mukaan muihin analyyseihin.

3.6 Analyysin eteneminen tutkimuskysymyksittäin

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kuvailemalla aineistossa esiintyneiden korjausaloitteiden alatyypit ja niistä poikkeavat korjausaloitteet ja korjausaloitteen kaltaiset vuorot. Eri luokkiin kuuluvien korjausaloitteiden frekvenssit laskettiin yksitellen kunkin tutkittavan osalta sekä aineistosta kokonaisuudessaan. Kaikki lasten tekemät korjausaloitteet laskettiin mukaan siitä huolimatta, olivatko ne ainoita korjausaloitteita korjausjaksossaan vai eivät, eli vaatiiko ongelman ratkaiseminen yhden vai useamman korjausaloitteen. Myös niissä tapauksissa, joissa lapsi toisti saman korjausaloitteen useampaan kertaan, kukin toisto laskettiin erikseen.

Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen saatiin vastaus, kun tarkasteltiin korjausaloitteiden kontekstia eli korjausjaksoja. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin ensin korjausaloitetta edeltäviä vuoroja eli ongelma vuoroja McTearin (1985) luokittelun mukaan (ks. s. 12). Kiinnostuksen kohteena oli, kohdistuivatko lasten korjausaloitteet tasaisesti sekä vuoroihin, joihin odotetaan vastausta (kysymykset ja pyynnöt) että vuoroihin, joihin vastaaminen ei ole pakollista (toteamukset). Tästä analyysistä jätettiin pois kuusi ongelma vuoroa, koska niistä ei saatu selvää niin hyvin, että ne olisi voitu sijoittaa johonkin McTearin luokista. Litteraattiesimerkkien avulla kuvailtiin tarkemmin niitä ongelma vuoron tai laajemman kontekstin piirteitä, joihin erilaiset korjausaloitteet kohdistuivat. Tarkasteltiin esimerkiksi sitä, kohdistuiko korjausaloite koko edeltävään vuoroon, ja jos kohdistui, oliko vuoron aikana taustahälyä tai puheenvuorojen päällekkäisyyttä, joka olisi voinut aiheuttaa ongelman. Jos taas

korjausaloite kohdistui vain osaan edeltävästä vuorosta, tarkasteltiin, kohdistuiko korjausaloite esimerkiksi sanavalintaan.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä analyysin keskipisteenä oli kysymys siitä, onnistuiko lapsen tekemä korjausaloite, eli johtiko korjausaloitteen tekeminen ongelman ratkeamiseen vai ei. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä jokaisen korjausaloitteen seurauksia analysoitiin erikseen riippumatta siitä, oliko korjausaloite korjausjakson ensimmäinen tai ainoa korjausaloite.

Ensinnäkin tarkasteltiin kolmatta vuoroa eli sitä, seurasiko korjausaloitetta aikuisen tekemä korjaus vai korjausaloitteeseen liittymätön vuoro. Korjaukseksi luettiin kaikki sellaiset aikuisen vuorot, jotka vastasivat lapsen tekemään korjausaloitteeseen, vaikka korjaukset olisivatkin olleet epätyypillisiä käytettyyn korjausaloitteeseen nähden. Aineistosta laskettiin, kuinka moni lasten tekemistä korjausaloitteista sai vastauksen ja kuinka moni jäi huomiotta. Lisäksi tarkasteltiin, millaisia sellaiset kolmannet vuorot olivat, joilla ei tehty korjausta. Tästä analyysistä jätettiin pois neljä korjausaloitetta, koska tallenteen heikon laadun vuoksi niiden ympäristöstä ei saatu selvää niin hyvin, että korjausjaksoja olisi voitu analysoida kokonaisuudessaan.

Toiseksi tarkasteltiin neljättä vuoroa eli vuoroa, jonka tehtävä on jatkaa keskustelua. Neljättä vuoroa tarkasteltiin sekä aikuisen tekemän korjauksen jälkeen että muunlaisten kolmansien vuorojen jälkeen. Jos kolmas vuoro korjausaloitteen jälkeen oli aikuisen tekemä korjaus, tarkasteltiin neljännessä vuorosta sitä, jatkettiinko keskustelua, vai oliko neljäs vuoro toisenlainen vuoro. Tarkasteltiin myös, millaisia eri tapoja keskustelun jatkamisessa käytettiin neljännessä vuorossa ja millaisia sellaiset neljännet vuorot olivat, joilla ei jatkettu keskustelua. Tästä analyysistä jätettiin pois samat neljä korjausaloitetta kuin kolmannen vuoron tarkastelussa, minkä lisäksi pois jätettiin vielä neljä korjausaloitetta, joiden neljänsistä vuoroista ei saatu selvää niin hyvin, että niiden analysointi olisi ollut mahdollista.

Jos kolmas vuoro korjausaloitteen jälkeen oli aikuisen muu vuoro, tarkasteltiin sitä, millaisia vuoroja lapset neljännessä vuorossa tekivät. Myös tästä analyysistä jätettiin pois samat neljä korjausaloitetta kuin kolmannen vuoron tarkastelussa, minkä lisäksi pois

jätettiin vielä yksi korjausaloite, jonka neljännessä vuorosta ei saatu selvää päällekkäispuhunnan takia.

3.7 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyydestä on pidetty huolta tarkistamalla sekä tutkimukseen osallistumiseen että ääni- ja videotallenteiden käyttöön annettujen kirjallisten lupien voimassaolo. Tutkimusaineisto on säilytetty salasanasuojatulla ulkoisella kovalevyllä. Aineistoa on tarkasteltu vain tilanteissa, joissa ei ole ollut mukana tai edes samassa tilassa ulkopuolisia henkilöitä. Tutkittavista ei ole käytetty heidän oikeita nimiään missään tilanteissa. Tutkittavien yksityisyyden suojasta on pidetty huolta myös siten, että litteraateissa on muutettu kaikki tiedot, joista tutkittavat voitaisiin tunnistaa, kuten henkilöiden nimet ja sijainnit.

4 TULOKSET

Taulukossa 3 esitetään kaikki lasten tekemät korjausaloitteet korjausaloitetyypeittäin. Yhteensä lapset tekivät koko aineistossa 163 korjausaloitetta, minkä lisäksi kysymyssanan toisto -luokkaan kuuluvia korjausaloitteen kaltaisia vuoroja tehtiin 30. Kolme korjausaloitetta 163 korjausaloitteesta tehtiin jonkun muun kuin vanhemman puheeseen (tutkija tai isompi sisarus).

Taulukko 3. Eri korjausaloitetyyppien määrät aineistossa.

Korjausaloitetyyppi	Määrä aineistossa
Avoimet korjausaloitteet	35
Kysymyssana	46
Kysymyssana ja toisto	32
Toisto	8
Ymmärrysehdokas	35
Kysymyslause	7
Ongelman eksplikointi	0
Yhteensä	163
Kysymyssanan toisto	30

Kaiken kaikkiaan lapset käyttivät eniten kysymyssanoja, toiseksi eniten avoimia korjausaloitteita ja ymmärrysehdokkaita ja kolmanneksi eniten kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä. Selvästi vähiten käytettiin toistoa ja kysymyslauseita. Ongelman eksplikointia ei tässä aineistossa esiintynyt lainkaan. Lisäksi kysymyssanan toisto -luokkaan kuuluvia korjausaloitteen kaltaisia vuoroja tehtiin aineistossa yhteensä 30. Korjausaloitteiden esiintymistaajuus oli noin 11 korjausaloitetta tunnissa.

4.1 Lasten tekemät korjausaloitteet

Lapset tekivät avoimia korjausaloitteita, kysymyssanoja, kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä, toistoja, ymmärrysehdokkaita ja kysymyslauseita. Taulukossa 4 havainnollistetaan esimerkkien avulla, millaisia lasten tekemät korjausaloitteet olivat. Esimerkeissä korjausaloite on lihavoitu ja kohdevuoro merkitty nuolella.

Taulukko 4. Lasten tekemät korjausaloitteet korjausaloitetyypeittäin.

Avoimet korjausaloitteet	01	isä:	mut sul on onneksi paljon kaloja. (<i>(LINNEA JA ISÄ KERÄÄVÄT PIKKUTAVAROITA KASAAN)</i>)
	→	Linnea:	mitä?= =
	03	isä:	=et sul on onneks tosi paljon kaloja.
	04	Linnea:	on,
Kysymyssana	01	Mauri:	TÄÄ, (<i>(NOSTAA KELTAISEN KORIN)</i>)
	02	äiti:	↑lai- laita se toho. (<i>(OSOITTAA MYNTIPÖYTÄÄ)</i>)
	→	Mauri:	>mihin.<
	04	äiti:	>toho.< (<i>(OSOITTAA MYNTIPÖYTÄÄ)</i>)
	05		(1.9)
	06	Mauri:	t- (0.5) noniin onko kaikki. (<i>(ASETTAA KORIN MYNTIPÖYDÄLLE)</i>)
	07	äiti:	noni,
Kysymyssana ja toisto	01	äiti:	no mikäs noist >on sellanen< talvikuva.
	→	Liisa:	mikä talvikuva,
	03	äiti:	mikä on talvella tehty,
	04	Liisa:	NOSTAA LUMIUKKOKORTIN
Toisto	01	Petteri:	sitten KUOLMA-AUTO, (<i>(OSOITTAA KUORMA-AUTOA)</i>)
	02	äiti:	tää onki niin iso että tähän menee aika
	03		paljo bensaa, (0.1) eiku diiseliä tää o
	04		diiseli,
	05		(1.5)
	→	Petteri:	diiseli. (<i>(VILKAISEE ÄITIÄ)</i>)
	07	äiti:	mm,
Ymmärrysehdokas	01	äiti:	onks tä labyrinthipeli se semmonen
	02		missä tota, (0.2) se kuula menee niitä,
	03		(1.0) niitä niitä. (0.8) ku yritetään-
	04		(0.1) mikä tuol yläkerras on?
	→	Tähkää:	ai semmonen kuulapeli,
	06	äiti:	nii,
	07	Tähkää:	on,
Kysymyslause	01	äiti:	no, (0.4) arvuutteleppas sä nyt multa.
	02		(0.2) anna joku vihje,
	→	Selina:	mikä se <on,>
	04	äiti:	kysy että mikä on semm:onen ja. (0.1)
	05		sit keksit jotain.
	06	Selina:	mikä on semmonen joka, (1.2) on, (0.5)
	07		usein <punaine.>

Lapset siis tekivät kaikkia samoja korjausaloitteita, kuin suomenkielisten aikuisten on havaittu tekevän. Kolmevuotiaiden korjausaloitteet olivat myös pääosin aikuisten tekemiä korjausaloitteita vastaavia. Vaikka suurin osa lasten tekemistä korjausaloitteista vastasi taulukossa 4 esitettyjä esimerkkejä, joitakin poikkeuksellisiakin korjausaloitteita löytyi. Jotkut korjausaloitteet olivat vielä fonologisesti puutteellisia (esim. *missä* → *mittä*). Fonologian puutteellisuuden lisäksi joitakin korjausaloitteita käytettiin epätyypillisillä tavoilla. Poikkeukselliset korjausaloitteet esitellään luvussa 4.1.1 (ks. s. 29).

Taulukossa 5 esitetään aineistossa esiintyneet korjausaloitteet kunkin tutkittavan osalta erikseen. Taulukossa nähdään lasten tekemien korjausaloitteiden frekvenssit sekä kokonaisuudessaan että alatyypeiksi jaoteltuina. Kysymyssanan toisto -luokkaan kuuluvat korjausaloitteen kaltaiset vuorot on merkitty taulukkoon, mutta niitä ei ole laskettu mukaan korjausaloitteiden kokonaismääriin. Kysymyssanan toistot ovat siksi taulukossa sulkeissa.

Taulukko 5. Lasten tekemät korjausaloitteet alatyypeittäin.

Kenellä	Korjausaloitteita yhteensä	AK	KS	KS+T	T	Y	KL	OE	(KST)
Anni	4	2	1	1					(2)
Selina	1						1		
Vilma	0								(1)
Linnea	20	14	4	1		1			(1)
Oili	0								(2)
Illi	8	2	4			1	1		
Liisa	28	1	3	14	2	8			(1)
Roosa	3		2				1		(1)
Martti	14	5	3	2	1	3			(19)
Petteri	13	2	3	1	2	5			
Tommi	3		1			1	1		(1)
Helmi	1		1						
Nuppu	4		2	2					
Juha	9	4	3	2					(1)
Mauri	28	3	13	9		3			(1)
Lilli	2		1		1				
Tähkää	25	2	5		2	13	3		

AK = avoimet korjausaloitteet, KS = kysymyssana, KS+T = kysymyssana ja toisto, T = toisto, Y = ymmärrysehdocs, KL = kysymyslause, OE = ongelman eksplikointi, (KST) = kysymyssanan toisto

Lapset tekivät noin tunnin pituisessa leikki-tilanteessa 0–28 (ka 9,6; kh 10,0) korjausaloitetta. Kaksi lasta ei tehnyt korjausaloitteita lainkaan, kun taas neljä lasta teki

korjausaloitteita 20 tai yli. Sen lisäksi, että korjausaloitteiden kokonaismäärissä hajonta oli suurta, korjausaloitteet jakautuivat joidenkin tutkittavien kohdalla alatyyppeihin epätasaisesti. Linnealla suurin osa korjausaloitteista oli avoimia, Liisalla kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä, Maurilla kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä ja Tähkääpäällä ymmärrysehdokkaita. Kolmevuotiailla lapsilla siis sekä korjausaloitteiden käytön määrä että se, millaisia korjausaloitteita he käyttivät, vaihtelivat yksilöllisesti.

4.1.1 Poikkeukselliset korjausaloitteet

Kun lapset käyttivät korjausaloitteena kysymyssanoja, he valitsivat joskus tilanteeseen nähden odottamattoman ja jopa epäsovikkaan kysymyssanan. Korjausaloitteen kontekstista siis nähtiin, että lapsen valitsema kysymyssana ei ollut keskustelussa syntyneen ongelman kannalta paras valinta. Tällaisia olivat esimerkiksi seuraavat kaksi *miksi*-kysymystä. Esimerkissä 7 Roosa ja äiti leikkivät arvuutteluleikkiä. Äiti arvuuttelee koiran kuvaa.

Esimerkki 7. Roosa ja äiti.

01 äiti: se on pehmeä ja pörrönen ja sitä voi kutittaa.
02 Roosa: *OSOITTAA NUKKEKORTTIA*
03 äiti: no nukkeki on? (0.8) <mut,> (0.4) sil on, (0.7) isot korvat.
04 (2.1)
→ **Roosa:** **miksi.**
06 (2.9)
07 äiti: sil,- (1.2) no sil vaa on isot korvat että se kuulis
08 paremmin.

Äiti antaa rivillä 3 vihjeen *sil on isot korvat*. Sen sijaan, että Roosa tekisi arvauksen, sanoisi *en tiedä* tai pyytäisi lisää vihjeitä, Roosa kysyy *miksi* (rivi 5). Äiti hämmentyy Roosaa kysymyksestä ja pitää pitkän tauon rivillä 6, ennen kuin vastaa Roosaa kysymykseen. Tässä siis Roosaa todellinen ongelma vaikuttaa olevan se, ettei hän ymmärrä mitä äiti vihjeillään tarkoittaa, mutta ongelman selvittämisen sijasta hän tekee *miksi*-korjausaloitteen, joka ei auta ongelman ratkaisemisessa. Esimerkissä 8 on vastaavanlainen tilanne, jossa Anni ja äiti leikkivät nukkekotileikkiä. Anni leikkii nukella saunassa ja kutsuu saunaa linnunpesäksi.

Esimerkki 8. Anni ja äiti.

01 äiti: tiäkkö kulta se on semmonen paikka mitä meil ei nyt tässä
02 meiän huushollissa oo,
→ **Anni:** **mik[si]**.
04 äiti: [tä]mä paikka, (0.3) tiiätkö mikä se on,
(OSOITTAA)
05 Anni: mikä,=
06 äiti: =se on monesti suihkun kautta sinne mennää. (0.2) siellä on
07 sem- sillai kuuma, (0.1) mummun kanssa me- mummullaki on
08 °tämmöne°, (1.1) muistatko. (3.5) missä istutaan täällä
09 lauteilla ja,
10 Anni: sauna.

Äiti toteaa rivillä 1, että heidän omassa kodissaan ei ole saunaa. Anni tekee rivillä 3 *miksi*-kysymyksen, vaikka hän ei edes tiedä mitä huonetta äiti tarkoittaa, kuten riveiltä 4–10 nähdään. Koska Annin *miksi*-kysymys on odottamaton, äiti ei vastaa perustelulla vaan jatkaa *sauna*-käsitteen selventämistä.

Seuraavassa esimerkissä 9 Martti ja äiti leikkivät nukkekotileikkiä. Äiti leikkiä äitinukella, joka on menossa keittiöön juttelemaan tyttönukelle. Martti valitsee ensin ongelman kannalta väärän kysymyssanan, mutta korjaa sitten valintansa itsenäisesti, kun ei saa toivomaansa vastausta.

Esimerkki 9. Martti ja äiti.

01 äiti: mikäs ton tytön nimi on.
→ **Martti:** °mikä°
03 äiti: °mikäs se ois°
04 Martti: °kuka°
05 äiti: tämä tyttö täällä,
(OSOITTAA TYTTÖNUKKEA)
06 Martti: >°en mä tiiä°<=

Äiti kysyy rivillä 1 *mikäs ton tytön nimi on*, minkä jälkeen Martti tekee kysymyssanakorjausaloitteen *mikä* (rivi 2). Äiti toistaa kysymyksensä rivillä 3, minkä jälkeen Martti tekee uuden korjausaloitteen *kuka* (rivi 4). Martti ei siis äidin alkuperäisen kysymysvuoron jälkeen tiedä, kenestä äiti puhuu, mutta tekee ensin epäsoivan

Esimerkki 11. Petteri ja äiti.

01 äiti: tota? (0.5) siinä kuvassa on semmonen, (0.1) punanen millä.
02 (0.2) pääsee lujaa.
03 (1.8)
04 Petteri: mut mikä.
05 *NAUHOITUS PÄTKII*
06 Petteri: tuo on
(*(NÄYTTÄÄ YHTÄ KORTEISTA)*)
07 äiti: no se oli kyllä se auto, heheheheh (1.4) se oli se auto minkä
08 mä, (1.0) valitsin.
09 (1.5)
→ **Petteri:** **[missä.]**
11 äiti: [no okei] ↑nyt mä otan vielä yhen.
12 Petteri: mm,

Esimerkissä 11 Petteri siis tekee *missä*-korjausaloitteen tilanteessa, jossa olisi tavallisempaa käyttää kysymyssanaa *mikä*. Petteri ei ymmärrä, mitä äiti tarkoittaa sanoessaan *se auto* rivillä 7, ja haluaa äidin näyttävän, missä *se auto* on. Petteri tekee *missä*-korjausaloitteen äidin vuoron päälle (rivi 10). Äiti jatkaa oman vuoronsa loppuun päällekkäisyydestä huolimatta (rivi 11), eikä tee korjausta missään vaiheessa. Tämän jälkeen Petteri jatkaa keskustelua rivillä 12.

Vaikka suurin osa miksi-kysymyksistä rajattiin pois korjausaloitekokoelmasta, yksi miksi-kysymys otettiin mukaan (yllä mainittujen lisäksi). Tässä korjausjaksossa lapsella nimittäin oli selvästi ymmärtämisen ongelma, minkä takia hän päätyi tekemään korjausaloitteen. Esimerkissä 12 Petteri ja äiti leikkivät nukkekotileikkiä. Petteri on löytänyt nukkekodin tavaroiden joukosta television, josta nyt keskustellaan.

Esimerkki 12. Petteri ja äiti.

01 Petteri: laitetaan se teinää.
(*(NÄYTTÄÄ ÄIDILLE TELEVISIOTA)*)
02 äiti: mm no pannaan, (0.1) mihinkäs huoneeseen se pitäs laittaa.
03 (0.5) se on [se]mmonen leikkitelkkari ei siitä oikeesti kato=
04 Petteri: [tää]
05 äiti: =mitään saa näkymään.
06 (1.9)
→ **Petteri:** **mikti.**
08 äiti: no:ku se on se leikkitelkkari.
09 Petteri: onk tää sit ovi onkt.
(*(ASETTAA TELEVISION NUKKEKODIN OVEN PAIKALLE)*)

06 äiti: se on kruunu. (0.3) oliko sillon,=
 07 Juha: kluunu,
 08 äiti: =päiväkodin prinsessa ja prinssi päivässä jollain tommosia
 09 kruunuja,
 10 Juha: ei tommosia,

Äiti tekee rivillä 2 kysymyksen *tiätsä mikä se o*, johon Juha vastaa toistamalla *mikä*-kysymyssanan rivillä 3. Juhan *mikä*-vuoro voisi kohdistua myös äidin vuoron *se*-sanaan: kuitenkin rivillä 5 Juha laajentaa alkuperäistä kysymystään sanomalla *tiäkkö sinä mikä*, mistä voidaan päätellä, että *mikä*-vuoron tarkoitus oli saada äiti vastaamaan omaan kysymykseensä.

Esimerkissä 14 Anni ja äiti keskustelevat nukkekodin saunasta. Anni katselee käsissään olevia nukkekodin nojatuoleja.

Esimerkki 14. Anni ja äiti.

11 äiti: mitäs tänne, (0.1) tehään.
 ((OSOITTAAN NUKKEKODIN KIUASTA))
 12 Anni: en tiedä.
 13 äiti: =katoppa [et sä kat]tonu]. (0.2) katoppa mikä täällä o.
 14 Anni: [(--)]
 → **Anni:** <mikä.>
 ((VILKAISEE SAUNAA))
 16 äiti: se on se kiuas mitäs sinne, (0.3) heitellää.
 17 Anni: vettä,
 18 äiti: .joo

Äiti esittää rivillä 13 epäsuoran kysymyksen *katoppa mikä täällä o*, mihin Anni reagoi toistamalla äidin käyttämän *mikä*-kysymyssanan (rivi 15). Kysymyssanan toistolla Anni välttää vastausvuoron, ja äiti päätyykin vastaamaan omaan epäsuoraan kysymykseensä (rivi 16).

Esimerkissä 15 Linnea ja isä leikkivät nukkekotileikkiä. Linnealla on kädessään nukkekodin sohvalle kuuluva pehmuste.

4.2 Korjausaloitetta edeltävät ongelmauorot

Tässä analysoitiin yhteensä 157 ongelmauoroa, joihin lasten korjausaloitteet kohdistuivat. Ongelmauoroista 73 oli kysymyksiä tai arvuuttelua, 37 oli pyyntöjä tai ohjeita ja 47 oli toteamuksia. Prosenttiosuuksina kysymyksiä tai arvuuttelua oli 46% ongelmauoroista, pyyntöjä tai ohjeita 24% ja toteamuksia 30%. Toisin sanoen ongelmauoroista 70% oli luonteeltaan sellaisia, jotka vaativat vastaanottajalta joko verbaalisen tai toiminnallisen vastauksen. Sen sijaan vain 30 prosenttia korjausaloitteista tehtiin vuoroihin, joihin vastaaminen ei ole pakollista. Taulukossa 6 esitellään esimerkit kustakin ongelmauorotyypistä.

Taulukko 6. Ongelmauorojen tyypit McTearin (1985) luokittelun mukaan.

Kysymys tai arvuuttelu	Pyyntö tai ohje	Toteamus
isä: mihin me laitetaan vauva kattoo meiän leikkei.	äiti: tuu auttaa mua noitten kans. Martti: mitäh?	äiti: †oho siel oli kampa. (1.8) Petteri: missä on kampa.
Linnea: mitä,		

Kolmevuotiaat lapset siis tekivät korjausaloitteita enemmän silloin, kun edeltävä vuoro oli kysymys, arvuuttelu, pyyntö tai ohje, kuin silloin, kun edeltävä vuoro oli toteamus. Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisemmin ongelmauoroja ja niitä ongelmauorojen piirteitä, joihin korjausaloitteet kohdistuivat.

4.2.1 Koko ongelmauoroon kohdistuneet korjausaloitteet

Kaikki avoimet korjausaloitteet kohdistuivat koko edeltävään vuoroon. Koska avoin korjausaloite ei osoita, mikä edeltävässä vuorossa aiheutti ongelman, ei aina ollut mahdollista määrittellä, miksi lapsi teki korjausaloitteen. Joitakin syitä avoimien korjausaloitteiden tekemiselle aineistossa olivat puheen päällekkäisyys (ks. esimerkki 17), taustahäly (ks. esimerkki 18), epäselvä puhe (ks. esimerkki 19), puheenvuoron yllättävyys (ks. esimerkki 20) sekä se, että lapsen keskittyminen oli muualla vanhemman puheenvuoron aikana (ks. esimerkki 21). Esimerkissä 17 Anni ja äiti leikkivät poneilla, ja leikkiessään alkavat puhua päällekkäin. Tässä esimerkissä ongelmauoron tyyppiä ei voitu määrittellä, koska äidin vuoro jäi kesken.

Esimerkki 17. Anni ja äiti.

01 Anni: [vo:i],
→ äiti: [no nyt sill?~]
03 (1.1)
04 Anni: mitä,
05 äiti: tuliko sille isollekki ponille pissahätä.
06 (3.1)
07 Anni: se pissas lattialle.
08 äiti: no voihan nenä,

Anni ja äiti alkavat molemmat puhua samaan aikaan riveillä 1 ja 2. Pällekkäispuhunnan takia Anni ei kuule äidin vuoroa ja päätyy siksi tekemään avoimen korjausaloitteen *mitä* (rivi 4).

Esimerkissä 18 Juha ja äiti ovat aloittamassa ongintaleikkiä. Tilanteessa on huomattavasti taustahälyä, koska äiti kokoaa akvaariota ja pikkuveli Leevin lelusta soi taustalla musiikki.

Esimerkki 18. Juha ja äiti, ongelmavuorona toteamus.

→ äiti: mä arvaan kuka on tästä kiinnostunu?
 ((LEVITTÄÄ LEIKKIAKVAARIOTA))
02 Juha: mitä?
03 äiti: no must tuntuu et toi sun pikkuveljes on tästä varmaa aika
04 kiinnostunu? (2.4) veikkaisin?

Juha tekee rivillä 2 avoimen *mitä*-korjausaloitteen, koska äidin vuoron aikana taustahälyä tuottaa sekä Leevin soiva lelu että leikkiakvaarion kokoamisesta syntyvä kahina. Juha ei siis kuule äidin vuoroa ja päätyy siksi tekemään korjausaloitteen.

Esimerkissä 19 Petteri ja äiti leikkivät arvuutteluleikkiä, ja äiti arvuuttelee juuri koiran kuvaa. Tilanteessa on kaksi eri ongelmälähdettä: äidin ympäristöä nopeampi puhe, sekä Petterin oma toiminta äidin puheenvuoron aikana.

Esimerkki 21. Linnea ja isä, ongelmavuorona toteamus.

→ isä: tää on hirveen tiukka, (1.5) koht mä varmaan rikon tän.
((ISÄ YRITTÄÄ AVATA LELUPUSSIA, LINNEA KATSELEE MUUALLE))

02 **Linnea:** **[mitä,]**
((KÄÄNTYY KATSOMAAN ISÄÄ))

03 isä: [e:i] kyl se lähtiki auki. (0.4) kaadatko ne tohon.
((OJENTAA LINNEALLE LELUPUSSIN))

04 Linnea: joo,
((LINNEA KAATAA LELUT PUSSISTA LATTIALLE))

Linnea katselee muualle, kun isä puhuu ja yrittää avata pussia (rivi 1). Linnea ei siis keskity meneillään olevaan keskusteluun, ja päätty siksi tekemään avoimen *mitä*-korjausaloitteen rivillä 2 isän vuoron päälle (rivi 3).

Avointen korjausaloitteiden lisäksi koko ongelmavuoroon kohdistui myös yksi kysymyslause. Kysymyslause tehtiin arvuutteluleikissä, kun lapsi ei ymmärtänyt aikuisen antamaa vihjettä (ks. esimerkki 22).

Esimerkki 22. Illi ja isä, ongelmavuorona arvuuttelu.

01 isä: <m:issäs on,> (1.2) hmm, (1.7) mikäs ois hyvä, (1.1)

02 <s:emmonen,>

03 Illi: °toi°
((OSOITTAA YHTÄ KORTTIA))

→ isä: e::i, (0.1) semmonen joka pitää kuoria ennen kun sen <syö.>
((JOKU NAURAA TAUSTALLA))

→ (0.2) joka maistuu hyvältä, (3.3) nyt löytykin monta?

06 **Illi:** **mikä te on,**

07 isä: mikä vois olla semmonen mikä pitää kuoria, (0.2) ennen ku sen

08 syö, (0.3) ja se maistuu aika hyvältä,

09 Illi: °tinä°
((OSOITTAA ISÄÄ))

Tavallisesti tässä aineistossa kysymyslauseet kohdistuivat vain osaan ongelmavuorosta. Tässä Illin kysymyslause *mikä te on* (rivi 6) kohdistuu kuitenkin koko isän riveillä 4–5 antamaan vihjeeseen. Illi ei ymmärrä, mitä sanaa tai kuvaa isä vihjeellä tarkoittaa, joten hän päätty tekemään korjausaloitteen.

tulkinnan, jonka hän esittää ymmärryshedokkaan muodossa. Esimerkissä 24 äiti puolestaan yrittää saada Tommin nimeämään nukkekodin saunan erilaisten vihjeiden avulla. Lopulta Tommi tekee tulkinnan äidin riveillä 3 ja 6–7 antamien vihjeiden perusteella. Kuitenkin suoran vastauksen sijasta Tommi tekee ymmärryshedokkaan *onks se sauna* (rivi 8).

Koko edeltävään vuoroon perustuvia tulkintoja tehtiin myös tilanteissa, joissa aikuinen antoi lapselle suoran tai epäsuoran ohjeen, kuten esimerkiksi 25. Mauri ja äiti kokoavat huoltoasemaa, ja äiti pyytää Mauria kiinnittämään bensapumpun alustaan.

Esimerkki 25. Mauri ja äiti, ongelmavuorona ohje.

```
→          äiti:          nyt sä voit laittaa sen toho,  
              ((OSOITTAA ALUSTAA))  
02          Mauri:       öö (0.3) tälleen.  
              ((LAITTAA BENSAPUMPUN KIINNI ALUSTAAN))  
03          äiti:          ee:: no? (0.2) vaikka noin?
```

Esimerkissä äiti antaa Maurille ohjeen *nyt sä voit laittaa sen toho*, minkä jälkeen Mauri alkaa toimia ja tekee samalla ymmärryshedokkaan muotoisen tulkinnan *öö tälleen* rivillä 2.

Lisäksi aineistossa esiintyi myös muutamia muunlaisia tilanteita, joissa lapsi muodosti aikuisen vuorosta kokonaisuudessaan tulkinnan (ks. esimerkit 26 ja 27). Esimerkissä 26 Liisa ja äiti pelaavat muistipeliä. Liisa on aikaisemmin kertonut äidille, ettei hän ole ennen pelannut muistipeliä.

Esimerkki 26. Liisa ja äiti, ongelmavuorona ohje.

```
01          äiti:          <au:to> ¦missäs oli auto.  
              ((KÄÄNTÄÄ KORTIN))  
02          Liisa:       KÄÄNTÄÄ TOISEN AUTOKORTIN OIKEIN PÄIN  
→          äiti:          no sä saat vaik nyt ne. (0.5) ku sä muistit sit on sun vuoro.  
04          Liisa:       OTTAA AUTOKORTIT ITSELLEEN  
05          Liisa:       uudestaan vai?  
06          äiti:          mm,
```

Muistipelin säännöt eivät ole Liisalle ennestään tutut. Useimmissa peleissä edetään vuorotellen, joten kun äiti sanoo *kun sä muistit sit on sun vuoro* (rivi 3), Liisa haluaa varmistaa äidin vuorosta tekemänsä tulkinnan ennen toiminnan aloittamista ymmärrysehdokkaalla *uudestaan vai* (rivi 5). Seuraavassa esimerkissä 27 Liisa ja äiti ovat lähdössä hakemaan Siniä päiväkodista ja keskustelevat siitä, mitä hakureissulle puetaan päälle.

Esimerkki 27. Liisa ja äiti, ongelmavuorona pyyntö.

```

→          äiti:          laitetaan sulle vaan takki >jooko ku mennää.<=
02         Liisa:          =miksi.
03         äiti:          >noku< ei siel tarvii housuja- ulkohousui [Si]ni kyl varmaa=
04         Liisa:          [-]
05         äiti:          =iha=
06         Liisa:       =ILMAN KENKIÄ VAI.
                ((KATSOO ÄITIÄ HYMYILLEN))
07         äiti:          no pff:t ei ny ilman kenkiä voi lähtee. (1.1) fmheheh heh
08                (2.3) ((LILLI KOKEILEE IRROTTAA NUKKEKODIN KIINTOKALUSTEITA))

```

Esimerkissä 27 äiti ehdottaa rivillä 1, että Liisalle puetaan lähtiessä päälle vain takki. Keskustelu ehtii jatkua kahden vuoron verran, kun Liisa keskeyttää äidin rivien 3 ja 5 vuoron ymmärrysehdokkaalla *ilman kenkiä vai*. Tässä ei voida varmuudella sanoa, onko Liisalla todella ymmärtämisen ongelma vai käyttääkö hän vain ymmärrysehdokasta huumorin välineenä. Huumoriin viittaa se, että Liisa hymyilee vuoronsa aikana. Äidin reaktio rivillä 7 tukee sitä, että Liisan ymmärrysehdokas olisi vitsailua: äiti tuhahtaa, että *ei ny ilman kenkiä voi lähtee* ja naureskelee vielä vuoronsa lopussa.

Koko ongelmavuoroon kohdistuvia korjausaloitteita olivat siis avoimet korjausaloitteet ja yksi arvuutteluleikin vihjeeseen kohdistunut kysymyslause. Lisäksi koko edeltävän vuoron tai jopa laajemmin edeltävän keskustelun perusteella tehtiin ymmärrysehdokkaita.

4.2.2 Osaan ongelmavuorosta kohdistuneet korjausaloitteet

Kun korjausaloite kohdistui vain osaan ongelmavuorosta, yleisintä oli, että korjausaloite kohdistui jonkin pronominin, adverbien tai vastaavan viittaussuhteeseen. Ongelmia esiintyi sekä persoona- ja demonstratiivipronominien (esim. *sinä, tämä*) viittaussuhteissa (ks. esimerkki 28) että paikkaa ilmaisevien adverbien (esim. *tuossa, siellä*)

viittaussuhteissa (ks. esimerkki 29). Lisäksi sanojen *sellainen* ja *tuollainen* viittaussuhteet aiheuttivat lapsille ongelmia silloin tällöin (ks. esimerkki 30). Viittaussuhteiden ongelmien yhteydessä lapset käyttivät korjausaloitteina kysymyssanoja, kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä ja ymmärrysehdokkaita. Esimerkissä 28 Helmi ja äiti leikkivät Playmobil-kalatorilla. Äiti on juuri hoksannut, että pahvilaatikossa on kuva valmiiksi kootusta kalatorista.

Esimerkki 28. Helmi ja äiti, ongelmavuorona kysymys.

→ äiti: tiäkkös mikä tää on tää juttu.
 ((KATSELEE PAHVILAATIKON KANNESSA OLEVAA KUVAA))
 02 Helmi: mikä,=
 03 äiti: =katoppa tosta kuvasta.

Helmi tekee rivillä 2 *mikä*-kysymyssanakorjausaloitteen, joka kohdistuu äidin vuorossa sanoihin *tää juttu*. Helmi ei siis ymmärrä, mihin äiti viittaa demonstratiivipronominilla *tämä*. Seuraavassa esimerkissä 29 Linnea ja isä ovat leikisti viettäneet synttärilahveja ja nyt on siivouksen aika. Isä alkaa kerätä pienimpiä tavaroita tarjottimelle, mihin ne eivät Linnean mielestä kuulu.

Esimerkki 29. Linnea ja isä, ongelmavuorona toteamus.

01 Linnea: ei tääit tiivota.
 → isä: no mihinkäs ne sit pan- ainii ne tulee tonne toiseen rasiaan.
 03 Linnea: mihin toisee.
 04 isä: toho. (0.4) muistaksä toho,
 ((OSOITTAA))

Linnea tekee rivillä 3 kysymyssanan ja toiston yhdistelmän *mihin toisee*. Korjausaloite kohdistuu isän sanoihin *tonne toiseen rasiaan* (rivi 2). Linnea ei ymmärrä, mihin *tuonne*-adverbi tässä viittaa. Seuraavassa esimerkissä 30 Mauri ja äiti alkavat koota bensa-asemaa autoleikkiä varten. Äiti antaa Maurille ohjeita siitä, miten bensa-asema kootaan.

Esimerkki 30. Mauri ja äiti, ongelmavuorona ohje.

01 Mauri: TÄÄ BENSA pitäs saada siihen mutta miten.
 ((NOSTAA BENSAPUMPUN))
 02 (2.8)

→ äiti: sä voit- ↑noi kato menee, (0.1) varmaan noihin tommosiin
→ koloihi. (1.7) kato, (0.1) toi? (0.2) ja toi.
((OSOITTELEE OSIA PUHUESSAAN))
05 Mauri: mihin. (0.5) mihin koloihi.
06 äiti: kato nämä? (0.1) punaset, (0.2) menee niinku, (0.8) ne menee
07 niinku, tonne.
((OSOITTAA BENSAPUMPPUA JA ALUSTAA))
08 Mauri: koitetaa.

Mauri tekee rivillä 5 kaksi korjausaloitetta: ensin kysymyssanakorjausaloitteen *mihin*, ja kun äiti ei heti vastaa, vielä kysymyssanan ja toiston yhdistelmän *mihin koloihi*. Maurin korjausaloitteet kohdistuvat äidin sanoihin *tommosiin koloihi* (rivi 3). Mauri ei siis ymmärrä, mihin sana *tuollaiset* viittaa.

Joissakin tapauksissa oli vaikea määritellä, kohdistuiko korjausaloite viittaussuhteeseen vai sanan merkitykseen, kuten esimerkissä 31, jossa äiti arvuuttelee Liisalta kukan kuvaa.

Esimerkki 31. Liisa ja äiti, ongelmavuorona arvuuttelu.

→ äiti: no muistatsä ku me on katottu tuol pihalla niitä krookuksia.
02 Liisa: mitä kroo,- (0.4) [kus,]
03 äiti: muista[tsä,]
04 Liisa: näitä vai.
((NOSTAA KUKKAKORTIN MAASTA))
05 äiti: nii mikäs se on.
06 Liisa: korkus.
07 äiti: se ei oo oikeesti krookus tää on kuule pioni mutta mitä ne on
08 ne,=
09 Liisa: =pioni,

Liisa tekee rivillä 2 korjausaloitteen *mitä krookus*, joka kohdistuu äidin sanoihin *niitä krookuksia* rivillä 1. Tässä voi olla niin, että Liisalla on ongelma pronominin *ne* viittaussuhteen kanssa, mutta toisaalta voi myös olla, että Liisa ei ymmärrä sanan *krookus* merkitystä. Tähän viittaisi Liisan tekemä toinen korjausaloite (rivi 4), ymmärrysehdokas *näitä vai*, jonka sanoessaan hän nostaa kukkakortin maasta. Liisa siis varmistaa, ovatko *ne krookukset* kukkia. Korjausaloite ei kuitenkaan suoraan kohdistu sanan merkitykseen.

Vaikka joissakin tapauksissa oli vaikeaa määritellä, kohdistuiko korjausaloite sanan viittaussuhteeseen vai merkitykseen, osa korjausaloitteista kohdistui selvästi tietyn sanan

merkitykseen. Sanan merkityksen ymmärtämisen ongelmien yhteydessä käytettiin kysymyslauseita (ks. esimerkki 32) ja kerran ymmärrysehdokasta (ks. esimerkki 33). Esimerkissä 32 Tähkää ja äiti leikkivät poneilla. Äiti on juuri harjannut ponin harjan, koska se oli todella takkuinen. Esimerkissä 33 puolestaan Petteri ja äiti leikkivät nukkekotileikkiä. Petteri tutkii nukketalon ovea ja se irtoaa.

Esimerkki 32. Tähkää ja äiti, ongelmavuorona toteamus.

01 äiti: mä teen tälle ponnarin nii sitte, (0.2) tota, (/) l::
 → palmikon nii se ei oo nii haittaa.=
 03 **Tähkää:** =mikä on palmikko?
 04 äiti: ↑letti.

Esimerkki 33. Petteri ja äiti, ongelmavuorona toteamus.

01 äiti: oho,
 02 Petteri: oho,=
 03 äiti: =ftsihihihf
 04 Petteri: meni rikki.=
 ((ÄITI NOSTAA IRRONNEEN OVEN KÄTEENSÄ))
 05 äiti: =nii meni- tää on [näköjään korjattu.] (1.2) tää on teipattu=
 06 tutkija: [se oli jo,]
 07 äiti: = kato sä oot väh- aika kovakourane. (0.2) no nyt se on,-
 → (0.2) sil on avoimet ovet nyt?
 ((LASKEE OVEN MAAHAN))
 09 (1.5)
 10 **Petteri:** ai se on kiinni.
 11 äiti: kaikki pääsee sinne.
 12 Petteri: eikä.

Esimerkeissä 32 ja 33 lapset eivät ymmärrä aikuisen käyttämän sanan tai ilmauksen merkitystä. Esimerkin 32 rivillä 3 Tähkää tekee kysymyslausekorjausaloitteen *mikä on palmikko*, koska hän ei ymmärrä äidin käyttämää *palmikko*-sanaa (rivi 1). Korjausaloitteella Tähkää siis selvittää sanan merkityksen. Esimerkin 33 rivillä 8 äiti käyttää sanontaa *avoimet ovet*. Rivillä 10 Petteri tekee ymmärrysehdokkaan *ai se on kiinni*. Koska Petteri ei ole varma siitä, mitä *avoimet ovet* tarkoittaa, hän esittää äidille tulkintaehdotuksen.

Korjausaloitteita, jotka kohdistuivat osaan ongelmavuorosta, olivat myös ne korjausaloitteet, jotka kohdistuivat sellaiseen osaan ongelmavuorosta, jota ei sanottu

ääneen (ks. esimerkki 34). Aikuisen vuorosta puuttui lapsen näkökulmasta jotain vuoron ymmärtämiseen tarvittavaa tietoa. Lisätietoa haettiin kysymyssanoilla, kysymyssanan ja toiston yhdistelmillä ja ymmärrysehdokkailla. Esimerkissä 34 Mauri ja äiti leikkivät nukkekotileikkiä. He keskustelevat siitä, että nukkekodissa ei ole soittamisen harjoitteluun sopivaa huonetta.

Esimerkki 34. Mauri ja äiti, ongelmavuorona toteamus.

→ äiti: ei oo treenihuonetta nyt. (0.2) nyt ei voi soittaa.
02 (1.2)
03 **Mauri:** **mil ei voi soittaa,**
04 äiti: millään. (0.7) ku ei saa rau- rauhassa soittaa.

Rivillä 1 äiti toteaa *nyt ei voi soittaa*, minkä jälkeen Mauri tekee kysymyssanan ja toiston yhdistelmän *mil ei voi soittaa* (rivi 3). Maurin näkökulmasta äidin vuoro on puutteellinen, koska äiti ei kerro, millä ei nyt voi soittaa, kun treenihuonetta ei ole.

Muutama *mitä*-korjausaloite luokiteltiin avointen korjausaloitteiden sijasta kysymyssanoiksi, koska niillä haettiin ongelmavuoron toiston sijasta lisätietoa. Esimerkissä 35 Tommi ja äiti leikkivät arvuutteluleikkiä. Äiti arvuuttelee simpukan kuvaa.

Esimerkki 35. Tommi ja äiti, ongelmavuorona arvuuttelu.

→ äiti: no sitten ois: <semmonen:>, (1.4) meiltä löytyy tuolta, (0.5)
→ vähän erilaisii tuolt hyllystä ostettiin silloin sielt
(*OSOITTAA HYLLYYN PÄIN*)
→ etelästä.
04 **Tommi:** **mitä.**
05 äiti: hm semmonen, (0.3) tommonen kuori?
(*OSOITTAA TAAS HYLLYYN PÄIN*)

Äiti antaa riveillä 1–3 Tommille vihjeen *meiltä löytyy tuolta vähän erilaisii tuolta hyllystä ostettiin silloin sielt etelästä*. Koska äidin vuoro on vihjeen muodossa, siitä puuttuu tekemisen kohde eli se, mitä hyllystä löytyy ja mitä etelästä ostettiin. Tommi tekee rivillä 4 kysymyssanakorjausaloitteen *mitä*, koska hän haluaa, että äiti täydentää tämän tiedon. On myös mahdollista, että Tommin tarkoituksena oli tehdä avoin korjausaloite. Äiti

kuitenkin tulkitsee *mitä*-korjausaloitteen kysymyssanaksi vastatessaan korjauksella *tommonen kuori* (rivi 5).

Aineistossa käytettiin kerran kysymyslausetta kuulemisen ongelman yhteydessä. Koska avoimen korjausaloitteen sijasta käytettiin kysymyslausetta, korjausaloite ei kohdistunut koko ongelmavuoroon, vaan osaan siitä. Esimerkissä 36 Roosa ja äiti leikkivät barbeilla, ja keskustelevat siitä, mitkä eri barbien nimet ovat.

Esimerkki 36. Roosa ja äiti, ongelmavuorona toteamus.

01 äiti: mikäs tän nimi oli,
(NÄYTTÄÄ BARBINUKKEA)
02 Roosa: öö, (0.7) Tuhkupää?
03 äiti: ei tää ollu Täähkääpä oliko tää,
04 (1.6)
05 Roosa: Tuh[kupää se on.]
→ äiti: [täällä lukee että tää on] Jolla?
07 (3.2)
08 Roosa: mikä se oli?
09 äiti: Jolla on kirjoitettu tänne selkään?
10 Roosa: Jolla,
(KÄÄNTYY KATSOMAAN KAMERAAN)

Riveillä 5 ja 6 Roosa ja äiti puhuvat päällekkäin, mikä johtaa siihen, että Roosa tekee korjausaloitteen rivillä 8. Sen sijaan, että Roosa tekisi kuulemisen ongelmille tyypillisen *mitä*-korjausaloitteen, hän tekee kysymyslausemuotoisen *mikä se oli* -korjausaloitteen, joka kohdentaa kuulemisen ongelman yhteen sanaan äidin vuorosta.

Kaikki toisto-luokkaan kuuluvat korjausaloitteet kohdistuivat vain osaan ongelmavuorosta, toisin sanoen toistettuun osaan. Syynä toistoihin oli mahdollisesti se, että haluttiin varmistaa, kuultiinko, ymmärrettiinkö tai muistettiin kyseinen sana/sanat oikein.

Osaan ongelmavuorosta kohdistuvia korjausaloitteita olivat viittaussuhteiden ja sanan merkityksen ymmärtämisen ongelmiin kohdistuvat korjausaloitteet. Lisäksi kaikki toistot kohdistuivat osaan ongelmavuorosta, mutta niiden kohdalla oli vaikeaa sanoa, mistä korjaustarve johtui. Jotkut korjausaloitteet kohdistuivat sellaiseen osaan ongelmavuorosta, joka lapsen näkökulmasta puuttui ongelmavuorosta kokonaan. Lisäksi

joillain korjausaloitteilla ratkaistiin sellaisia kuulemisen ongelmia, joissa vain tiettyä osaa ongelmavuorosta ei kuultu.

4.3 Korjausaloitteen seuraukset kolmannessa vuorossa

Kolmatta vuoroa tarkasteltiin yhteensä 159 korjausaloitteen jälkeen. Kolmas vuoro oli korjaus 102 korjausaloitteen jälkeen ja muu vuoro 57 korjausaloitteen jälkeen. Toisin sanoen korjausaloitetta seurasi korjaus 64% kerroista ja muu vuoro 36% kerroista. Seuraavissa esimerkeissä on korjaus kolmannessa vuorossa ongelmavuoron jälkeen (ks. esimerkki 37, rivi 3; esimerkki 38, rivit 5 ja 6). Esimerkissä 37 Tähkää ja äiti ovat keräämässä nukkekotileikin tavaroita pussiin leikissä, jossa nukkeperhe muuttaa maalle.

Esimerkki 37. Tähkää ja äiti.

```
01          äiti:          pistetääks toi toinenki auto autotallii?
02          Tähkää:      mitä?
→          äiti:          laitetaaks se toinenki auto autotallii-. (0.1) ↑niille
04          jää toi poni vielä.
              ((LAITTAA TÄHKÄÄN VIEREEN PONIN))
```

Äiti esittää rivillä 1 kysymyksen, johon Tähkää tekee avoimen *mitä*-korjausaloitteen. Rivillä 3 äiti tekee korjauksen, jossa hän toistaa ongelmavuoron lähes samanlaisena: lisäksi hän täydentää alkuperäistä vuoroa sanomalla *niille jää toi poni vielä* (rivit 3–4). Toisessa esimerkissä 38 Nuppu katselee Maisa-kuvakirjaa, eikä meinaa saada yhtä kirjan kurkistusluukuista auki.

Esimerkki 38. Nuppu ja äiti.

```
01          Nuppu:        mikä tää o. (1.0) miten tää avautuu.
              ((YRITTÄÄ AVATA LUUKKUA KIRJASTA))
02          äiti:        vedä toiseen suuntaa, (0.4) sinne ylöspäi.
03          (2.0)
04          Nuppu:      ↑mihi ylös,
              ((YRITTÄÄ EDELLEEN))
→          äiti:        no se on siinä, (1.5) ylempänä se luukku.
→          äiti:        TULEE AVAAMAAN LUUKUN
07          äiti:        noin päin.
08          Nuppu:      no:inko.
```

Äiti yrittää neuvoa Nuppua luukun avaamisessa rivillä 2, mutta Nuppu ei ymmärrä ja tekee rivillä 4 *mihi ylös* -korjausaloitteen. Äiti vastaa Nupun korjausaloitteeseen sekä verbaalisella että toiminnallisella korjauksella: hän selittää ensin, mistä luukun kuuluisi aueta ja lopulta näyttää itse mallia (rivit 5 ja 6).

Osa kolmannella vuoroilla tehdyistä korjauksista oli epätyypillisiä lapsen käyttämään korjausaloitteeseen nähden (ks. esimerkki 39, rivi 9; esimerkki 40, rivi 9). Nämä epätyypilliset korjaukset laskettiin kuitenkin korjauksiksi, koska ne liittyivät korjausjaksoon eivätkä vieneet keskustelua eteenpäin. Esimerkissä 39 Martti ja äiti leikkivät autoleikkiä. Martti haluaa lopettaa autoleikin ja alkaa leikkiä nukkekodilla. Toisessa esimerkissä 40 Liisa ja äiti ovat lähdössä hakemaan Siniä päiväkodista. Äiti on kysynyt Liisalta, muistaako hän, mikä on päiväkodin pihalla laitettu taas pystyyn (keinu).

Esimerkki 39. Martti ja äiti.

01 Martti: ei enää aloiteta tätä haluun, (0.3) aloittaa tost, (0.2)
(OSOITTAA AUTOMATTOA JA SITTE NUKKEKOTIA)
02 talost. (0.2).ku.mä .en .enää .haluu .(-) .tästä
03 äiti: sä tiedät miten sitte tehään jos leikki lopetetaan.
04 Martti: miten?
05 (1.1)
06 äiti: [mi]täs pitää tehdä,
07 Martti: [(-)]
08 **Martti: mitä?**
→ äiti: pitäskö sitte korjata lelut pois?
10 Martti: joo.

Esimerkki 40. Liisa ja äiti.

01 äiti: mitäs te Teemun kaa teitte.
02 Liisa: en mä [tiedä.]
03 äiti: [ku sä] halusit mennä vauvan sellaseen.
04 Liisa: minkä vauvan.
05 äiti: muistaksä.
06 Liisa: minkä.
(KÄÄNTYY KATSOMAAN ÄITIÄ)
07 äiti: vauva sellaseen juttuun.
08 **Liisa: mihin vauva sellaseen juttuu.=**
→ äiti: =pu:istossa.
10 (3.2)
11 Liisa: [mut] †mihin vauva sellaseen juttuu.=
12 äiti: [(-)]

13 äiti: =keinuun muistaksä,
14 Liisa: joo,

Esimerkissä 39 Martti tekee rivillä 8 avoimen korjausaloitteen. Avoimeen korjausaloitteeseen vastataan tyypillisesti ongelmavuoron toistolla. Äiti ei kuitenkaan toista kysymystään samanlaisena rivillä 9 vaan kysyy *pitäskö sitte korjata lelut pois*. Äidin siis muotoilee kysymyksen uudelleen ja samalla vastaa omaan kysymykseensä Martin puolesta. Koska äiti vastaa Martin puolesta, hän tekee korjauksen, joka päättää korjausjakson. Esimerkissä 40 puolestaan Liisan rivin 8 korjausaloite kohdistuu selvästi äidin vuorossa sanoihin *sellaseen juttuun*. Liisan korjausaloitteeseen tyypillinen vastaus olisi siis kertoa, mitä *sellaisella jutulla* tarkoitetaan. Sen sijaan äiti päätyy antamaan kolmannessa vuorossa rivillä 9 lisävihjeen *puistossa*. Äiti ei siis tee Liisan odottamaa korjausta, mutta antaa kuitenkin pyynnöstä lisää tietoa jatkaen näin korjausjaksoa.

Lapsen tekemä korjausaloite johti usein, mutta ei aina, korjaukseen kolmannessa vuorossa. Seuraavaksi esitellään tilanteita, joissa korjausaloite ei johtanut korjaukseen, vaan muunlaiseen vuoroon. Aikuisen kolmannessa vuorossa tekemiä muita kuin korjausvuoroja olivat korjausaloitteet (ks. esimerkki 41, rivi 3) ja keskustelua jatkavat vuorot. Osa aikuisen keskustelua jatkavista vuoroista oli kysymyksiä (ks. esimerkki 42, rivi 5) ja osa muunlaisia vuoroja (ks. esimerkki 43, rivi 3). Esimerkissä 41 Tähkäpää ja äiti leikkivät arvuutteluleikkiä. Äiti arvuuttelee apilan kuvaa, ja Tähkäpään vastaus yllättää hänet.

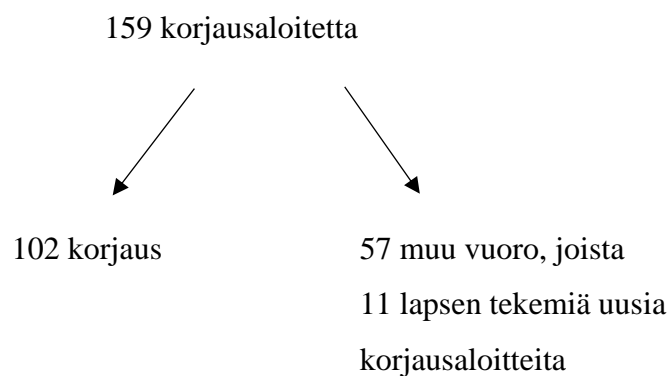
Esimerkki 41. Tähkäpää ja äiti.

01 äiti: s:e- se on vihreä?
02 **Tähkäpää:** **ai, (2.4) kuukku?**
→ äiti: ↑kurkku.
((KOHOTTAÄ HÄMMÄSTYNEENÄ KULMIAAN))
04 Tähkäpää: mm?
05 äiti: missäs tääl on kurkku.

Tähkäpää tekee rivillä 2 ymmärrysehdokkaan *ai kuukku* äidin rivin 01 vuoroon. Kuvakorteissa ei ole yhtään kurkkua, joten äiti hämmästyttää Tähkäpään korjausaloitteesta ja tekee korjauksen sijasta oman korjausaloitteen toistamalla Tähkäpään vuoron (rivi 3).

Useimmiten korjausaloitetta seurasi aikuisen tekemä korjaus. Muita aikuisen tekemiä kolmansia vuoroja olivat keskustelua jatkavat vuorot, korjausaloitteet ja kolmannelle osapuolelle osoitetut vuorot. Joskus korjausaloitteella esiin nostettu ongelma ehti ratketa ennen kolmatta vuoroa. Lisäksi joskus lapset tulkitsivat aikuisen pitämän tauon niin, että aikuinen luopui vuorostaan, jolloin lapsi itse teki ”kolmannen vuoron”. Lapsen tekemiä ”kolmansia vuoroja” olivat uudet korjausaloitteet ja keskustelua jatkavat vuorot. Kuvio 1 havainnollistaa, millaisia kolmannet vuorot olivat korjausaloitteiden jälkeen.

Kuvio 1. Korjausaloitteen seuraukset kolmannessa vuorossa.



4.4 Aikuisen tekemän korjauksen seuraukset neljännessä vuorossa

Tässä analysoitiin 98 neljättä vuoroa, jotka seurasivat korjausta. 78 korjausta johti keskustelun jatkumiseen neljännessä vuorossa, kun taas 20 korjausta johti muunlaiseen vuoroon. Toisin sanoen 80% korjauksista seurasi keskustelun jatkuminen, kun taas 20% korjauksista seurasi muu vuoro. Keskustelu jatkui joko keskustelua jatkavalla lapsen puheenvuorolla tai muulla tavalla. Seuraavaksi esitellään esimerkkien avulla erilaisia keskustelun jatkumisen tapoja neljännessä vuorossa. Esimerkissä 48 nähdään tyypillisin tilanne aineistossa: lapsen neljännessä vuorossa tuottamasta keskustelua jatkavasta vuorosta (rivi 5) voidaan päätellä, että vanhemman korjaus johti lapsen esiin nostaman ongelman ratkeamiseen. Selina ja äiti leikkivät arvuutteluleikkiä. Äiti on jo arvuutellut Selinalta, ja hän haluaisi nyt vaihtaa osia niin, että Selina arvuuttelisi häneltä.

Esimerkki 48. Selina ja äiti.

01 äiti: no, (0.4) arvuutteleppas sä nyt multa. (0.2) anna joku vihje,
02 **Selina:** mikä se <on,>
03 äiti: kysy että mikä on semm:onen ja. (0.1) sit keksit
04 jotain.
→ Selina: mikä on semmonen joka, (1.2) on, (0.5) usein
→ <punaine.>

Selina tekee rivillä 2 kysymyslausekorjausaloitteen *mikä se on*, mihin äiti vastaa korjauksella. Riveillä 5–6 Selina antaa äidille arvuutteluvihjeen ja jatkaa siten keskustelua. Korjauksen voidaan tulkita onnistuneen, koska ilman äidin korjausta Selina ei olisi osannut tehdä arvuutteluvihjettä.

Kaikissa tilanteissa ei kuitenkaan ollut niin yksinkertaista todeta, että aikuisen korjaus kolmannessa vuorossa onnistui. Joskus lapsen tuottamasta neljännessä vuorosta ei voitu päätellä, onnistuiko korjaus kolmannessa vuorossa vai ei. Esimerkissä 49 lapsi kyllä tuottaa neljännen vuoron itse, mutta hän ei osoita vuorossaan, ratkesiko korjausaloitteella esiin nostettu ongelma vai ei. Sen sijaan lapsi vaihtaa puheenaihetta kokonaan (rivi 6). Petteri ja äiti leikkivät arvuutteluleikkiä, ja äiti arvuuttelee dalmatialaisen kuvaa.

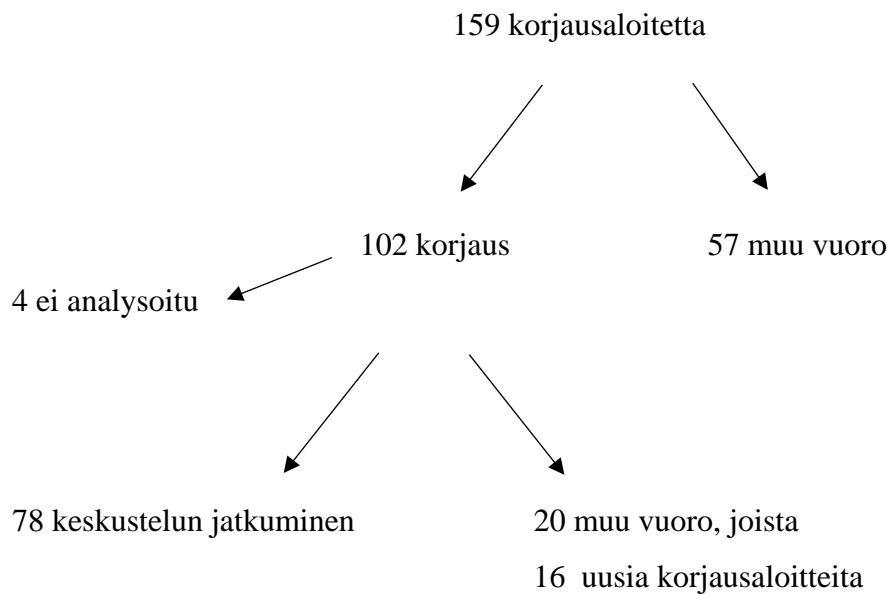
Esimerkki 49. Petteri ja äiti.

01 äiti: siinä mun kuvassa on tota semmonen, (1.2) valkone eläin?
02 Petteri: mm,
03 äiti: >mis on mustia pilkkuja,<
((PETTERI PANEE YHDEN KORTIN MUIDEN JOUKKOON))
04 **Petteri:** mitä?
05 äiti: valkone eläin mis on mustia pilkkuja.
→ Petteri: mikä tää sit on.
((KÄÄNTYY NUKKEKODIN PUOLEEN))

Petteri tekee rivillä 4 avoimen *mitä*-korjausaloitteen, johon äiti vastaa toistamalla aiempaa puhettaan. Sen sijaan, että Petteri jatkaisi keskustelua esimerkiksi valitsemalla kuvakortin, jota äiti tarkoittaa, Petterin huomio siirtyy kokonaan pois arvuutteluleikeistä nukkekodin puoleen. Rivillä 6 Petteri kysyykin *mikä tää sit on* tarkoittaen nukkekotia.

Kaikkein haastavimpia olivat tilanteet, joissa aikuinen jatkoi omaa vuoroaan vielä korjauksen jälkeen. Tällöin lapsella ei ollut tilaisuutta keskustelua jatkavalla vuorolla

Kuvio 2. Aikuisen tekemän korjauksen seuraukset neljännessä vuorossa.



4.5 Aikuisen tekemän muun vuoron seuraukset neljännessä vuorossa

Lapsilla oli kaksi eri tapaa reagoida siihen, että aikuinen ei tuottanut kolmannessa vuorossa korjausta vaan muunlaisen vuoron. Lapset joko tekivät uuden korjausaloitteen neljännessä vuorossa tai antoivat keskustelun jatkua siten, että ongelma jäi ratkaisematta. Uusi korjausaloite tehtiin 7 kertaa, kun taas keskustelun annettiin jatkua 30 kertaa. Toisin sanoen, jos aikuinen ei tehnyt kolmannessa vuorossa korjausta vaan muunlaisen vuoron, lapsi teki uuden korjausaloitteen 19% kerroista. Esimerkissä 52 nähdään sekä lapsen uusi korjausaloite neljännessä vuorossa (rivi 10), että korjausaloitteesta luopuminen (rivi 13). Illi ja isä leikkivät arvuutteluleikkiä. Isä on antanut vihjeen ”mikä on sellainen, joka pitää kuoria ennen kuin sen syö”.

Esimerkki 52. Illi ja isä.

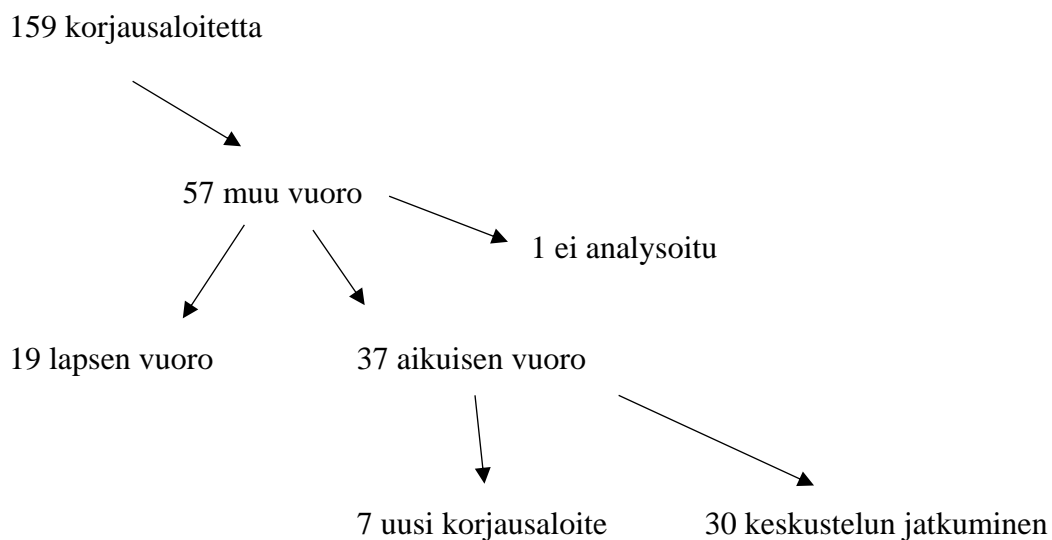
01 isä: no mikäs olis semmonen mikä pitää kuoria,
 02 Illi: OSOITTAA APILAN KUVAA
 03 isä: tommone, (0.2) ketunleivän lehti mut eihän- sehän syödään-
 04 >siis eihän sitä yleensä ees syödä mut sen voi kyl syödä
 05 mutta,< (1.7) [mikäs ois semmone.]
 06 sisko: [se voi olla apilaki,]
 07 Illi: **mitä,**

((KÄÄNTYY KATSOMAAN SISKOA))
 08 isä: toi on ketunleipä, (0.3) i[han sel]västi, (0.1) o:n,
 ((OSOITTAAPÄÄMÄÄRÄISESTI KORTTEIHIN PÄIN))
 09 sisko: [onko,]
 → Illi: **mittä,**
 ((KATSOO KORTTEJA))
 11 isä: no oisko appelsiini esimerkiks semmonen et se pitää
 12 [kuoria.]
 → Illi: [JOO,]

Isän ja siskon puheenvuorot menevät päällekkäin riveillä 5 ja 6, mikä saa Illin tekemään *mitä*-korjausaloitteen rivillä 7. Illi katsoo korjausaloitteen tehdessään siskoa, joten korjausta odotetaan tässä erityisesti siskolta. Sisko ei kuitenkaan tee korjausta, vaan jatkaa keskustelua isän kanssa. Siksi Illi päättyy tekemään *mittä*-kysymyssanakorjausaloitteen (rivi 10). Tähänkään korjausaloitteeseen ei vastata, vaan isä jatkaa arvuuttelua rivillä 11. Tällä kertaa Illi luovuttaa ja antaa keskustelun jatkua (rivi 12), vaikka Illin ongelma ei koskaan ratkennutkaan.

Jos kolmas vuoro oli muu aikuisen tekemä vuoro kuin korjaus, lapsi teki joko uuden korjausaloitteen tai antoi keskustelun jatkua neljännessä vuorossa. Korjausaloitteesta luopuminen ja keskustelun jatkaminen oli huomattavasti yleisempää neljännessä vuorossa kuin uuden korjausaloitteen tekeminen. Kuvio 3 havainnollistaa, millaisia neljänsiä vuoroja lapset tekivät, kun aikuinen ei korjannut kolmannessa vuorossa.

Kuvio 3. Seuraukset siitä, että aikuinen teki kolmannessa vuorossa muun kuin korjausvuoron.



5 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin kolmevuotiaiden lasten toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita. Tulosten perusteella näyttää siltä, että kolmevuotiaat lapset käyttävät jo monipuolisesti ja taitavasti erilaisia korjausaloitteita. Lapset tekivät aineistossa pääasiassa samanlaisia korjausaloitteita kuin suomenkieliset aikuiset tekevät (Haakana ym., 2016): avoimia korjausaloitteita, kysymyssanoja, kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä, ymmärrysehdoikkaita, toistoja ja kysymyslauseita. Suosituimpia korjausaloitteita olivat kysymyssanat, mutta myös avoimia korjausaloitteita, ymmärrysehdoikkaita ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä tehtiin paljon. Toistot ja kysymyslauseet olivat harvinaisempia.

Kansainvälisissä tutkimuksissa selvästi suosituimpia korjausaloitteita 2- ja 3-vuotiailla lapsilla ovat avoimet korjausaloitteet ja toisto (Aviezer, 2003; Gallagher, 1981; Hamasaki & Shirai, 2000; Ninio & Snow, 1996; Shatz & Watson O'Reilly, 1990). Tässä tutkimuksessa toiston käyttö korjausaloitteena oli harvinaista, mikä voi viitata siihen, että suomen kieli on tässä suhteessa erityinen muihin kieliin verrattuna. Haakanan ym. (2016) suomenkielisillä aikuisilla tekemässä tutkimuksessa toisto ja kysymyslauseet olivat tässä saatujen tulosten lailla harvinaisimpia korjausaloitteita, mikä tukee ajatusta suomen kielen erityislaatuudesta. Toisaalta kaikissa kansainvälisissä tutkimuksissa ymmärrysehdoikkaat-luokkaa ei ole lainkaan, jolloin osa toistoista saattaa olla sellaisia, jotka itse olisin luokitellut ymmärrysehdoikkaiksi.

Kysymyssanakorjausaloitteiden runsas käyttö voi myös olla suomenkielisille lapsille tyypillistä muun kielisiin lapsiin verrattuna. Esimerkiksi Karjalainen (2000) mainitsee, että lapset käyttävät lyhyitä kysymyksiä ensimmäisten keskustelun ongelmanratkaisukeinojen joukossa. Haakanan ym. (2016) tutkimuksessa suomenkieliset aikuiset käyttivät kyllä kysymyssanakorjausaloitteita kohtuullisen paljon, mutta eniten he tekivät avoimia korjausaloitteita ja ymmärrysehdoikkaita. Tässäkin tutkimuksessa avoimia korjausaloitteita ja ymmärrysehdoikkaita tehtiin paljon. Se, että Haakanan ym. aineistossa avoimia korjausaloitteita tehtiin tähän tutkimukseen verrattuna enemmän, voi johtua siitä, että osa Haakanan ym. (2016) aineistosta oli puhelinkeskusteluja, joissa kuulemisen ongelmat ovat todennäköisempiä kuin kasvokkain käydyissä keskusteluissa.

Korjausaloitteiden esiintymistaajuus aineistossa oli noin 11 korjausaloitetta tunnissa. Haakanan ym. (2016) tutkimuksessa aikuiset tekivät noin 15 korjausaloitetta tunnissa, eli hiukan enemmän kuin lapset. Gallagher (1981) on raportoinut, että lasten ja aikuisten välisissä keskusteluissa aikuiset tekevät korjausaloitteita lapsia enemmän. Voikin olla, että aikuiset tekevät lapsia enemmän korjausaloitteita keskustelukumppanista riippumatta. Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa korjausaloitteiden esiintymistaajuutta ei ole raportoitu suoraan, mutta esimerkiksi Hamasakin ja Shirain (2000) tapaustutkimuksessa japaninkielinen 2-vuotias lapsi teki keskimäärin 64 korjausaloitetta tunnissa, mikä on huomattavasti enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Ero voi johtua kulttuurista, mutta todennäköisemmin Hamasakin ja Shirain tutkima lapsi vain käyttää poikkeuksellisen paljon korjausaloitteita. Tässä tutkimuksessa ja monessa kansainvälisessä tutkimuksessa on nimittäin havaittu, että korjausaloitteiden käytön määrä vaihtelee yksilöittäin ja tilanteittain huomattavasti (Aviezer, 2003; Gallagher, 1981; Johnson, 1980).

Lasten välillä on kolmevuotiaana siis yksilöllisiä eroja sekä korjausaloitteiden käytön määrässä että siinä, millaisia korjausaloitteita käytetään. Kaksi lasta ei tässä aineistossa tehnyt lainkaan korjausaloitteita, kun taas muut 15 lasta tekivät 1–28 korjausaloitetta noin tunnin pituisessa leikkitalanteessa. Mielenkiintoinen tulos oli, että jotkut lapset käyttivät yhtä korjausaloitetyyppiä huomattavasti useammin kuin muita. Voi olla, että lapset oppivat ensin yhden korjausaloitetyypin hyvin, ja turvautuvat siihen monenlaisten ongelmien yhteydessä. Vastaavanlaisia tuloksia ei ole raportoitu aiemmissä tutkimuksissa.

Vaikka suurin osa kolmevuotiaiden korjausaloitteista oli jo aikuiskielen mukaisia, korjausaloitteet olivat joskus fonologisesti puutteellisia. Lisäksi lapset valitsivat joskus korjausaloitteeksi kysymyssanan, joka ei sopinut ongelmavuoroon. Esimerkiksi *miksi*-kysymyksiä käytettiin tilanteissa, joissa toinen kysymyssana olisi ratkaissut ongelman tehokkaammin. Myös Yatagain (2017) pro gradu -tutkielmassa lapset käyttivät *miksi*-kysymyssanaa myös muulloin kuin perustelua hakiessaan: he ilmaisivat *miksi*-kysymyksellä edeltävän vuoron odotuksenvastaisuutta. Toinen yhtäläisyys Yatagain (2017) tulosten kanssa oli *missä*-kysymyssanan epätyypillinen käyttö. Lapset käyttivät tätä keinoa kohdatessaan ongelmia keskustelussa: he pyysivät *missä*-kysymyksillä aikuista osoittamaan tai näyttämään konkreettisesti, mistä puhutaan.

Korjausaloitteiden lisäksi kolmevuotiaat tekivät paljon kysymyssanan toistoja, jotka toimivat muun muassa *en tiedä* -vuoron korvikkeina. Myös Yatagai (2017) on havainnut, että korjausaloitteita käytetään tilanteissa, joissa lapsella on vaikeuksia vastata aikuisen esittämään kysymykseen. Kysymyssanan toistot saattavat edustaa lapsen kielen kehittymättömyyttä: esimerkissä 13 (ks. s. 33) äiti pyytää Juhaa nimeämään kruunun. Juha käyttää alun perin kysymyssanan toistoa, mutta laajentaa sitten vuoroaan kysymyslauseeksi *tiiätkö sinä mikä*. Kysymyssanan toistot saattavat siis edustaa kokonaisia kysymyslauseita, joita kolmevuotiaat eivät vielä osaa sujuvasti muodostaa.

Kolmevuotiaiden korjausaloitteista 70% kohdistui kysymyksiin tai pyyntöihin eli toisin sanoen vuoroihin, jotka vaativat vastaanottajalta vastaukseksi joko puhetta tai toimintaa. Vain 30% korjausaloitteista tehtiin toteaviin vuoroihin. Tällä perusteella näyttäisi siltä, että lapset tekevät enemmän korjausaloitteita vuoroihin, joihin heidän odotetaan vastaavan, eli lapset tietävät jo kolmevuotiaana, mitä heiltä milloinkin keskustelussa odotetaan. Kuitenkin McTearin (1985) tutkimuksessa lapset tekivät korjausaloitteita eniten toteaviin ongelmavuoroihin (80%), mikä on ristiriidassa tässä saatujen tulosten kanssa. Tulosten eroavaisuus voi johtua siitä, että McTear (1985) tutki pääasiassa lasten välisiä keskusteluja, kun taas tässä tarkasteltiin lapsen ja aikuisen välistä keskustelua. Esimerkiksi Yatagai (2014) toteaa, että aikuiset usein kehottavat lapsia nimeämään asioita tai tekevät lapsille opettavia kysymyksiä. Sama ilmiö näkyy siinä, että aikuiset tekevät runsaasti korjausaloitteita suorien korjausten sijasta keskustellessaan lasten kanssa: aikuiset haluavat, että lapsi itse oivaltaa, miten korjaus tehdään (Laakso & Soininen, 2010). Lasten välisissä keskusteluissa ei taas ehkä esitetä kysymyksiä ja pyyntöjä siinä määrin, että niihin voitaisiin tehdä merkittävästi korjausaloitteita.

Kolmevuotiaat lapset tekivät sekä koko edeltävään vuoroon että osaan edeltävästä vuorosta kohdistuvia korjausaloitteita. Joitakin syitä avointen korjausaloitteiden tekemiselle olivat taustahäly, puhesignaalin heikko laatu, puheenvuorojen tai puheen ja muun toiminnan päällekkäisyys sekä puheenvuoron yllättävyys. Myös muissa tutkimuksissa lapsilla ja suomenkielisillä aikuisilla on havaittu, että korjausaloitteita käytetään, kun puheen kuulemisessa on ongelma tai kun puheenvuoro on yllättävä (esim. Aviezer, 2003; Haakana ym., 2016; Newbold, 2011; Sidnell, 2010; Yatagai, 2014). Myös osa ymmärrysehdokkaista oli sellaisia, joissa tulkinta muodostettiin koko edeltävän

vuoron tai useamman edeltävän vuoron perusteella, minkä lisäksi myös yksi kysymyslause kohdistui koko edeltävään vuoroon. Muut korjausaloitetyypit kohdistuivat osaan edeltävästä vuorosta. Osaan vuorosta kohdistuvilla korjausaloitteilla ratkottiin viittaussuhteiden ongelmia, sanan merkityksen ymmärtämisen ongelmia, kuulemisen ongelmia ja hankittiin lisätietoa. Samankaltaisia tuloksia on saatu niin kansainvälisesti lapsia kuin suomenkielisiä aikuisiakin tutkittaessa (esim. Aviezer, 2003; Haakana ym., 2016; Newbold, 2011; Yatagai, 2017).

Tässä tutkimuksessa kolmevuotiaiden korjausaloitteista 65% johti korjaukseen heti seuraavassa vuorossa. Korjaukset eivät aina olleet odotuksenmukaisia käytettyyn korjausaloitteeseen nähden. Myöskään Johnsonin (1980) tutkimuksessa kaikki aikuisten tekemät korjaukset eivät ole olleet lapsen käyttämään korjausaloitteeseen sopivia. Sen sijaan Shatzin ja Watson O'Reillyn (1990) tutkimuksessa aikuiset vastasivat kaikkiin lasten korjausaloitteisiin sopivalla tavalla. On mahdollista, että kussakin tutkimuksessa on ollut eri kriteerit sille, millaisen korjauksen katsottiin olevan korjausaloitteeseen sopiva. Tässä tutkimuksessa aikuisten tekemät epäodotuksenmukaiset korjausvuorot laskettiin mukaan korjauksiin erittelemättä niitä muista korjauksista.

Muita kuin korjausvuoroja kolmannessa vuorossa olivat aikuisen keskustelua jatkavat vuorot, jotka ohittivat lapsen korjausaloitteen kokonaan, aikuisen tekemät korjausaloitteet sekä kolmannelle osapuolelle osoitetut vuorot. Korjausaloitteisiin ei vastattu korjauksella 35 prosentissa tapauksista, mikä sopii yhteen aiempien tutkimusten kanssa, joissa aikuiset ovat jättäneet kokonaan vastaamatta korjausaloitteisiin 23–44 prosentissa tapauksista (Johnson, 1980; Shatz & Watson O'Reilly, 1990).

Joskus korjaustarpeen synnyttänyt ongelma ratkesi jo ennen kolmatta vuoroa, ja joskus lapset reagoivat aikuisen pitämään taukoon korjausaloitteen jälkeen niin, että he ottivat vuoron takaisin itselleen. Tällöin lapset tekivät uuden korjausaloitteen tai jatkoivat keskustelua ilman korjauksen toteutumista. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että lapset tekevät joskus useampia korjausaloitteita ongelman ratkaisemiseksi (Aviezer, 2003; Hamasaki & Shirai, 2000; McTear, 1985), mutta että näin ei kuitenkaan aina ole: yksi lapsen varhaisista keinoista ratkaista keskustelussa syntyviä ongelmia on korjauksen yritys ja siitä luopuminen (Karjalainen, 2000). On mahdollista, että esimerkiksi keskustelukumppanilla on vaikutusta siihen, kuinka sinnikkäästi lapsi yrittää korjata

ongelmia: Hamasaki ja Shirai (2000) ovat havainneet, että lapset tekevät useammin useita korjausaloitteita oman vanhemman kuin muun aikuisen kanssa.

Korjauksen jälkeisistä vuoroista enemmistö oli keskustelua jatkavia. Keskustelua jatkavista vuoroista useimmat olivat lasten tekemiä, ja niistä näkyi, että aikuisen tekemä korjaus oli onnistunut. Kuitenkaan kaikista lasten tekemistä neljänsistä vuoroista ei voitu päätellä, onnistuiko korjaus. Keskustelu jatkui joskus myös siten, että aikuinen jatkoi keskustelua heti tekemänsä korjauksen perään. Aiemmassa tutkimuksessa ei ole juurikaan käsitelty sitä, mitä korjausjaksoissa tapahtuu korjausvuoron jälkeen. Shatz ja Watson O'Reilly (1990) havaitsivat, että vaikka aikuiset vastasivat korjausaloitteisiin useimmiten korjauksella, vain 47% korjauksista johti ongelman ratkeamiseen. Tässä tutkimuksessa korjaus johti keskustelun jatkumiseen jopa 80% kerroista, mitä voidaan pitää onnistuneen korjauksen merkinä. Lukemaa ei voida kuitenkaan suoraan verrata Shatzin ja Watson O'Reillyn (1990) tuloksiin, koska kaikki keskustelua jatkavat vuorot eivät varmuudella osoittaneet lapsen olleen tyytyväinen saamaansa korjaukseen.

Muut kuin keskustelua jatkavat vuorot korjauksen jälkeen olivat pääosin uusia korjausaloitteita. Sen sijaan, jos aikuinen ei tehnyt korjausta vaan muunlaisen vuoron kolmannessa vuorossa, lapsi teki uuden korjausaloitteen vain harvoin. Lapsen innokkuus uuden korjausaloitteen tekemiseen riippui siis siitä, saiko hän aikuiselta vastakaikua korjausaikomukselleen vai ei.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa analysoitiin noin 15 tuntia videoaineistoa 17 lapselta, joten aineisto oli varsin pieni. Kuitenkin aiemmissa lasten korjausaloitteiden tutkimuksissa aineistot ovat olleet jopa pienempiä ja tutkittavia lapsia on ollut vähemmän (esim. Aviezer, 2003; Gallagher, 1981; Shatz & Watson O'Reilly, 1990; Sidnell, 2010). Tässä kontekstissa tarkasteltuna tämä tutkimus siis antaa aiempia tutkimuksia laajemmalla otoksella tuotettua, ja siten luotettavampaa, tietoa korjausaloitteista.

Tutkimuksen aineisto on kuvattu 2000-luvun alussa silloista teknologiaa hyödyntäen. On mahdollista, että nykyaikaisemmalla teknologialla tallenteet olisivat olleet parempilaatuisia. Aineistossa osassa videoista oli paikoittain häiritsevää taustahälyä ja

osasta videoista oli vaikeaa saada selvää esimerkiksi vastavalon takia. Videoiden kuvan- ja äänenlaatuun liittyvät seikat ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, koska joitakin korjausaloitteita on voinut jäädä poimimatta kohdista, joissa tallenteen laatu oli huono.

Koska tässä tutkielmassa mielenkiinnon kohteena olivat korjausaloitteet, näkökulma on voinut vaikuttaa litterointiin siten, että olen tulkinnut korjausaloitteiksi vuoroja, jotka eivät sitä ole. Litteroinnin reliabiliteetti kuitenkin laskettiin verrattuna sellaisen henkilön tekemään litteraattiin, jonka kiinnostuksen kohteena eivät olleet lasten tekemät korjausaloitteet, ja yhteneväisyysprosentiksi saatiin 86. Näkökulmalla ei siis ollut merkittävää vaikutusta litterointiin.

Koska korjausaloitteiden poimiminen tehtiin korjausaloitteen määritelmän perusteella, on mahdollista, että korjausaloitekokoelmaan on otettu mukaan tai siitä on rajattu pois vuoroja, jotka toinen tutkija olisi tulkinnut toisin. Kun korjausaloitteiden poimimisen reliabiliteetti tarkistettiin, tulokseksi saatiin, että toinen opiskelija laski korjausaloitteiksi myös sellaisia vuoroja, jotka tässä rajattiin pois korjausaloitekokoelmasta. Sen sijaan kaikki vuorot, jotka tässä laskettiin korjausaloitteiksi, toinen opiskelija poimi myös kokoelmaansa. Tässä esitellyt korjausaloitteet on siis poimittu varsin tiukoilla kriteereillä, ja siksi määrälliset tulokset saattavat olla jopa alhaisempia, kuin tulokset, jotka toinen tutkija olisi samasta aineistosta saanut.

Korjausaloitteet luokiteltiin Haakana ym. (2016) tutkimuksessaan luoman luokituksen perusteella. Siksi myös luokittelun osalta on mahdollista, että toinen tutkija olisi luonut erilaisista teoreettisista lähtökohdista erilaiset luokat kuin ne, jotka tässä luotiin. Tämä ongelma pyrittiin kuitenkin estämään sillä, että ongelma- ja rajatapaukset luokittelussa ratkaistiin aineistosessioissa yhdessä tutkielman ohjaajan ja muiden opiskelijoiden kanssa.

Tutkimuksen tuloksissa esitellään jonkin verran määrällistä tietoa korjausaloitteista ja niiden seurauksista laadullisen tiedon ohella. Määrällisiä tuloksia ei kuitenkaan ole tarkasteltu tilastollisten menetelmien avulla, joten ei voida olla varmoja siitä, missä määrin määrälliset tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä. Määrällisiä tuloksia onkin kohdeltava suuntaa-antavina.

Kun korjausaloitteiden seurauksia analysoitiin, korjausaloitteita tarkasteltiin samalla tavalla siitä huolimatta, olivatko ne korjausjakson ensimmäisiä tai ainoita korjausaloitteita, vai olivatko ne usean korjausaloitteen jaksoissa myöhäisempiä korjausaloitteita. On mahdollista, että korjausaloitteen asema korjausjaksossa vaikuttaa esimerkiksi siihen, vastataanko korjausaloitteeseen korjauksella vai ei, mitä ei tässä tutkielmassa otettu huomioon.

5.2 Tulosten yleistettävyys

Tulosten yleistettävyyteen vaikuttaa erityisesti se, että lasten korjausaloitteita tutkittiin vain yhdenlaisessa tilanteessa. Aikuisen ja lapsen väliset leikki-tilanteet pyrittiin järjestämään mahdollisimman rauhallisessa ympäristössä, jotta kuvaolosuhteet olisivat parhaat mahdolliset. Tämä järjestely on saattanut olennaisesti vähentää kuulemisen ongelmien määrää verrattuna tyypillisiin arkikeskusteluihin. Toiseksi tutkijan läsnäolo kuvaustilanteessa on voinut vaikuttaa sekä aikuisen että lapsen käyttäytymiseen tilanteessa, jolloin tilanne ei suoraan kuvasta arkivuorovaikutusta.

Leikki-tilanteessa ei myöskään ole niin vakavaa, jos keskustelussa syntyy ongelmia ja ne saatetaan jättää herkemmin huomioimatta kuin esimerkiksi tehtävätilanteessa, jossa on tietty päämäärä. Tilanteen vaikutus näkyi jo tässä tutkimuksessa siinä, että suuri osa korjausaloitteista kohdistui kysymyksiin ja pyyntöihin, joita tehdään enemmän tehtävätilanteissa kuin leikki-tilanteessa.

Tuloksiin on voinut vaikuttaa myös se, että vanhempi on lapselle hyvin tuttu keskustelukumppani. Tutun keskustelukumppanin kanssa ongelmia ei välttämättä synny yhtä herkästi kuin tuntemattoman kanssa, minkä takia korjausaloitteet voisivat olla erilaisia niin määrältään kuin laadultaan tuntemattoman keskustelukumppanin kanssa. Hamasaki ja Shirai (2000) ovat lisäksi havainneet, että ainakin 2-vuotiaana lapset tekevät enemmän korjausaloitteita äitinsä kuin muiden aikuisten puheeseen: lapsille on siis tärkeämpää ymmärtää oman vanhemman kuin muiden aikuisten puhetta.

Tässä saatuja tuloksia ei siksi voida yleistää koskemaan kaikenlaisia tilanteita. Kuitenkin kohtuullisen suuren aineiston ansioista tutkimuksen tulokset antavat kattavan kuvan 3-

vuotiaiden lasten korjausaloitteista yhdessä heille tyypillisimmässä keskustelutilanteessa: leikkiessä oman vanhemman kanssa.

Myös sekä lapsen että keskustelukumppanin persoonallisuus on voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Jotkut lapset saattavat olla erityisen innokkaita korjaamaan keskustelussa pienimpiäkin ongelmia, kun taas toiset lapset jättävät herkemmin korjauksen tekemättä. Toisaalta osa aikuisista saattaa vaatia keskustelukumppanilta enemmän esimerkiksi käyttämällä monimutkaisempia rakenteita tai tekemällä paljon kysymyksiä. Esimerkiksi äitien ja isien on havaittu kommunikoivan hieman eri tavoilla lastensa kanssa: isät ovat tehtävä- ja päämääräorientoituneempia kuin äidit (Kornhaber & Marcos, 2000; Marcos, 1995). Isät ovat vaativampia ja haastavat lapsiaan enemmän keskusteluissa (Le Chanu & Marcos, 1994), kun taas äidit hyväksyvät herkemmin lapsen keskusteluyritykset kuin isät (Bartanusz & Šulová, 2003). Toisaalta äidit puhuvat enemmän kuin isät (Le Chanu & Marcos, 1994), minkä takia lapsi saattaa kohdata äidin kanssa enemmän tilanteita, joissa korjausaloitteille olisi käyttöä. Tässä tutkimuksessa ei eritelty sitä, oliko lapsen keskustelukumppanina äiti vai isä.

5.3 Tulosten merkitys

Koska tässä pro gradu -tutkielmassa on kartoitettu korjausaloitteiden tyypillistä kehitystä kolmen vuoden iässä, tutkimus tuottaa lisää normatiivista tietoa keskustelutaitojen tyypillisestä kehityksestä lapsuudessa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kolmevuotiaat lapset käyttävät korjausaloitteita jo taitavasti ja monipuolisesti, vaikka yksilöllinen vaihtelu onkin vielä huomattavaa. Tällainen tieto on ensiarvoisen tärkeää, kun pyritään tunnistamaan lapset, joiden keskustelutaidot ovat puutteelliset. Kielen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa, joten on tärkeää, että kaikilla lapsilla on kyky ratkaista ongelmia keskustelussa ja siten estää vuorovaikutuksen katkeaminen. Haakana ym. (2016) mainitsevat artikkelissaan, että suomalainen korjausaloitteiden tutkimus painottuu erilaisiin epäsymmetrisiin keskusteluihin, vaikka tavallisista arkikeskusteluista tarvitaan tietoa tarjoamaan vertailukohta erilaisten epäsymmetristen keskustelujen analyysiin.

Tutkielma antaa lisäksi tietoa siitä, millaisia ongelmia lapset kohtaavat keskusteluissa, eli millaisissa tilanteissa tyypillisesti kehittyvät lapset tarvitsevat aikuisen apua. Kolmevuotiaat lapset kohtaavat esimerkiksi puheen päällekkäisyydestä ja keskittymisen puutteesta johtuvia kuulemisen ongelmia, sekä tarvitsevat apua esimerkiksi viittaussuhteiden ja uusien sanojen merkityksen ymmärtämiseen. Tämä tieto voi auttaa esimerkiksi siinä, että lasten, joilla on puheen ymmärtämisen vaikeuksia, läheisiä ohjataan välttämään keskustelussa sellaisia toimintatapoja, jotka aiheuttavat ongelmia jopa tyypillisesti kehittyville lapsille. Tutkielma antaa myös tietoa siitä, ovatko korjausaloitteet tehokas keino ongelmien ratkaisemiseen keskustelussa, eli voidaanko korjausaloitteita esimerkiksi käyttää tukikeinona puheen ymmärtämisen vaikeuksien yhteydessä. Tulosten perusteella näyttää siltä, että suurin osa korjausaloitteista saa vastaukseksi korjauksen, jonka jälkeen keskustelu pääsee jatkumaan, eli korjausaloitteilla ainakin osa ongelmista saadaan onnistuneesti ratkaistua.

5.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, miten keskustelukumppani tai keskustelutilanne vaikuttaa korjausaloitteiden määrään ja laatuun. Keskustelukumppanin tuttuus voi olla korjausaloitteiden käyttöön vaikuttava tekijä (ks. esim. Hamasaki & Shirai, 2000), samoin kuin keskustelukumppanin vuorovaikutustyyli. Esimerkiksi isien ja äitien on todettu kommunikoivan hieman eri tavoilla pienten lasten kanssa (Bartanusz & Šulová, 2003; Kornhaber & Marcos, 2000; Le Chanu & Marcos, 1994; Marcos, 1995). Mielenkiintoista olisi myös tutkia, eroavatko korjausaloitteet määrältään, laadultaan tai seurauksiltaan arkisessa tilanteessa ja tehtävätilanteessa. Tehtävätilanteessa kun tehdään enemmän kysymyksiä ja pyyntöjä, joihin suurin osa lasten korjausaloitteista kohdistui tässä tutkimuksessa.

Saadut tulokset ovat luonteeltaan suurilta osin laadullisia. Raportoidut määrälliset tulokset antavat kuitenkin suuntaviivoja sille, millaisia tilastollisia analyyseja vastaavanlaisesta aineistosta olisi mielekästä tehdä. Korjausaloitteiden määrällistä puolta olisikin kiinnostavaa tutkia jatkossa tilastollisia menetelmiä hyödyntäen, jotta niistä saataisiin luotettavampaa ja yleistettävämpää tietoa. Tähän tarvitaan kuitenkin laajempia tutkimusaineistoja.

Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia korjausaloitteiden käytön hyötyä pitkällä tähtäimellä: Esimerkiksi Shepherd (2012) yhdistää korjausaloitteiden käytön kykyyn tarkistaa oma ymmärrys luokkahuoneessa oppimistilanteissa. Mielenkiintoista olisikin tutkia, voisiko korjausaloitteiden käytöllä olla yhteyttä koulumenestykseen. Lapset, jotka ovat innokkaita ja taitavia korjaamaan ymmärtämisen ongelmia keskustelussa, saattavat käyttää tätä ominaisuutta hyödykseen myös oppimistilanteissa.

Tutkimustulosten valossa olisi erityisen kiinnostavaa tutkia erilaisia kliinisiä populaatioita ja heidän käyttämiään korjausaloitteita. Erityisesti puheen ymmärtämisen ongelmien yhteydessä olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia korjausaloitteita lapset tekevät, millaisia ongelmia he kohtaavat ja johtaako korjausaloitteiden käyttö heidän keskusteluissaan ongelmien ratkeamiseen. Voihan olla, että lapset, joilla on puheen ymmärtämisen ongelmia, eivät käytä korjausaloitteita tyypillisellä tavalla, eivätkä siten ole oppineet korjaamaan ymmärtämisen ongelmia keskusteluissa tyypillisesti kehittyneitä lapsia vastaavasti (kielihäiriöisten lasten korjausaloitteista ks. esim. Salmenlinna, 2005; Tykkyläinen, 2007; Tykkyläinen, 2010).

- Anselmi, D., Tomasello, M. & Acunzo, M. (1986). Young children's responses to neutral and specific contingent queries. *Journal of Child Language*, 13, 135–144. DOI: 10.1017/S0305000900000349
- Aviezer, O. (2003). Bedtime talk of three-year-olds: collaborative repair of miscommunication. *First Language*, 23, 1, 117–139.
- Bartanusz, S. & Šulová, L. (2003). Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading an illustrated book. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 2, 113–134. DOI: 10.1007/BF03173480
- Clark, H. & Wilkes-Gibbs, D. (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22, 1–39.
- Corsaro, W. (1977). The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children. *Language in Society*, 6, 2, 183–207. DOI: 10.1017/S0047404500007247
- Dale, P., Price, T., Bishop, D. & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient delay at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 544–560. DOI: 10.1044/1092-4388(2003/044)
- Dingemanse, M. & Enfield, N. J. (2015). Other-initiated repair across languages: towards a typology of conversational structures. *Open Linguistics*, 1, 96–118. DOI: 10.2478/opli-2014-0007
- Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69–101. DOI: 10.1016/S0378-2166(97)89759-7
- Ekberg, S. (2012). Addressing a source of trouble outside of the repair space. *Journal of Pragmatics*, 44, 374–386. DOI: 10.1016/j.pragma.2012.01.006
- Forrester, M. (2008). The emergence of self-repair: A case study of one child during the early preschool years. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 1, 99–128. DOI: 10.1080/08351810701691206
- Forrester, M. & Cherington, S. (2009). The development of other-related conversational skills: A case study of conversational repair during the early years. *First Language*, 29, 2, 166–191. DOI: 10.1177/0142723708094452
- Gallagher, T. (1981). Contingent query sequences within adult-child discourse. *Journal of Child Language*, 8, 51–62. DOI: 10.1017/S0305000900003007
- Haakana, M. (2011). Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. *Virittäjä*, 115, 36–67.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N. & Savijärvi, M. (2016). Kuka, mitä, häh? – Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä*, 120, 256–294.
- Hamasaki, N. & Shirai, H. (2000). A contextual analysis of a Japanese two-year-old's clarification requests. Teoksessa E. Clark (toim.) *The proceedings of the Thirtieth Annual Child Language Research Forum*, 179–186. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information.
- Johnson, C. E. (1980). Contingent queries: the first chapter. Teoksessa H. Giles, W. P. Robinson & P. Smith (toim.) *Language - Social Psychological Perspectives*, 11–19. Oxford: Pergamon. DOI: 10.1016/B978-0-08-024696-3.50008-9

- Karjalainen, M. (2000). Kommunikaatio-ongelmat ja niiden ratkaiseminen lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAn vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58*, 11–25. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*, 229–256. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kornhaber, M. & Marcos, H. (2000). Young children's communication with mothers and fathers: functions and contents. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 187–210. DOI: 10.1348/026151000165643
- Korttesmaa, M., Heimonen, K., Merikoski, H., Warma, M-L. & Varpela, V. (2001). *Reynellin kielellisen kehityksen testi*. Helsinki: Psykologian Kustannus Oy.
- Alkuperäisteos: Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. & Sinka, I. (1997). *Reynell Developmental Language Scales III*. Lontoo: NFERNELSON Publishing Company Ltd.
- Koshik, I. (2005). Alternative questions used in conversational repair. *Discourse Studies*, 7, 2, 193–211. DOI: 10.1177/1461445605050366
- Kuusinen, J. & Blåfield, L. (1974). *Suomalaisen ITPA:n psykometriset ominaisuudet*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 241. Alkuperäisteos: Kirk, S., McCarthy, J. & Kirk, W. (1968). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Laakso, M. & Soininen, M. (2010). Mother-initiated repair sequences in interactions of 3-year-old children. *First Language*, 30, 3–4, 329–353. DOI: 10.1177/0142723710370534
- Ege, B. (1998). *Bo Ege Sproglig test I* (suomentanut K. Laaksonen). Korjattu painos Special pedagogisk forlag.
- Laine, M., Koivuselkä-Sallinen, P., Hänninen, R. & Niemi, J. (1997). *Bostonin nimentätesti*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy. Alkuperäisteos: Kaplan, E., Goodglass, H., Weintraub, S. & Segal, O. (1983). *Boston Naming Test*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Le Chanu, M. & Marcos, H. (1994). Father-child and mother-child speech: a perspective on parental roles. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 1, 3–13. DOI: 10.1007/BF03172881
- Marcos, H. (1995). Mother-child and father-child communication in the second year: a functional approach. *Early Development and Parenting*, 4, 2, 49–61. DOI: 10.1002/edp.2430040202
- Markman, E. (1977). Realizing that you don't understand: a preliminary examination. *Child Development*, 48, 3, 986–992. DOI: 10.2307/1128350
- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19, 349–377. DOI: 10.1017/S004740450001455X
- McTear, M. (1985). *Children's Conversations*. Lontoo: Basil Blackwell.
- Montes, R. (1992). *Achieving understanding: repair mechanisms in mother-child conversations. (Volumes I and II)*. Georgetown University. Department of Linguistics. Väitöskirja.
- Morisseau, T., Davies, C. & Matthews, D. (2013). How do 3- and 5-year-olds respond to under- and over-informative utterances? *Journal of Pragmatics*, 59, 26–39. DOI: 10.1016/j.pragma.2013.03.007
- Newbold, E., Howard, S. & Wells, B. (2011). Repair in the peer talk of 6-year-old boys. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25, 11–12, 1052–1058. DOI: 10.3109/02699206.2011.618903

- Ninio, A. & Snow, K. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Norrick, N. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics*, 16, 59–83. DOI: 10.1017/S004740450001455X
- Revelle, G., Wellman, H. & Karabenick, J. (1985). Comprehension monitoring in preschool children. *Child Development*, 56, 3, 654–663. DOI: 10.2307/1129755
- Roos, E. & Weismer, S. (2008). Language Outcomes of Late Talking Toddlers at Preschool and Beyond. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15, 119–126. DOI: 10.1044/11e15.3.119
- Salmenlinna, I. (2005). Korjauskäytänteet puheterapiakeskustelussa seitsemänvuotiaalla lapsella, jolla on kielen kehityksen erityisvaikeus. *Puhe ja kieli*, 25, 2, 87–101.
- Schegloff, E. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23, 3, 499–545. DOI: 10.1080/01638539709545001
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 2, 361–382.
- Shatz, M. & Watson O'Reilly, A. (1990). Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-olds' behaviour in miscommunication episodes. *Journal of Child Language*, 17, 131–146. DOI: 10.1017/S0305000900013143
- Sidnell, J. (2010). Questioning repeats in the talk of four-year-old children. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.) *Analysing Interactions in Childhood*, 103–127. Singapore: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*, 77–99. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Seppänen, E-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*, 111–137. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, M-L. (1997). Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*, 111–137. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, M-L. & Laakso, M. (2005). Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. *Virittäjä*, 109, 224–271.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2013). Introduction. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*, 1–8. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781849208895
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 1, 67–87. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1992.tb00135.x
- Tykkyläinen, T. (2007). Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen vaalijana. *Virittäjä*, 111, 2, 182–201.
- Tykkyläinen, T. (2010). Child-initiated repair in task interactions. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester (toim.) *Analysing Interactions in Childhood*, 103–127. Singapore: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Vatanen, A. (2016). Keskusteluanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi – Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*, 312–330. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Yatagai, T. (2014). *Kaksivuotiaiden lasten aloittamat korjausjaksot lapsen ja aikuisen välisessä arkivuorovaikutuksessa*. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto, Suomen kieli ja kulttuuri.
- Yatagai, T. (2017). *Leksikaalisten ongelmien käsittely kaksivuotiaiden lasten ja aikuisten välisessä arkivuorovaikutuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Liite 1. Litteraattimerkkien selitykset

01	rivinumero
(0.5)	tauko, kesto sulkeissa
=	jatkuu ilman taukoa
:	pidennetty äänne
-	keskeytetty sana
(-)	epäselvä sana
(--)	epäselvä jakso
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	ympäristöä korkeampi intonaatio
—	painotus
[]	päällekkäispuhunta
JOO	ympäristöä voimakkaampi puhe
° °	ympäristöä hiljaisempi puhe
< >	ympäristöä hitaampi puhe
> <	ympäristöä nopeampi puhe
<i>TEKEE</i>	toiminta tai tapahtumat
<i>((TEKEE))</i>	päällekkäinen toiminta tai tapahtumat
£ £	naurua
j(h)oo	sana lausuttu nauraen
.hh	sisäänhengitys
hh.	uloshengitys
.joo	sana lausuttu sisäänhengityksellä
@ @	roolihahmon ääni leikissä
lihavoitu	korjausaloite
→	kohdevuoro

Liite 2. Pois korjausaloitekokoelmasta rajatut vuorot.

Pois rajatut vuorot		Esimerkki
Miksi-kysymykset	<p>Sellaiset vuorot, jotka koostuivat kysymyssanasta <i>miksi</i> joko pelkästään tai osana vuoroa.</p> <p>Silloin, kun kysymyksen motivaationa oli perustelun hakeminen edeltävälle puheenvuorolle. Keskustelun ongelma oli siis ylemmällä tasolla kuin tyypillisissä korjausaloitteissa, joissa ongelmana on edeltävän vuoron kuuleminen tai ymmärtäminen.</p>	<p>A: eiku tuo se tänne vähän lähemmäs meille</p> <p>L: miksi</p> <p>A: no sit ei mun tartte lähtee niin kauheen kauas</p> <p>L: mm</p> <p>A: mä oon niin laiskimus</p>
Arvaa mitä – mitä -jaksot	<p>Sellaiset <i>mitä</i>-kysymysvuorot, jotka seurasivat suoraan aikuisen <i>arvaa mitä</i> tai <i>tiedätkö mitä</i> vuoroa.</p> <p>Silloin <i>mitä</i> on ennemminkin vierusparin kiinteä jälkijäsen kuin korjausaloite.</p> <p>Samoin monimutkaisemmat <i>tiedätkö</i> + kysymyssana -rakenteet rajattiin pois silloin, kun niitä seurasi kehottava partikkeli kuten <i>no</i> tai <i>niin</i>. Sen sijaan, jos monimutkaisempaa <i>tiedätkö</i> + kysymyssana -rakennetta seurasi lapsen kysyvä vuoro, vuoro otettiin mukaan analyysiin.</p>	<p>A: tiäkkö mitä</p> <p>L: mitä</p> <p>A: haluaksä pelata yhtä peliä</p> <p>L: öö en</p> <p>A: tiedätsä mitä se tekee</p> <p>L: no</p> <p>A: etsä muista (/) onks sul harva pää</p> <p>L: on</p>
Retoriset kysymykset	<p>Vuoron katsottiin olevan retorinen silloin, kun se tuotettiin normaalia hiljaisemmalla äänenvoimakkuudella eikä siihen liittynyt katsekontaktia aikuiseen, sekä silloin, kun lapsi vastasi omaan kysymykseensä saman vuoron aikana.</p>	<p>A: no mikäs on punane</p> <p>L: mikä on punane mikä on punane tämä</p> <p>A: noni annaksä mulle LAPSI RAVISTAA PÄÄTÄÄN</p>
Toisen puheen suora korjaaminen	<p>Sellaiset vuorot, joissa lapsi korjasi suoraan aikuisen puhetta.</p>	<p>A: syökääs nyt ripeästi aamupala niin pääsette isin kyydissä tonne</p> <p>L: kouluun</p> <p>A: kouluun</p> <p>L: joo</p>
Puutteellinen ohjeistus	<p>Sellaiset vuorot, jotka seurasivat aikuisen antamaa puutteellista ohjetta.</p> <p>Silloin lapsen kysyvä vuoro johtui ongelmasta toteuttaa pyydetty asia, eikä siitä, että lapsella olisi ollut ongelmia kuulla tai ymmärtää, mitä häneltä pyydetään.</p>	<p>A: minä haluaisin ostaa yhden ravun</p> <p>L: missä on rapuja</p> <p>A: no teillä on tuossa myyntipöydälläne rapuja</p>
Aikuisella tietoa, jota lapsella ei ole	<p>Sellaiset vuorot, jotka johtuivat siitä, että aikuisella oli jotakin tietoa, mikä lapselta puuttui.</p> <p>Silloin lapsen vuoro johtui siitä, että lapsi halusi saman tiedon, joka aikuisella oli, eikä siitä, että lapsella olisi ollut vaikeuksia kuulla tai ymmärtää aikuisen edeltävää vuoroa.</p>	<p>A: katoppas hmm mä muute löysin jo</p> <p>L: missä</p> <p>A: katoppas tuolla jossain keskellä siel nimittäin näkyy noi bensatankit tai no mi-bensamit[tarit]</p> <p>L: [°tuossa°]</p> <p>A: nii</p>

Luvan
pyytäminen

Sellaiset vuorot, joissa lapsi pyysi aikuisen lupaa toimimiseen.

Silloin lapsella ei ollut ongelmaa aikuisen vuoron kuulemisessa tai ymmärtämisessä, vaan hän halusi aikuiselta varmistuksen ennen oman toimintansa jatkamista.

A: ja sitten vee

L: tähän

A: vaikka

L: viiva myös
