

4–5-vuotiaiden kaksikielisten lasten toisen puheeseen tekemät  
korjausaloitteet

Nina Talvinen, 509566

Pro gradu -tutkielma

Logopedia

Psykologian ja logopedian laitos

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

Turun yliopisto

Huhtikuu 2019

Ohjaaja: Minna Laakso

TURUN YLIOPISTO

Psykologian ja logopedian laitos/Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

TALVINEN, NINA: Kaksikielisten lasten toisen puheeseen tekemät  
korjausaloitteet

Pro gradu -tutkielma, 42 s., 7 liites.

Logopedia

Huhtikuu 2019

-----

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää millaisia toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita kaksikieliset lapset tekevät ja millaisia ongelmia korjausaloitteilla käsitellään. Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet ovat puheenvuoroja, joilla puheen vastaanottaja osoittaa keskustelukumppanilleen, että edellisessä puheenvuorossa tai sen osassa on ongelma (Haakana ym, 2016). Korjausaloitteilla kaksikielinen lapsi voi tarkistaa ja korjata omaa ymmärrystään suomenkielisissä kommunikaatiotilanteissa. Koska tutkittavat ovat maahanmuuttajia, kaksikieliseksi tutkielmassa määritellään lapsi, joka osoittaa jonkinasteista taitoa tai osaamista kahdella eri kielellä (esim. Kohnert, 2013).

Tutkielmassa käytettävä aineisto on kerätty alun perin osana PAULA-tutkimushanketta (pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten kielellisen pienryhmäintervention vaikuttavuutta selvittävä hanke). Aineisto koostuu yhteensä n. 17 tunnista 18 tutkittavasta kuvattuja videotallenteita. Tutkittavat olivat aineistonkeruuhetkellä iältään 4;2–5;7-vuotiaita peräkkäisesti kaksikielisiä, ulkomaalaistaustaisia lapsia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset ovat olleet suomenkielisessä päivähoitossa vähintään kahdeksan kuukautta. Tutkielman tutkimusmenetelmänä on käytetty keskustelunanalyysia. Keskustelunanalyysi perustuu vahvasti aineistosta tehtyihin havaintoihin ilman ennalta määriteltyjä hypoteeseja (Vatanen, 2016).

Kaksikieliset tekivät toisen puheeseen kohdistuneita korjausaloitteita, mutta tutkittavien välillä oli myös suurta, yleensä lapsen persoonallisuudesta johtunutta vaihtelua. Käytetyimpiä korjausaloitteita olivat ymmärrysehdokkaat ja avoimet korjausaloitteet, mutta kaksikieliset lapset tekivät kuitenkin huomattavasti vähemmän korjausaloitteita kuin tyypillisesti kehittyneet yksikieliset lapset. Korjausaloitteilla käsiteltiin sekä ymmärtämisen ongelmia että kuulemisen ongelmia. Tulokset vastaavat osittain aiempaa suomenkielistä tutkimusta aikuisten ja tyypillisesti kehittyneiden lasten käyttämistä korjausaloitteista.

Tämä tutkielma esittää suuntaa-antavaa tietoa kaksikielisten lasten toisen puheeseen tekemistä korjausaloitteista. Lisätutkimusta lasten käyttämistä korjausaloitteista, niiden tehokkuudesta ja vaikutuksista keskusteluun kuitenkin tarvitaan.

Asiasanat: korjausaloite, kaksikielisyys, lapset, peräkkäinen kaksikielisyys

## Sisällys

1 Johdanto.....	1
1.1 Korjausaloitteet.....	2
1.2 Kaksikielisyys .....	5
1.3 Toisen puheeseen tehdyt korjausaloitteet yksikielisillä lapsilla.....	7
1.4 Toisen puheeseen tehdyt korjausaloitteet L2-kieltä puhuvilla .....	9
2 Tutkimuskysymykset.....	10
3 Menetelmät ja aineisto .....	11
3.1 Tutkittavat.....	11
3.2 Tutkimustilanne .....	13
3.3 Aineisto .....	14
3.4 Aineiston analysointi.....	15
3.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	18
3.6 Tutkimuksen eettisyys .....	18
4 Tulokset.....	20
4.1 Kaksikielisten lasten tekemät korjausaloitteet.....	20
4.1.1 Avoimet korjausaloitteet.....	21
4.1.2 Ymmärrysehdokkaat .....	23
4.1.3 Toisto korjausaloitteena .....	25
4.1.4 Kysymyssana ja kysymyssana+toisto .....	26
4.1.5 Kysymyslause .....	27
4.1.6 Ongelman eksplikointi.....	28
4.1.7 Katseen käyttäminen korjausaloitteena.....	29
4.2 Tilanteet, joissa kaksikieliset lapset tekevät korjausaloitteita .....	31
4.3 Ongelmat, joihin korjausaloitteet kohdistuivat .....	32
5 Pohdinta .....	36
5.1 Tulosten merkitys ja yleistettävyys.....	36
5.1.1 Toisto.....	39
5.1.2 Katseen käyttäminen korjausaloitteena.....	39
5.2 Kliininen merkitys .....	40
5.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	41
5.4 Jatkotutkimusideoita.....	42
Lähteet .....	43
Liitteet.....	47

## 1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tarkastella, millaisia toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita kaksikieliset lapset tekevät. Lasten tekemien korjausaloitteiden tarkastelu tuo tietoa siitä, millaisia keinoja kaksikielisellä lapsella on tarkistaa ja korjata omaa ymmärrystään kommunikaatiotilanteissa, varsinkin silloin kun lapsi vasta opettelee toista kieltään. Kaksikielisten lasten korjausaloitteista on vielä hyvin vähän tietoa. Tutkimusta on tehty enemmän aikuisten, yleensä äitien, lapsen puheeseen tekemistä korjausaloitteista (esim. Barachetti & Lavelli, 2011) ja siitä, kuinka lapsi itse vastaa toisen henkilön tekemään korjausaloitteeseen (Prather, Cromwell & Kenney, 1989).

Sosiaalinen konstruktivismi korostaa kielen sosiaalisuutta ja oppimisen tapahtumista sosiaalisessa kontekstissa (Vygotsky, 1978). Teorian tärkeä lähtökohta on se, että kognitiiviset toiminnot kehittyvät yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kielen oppiminen tai omaksuminen on tehtävä, johon vaaditaan monenlaista informaation käsittelyä, jotta kommunikointi olisi sujuvaa ja tavoitteellista (Tomasello, 2003). Koska kieli omaksutaan vuorovaikutuksessa, ovat kommunikaatiokatkokset uhka vuorovaikutukselle (Tomasello, 1992). Lapsen kielenkehitykselle on siis keskeistä, että lapsi pystyy ratkaisemaan keskustelutilanteissa syntyviä ongelmia esimerkiksi korjausaloitteilla. Korjausaloitteita, varsinkin ymmärrysehdokkaita, tekemällä lapsi voi itse oppia kieltä tehokkaasti ja varmistaa, että ymmärtää toisia (Koshik & Seo, 2012).

Korjausjäsenitys on kokoava termi käytänteille, joiden tarkoituksena on kohdistaa huomio ongelmiin puhumisessa, kuulemisessa ja ymmärtämisessä keskustelun aikana (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Seedhouse, 1999; Sorjonen, 1997). Korjausjäsenitys ilmenee keskustelussa osana korjausjaksoa, joka koostuu tyypillisesti ongelmallisesta vuorosta, korjausaloitteesta, korjauksesta ja keskustelua jatkavasta vuorosta (Haakana, 2011). Korjausjakson keskustelussa voi aloittaa niin ongelman vastaanottaja kuin ongelman tuottaja (henkilö itse) (Sorjonen, 1997). Korjausaloitteen sanamuoto antaa tietoa siitä, mihin ja miten kuulija on paikallistanut ongelman keskustelussa.

Kaksikielisyydelle on monia määritelmiä – esimerkiksi Hassinen (2002: 406) kirjoittaa pitävänsä kaksikielisenä ”ihmistä, joka pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan, varttuneempi myös lukemaan ja kirjoittamaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka lähes samantasoista osaamista kummassakin kielessä ei olekaan saavutettu”. Laajimman määritelmän mukaan muitakin kieliä kuin ensikieltään käyttävää henkilöä voi jo kutsua kaksikieliseksi (Skutnabb-Kangas, 1988: 64). Tavanomaisesti termillä *kaksikielinen* viitataan kuitenkin henkilöön, joka osoittaa jonkinasteista taitoa tai osaamista kahdella eri kielellä (Kohnert, 2013). Koska tutkielman aineisto koostuu maahanmuuttajataustaisista lapsista, käytetään tässä tutkielmassa Kohnertin (2013) määritelmää kaksikielisyydestä.

Tämä tutkielma keskittyy käsittelemään vain vastaanottajan (lapsen) tekemiä korjausaloitteita. Lasten tekemien korjausaloitteiden tarkastelu tuo tietoa siitä, millaisia keinoja lapsella on tarkistaa ja korjata omaa ymmärrystään kommunikaatiotilanteissa. Näin saadaan myös tietoa lapsen kielenkehityksestä, ja siitä, pystyykö lapsi itse ratkaisemaan mahdollisia ymmärtämisen ongelmia. Korjausaloitteet ovat sekä keskeinen osa lapsen kielenkehitystä, että kertovat myös jo tapahtuneesta kehityksestä (Gallagher, 1981; McTear, 1985).

## 1.1 Korjausaloitteet

Haakana, Kurhila, Lilja ja Savijärvi (2016) määrittelevät korjausaloitteiksi sellaiset puheenvuorot keskusteluissa, joilla puheen vastaanottaja osoittaa keskustelukumppanilleen, että edellisessä puheenvuorossa tai sen osassa on ongelma. Tämä ongelma voi liittyä esimerkiksi ymmärtämiseen, kuulemiseen tai hyväksyttävyyteen (Svennevig, 2008), mutta se vaatii joka tapauksessa ratkaisun ennen kuin keskustelua voidaan jatkaa. Toisen puheeseen kohdistuva korjausaloite (engl. *other-repair*, *other-initiated repair*) on keino, jolla keskustelukumppani eli kuuntelija voi korjata ymmärrystään ja varmistaa saavansa tarpeeksi tietoa, jotta keskustelu ja vuorovaikutus voivat jatkua sujuvasti ja onnistuneesti (Gallagher, 1981).

Toisen puheeseen kohdistuvalla korjausaloitteella voidaan käsitellä puheen, ymmärtämisen ja kuulemisen ongelmia (Dingemanse & Enfield, 2015). Nämä korjausaloitevuorot sijoittuvat keskustelussa yleensä suoraan ongelmavuoron perään (Schegloff ym. 1977). Korjausaloitteet voivat olla tarkkoja ja rajoitettuja, jolloin korjausaloite kohdistetaan suoraan edellisen puheenvuoron ongelmaan (esim. selventämisspyyntö *ai kuka soitti?* tai varmentamisspyyntö *siis maanantainako se oli?*) – tai avoimia; osoitettuina usein kysyvillä sanoilla tai äännähdyksillä kuten *mitä, täh* tai *anteeksi* (Dingemanse & Enfield, 2015; Drew, 1997). Korjausaloitteen käsitettä englanninkielisessä kirjallisuudessa vastaavat esimerkiksi termit *clarification request* (Corsaro, 1977), *contingent query* (Gallagher, 1981; Anselmi, Tomasello & Acunzo, 1986) *conversational repair* (Koshik, 2005), *repair* (Dingemanse & Enfield, 2015) ja *repair initiation* (Schegloff ym. 1977).

Schegloff ym. (1977) määrittelevät viisi tyyppiä vastaanottajan tuottamille korjausaloitteille:

- 1) avoimet korjausaloitteet, jotka kohdistuvat koko edeltävään vuoroon (esim. *mitä, täh*)
- 2) kysymyssanat (esim. *kuka, missä, milloin*)
- 3) yhdistelmät edeltävän vuoron osittaisesta toistosta ja kysymyssanoista (esim. *Ai kuka soitti?*)
- 4) edeltävän vuoron osittainen toisto (esim. *Siis poika voitti?*)
- 5) ymmärrysehdokkaat, joissa vastaanottaja muotoilee version edeltävästä vuorosta tai sen osasta oman ymmärryksensä perusteella ja tarjoaa sen ongelmallisen vuoron tuottajalle korjattavaksi tai vahvistettavaksi (esim. *Tarkoititko...?*).

Schegloffin ym. (1977) määrittämää jaottelua on yleisesti käytetty tutkittaessa toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita (esim. Dingemanse, Blythe & Dirksmeyer, 2014; Dingemanse & Enfield, 2015; Haakana ym. 2016). Haakana ym. (2016) ovat havainneet tutkimuksessaan vielä edellä mainittujen lisäksi korjausaloitetyyppinä käytettävän myös kysymyslauseita (esim. *Mikä on kerrostalo?*) ja ongelman eksplikointia (esim. *nyt en ymmärtänyt*). Englannin kielisissä keskusteluissa käytetyimpiä korjausaloitteita ovat ymmärrysehdokkaat

ja avoimet korjausaloitteet (Kendrick, 2014). Koska tämän tutkielman aineisto on suomenkielinen, korjausaloitetyyppien jaottelussa käytetään Haakanan ym. (2016) suomen kielen tutkimukseen perustuvaa luokittelua.

Toisen vuoroon kohdistuva korjausaloite muodostaa keskustelussa tyypillisesti kolmesta vuorosta koostuvan keskustelun vaiheen, korjausjakson (Dingemanse ym. 2014):

- 1) Ennen korjausaloitetta oleva ensimmäisen puhujan vuoro, jossa ongelma syntyy
- 2) Keskustelun toisen puhujan vuoro, jossa hän kohdistaa korjausaloitteen ensimmäisen puhujan vuoron ongelmaan tai koko vuoroon
- 3) Korjausaloitteen jälkeinen, ensimmäisen puhujan uusi vuoro, jolla ongelma korjataan

Toisen puheeseen kohdistuvasta korjausaloitteesta esimerkkinä kysymyssana + toisto -tyyppinen korjausaloite suomenkielisessä keskustelussa (Haakana ym., 2016: 266):

#### (8) Sg 121, Suomi-Unkari.kasM

```
01          Antti: nyt tulis Litmasest jotai erikoisjuttuu,  
02          (.)  
03          Antti: >mite se< päättty muute se peli:,  
→ 04          Mikko: mikä peli,=  
05          Antti: =>Suomi-Unkari,<
```

Esimerkissä ongelmavuoro esiintyy Antin vuorolla rivillä 3, Antin vuoron sanoihin *se peli* kohdistuva kysymyssana + toisto -tyyppinen korjausaloite rivillä 4 ja edelleen ongelmavuoron tuottaneen puhujan korjausvuoro (aikaisemman vuoron toistaminen) rivillä 5. Litterointimerkintöjen tarkemmat selitykset on koottu Liitteeseen 2.

## 1.2 Kaksikielisyys

Grosjeanin (1989) mukaan henkilö on kaksikielinen, mikäli hän pystyy toimimaan kummallakin kielellä tilanteen vaatimalla tavalla. Kaksikielisyyden määrittelyyn kuuluu yleisesti jonkinlainen määritelmä kielen hallinnan tasosta, mutta kielitaidon osaamistason määrittäminen on usein kiinni määrittelijästä itsestään (Hamers & Blanc, 2000; Kohnert, 2013). Erilaisia kaksikielisyyden määritelmiä tarvitaan kuitenkin eri tilanteissa ja erilaisiin tarkoituksiin.

Kaksikieliset lapset eivät ole millään lailla homogeeninen ryhmä, sillä he eroavat toisistaan jo puhumiensa kielten, ympäristön kieliin suhtautumisen, kielten käyttämisen ja taitotason sekä kielten oppimisikien perusteella (Bialystok, 2001; Kohnert, 2013: 13). Lapsi voi kehittyä kaksikieliseksi kielten oppimisiän perusteella joko simultaanisti eli samanaikaisesti (engl. simultaneous bilingualism) tai sukseksiivisesti eli perättäisesti (engl. successive / sequential bilingualism) (Kohnert, 2013; Romaine, 1999). Simultaanisti kaksikielinen lapsi alkaa oppia molempia kieliä samanaikaisesti eli syntymästään lähtien. Sukseksiivisesti kaksikieliselä lapsella taas ensimmäisen kielen (L1) oppiminen alkaa syntymästä ja toisen kielen (L2) oppiminen alkaa vasta myöhemmin lapsuusiässä. Kielen oppimisen ajoittuminen tai oppimisikä eivät määritä sitä, millainen lapsen kielen taitotaso tulee myöhemmällä iällä olemaan.

L2-kielen oppimisen alkuvaiheessa kielen oppiminen ja käyttötavat vaihtelevat riippuen lapsen iästä ja persoonallisuudesta (Kohnert, 2013). Sukseksiivisessä kaksikielisyudessa ensin opittu kieli vaikuttaa aina toisen kielen oppimiseen (Bialystok, 2001: 35). Kaksikieliseksi kasvamisen kannalta tärkeintä on kuitenkin niin omat kuin ympäristönkin myönteiset asenteet (Silvén, 2010).

Lapsen kaksikielisyyteen voivat johtaa useat eri asiat: maahanmuutto, koulutus, ulkomaalaiset sukulaiset, maastamuutto esimerkiksi vanhemman työn takia tai syntyminen maahan, jossa kaksikielisyys on normi (Bialystok, 2001). Maailmanlaajuisesti henkilöiden tai yhteisöjen kaksikielisyys on hyvin tavallista (Kohnert, 2013; Romaine, 1999). Monissa maissa lapset käyttävät yhtä kieltä kotona, mutta ”altistuvat” toiselle (tai kolmannelle) kielelle mennessään kouluun.



Maahanmuutto on tyypillinen tilanne, jossa kotona puhutaan vähemmistökieltä ja lapsi oppii päiväkotiin tai kouluun mennessään ympäristön valtakielen. Kaksikielisiä ja L2-kielisiä vuorovaikutustilanteita on koko ajan enemmän sekä Suomessa että maailmanlaajuisesti (Lilja, 2010). Tästä huolimatta kielenkehityksen tutkimuksen kohteena ovat suurelta osin olleet yksikieliset lapset (Romaine, 1999). Vuonna 2017 Suomessa syntyi 6 600 lasta – eli noin 13% vuoden aikana syntyneistä lapsista – äideille, jotka ovat syntyneet ulkomailla (Tilastokeskus, 2018a).

Ulkomaalaistaustaisten lasten molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla (Tilastokeskus, 2018b). Henkilö, jolla on tämänhetkinen tai tuleva tarve kahden kielen käyttöön, voidaan myös lukea kaksikieliseksi (Kohnert, 2013). Tällaisia henkilöitä ovat esimerkiksi lapset, jotka tarvitsevat jatkossa kahta kieltä, koska heidän kotikielensä ei ole sama kuin asuinympäristön valtakieli. Suomessa maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat valtakielen oletettavasti päiväkodissa tai koulussa äidinkielen oppimisen jälkeen. Kohnertin (2013: 24) mukaan tyypillisesti kehittyneen kaksikielisen lapsen kielitaitoa arvioidessa täytyy muistaa kolme asiaa:

- 1) vähintään toinen lapsen käyttämistä kielistä on normaalilla taitotasolla (*skills at least in one language within normal range*)
- 2) lapsella on kokemusta ja kommunikatiivista tarvetta molemmille kielille (*experience and communicative need for two languages*)
- 3) kielten suhteellinen taitotaso verrattuna toisiinsa saattaa vaihdella (*relative degree of proficiency may vary*)

Periaatteessa kielen omaksumisessa ei ole eroa yksikielisten ja kaksikielisten lasten välillä (Romaine, 1999). Tarkasteltaessa kaksikielisten lasten sanaston kehitystä yhdessä kielessä, on todettu, että se on hitaampaa kuin yksikielisillä lapsilla. Kun kaksikielisen lapsen kummankin kielen sanavarastot lasketaan yhteen, hänellä saattaa kuitenkin olla jopa enemmän sanoja kuin saman ikäisellä yksikielisellä lapsella (Pearson, Fernández & Oller, 1993; Romaine, 1999).

### 1.3 Toisen puheeseen tehdyt korjausaloitteet yksikielisillä lapsilla

Avoimet korjausaloitteet ja ymmärrysehdotukset ovat tyypillisesti kehittyneiden 3–5-vuotiaiden lasten eniten käyttämät korjausaloitetyypit (Aviezer, 2003; Gallagher, 1981; Morisseau ym. 2013). Kansainvälisissä tutkimuksissa kaikki tutkittavat käyttivät korjausaloitteita, mutta alle 3-vuotiaat lapset käyttivät korjausaloitteita merkittävästi vanhempia lapsia vähemmän (Aviezer, 2003; Morisseau ym. 2013). Nuoremmat lapset käyttivät taas vanhempia lapsia enemmän ei-kielellisiä korjausaloitekeinoja eli katsetta (Morisseau ym. 2013). Toisen puheeseen kohdistettujen korjausaloitteiden lukumäärät vaihtelivat myös lapsikohtaisesti, mutta yksikieliset lapset käyttivät kuitenkin korjausaloitteita aikuisia vähemmän (Gallagher, 1981).

Lapset käyttävät korjausaloitetyypeistä eniten neutraaleja korjausaloitteita (avoimet korjausaloitteet), varmistuspyyntöjä (ymmärrysehdokas), muokkaamispyyntöjä (kysymyssanat) ja tarkkoja toistopyyntöjä (kysymyssanojen ja toiston käyttäminen) (Aviezer, 2003; Gallagher, 1981). Lapset tekevät toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita, kun ohjeet ovat epäselviä tai ongelmavuoro on kontekstista irrallinen, odottamaton tai yllättävästi aihetta vaihtava (Aviezer, 2003; Morisseau ym. 2013). Toisin sanoen lapset siis käsittelevät toisen puheeseen kohdistuvilla korjausaloitteilla yleisimmin ymmärtämisen ja kuulemisen ongelmia.

Suomenkielistä tutkimusta toisen puheeseen tehdyistä korjausaloitteista on vähän varsinkin lasten kohdalla, mutta esimerkiksi Karjalainen (2000) ja Yatagai (2014) ovat molemmat tutkineet tyypillisesti kehittyneiden kaksivuotiaiden lasten tekemiä korjausaloitteita, ja vastaavasti Rasku (2018) on tutkinut kolmevuotiaiden tekemiä korjausaloitteita. Karjalainen (2000) ei tutkimuksessaan luokittele korjausaloitteita, mutta esimerkeissä lapset ovat käyttäneet korjausaloitteina ainakin avoimia korjausaloitteita ja toistoa. Yatagain (2014) tutkimuksessa kaksivuotiaat lapset käyttivät eniten avoimia korjausaloitteita, kysymyssanoja ja kysymyssana+toisto-muotoisia korjausaloitteita.

Yleisimpiä kolmevuotiaiden käyttämiä korjausaloitteita olivat kysymyssanat (28% korjausaloitteista), avoimet korjausaloitteet ja ymmärrysehdokkaat (molempia sama määrä, 21%) sekä kysymyssana+toisto (n. 20%) (Rasku, 2018). Kolmevuotiaat tutkittavat tekivät keskimäärin n. 11 korjausaloitetta tunnissa (keskiarvo 9.6, vaihteluväli 0–28). Kaikissa tutkimuksissa lasten tekemät korjausaloitteet olivat yleensä seurausta ymmärtämisen tai kuulemisen ongelmasta. Sekä Yatagain (2014) että Raskun (2018) tutkimuksissa nousi esiin myös tilanteita, joissa lapset käyttivät kysymyssanaa eri sijamuodossa, kuin ongelmavuoron perusteella pitäisi.

Tykkyläinen (2007) on tarkastellut tutkimuksessaan 5-vuotiaiden tyypillisesti kehittyneiden toisen puheeseen kohdistuneita korjausaloitteita lyhyissä arvuuttelutehtävätilanteissa. Koska tyypillisesti kehittyneet lapset olivat hänen tutkimuksessaan verrokkeina, heitä oli hyvin vähän (8 lasta). Koko aineistossa oli vain neljä korjausaloitetta (kaikki ymmärrysehdokkaita), joista kolme oli saman tutkittavan tekemiä. Tykkyläinen esittääkin, että 5-vuotiaat eivät juurikaan tekisi korjausaloitteita tehtävätilanteissa enää ymmärtämisen ongelmien takia, vaan lähinnä rajatakseen vastausvaihtoehtoja ja varmistaakseen omaa tulkintaansa.

Aiemmat suomenkieliset tutkimustulokset käytetyistä korjausaloitetyypeistä ja ongelmista, joita niillä pyritään ratkaisemaan, ovat kansainvälisten tutkimusten kanssa yhteneviä. Suomenkielistä tutkimusta toisen puheeseen kohdistuvista korjausaloitteista on tehty enemmän aikuisten välisistä keskusteluista (esim. Haakana, 2011; Haakana ym., 2016; Karjalainen, 2000; Kurhila, 2001). Suomenkieliset aikuiset käyttävät korjausaloitetyypeistä eniten avoimia korjausaloitteita ja ymmärrysehdokkaita, tehden keskimäärin 14 korjausaloitetta tunnissa (Haakana ym., 2016).

#### 1.4 Toisen puheeseen tehdyt korjausaloitteet L2-kieltä puhuvilla

Tutkimustietoa kaksikielisten tai L2-kieltä puhuvien toisen puheeseen tekemistä korjausaloitteista löytyy niukasti aikuisista, ja kaksikielisten lasten tekemistä korjausaloitteista ei löytynyt ollenkaan artikkeleita. Nuorimmat tutkittavat näissä tutkimuksissa olivat oletettavasti yli 10-vuotiaita, sillä esimerkiksi Seedhousen (1999) tutkimus käsitteli luokahuoneessa tehtyjä korjausaloitteita, ja tutkittavien joko mainittiin joissain esimerkeissä olevan teini-ikäisiä tai ikää ei ollut mainittu ollenkaan. Muissa mainituissa tutkimuksissa tutkittavat olivat aikuisia.

Tehtävätilanteessa kaksikieliset tutkittavien tekemien korjausaloitteiden tarkoituksena on pikemminkin saavuttaa keskustelijoiden välinen yhteisymmärrys, kuin korjata keskustelukumppanin puhetta (Hosoda, 2000; Seedhouse, 1999). Kaksikieliset puhujat käyttivät useimmin ymmärrysehdokkaita, toistoa, avoimia korjausaloitteita ja kysymyslauseita (Lilja, 2010; Seedhouse, 1999). Kaksikieliset tekivät myös ei-sanallisia, *kehollisia*, korjausaloitteita, joita taas äidinkieltään puhuvat eivät tehneet (Lilja, 2010). He saattoivat myös korostaa korjausaloitetta (yleensä ymmärrysehdokasta) katseella tai nostamalla äänen korkeutta (Koshik & Seo, 2012). Hosodan (2000) tutkimuksessa esiintyi 15 korjausaloitetta tunnissa, kun taas Liljan (2010) tutkimuksessa L2-puhujat tekivät n. 13 korjausaloitetta tunnissa.

Kaksikieliset puhujat tekivät korjausaloitteita, kun ongelmavuoro oli yllättävä, ei liittynyt aiemmin käsiteltyyn puheenaiheeseen tai oli epäselvä (Lilja, 2010). Korjausaloitetta edeltävään ongelmavuoroon liittyi kaksikielisilläkin aikuisilla ymmärtämisen ongelmien lisäksi kuulemisen ongelmia (Buckwalter, 2001; Lilja, 2010), ymmärtämisen ongelmien liittyessä usein sanastoon (Buckwalter, 2001). Tämän lisäksi ongelmavuoroihin liittyi usein myös puhujan ei-sanallista kommunikaatiota, kuten katseita tai eleitä (Hosoda, 2000). Tehtävätilanteessa L2-kieltä puhuvat saattoivat käyttää ymmärrysehdokkaita varmistuspyyntöinä käyttämälleen sanalle tai lauserakenteelle (Koshik & Seo, 2012). Äidinkielenään suomea puhuvan kanssa keskustellessaan kaksikieliset aikuiset tekivät korjausaloitteita lähes saman verran kuin keskustelukumppaninsa (Lilja, 2010).

## 2 Tutkimuskysymykset

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee 4–5-vuotiaiden kaksikielisten lasten toisen puheeseen tekemiä korjausaloitteita. Toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet ovat tärkeä tutkimuksen kohde, sillä lapsi voi osoittaa korjausaloitteiden avulla keskustelukumppanille, ettei ymmärrä ja samalla aikuinen huomaa lapsen tarvitsevan apua. Taitavamman keskustelukumppanin eli aikuisen yhteistyö ja apu ovat välttämättömiä lapsen oppimisen kannalta (Vygotsky, 1978).

Yksikielisten lasten toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita tutkittaessa on huomattu, että lapset käyttävät eniten avoimia korjausaloitteita ja ymmärrysehdokkaita, joiden avulla he useimmin käsittelevät ymmärtämisen ongelmia (Aviezer, 2003; Morisseau ym. 2013). Myös suomenkieliset aikuiset ja suomea L2-kielenään puhuvat käyttävät eniten ymmärrysehdokkaita ja avoimia korjausaloitteita keskustelussa syntyneiden ymmärtämisen ja kuulemisen ongelmien ratkaisemiseksi (Haakana ym. 2016; Lilja, 2010). Korjausaloitteella lapsi voi siis pyytää apua keskustelukumppanilta ja lisäksi myös varmistaa, onko ymmärtänyt sanotun oikein. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää:

1. Millaisia toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita peräkkäisesti kaksikieliset maahanmuuttajataustaiset lapset tekevät?
2. Millaisissa tilanteissa lapset tekevät toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita ja millaisiin ongelmiin ne kohdistuvat?

### 3 Menetelmät ja aineisto

Pro gradu -tutkielmani aineisto on kerätty osana PAULA-tutkimushanketta (pakolais- ja ulkomaalaistaustaisten lasten kielellisen pienryhmäintervention vaikuttavuutta selvittävä hanke). Hankkeen vastuullinen johtaja on professori Minna Laakso. PAULA-hanke on pitkäaikainen interventiotutkimus, johon kuuluvat tutkimusryhmä ja vertailuryhmä (Ristimäki & Laakso, 2017). Tutkimusryhmän lapsille järjestettiin päiväkodissa päivähoidon ohessa tapahtunutta suomen kielen pienryhmäopetusta. Vertailuryhmä osallistui ainoastaan suomenkieliseen päivähoitoon. Hankkeeseen osallistuneista tutkittavista on kerätty vuoden seuranta-aineisto, johon kuului kolme mittauspistettä; alku-, loppu- ja seurantamittaus. Tässä tutkielmassa ei vertailla hankkeen alkuperäisiä ryhmiä keskenään, vaan kaikkien lasten loppumittaukselliset tallenteet muodostavat yhdessä tutkielman aineiston.

#### 3.1 Tutkittavat

Tutkielman tulokset perustuvat n. 17.25 tuntiin videoitua aineistoa, joka koostuu tutkimustilanteiden kahdenvälisistä keskusteluista maahanmuuttajataustaisen, peräkkäisesti kaksikielisen lapsen sekä tutkijan välillä. Tutkittavia oli yhteensä 18, joista viisi on poikia ja 13 tyttöjä. Tutkittavat olivat iältään 4;2–5;7-vuotiaita (ka 4;10 vuotta) ja peräkkäisesti kaksikielisiä, ulkomaalaistaustaisia lapsia, joille suomi on vasta toisena opittu (L2) kieli. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset ovat olleet suomenkielisessä päivähoitossa aineistonkeruuhetkellä vähintään kahdeksan kuukautta. Tarkemmat tiedot tutkittavista on kerätty Taulukkoon 1. Tutkittavat ovat joko ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajataustaisia lapsia, joiden kielitausta kartoitettiin vanhempien täyttämän taustatietolomakkeen avulla. Tutkittavat puhuivat äidinkielenään yhteensä 10 eri kieltä, suurimpien kieliryhmien ollessa arabia (4 lasta), somali (3 lasta) ja venäjä (3 lasta).

Aineisto koostui PAULA-hankkeen loppumittausarvioinneista tehdyistä tallenteista, joten sisäänottokriteerinä tutkielmassa on lasten osallistuminen hankkeeseen. Tämä tarkoittaa myös sitä, että lasten täytyi olla kaksikielisiä niin, että suomi ei ollut tutkittavan äidinkieli, vaan perhe puhui kotona jotakin toista

kieltä. Kielitausta varmistettiin vanhemman äidinkielellään täyttämän taustatietolomakkeen avulla. Lisäksi loppumittaustilanteesta täytyi olla tallenne saatavilla. Tämä karsi alkuperäisestä 20 lapsen aineistosta kaksi tutkittavaa pois, sillä toinen ei ollut osallistunut lainkaan loppumittaukseen ja toisen lapsen tallenteesta ei löytynyt enää toimivaa versiota.

Taulukko 1. Tutkittavat ja aineisto

Tunniste	Sukupuoli	Ikä (v;kk)	Äidinkieli/ kotikielet	Ollut suomenk. päivähoidossa (v;kk)	Tallenteen kesto (min:s)
T1	T	4;9	venäjä	0;9	55:03
T2	T	4;5	albania	1;7	60:50
T3	P	4;9	kurdi	0;8	59:37
T4	P	4;7	somali	0;9	60:04
T5	T	4;8	somali	0;8	63:57
T6	T	4;11	somali	1;8	46:25
T7	T	4;8	arabia	0;9	77:21
T8	T	4;9	arabia	2;3	51:06
T10	T	5;4	venäjä	3;10	51:44
V1	P	5;3	venäjä	4;2	65:04
V2	P	5;5	bosnia	1;2	58:23
V3	T	5;7	kurdi	2;0	61:08
V5	P	4;5	japani	1;0	57:57
V6	T	4;9	thai	1;1	54:48
V7	T	5;3	romania	3;11	59:50
V8	T	4;2	ukraina	3;2	49:29
V9	T	5;0	arabia	0;8	53:48
V10	T	4;9	arabia	1;9	51:34
		ka 4;10, vv 4;2–5;7 (kh = 4,57 (0;5))		ka 1;9, vv 0;8–4;2 (kh = 14,58 (1;3))	17h 18min 8s (ka = 57:41)

ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, vv = vaihteluväli

Tutkittaville ei ollut tehty aikaisempia kielellisiä testejä, joten lapsia, joilla on kielen kehitykseen liittyviä ongelmia, ei voitu täysin rajata pois. Alkuperäisessä hankkeessa poissulkukriteereiksi määriteltiin aistivammat, kehitykselliset viiveet

tai epäily kielenkehityksen erityisvaikeudesta (vanhempien, päivähoidon tai lastenneuvolan arvioimina). Lisäksi pois suljettiin lapset, jotka saavat puheterapiaa tai jotka oli lähetetty puheterapeutin tutkimuksiin. Alkuperäisen hankkeen poissulkukriteerien perusteella voidaan olettaa näiden kriteerien pitävän paikkansa myös tässä tutkimuksessa.

### 3.2 Tutkimustilanne

Jokainen tutkittava osallistui PAULA-hankkeen kolmeen järjestettyyn arviointitilanteeseen: alku-, loppu- ja seurantamittaukseen. Loppumittaukset järjestettiin n. 6,5 kuukauden kuluttua alkumittauksesta ja seurantamittaus n. 10,5 kuukauden kuluttua alkumittauksesta. Kaikki tutkimustilanteet videoitiin kahdella videokameralla, joista toisessa oli erillinen mikrofoni. Aineiston keräsivät logopedian maisterivaiheen opiskelijat. Tutkielmassani tarkastelen sekä tutkimus- että vertailuryhmään kuuluneiden lasten loppumittauksista tehtyjä tallenteita.

Loppumittaus valikoitui tarkasteltavaksi siksi, että siinä vaiheessa lapset olivat olleet suomalaisessa päiväkodissa vähintään 8 kuukautta. Tämän perusteella voitiin olettaa, että lasten kielitaito oli tarpeeksi hyvällä tasolla, jotta lapsilla oli mahdollisuus tehdä toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita. Loppumittausvaiheessa sekä tutkittavien ryhmän, että vertailuryhmän suomen kielen taidot olivat jo lähes samalla tasolla, toisin kuin alkumittausvaiheessa.

Tutkimustilanne koostui eläinleikistä, fonologiatestistä (Kunnari, Savinainen-Makkonen & Saaristo-Helin, 2012), Reynell Developmental Language Scales III (RDLS III) -testin (Kortesmaa ym., 2001) ymmärtämisen osuudesta, vaateleikistä, kauppaleikistä ja ilmapallotarinarasta. Tutkimustilanteen kulku ja osatehtävillä arvioitavat asiat on esitetty Taulukossa 2. Fonologiatesti ja RDLS III:n ymmärtämisen osuus tehtiin tutkimustilanteessa testien manuaalien mukaisesti. Eläinleikissä lapsen piti heittää eläimiä kuppiin tutkijan ohjeiden mukaisesti ja myös lasta pyydettiin vastavuoroisesti antamaan ohjeita tutkijalle. Vaateleikissä lapsi sai onkia vaatteita laatikosta ja samalla tutkija pyysi lasta myös nimeämään vaatteet. Kauppaleikki oli edellisiä osioita vapaampi leikitilanne, jonka avulla



pyrittiin saamaan lapsi tuottamaan puhetta. Ilmapalлотarinan aikana lapsen tuli kertoa kuvakirjan tarina ”nukkuvalle nallelle” omin sanoin.

Taulukko 2. Tutkimustilanteen kulku ja tehtävillä arvioidut asiat

Järjestys	Testausmenetelmä	Kielellinen osa-alue
1	Eläinleikki	Ymmärtäminen, sanasto
2	Fonologiatesti	Sanasto, fonologia
3	Vaateleikki	Sanasto
4	RDLS III (ymmärtämisen osio)	Ymmärtäminen
5	Kauppaleikki	Sanasto
6	Ilmapalлотarina	Kerronta, sanasto

### 3.3 Aineisto

Tutkielman aineisto koostuu kokonaisuudessaan n. 17.25 tunnista videoitua materiaalia PAULA-hankkeeseen osallistuneiden lasten loppumittaustilanteista. Aineisto on kerätty osana PAULA-hanketta touko-lokakuun välisenä aikana vuonna 2016. Tarkasteltava aineisto on kuvattu kahdella videokameralla päiväkodeissa. Tutkielmassa tarkastellaan ainoastaan Canon Legria HF R606 –mallisella videokameralla kuvattua aineistoa. Tallennusta ei keskeytetty osatehtävien välillä. Aineistoa on tutkielman teon ajan säilytetty salasanasuojatulla muistitikulla. Tutkittavat olivat tallenteen kuvaamishetkellä keskimäärin 4;10-vuotiaita ja olleet suomenkielisessä päivähoitossa keskimäärin vuoden ja 9 kuukautta.

Aineistosta oli aikaisemmin litteroitu lähes kaikki osat fonologiatestiä ja RDLS III:n ymmärtämisen osuutta lukuun ottamatta. Näistä puuttuvista testiosuuksista tehtiin raakalitteraatit, joista myöhemmin poimittiin korjausaloitteet. Kaikki aineiston lasten toisen puheeseen tekemät korjausaloitteet litteroitiin tarkemmin, jolloin litteraatteihin merkittiin mm. puheen intonaatiot, tauot ja äänteiden pidentymät (ks. Liite 2). Tarkempien litteraattien litterointimerkit mukailevat keskustelunanalyysissa laajalti käytössä olevaa (esim. Drew, 1997; Haakana ym., 2016; Haakana, 2011; Tykkyläinen, 2007), Gail Jeffersonin kehittämää litterointijärjestelmää (Seppänen, 1997). Lisäksi litteraatteihin merkittiin tilanteen kannalta merkitykselliset eleet ja toiminta. Koska keskustelussa kuuntelevan tai

vastaanottavan osapuolen tekemät aloitteet sijoittuvat yleensä heti ongelmallisen puheenvuoron perään (Schegloff ym. 1977), on korjausaloitteita litteroidessa sisällytetty mukaan yleensä vain yksi tai kaksi korjausaloitetta edeltävää puheenvuoroa.

### 3.4 Aineiston analysointi

Korjausaloitteita analysoitiin koko tutkimustilanteesta tehdyttä tallenteelta, jolloin saatiin tietoa sekä strukturoiduista arviointitilanteista, että spontaanimmista leikkitalanteista. Aineisto katsottiin läpi kokonaisuudessaan kaksi kertaa. Ensimmäisellä katselukerralla aineisto katsottiin kokonaan läpi ja sieltä merkittiin ylös tutkittavien toisen puheeseen tekemät korjausaloitteet. Tallenteilta merkittiin ylös korjausaloitteiden lisäksi korjausaloitetilanteet ja konteksti, missä korjausaloite esiintyi. Korjausaloitteita litteroitaessa litteraatteihin sisällytettiin tarpeeksi korjausaloitetta edeltäviä ja seuraavia puheenvuoroja kontekstin välittymiseksi. Litterointi ja litteraattien käyttö ovat keskeinen osa keskusteluanalyttistä tutkimusta (Vatanen, 2016).

Aineistoa ja tuloksia analysoidaan tutkielmassa keskusteluanalyysin eli havainnoinnin keinoin. Keskusteluanalyysi perustuu vahvasti aineistosta tehtyihin havaintoihin (Vatanen, 2016). Tässä tutkielmassa korjausaloitteet poimittiin ja laskettiin aineistosta ensin havainnoimalla ja uudestaan vielä raakalitteraattien perusteella, jotta jokainen korjausaloite huomattaisiin aineistosta. Keskusteluanalyysia tehtäessä edetään havainnoista ja yksityiskohdista laajempaan kokonaiskuvaan sekä jopa yleistykseen (Vatanen, 2016). Koska lapset tekivät korjausaloitteita myös tehtävätyyppien välissä, on mielekkäämpää tarkastella, millainen korjausaloitetta edeltävä vuoro eli ongelmavuoro oli ollut, kuin tarkastella korjausaloitteiden esiintymistä eri osatehtävien aikana tutkimustilanteessa. Tämän lisäksi tarkasteltiin sitä, johtuiko korjausaloite ymmärtämisen vai kuulemisen ongelmasta.

Haakanan ym. (2016) määritelmän mukaan korjausaloitteita ovat keskustelun puheenvuorot, joilla puheen vastaanottaja osoittaa keskustelukumppanilleen, että tämän edellisessä puheenvuorossa oli jotain ongelmallista. Ongelma

tarvitsee ratkaisun ennen kuin keskustelua voidaan jatkaa. Koska tutkielman aineisto on suomenkielinen, käytettiin korjausaloitteiden analysoimiseen Haakanan ym. (2016) luokittelua. Korjausaloitetyypit esimerkkeineen on koottu Taulukkoon 3.

Taulukko 3. Korjausaloitteiden luokittelu Haakanan ym. (2016) mukaan

<b>Korjausaloite</b>	<b>Määrittely</b>	<b>Esimerkki</b>
Avoim korjausaloite	kohdistuu erittelemättömästi koko edeltävään vuoroon	<i>mitä, täh, häh</i>
Kysymyssana	kohdistuu tiettyyn kohtaan ongelmavuoroa, esim. erisnimeen tai pronominiin	<i>kuka, missä, milloin</i>
Kysymyssana + toisto	yhdistelmä edeltävän vuoron osittaisesta toistosta ja kysymyssanasta	<i>Ai kuka soitti?</i>
Toisto	ed. vuoron toisto tai osittainen toisto, lisäksi myös katse tai intonaation nousu	<i>Siis poika voitti?</i>
Ymmärrysehdokas	tulkinta ongelmavuorosta, ymmärryksen varmistaminen tai selventäminen	<i>Tarkoititko...?</i>
Kysymyslause	mikä on x -tyyppinen korjausaloite, epäselvän käsitteen selvittäminen	<i>Mikä on kerrostalo?</i>
Ongelman eksplikointi	kuulemis- tai ymmärtämisongelman osoittaminen keskustelukumppanille	<i>Nyt en ymmärtänyt</i>

Aineistosta poimittiin vain sanalliset toisen puheeseen tehdyt korjausaloitteet eli katseen käyttö korjausaloitteena rajattiin pois korjausaloitekokoelmasta. Tähän päädyttiin siksi, että tallenteiden kuvakulma oli usein katseiden seuraamisen kannalta niin huono, ettei kaikkia katseita olisi luotettavasti pystytty arvioimaan ja poimimaan tallenteilta. Jos sanalliseen korjausaloitteeseen liittyi myös varmistavalla katseella tehty korjausaloite, se kuitenkin merkittiin ylös litteraattiin. Tämä oli tärkeää esimerkiksi lasten tuottamia toistoja tarkastellessa. Alla olevassa esimerkissä ei ole kyse korjausaloitteesta, vaan aineistossa paljon esiintyneestä ”papukaijatoistosta” eli tapauksista, joissa lapsi toistaa tutkijan puheenvuoron tai osan siitä muistaakseen paremmin tehtävänannon. Toisto laskettiin tässä tutkielmassa korjausaloitteeksi, mikäli siihen liittyi esimerkiksi puheen intonaation nousua tai varmistavan katseen luominen tutkijaan.

## Esimerkki papukaijatoistosta:

01 TU : sä voisit aloittaa >et etsi< (.) vihreä kissa.  
02 T7 : <vihreä kissa>. 2:54  
03 TU : joo,  
04 T7 NOSTELEEE ERIVÄRISIÄ ELÄIMIÄ JA POIMII LOPULTA PUNAISEN KISSAN

Esimerkissä tutkija pyytää T7:ää etsimään lattialle levitetyistä eläimistä vihreän kissan. T7 toistaa tutkijan antamasta ohjeesta osan *vihreä kissa* rivillä 2. Kyseessä ei kuitenkaan ole korjausaloite, vaan T7 jäsentää ohjeen mielessään ja toistaa etsittävän asian. Tutkija vahvistaa T7:n ymmärtäneen ohjeen siitä, mitä piti etsiä rivillä 3.

Määrällisestä tarkastelusta rajattiin pois myös joidenkin lasten tekemät *en tiedä* -vuorot ongelman eksplikointeina, sillä niistä ei pystynyt päättämään, mitä lapsi oli vuorolla tarkoittanut (ks. luku 4.1.6: Esimerkki 13). Tutkittavien kielitaito ei ollut tarpeeksi hyvä tekemään selkeitä ongelman eksplikointeja eli selittämään, miksi he haluaisivat tarkennusta ongelmavuoroon, joten ongelman eksplikointeja ei siksi löytynyt aineistosta. Esimerkiksi myös Raskun (2018) tutkimuksessa yksikieliset kolmevuotiaat lapset eivät tehneet yhtään ongelman eksplikointia ja Haakanan ym. (2016) tutkimuksessa ongelman eksplikointia esiintyi suomenkielisten aikuisten aineistossa vain kolmesti.

Toisella katselukerralla tallenteita verrattiin olemassa oleviin litteraatteihin ja osat, joista ei ollut litteraattia, litteroitiin. Tämän jälkeen litteraateista poimittiin uudelleen tutkittavien toisen puheeseen tekemät korjausaloitteet. Kun korjausaloitteet oli poimittu litteraateista, varmistettiin edelleen videotallenteilta etenkin toistot, että ne täyttäsivät kriteerit (liittyikö toistoon katsetta tai nouseva intonaatio). Kokonaiset korjausjaksot (ongelmavuoro, korjausaloite ja korjaava vuoro) kirjattiin ylös ja litteroitiin tarkemmin. Korjausaloitteiden määrät ja tyypit laskettiin Taulukkoon 4 sekä Liitteeseen 1. Taulukkoon 5 taas merkittiin millaista ongelmaa korjausaloitteilla ratkottiin ja Taulukkoon 6 merkittiin korjausaloitteilla käsitellyt ongelmat.

### 3.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudesta huolehdittiin käymällä keskusteluja aineistossa esiintyneistä korjausaloitteista ja korjausaloitetilanteista sekä tutkielman ohjaajan, että muiden graduntekijöiden kanssa erikseen järjestetyissä aineistosessioissa. Tällä tavoin varmistettiin, että aineiston korjausaloitteiden ryhmittelyn reliabiliteetti säilyy hyvänä ja että kaikki poimitut korjausaloitteet olivat varmasti korjausaloitteen määritelmän mukaisia.

Tämän lisäksi toinen graduntekijä poimi korjausaloitteita noin tunnin mittaisesta osasta aineistoa, jotta voitiin varmistaa, että poimitut korjausaloitteet vastasivat toisiaan myös eri tutkijoiden kesken. Korjausaloitteiden poimimisen vastaavuus eli reliabiliteetti oli 88 %. Erot johtuivat siitä, että toinen graduntekijä laski korjausaloitteiksi myös sellaisia vuoroja, jotka oli aiemmin päädytty rajaamaan pois. Kuitenkin kaikki tässä tutkielmassa korjausaloitteiksi lasketut vuorot olivat korjausaloitteita myös toisen graduntekijän mielestä.

### 3.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkittavilta on alkuperäisen hankkeen alkumittauksen yhteydessä kerätty vanhempien allekirjoittamat suostumuslomakkeet. Suostumuslomakkeilla vanhemmat ovat antaneet luvan tutkittavista kerätyn aineiston käyttöön tutkimustarkoituksessa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja vanhemmille myös ilmoitettiin, että he voivat keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa.

Koko aineiston tallenteet ovat salassapidettäviä ja niitä säilytettiin tutkielman teon ajan salanasuojatulla muistitikulla, jolle ulkopuolisilla ei ollut pääsyä ja jonka salasana oli vain tutkielmantekijän tiedossa. Tallenteita katsottaessa käytettiin kuulokkeita, eikä samassa huoneessa tuolloin ollut PAULA-hankkeen ulkopuolisia henkilöitä. Tämän lisäksi tutkittavista käytettiin vain tunnisteita, lasten nimet eivät olleet näkyvillä missään tutkielmaan liittyvissä papereissa. Jos tallenteella mainittiin lapsen nimi, litteraatissa oli tässä kohtaa käytetty keksittyä peitenimeä.

Yksikään tutkittavista lapsista ei ole osallistunut alkuperäiseen tutkimushankkeeseen vastoin tahtoaan. Tutkimustilanteissa on seurattu tutkimuksen kulkua, mutta kuitenkin tutkittavaa ei ole pakotettu tekemään tehtäviä. Tutkimustilanteesta ei ole koitunut tutkittaville kipua tai ylimääräistä stressiä.

## 4 Tulokset

Toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita esiintyi aineistossa yhteensä 68 kertaa. Yhtä lasta kohden korjausaloitteita oli vähän (keskimäärin alle 4 aloitetta/lapsi), mutta korjausaloitteiden määrä vaihteli myös lapsikohtaisesti sekä käytetyn tehtävän mukaan. Lasten tekemien korjausaloitteiden määrä tutkimustilanteessa vaihteli välillä 0–16. Tutkittavien tekemät toisen puheeseen kohdistuneet korjausaloitteet on koottu kokonaisuudessaan lapsikohtaisesti Liitteeseen 1 ja litteroituina Liitteeseen 3.

### 4.1 Kaksikielisten lasten tekemät korjausaloitteet

Tutkittavista n. 78 % teki toisen puheeseen kohdistuneita korjausaloitteita. Eniten korjausaloitteita (15–16 kpl) tekivät T3 (P, kurdi, 8 kk suomenk. ph:ssa) ja T7 (T, arabia, 9 kk suomenk. ph:ssa). T7 myös käytti ainoana tutkittavista jokaista aineistossa esiintynyttä korjausaloitetyyppiä tutkimustilanteen aikana. T5, T6, T8 ja V8 eivät tehneet ollenkaan sanallisia korjausaloitteita tutkimustilanteen aikana (ks. Liite 1.). Kaikki heistä ovat tyttöjä, he ovat olleet suomenkielisessä päivähoitossa 0;8, 1;8, 2;3 ja 3;2 vuotta ja heidän äidinkieliään ovat somali (x2), arabia ja ukraina. Äidinkieli, suomenkielisessä päivähoitossa vietetty aika tai sukupuoli ei näyttänyt vaikuttavan lapsen toisen puheeseen tekemien korjausaloitteiden määrään. Toisen puheeseen kohdistettujen korjausaloitteiden määrät ja osuudet aineistossa on esitetty Taulukossa 4.

Taulukko 4. Tehtyjen korjausaloitteiden määrät ja tyypit aineistossa

Korjausaloitetyyppi	Määrä aineistossa	Keskiarvo (aloitetta tunnissa)	Vaihtelu tutkittavien välillä (kh)	Osuus kaikista korjausaloitteista
Avoin	22	1.22	0-9 (2.37)	32 %
Kysymyssana	4	0.22	0-1 (0.43)	6 %
Kysymyssana + toisto	4	0.22	0-1 (0.43)	6 %
Toisto	9	0.50	0-3 (0.99)	13 %
Ymmärrysehdokas	23	1.28	0-6 (1.60)	34 %
Kysymyslause	6	0.27	0-3 (0.77)	9 %
Koko aineisto	68	3.78	0-16 (4.71)	100 %

kh = keskihajonta

Yhteensä tutkittavat tekivät toisen puheeseen kohdistuneita korjausaloitteita 68 kappaletta eli keskimäärin 3.94 korjausaloitetta tunnissa. Tutkittavat käyttivät korjausaloitteista eniten avoimia korjausaloitteita ja ymmärrysehdokkaita. Muita korjausaloitetyyppejä käytettiin toistoa lukuun ottamatta hyvin vähäisesti.

#### 4.1.1 Avoimet korjausaloitteet

Avoimet korjausaloitteet (n = 22) olivat ymmärrysehdokkaiden kanssa (n = 23) tutkittavien eniten käyttämät korjausaloitetyypit. Aineistossa esiintyi kolmea eri varianttia avoimista korjausaloitteista; *mitä*, *täh* ja *hä(h)*. Avoimista korjausaloitteista suurin osa eli 64 % oli mitä-tyyppisiä (n= 14) korjausaloitteita. Tutkittavista 7 lasta (eli 39 %) käytti avoimia korjausaloitteita. T3 teki 9 avointa korjausaloitetta, mikä kattaa lähes 40 % aineistossa esiintyvistä avoimista korjausaloitteista.

Esimerkissä 1 tutkija ja V10 tekevät RDLS III:n ymmärtämisen osuuden osatehtävää. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 3. Ongelmavuoro esiintyy tutkijan vuorolla riveillä 1 ja 2, kun tutkija esittää V10:lle kysymyksen, mutta sekoaa sanoissaan, jolloin vuoro venyy ja siihen tulee paljon taukoja ja sanan korjaus toisella.

#### Esimerkki 1. Avoin korjausaloite *mitä*

```
01 TU : aah (/) näytä minulle (.) missä kuvassa (.) paloauto ajaa (.)
02     poliisiauto ajaa takaa punaista kuorma-autoa.
03 V10 : mitä? 32:40
04 TU : että missä kuvassa poliisiauto ajaa takaa punaista kuorma-autoa.
05     V10 OSOITTAA KUVAA
06 TU : joo.
```

V10:n tekemä avoin korjausaloite *mitä* rivillä 3 kohdistuu koko aikaisempaan ongelmavuoroon. Ongelman korjausvuoro on rivillä 4, kun tutkija toistaa



aiemman vuoronsa. Ongelma ratkeaa ja V10 pystyy vastaamaan kysymykseen rivillä 5.

Esimerkissä 2 tutkija yrittää kiinnittää T3:n huomion takaisin testin tekoon (RDLS III). Korjausaloite on lihavoituna rivillä 4. Ongelmavuoro koostuu tutkijan vuorosta riveillä 1 ja 3, kun T3:n huomio on kiinnittynyt muualle, eikä hän ollut kuunnellut tutkijaa.

### Esimerkki 2. Avoin korjausaloite *täh*

```
01 TU : nonii (.) kuuntele pas sit[te taas ]ohjeita.  
02 T3 : [(aiku hh)]  
03 TU : <David>?  
04 T3 : täh? 36:50  
05 TU : ei piirrellä (/) kuuntele ohjeita,  
06 T3 NYÖKKÄÄ
```

T3:n tekemä avoin korjausaloite *täh* rivillä 4 kohdistuu aikaisempaan tutkijan vuoroon rivillä 3, kun T3 havahtuu kuullessaan nimensä, mutta ei ollut kuullut, mitä aiemmin oli sanottu. Ongelman korjausvuoro on rivillä 5, kun tutkija antaa T3:lle ohjeet uudestaan. Ongelma ratkeaa ja T3 elehtii ymmärtäneensä nyökkäämällä rivillä 6.

Esimerkissä 3 tutkija ja T3 tekevät fonologiatestiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 2. Ongelmavuoro on tutkijan vuorolla rivillä 1.

### Esimerkki 3. Avoin korjausaloite *mitä*

```
01 TU : mikä tämä on?  
02 T3 : äääää (.) öööö (.) mitä %mitämitämitämitä...% mitämitämitä...mitä 8:30  
03 TU : muistaksä (/) se on pu- =  
04 T3 : =pukki?  
05 TU : ↑puu,
```

Tässä esimerkissä tutkijan vuoron ongelma ei johdu kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmasta siinä mielessä, että T3 kyllä ymmärtää, mitä tutkija

häneltä pyytää, mutta tekee korjausaloitteen, koska ei osaa vastata kysymykseen. Rivin 2 avoin korjausaloite *mitä* laskettiin vain yhdeksi korjausaloitteeksi, koska tutkittava alkaa leikkimään ja toistamaan samaa sanaa tauotta. Ongelman korjausvuoro on tutkijan vuorolla rivillä 3, kun tämä antaa testin ohjeistuksen mukaisen vihjeen T3:lle. Ongelma ratkeaa tutkijan vuorolla rivillä 5, kun tämä kertoo oikean vastauksen T3:lle.

Avoimia korjausaloitteita käytetään silloin, kun edeltävän puhujan puheesta on vaikea saada selvää, tai kun vastaanottajan huomio on ollut muualla, eikä hän ole kuunnellut puhetta. Lisäksi lapsi saattoi käyttää avointa korjausaloitetta, kun hän ei osannut vastata esitettyyn kysymykseen.

#### 4.1.2 Ymmärrysehdokkaat

Vaikka ymmärrysehdokkaita esiintyi aineistossa määrällisesti lähes yhtä paljon kuin avoimia korjausaloitteita, olivat ne kuitenkin laajimmin käytettyjä lasten keskuudessa, sillä 11 tutkittavaa (eli n. 61 %) käytti niitä. Ymmärrysehdokas esitettiin useimmin yhdellä sanalla (n= 12), mutta myös 2-3 sanan ilmaukset olivat tavallisia. Tutkittavat esittivät ymmärrysehdokkaan usein muodossa *tä(m)ä* (n=7, n. 30 % kaikista ymmärrysehdokkaista).

Esimerkissä 4 tutkija ja T4 tekevät fonologiatestiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 3. Ongelmavuoro on rivillä 1, jonka T4 varmistaa ymmärtäneensä oikein tekemällä korjausaloitteen.

#### Esimerkki 4. Ymmärrysehdokas (nimettävän kohteen varmistaminen)

```
01 TU : mikäs toi on,  
02 TU OSOITTAA KUVAA  
03 T4 : mikä tulee täs:tä, 22:26  
04 T4 OSOITTAA KUVAA JA KATSOO TUTKIJAA  
05 TU : nii mitä sielt tulee (.) sielt tulee hammasta-
```

T4:n ymmärrysehdokas *mikä tulee tästä* kohdistuu tutkijan vuoroon rivillä 1, nuotoillen sen uudelleen toisin sanoin. Korjausaloitteen tukena T4 käyttää vielä

osoittavaa elettä sekä katsetta. Korjausvuorolla rivillä 5 tutkija vahvistaa T4:n ymmärrysehdokkaan ja antaa vielä vihjeen tutkittavalle. Ongelma ratkeaa, sillä T4 varmistaa korjausaloitteella, oliko hän ymmärtänyt tehtävän oikein ja tutkija vahvistaa tämän omalla korjausvuorollaan.

Esimerkissä 5 tutkija ja T4 leikkivät kauppaleikkiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 4. Ongelmavuoro on tutkijan vuoro rivillä 3.

#### Esimerkki 5. Ymmärrysehdokas (paikan varmistaminen)

01 T4: Onko tämä kuuluu?  
02 T4 NÄYTTÄÄ SETELIÄ KÄDESSÄÄN  
03 TU: Sen voi laittaa samaan sinne joo,  
04 T4: **Tässäkö?** ((ymmärrysehdokas, väärä taivutusmuoto)) 1:25  
05 T4 OSOITTAA KASSAKONEEN KOLOA JA KATSOO TUTKIJAA  
06 TU: Joo (.) vaikka sinne.  
07 T4 LAITTAA RAHAT KASSAKONEESEEN

T4:n ymmärrysehdokas *tässäkö* kohdistuu tutkijan omalla vuorollaan rivillä 3 käyttämään sanaan *sinne*. T4 tekee korjausaloitteen, sillä hän ei saa tutkijalta riittävää vastausta omaan aiempaan kysymykseensä rivillä 1, vaan joutuu varmistamaan ymmärtämistään. Lapsen esittämä paikkaan viittaava ymmärrysehdokas on kuitenkin eri sijamuodossa kuin tutkijan vuorossaan käyttämä paikanilmaus ja sopivampi kohdesana olisi *tähän* tai *tänne*. T4 varmistaa ymmärtämistään uudelleen vielä osoittavalla eleellä ja katseella rivillä 5. Korjausvuoro on rivillä 6, kun tutkija vahvistaa T4:n ymmärrysehdokkaan. Ongelma ratkeaa, ja T4 voi jatkaa toimintaansa eli laittaa rahat kassakoneeseen rivillä 7.

Esimerkissä 6 tutkija ja T7 leikkivät eläinleikkiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 2. Ongelmavuoro on tutkijan puheenvuoro rivillä 1.

#### Esimerkki 6. Ymmärrysehdokas (ohjeen kohteen/värin varmistaminen)

01 TU : ja sitten vielä etsipä sinä kolme oranssia eläintä,  
02 T7 : **tämä?** (/) **oranssi?** ((ymmärrysehdokas ja toisto)) 7:21

03 T7 OTTAA SINISEN KALAN JA NÄYTTÄÄ SITÄ TU:LLE ((+KATSE T7→TU))  
04 TU : öö (.) etsi oranssi (/) mikä oli oranssi väri (.) etsi,

T7 käyttää esimerkissä ymmärrysehdoikkaan tukena myös toistoa samassa korjausjaksossa. Tällainen rakenne esiintyy myös hän puheessaan muulloinkin tutkimuskerran aikana. Korjausaloite kohdistuu tutkijan ilmaisuun *oranssi eläin* rivillä 1. T7 tekee korjausaloitteen ymmärtämisen ongelman vuoksi, joko varmistaakseen tehtävän avainsanan (oranssi) tai ymmärtääkseen tutkijan hieman monimutkaisesti esittämän kysymyksen oikein. Tutkijan korjausvuoro esiintyy rivillä 4, jossa hän toistaa ohjeen uudelleen hyvin yksinkertaisesti.

#### 4.1.3 Toisto korjausaloitteena

Toisto laskettiin tässä tutkielmassa korjausaloitteeksi, mikäli siihen liittyi puheen intonaation nousua tai varmistavan katseen luominen tutkijaan. ”Papukaijamainen” toisto eli imitaatio yhdistettiin enemmänkin (ohjeiden) muistamisstrategioihin ja uuden sanan opetteluun kuin korjausaloitteeksi. Moni tutkittava kuitenkin toisti sanoja tutkijan perässä, vaikkei käyttänytkään sitä korjausaloitekeinoon.

Toistoja käytettiin korjausaloitteina yhdeksän kertaa eli se oli kolmanneksi käytetyin korjausaloitetyyppi. 5 lasta (n. 28 %) käytti toistoa korjausaloitteena. T3 ja T7 tekivät molemmat 3 toistoa korjausaloitteina, kun taas V2, V9 ja V10 tekivät kukin vain yhden. Esimerkissä 7 tutkija ja V10 leikkivät kauppaleikkiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 2. Ongelmavuoro on tutkijan vuoro rivillä 1, josta korjausaloite kohdistuu sanaan *leipä*.

#### Esimerkki 7. Leikin kohdetta varmistava toisto

01 TU : sitten haluaisin ostaa (/) ↑leipää  
02 V10 : **leipää**, 37:28  
03 V10 KATSOO TUTKIJAA  
04 TU : joo (.) kiitos.

V10 käyttää korjausaloitteena toistoa, toistamalla ongelmavuorosta sen osan, johon hän haluaa kohdistaa korjausaloitteensa. Hän käyttää korjausaloitteensa tukena myös katsetta (rivi 3) varmistaakseen myös tutkijan huomioivan korjausaloitteen. Tutkijan korjausvuoro esiintyy rivillä 4, tutkijan vahvistaessa ja vastatessa myös ongelma ratkeaa.

#### 4.1.4 Kysymyssana ja kysymyssana+toisto

Kysymyssanalla osoitettuja korjausaloitteita oli aineistossa yhteensä 3. Tutkittavien käyttämät kysymyssanat olivat *mikä* ja *missä*. Kysymyssana+toisto oli pelkän kysymyssanan ohella aineiston harvinaisimpia korjausaloiteluokkia. Kysymyssana+toisto -korjausaloitteita esiintyi aineistossa yhteensä 4. Toiston yhteydessä käytetyt kysymyssanat olivat *kuka*, *mitä* ja *missä* sekä väärässä muodossa ollut *mite(n)*, jota lapsi käytti kysymyssanan *mikä* tilalla.

Esimerkissä 8 tutkija ja T3 leikkivät vaateleikkiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 3. Ongelma, johon korjausaloite kohdistuu, on tutkijan osoittama vaatekappale, johon hän viittaa vuorollaan sanoilla *se* ja *tämä*.

Esimerkki 8. Kysymyssana, joka kohdistuu yhteen sanaan edellisessä vuorossa

```
01 TU :   älä ota viel uutta (.) mikä se on se (/) tämä
02           TU OSOITTAA SORMELLAAN VAATETTA PÖYDÄLLÄ
03 T3 :   mikä 28:42
04 TU :   sä sanoit sen jo joskus (.) sä osaat kyllä
05 T3 :   paita,
06 TU :   mm (.) tai takki.
```

T3 käyttää korjausaloitteena kysymyssanaa, joka kohdistuu suoraan ongelmaan eli tutkijan arvuuttelemaan vaatekappaleeseen. T3 tekee korjausaloitteen, sillä hän ei osaa sanoa heti vaatekappaleen nimeä, mutta tietää kyllä, mitä tutkija tarkoittaa. Korjausvuorolla rivillä 4 tutkija ei anna suoraa vastausta T3:lle, vaan kertoo tälle vihjeeksi, että sana on tullut esille jo aiemmin. Ongelma ratkeaa rivillä 6, kun tutkija korjaa T3:n rivillä 5 esittämän arvauksen oikeaksi.

Esimerkissä 9 tutkija ja V5 tekevät RLDS III -testin ymmärtämisen osuuden tehtävää. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 2. Ongelmavuoro on tutkijan puheenvuoro rivillä 1.

Esimerkki 9. Kysymyssana+toisto, joka kohdistuu kahteen sanaan edellisessä vuorossa

```
01 TU : <ssi:tte> katotaas tääl on tämmönen iso kuva,  
02 V5 : mite iso kuva, 41:15 ((kohdesanana luultavasti mikä))  
03 TU : sä voit vähä aikaa katsoa sitä,
```

V5 tekemä korjausaloite on tyyppiä kysymyssana+toisto, sillä hän liittää kysymyssanan *mite* tutkijan edeltävän vuoron loppuosaan (= toisto). Korjausaloite kohdistuu siis ongelmaavuoron ilmaisuun *iso kuva*, mutta kohdesana on todennäköisesti *mikä* eikä V5:n käyttämä *mite(n)*. Tutkija ei huomioi V5:n korjausaloitetta, vaan pyytää tätä katsomaan kuvaa, jolloin korjausaloitteella esiintuotu ongelma jää ratkaisematta.

#### 4.1.5 Kysymyslause

Kysymyslause oli aineiston harvemmin käytettyjä korjausaloitteita (n= 6). Tutkittavat käyttivät kysymyslauseita usein muodossa *mitä se on*. T7 teki puolet aineistossa korjausaloitteina esiintyvistä kysymyslauseista (n=3).

Esimerkissä 10 tutkija ja V6 leikkivät kauppaleikkiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 2. Ongelmavuoro on tutkijan vuoro rivillä 1, sillä V6 ei ymmärrä, mitä tutkija tarkoittaa kysymyksellään.

Esimerkki 10. Kysymyslause *mitä se on*

```
01 TU : haluuskä olla asiakas vai kauppatäti,  
02 V6 : mitä se on, 39:52  
03 TU : no jos mä oon tää kauppatäti (/) ni sä saat täst ↑rahaa (/) ja sit  
04 sä saat ostoskorin.  
05 TU OJENTAA RAHAJA OSTOSKORIN V6:LLE  
06 V6 : okei
```

V6 tekee kysymyslausemuotoisen korjausaloitteen rivillä 2, sillä hän ei ymmärrä tutkijan esittämää kysymystä rivillä 1, luultavasti siksi, ettei hän myöskään tiedä, mitä tutkijan käyttämät sanat tarkoittavat. Korjausaloite kohdistuu siis koko ongelmavuoroon. Tutkijan seuraava vuoro rivillä 3 ei ole varsinainen korjausvuoro, sillä hän ei vastaa V6:n kysymykseen, vaan ehdottaa itselleen roolia leikissä ja samalla selventää aiempaa ehdotustaan konkretisoimalla siihen liittyvää toimintaa (asiakkaalla on rahaa ja ostoskori). Ongelma ei suoraan siis ratkea, vaan tutkija vastaa kertomalla tarkemmin leikin kulusta.

Esimerkissä 11 tutkija ja T1 leikkivät eläinleikkiä. Korjausaloite on lihavoituna rivillä 3. Ongelmavuoro on rivillä 1, korjausaloitteen kohdistuessa sanaan *samanvärinen*.

Esimerkki 11. Kysymyslause, joka kohdistuu sanaan *samanvärinen*

```
01 TU : <sitte:n> o- löytyiskö sielt kaks samanväristä eläintä,  
02     (5.0)  
03 T1 : mitä väriä ne on, 4:35  
04 TU : kaksi samanväristä eli (.) ei oo väril mitää välii kuha ne on  
05     samaa.  
06     T1 OTTAA KAKSI KELTAISTA KOIRAA
```

T1 ei ymmärrä käsitettä *samanvärinen*, joten hän tekee korjausaloitteen tutkijan puheeseen kysymyslauseella. Korjausaloite on tässä esimerkissä hyvin tarkka, sen kohdistuessa suoraan ongelmallisuuteen. Korjausvuorolla rivillä 4 tutkija vastaa suoraan korjausaloitteeseen, ja ongelma ratkeaa T1:n jo jatkaessa tehtävää rivillä 6.

#### 4.1.6 Ongelman eksplikointi

Koska tämän tutkielman tutkittavat olivat kaksikielisiä, ei ole täysin varmaa ovatko he oppineet suomea niin hyvin, että he voisivat käyttää korjausaloitteita puheessaan yksikielisen, suomea äidinkielenään puhuvan tavoin. Tutkittavat käyttivät paljon ilmausta *en tiedä*, mutta näitä ilmauksia ei voitu luotettavasti

laskea mukaan korjausaloitteina, sillä tutkittavat käyttivät ilmausta usein merkityksessä *en tiedä oikeaa vastausta - kerro oikea vastaus*, eivätkä niinkään ongelman eksplikointina.

Esimerkissä 13 tutkija ja V3 tekevät fonologiatestiä. V3 tietää tutkijan antavan hänelle fonologisen vihjeen, jos hän ei osaa nimetä kuvaa.

#### Esimerkki 13. *En tiedä*

```
01 TU : mikä tämä on (.) tämä (.) mikä tulee sieltä
02     TU OSOITTAA KUVAA HAMMASTAHNATUUBISTA
03 V3 : mm (/) en tiedä 20:24
04 TU : hamm-
05 V3 : hammasharja
```

Tutkija pyytää V3:sta nimeämään kuvan rivillä 1 ja korostaa pyyntöään osoittamalla kuvaa sormella. V3 antaa rivillä 3 vastauksen *en tiedä*. Tämän jälkeen tutkija antaa V3:lle fonologisen vihjeen rivillä 4 testin ohjeiden mukaisesti. V3 antaa uuden vastauksen tutkijan vihjeen perusteella rivillä 5.

#### 4.1.7 Katseen käyttäminen korjausaloitteena

Aineistoa tarkasteltaessa esiin nousi ilmiö tutkittavien katseen käyttämisestä merkinä siitä, että he eivät joko ymmärtäneet tutkijan puhetta tai halusivat varmistuksen kuulemalleen. Katseiden poimiminen aineistosta korjausaloitteina oli kuitenkin haastavaa, sillä videoissa ei aina näkynyt molempia keskustelijoita eikä katseen käyttöä varsinaisesti seurattu videoilta, vaan aineistosta keskityttiin etsimään sanallisia korjausaloitteita.

Esimerkissä 14 tutkija ja T4 tekevät RDLS III -testin ymmärtämisen osuuden tehtävää. Korjausaloitteeksi tarkoitettu katse on litteraattiin merkitty rivillä 4. Ongelmavuorona on tutkijan vuoro rivillä 1 sekä sen toisto rivillä 3. Korjausaloite kohdistuu todennäköisesti ohjeen osiin *pane -- sängylle*.



## Esimerkki 14. Katseen käyttö korjausaloitteena

```
01 TU : eli pane harja sängylle.
02 T4 : harja %sänhhh-% ((vilkaisee tutkijaa))
03 TU : joo pane <harja sängylle>.
04      T4 OTTAA HARJAN, KATSOO TUTKIJAA JA HEILUTTAA HARJAA 34:08
05 TU : joo, (.) sit voit laittaa, (.) ↑harjan (/) sängylle.
06      TU LAITTAA HARJAN SÄNGYLLE
```

T4 ei ymmärrä tutkijan antamasta ohjeesta muuta kuin käsitteen *harja*, joten hän tekee korjausaloitteen elein ja katseen avulla rivillä 4. Rivin 2 papukaijamaisella toistolla T4 käsittelee ääneen saamaansa ohjetta. Korjausvuorollaan rivillä 5 ja 6 tutkija toistaa ohjeen näyttäen samalla, mitä hän pyysi lasta tekemään.

Lähes jokainen tutkittava käytti katsetta korjausaloitteena, mutta varsinkin esimerkiksi T4 (P, somali, 9 kk suomenk. ph:ssa) haki varmistusta tutkijalta katseen avulla hyvin usein. Tutkittavat käyttivät katsetta myös korjausaloitteen tukena, kohdistuen samaan aikaan sekä sanallisen korjausaloitteen että ei-sanallisen korjausaloitteen (katse) tutkijan puheeseen. Tästä ilmiöstä hyvinä esimerkkeinä jo aiemmin ymmärrysehdokkaita käsitellessä esiin nostetut T4:n esimerkit (ks. Esimerkki 4 ja Esimerkki 5) tai toistoa käsitellessä esiin nostettu V10:n keskustelupätkä (ks. Esimerkki 7) tutkijan kanssa.

## 4.2 Tilanteet, joissa kaksikieliset lapset tekevät korjausaloitteita

Korjausaloitteita esiintyi kolmenlaisissa tilanteissa: tutkijan esittämän strukturoidun ohjeen, spontaanin ohjeen sekä spontaanin puheenvuoron jälkeen. Ongelmavuoroissa, joissa oli strukturoitu ohje, tutkija oli joko lukenut testiin kuuluvan kysymyksen tai tehtävän lapselle paperista tai antanut ohjeen lapselle testin määrittelemällä tavalla (esim. fonologiatesti, sanan kaksi ensimmäistä äännettä). Spontaanin ohjeen vuoroissa tutkittavalle annettiin ohje tai esitettiin kysymys, joka ei varsinaisesti ollut osa mitään testiä tai tutkimusmenetelmää. Spontaneja vuoroja olivat taas ne ongelmauorot, joihin ei sisältynyt ohjetta lapselle, vaan vuoron sisältö oli enemmänkin tutkijan spontaania keskustelua tutkittavan kanssa. Taulukosta 5 voi nähdä, millaisissa tilanteissa erityyppisiä korjausaloitteita käytettiin.

Taulukko 5. Korjausaloitteita edeltävät vuorot

<b>Korjausaloitetyyppi</b>	<b>Edeltävänä vuorona strukturoitu ohje</b>	<b>Edeltävänä vuorona spontaani ohje</b>	<b>Edeltävä vuoro spontaani</b>
Avoin	15	6	1
Kysymyssana	2	1	1
Kysymyssana + toisto	2	-	2
Toisto	5	1	3
Ymmärrysehdokas	13	3	7
Kysymyslause	5	1	-
<b>Yhteensä</b>	<b>42</b>	<b>12</b>	<b>14</b>

Tutkittavat tekivät eniten korjausaloitteita, kun edeltävänä vuorona oli ollut strukturoitu ohje. Strukturoituja ohjeita annettiin pääasiassa testaustilanteissa eli eläinleikin, fonologiatestin ja RDLS III:n ymmärtämisen osuuden aikana. Ongelmavuoron ollessa spontaani tai spontaani ohje, korjausaloitteita tehtiin lähes yhtä paljon.

Testaustilanteessa tutkittavat käyttivät eniten avoimia korjausaloitteita ja ymmärrysehdokkaita. Edeltävän vuoron ollessa spontaani puheenvuoro,

tutkittavat suosivat hieman enemmän ymmärrysehdokkaita. Ongelmavuoroihin, joihin sisältyi spontaani ohje, vastattiin eniten avoimella korjausaloitteella. Ongelmavuoron sisältäessä strukturoidun ohjeen eroja käytetyimpien korjausaloitteiden välillä ei siis juurikaan ollut, mutta muissa ryhmissä käytettiin jakautuneesti joko avoimia korjausaloitteita tai ymmärrysehdokkaita.

#### 4.3 Ongelmat, joihin korjausaloitteet kohdistuivat

Toisen puheeseen tehdyillä korjausaloitteilla käsitellään yleensä ymmärtämisen tai kuulemisen ongelmia. Ongelmavuorojen tarkempi tarkastelu osoittaaakin, että tutkittavat tekivät toisen puheeseen kohdistuvia korjausaloitteita, jos edelliseen puheenvuoroon liittyi ymmärtämisen tai kuulemisen ongelmia. Korjausaloitteilla käsitellyt ongelmat on eritelty Taulukkoon 6.

Taulukko 6. Korjausaloitteilla käsitellyt ongelmat

<b>Korjausaloitetyyppi</b>	<b>Ymmärtämisen ongelma</b>	<b>Kuulemisen ongelma</b>
Avoim	20	3
Kysymyssana	3	-
Kysymyssana + toisto	3	1
Toisto	6	3
Ymmärrysehdokas	22	1
Kysymyslause	5	1
<b>Yhteensä</b>	<b>59</b>	<b>9</b>

Korjausaloitteilla käsiteltiin suurimmaksi osin (87 %) ymmärtämisen ongelmia, varsinkin, jos tutkittava ei ymmärtänyt tutkijan käyttämää yksittäistä sanaa. Tutkittavat käyttivät korjausaloitteita paljon myös varmistaakseen, että he olivat ymmärtäneet (tai kuulleet) tutkijan kysymyksen tai ohjeen oikein. Avoimilla korjausaloitteillakin käsiteltiin tässä pääasiassa ymmärtämisen ongelmia, vaikka niitä käytetään yleisimmin kuullun tarkistamiseen (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Svennevig, 2008).

Esimerkeissä 15 ja 16 tutkija ja tutkittavat leikkivät eläinleikkiä. Molemmissa esimerkeissä korjausaloitteella käsitellään ymmärtämisen ongelmaa.

Esimerkissä 15 korjausaloite on lihavoituna rivillä 3. Ongelmavuoro on tutkijan esittämä strukturoitu ohje rivillä 1.

#### Esimerkki 15. Kysymyslause *mitä se on*

```
01 TU : no sitte heitä sinä kaksi sinistä eläintä,  
02 T7 : %sstäh%  
03 T7 : mitä se on, 4:05  
04 TU : öö: kaksi sinistä eläintä,  
05 TU : .hh (.) saat (.) valita mitä eläimiä, (.) mut heitä kaksi sinistä.
```

T7 ei ymmärrä tutkijan strukturoitua ohjetta rivillä 1, joten hän tekee korjausaloitteen tutkijan puheeseen kysymyslauseella. Korjausaloite kohdistuu todennäköisimmin ilmaisuun *sininen eläin*, mutta T7:n ymmärtämisen ongelma voi liittyä yleisesti myös koko ongelmavuoroon ja tutkijan käyttämään epätavalliseen sanamuotoon *heitä sinä*. Korjausvuorolla rivillä 4 tutkija toistaa ohjeen pääkohdan *kaksi sinistä eläintä* ja jatkaa vielä korjausta rivillä 5 kertomalla värin ja määrän olevan keskeisimpiä asioita tässä tehtävässä.

Esimerkissä 16 ymmärtämisen ongelmasta johtuva korjausaloite on lihavoituna rivillä 2. Ongelmavuoro on tutkijan esittämä strukturoitu ohje rivillä 1.

#### Esimerkki 16. Ymmärrysehdokas *onkse tämä*

```
01 TU : <sitte heitä> kaksi sinistä eläintä.  
02 T2 : onkse tämä? 2:48  
03      T2 OTTAA YHDEN SINISEN ELÄIMEN JA KATSOO TUTKIJAA  
04 TU : joo (.) kaksi sinistä,  
05      T2 OTTAA TOISEN JA KATSOO ODOTTAVASTI TUTKIJAA  
06 TU : joo (.) sit sä voit heittää ne tonne.
```

T2 hakee varmistusta ymmärtämiselleen ymmärrysehdokkaalla *onkse tämä* rivillä 2. Korjausaloite kohdistuu suoraan tutkijan ilmaisuun *sininen eläin*. T2 ei kuitenkaan tässä vaiheessa huomaa ohjeessa annettua määrää, vaan tutkija vahvistaa T2:n ymmärrysehdokkaan korjausvuorollaan rivillä 4 ja kertaa edelleen ohjeen pääkohdat. T2 hakee vielä uudestaan varmistusta katseella rivillä 5, jonka tutkija vahvistaa rivillä 6 antaen vielä lisäohjeen tehtävän saattamiseksi loppuun.

Tutkittavat käyttivät hyvin vähän korjausaloitteita kuulemisen ongelmien korjaamiseen. Kuulemisen ongelmat johtuivat yleensä tutkittavan keskittymisen suuntautumisesta muualle, ei niinkään ympäristötekijöistä tai tutkijan puheenlaadusta. Mikäli korjausaloitteilla käsiteltiin kuulemisen ongelmia, tutkittavat käyttivät tilanteessa useimmin toistoa tai avointa korjausaloitetta.

Esimerkki 17 esitettiin aiemmin jo avoimia korjausaloitteita tarkastellessa esimerkkinä 2. Tässä selvästi kuulemisen ongelmasta johtuva korjausaloite on lihavoituna rivillä 4. Ongelmavuoro koostuu tutkijan vuoroista riveillä 1 (spontaani ohje) ja 3 (spontaani vuoro), kun T3:n huomio on kiinnittynyt muualle, eikä hän ollut kuunnellut tutkijaa.

Esimerkki 17. Avoimella korjausaloitteella *täh* käsitelty kuulemisen ongelma

```
01 TU : nonii (.) kuuntelepas sit[te taas ]ohjeita.  
02 T3 : [(aiku hh)]  
03 TU : <David>?  
04 T3 : täh? 36:50  
05 TU : ei piirrellä (/) kuuntele ohjeita,  
06 T3 NYÖKKÄÄ
```

T3 havahtuu kuullessaan nimensä (tutkijan vuoro, rivi 3) ja tekee avoimen korjausaloitteen *täh* rivillä 4. Kuulemisen ongelman on aiheuttanut lapsen keskittymisen suuntautuminen pois tutkijasta ja käsillä olevasta tehtävästä. Lisäksi esimerkissä esiintyy päällekkäispuhuntaa rivillä 2. Tutkija korjaa ongelman rivillä 5 antaessaan T3:lle ohjeet uudestaan. Ongelma ratkeaa ja T3 elehtii ymmärtäneensä nyökkäämällä rivillä 6.

Kuulemisen ongelmiin liittyi tässä aineistossa usein tutkijan puheen epäselvyys, tutkijan pitkä (ja joskus nopeasti puhuttu) puheenvuoro, päällekkäispuhunta tai varsinkin tilanne, jossa tutkittavan huomio on ollut muualla, eikä hän ole kuunnellut puhetta. Sekä ymmärtämisen että kuulemisen ongelmat saattoivat johtua kummasta keskustelukumppanista tahansa. Kuitenkin ymmärtämisen

ongelmia käsiteltäessä korjausaloitteilla tutkittavien huomio oli lähes aina suunnattu tutkijaan, toisin kuin kuulemisen ongelmia käsitellessä.

## 5 Pohdinta

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin kaksikielisten lasten toisen puheeseen tekemiä korjausaloitteita. Lähes kaikki tutkittavat (n. 78 %) tekivät toisen puheeseen kohdistuneita korjausaloitteita, mutta tutkittavien välillä oli myös suurta, todennäköisesti lapsen persoonallisuudesta johtunutta, vaihtelua (tehtyjen korjausaloitteiden vaihteluväli 0–16, keskihajonta 4.71). Tutkittavat käyttivät korjausaloitteista eniten ymmärrysehdokkaita ja avoimia korjausaloitteita. Korjausaloitteiden esiintymistaajuus oli keskimäärin 3.94 korjausaloitetta tunnissa. Toisen puheeseen tehtiin korjausaloitteita yleisimmin ymmärtämisen ongelman vuoksi, mutta myös kuulemisen ongelman takia tehtiin korjausaloitteita. Korjausaloitetta edeltävänä ongelmavuorona oli yleisimmin strukturoitu ohje.

### 5.1 Tulosten merkitys ja yleistettävyys

Tutkittavat käyttivät eniten korjausaloitetyypeistä ymmärrysehdokkaita ja avoimia korjausaloitteita. Tämä tulos vastaa osittain tutkimustuloksia suomenkielisillä aikuisilla (Haakana ym., 2016), suomea L2-kielenä puhuvilla aikuisilla (Lilja, 2010) että yksikielisillä suomalaisilla lapsilla (Rasku, 2018; Tykkyläinen, 2007; Yatagai, 2014). Esimerkiksi Raskun (2018) ja Yatagain (2014) tutkimuksissa yleisimpiä korjausaloitetyyppejä olivat kysymyssanat ja avoimet korjausaloitteet, kun taas tässä tutkimuksessa avoimia korjausaloitteita esiintyi kyllä paljon, mutta kysymyssanat olivat korjausaloitetyypeistä tutkittavien harvimminkin käyttämiä. Korjausaloitteiden esiintymistaajuus kaksikielisillä lapsilla (noin 4 korjausaloitetta tunnissa) oli kuitenkin huomattavasti pienempi kuin suomenkielisillä aikuisilla (14), L2-kieltä puhuvilla aikuisilla (13) tai nuoremmilla suomenkielisillä lapsilla (11). Esimerkiksi Gallagherin (1981) tutkimuksen mukaan lapset käyttävät korjausaloitteita aikuisia vähemmän. Vaikka tässä tutkimuksessa ei pidetty kirjaa tutkijan tekemistä korjausaloitteista, tekivät tutkijat videoilla selvästi enemmän korjausaloitteita kuin tutkittavat lapset.

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa tyypillisesti kehittyneiden 3–5-vuotiaiden lasten eniten käyttämät korjausaloitetyypit ovat avoimet korjausaloitteet ja

ymmärrysehdotukset (esim. Aviezer, 2003; Gallagher, 1981; Morisseau ym. 2013). Varsinkin avoimet, koko edelliseen vuoroon kohdistuvat korjausaloitteet voivat olla lapselle helpompia tehdä, sillä ne eivät vaadi selittämään, mikä ongelmavuorossa aiheuttaa ongelman (Drew, 1997). Niitä käytetään myös laajasti suomenkielisessä arkikeskustelussa (Haakana, 2011). Myös tässä tutkielmassa tutkittavien käyttämät muodot *mitä*, *täh* ja *häh*, ovat yleisimmät avoimet korjausaloitetyypit suomenkielisillä aikuisilla (Haakana, 2011). Toisaalta myös runsas ymmärrysehdokkaiden tekeminen kertoo siitä, että kaksikielisten lasten kielitaito on alkeellisen ja hyvän kielitaidon välillä, ja että he pystyvät opettelemaan itse kieltä sosiaalisissa tilanteissa (Koshik & Seo, 2012).

Yksikieliset, 2–3-vuotiaat suomalaislapset käyttivät paljon kaksikielisiä lapsia enemmän kysymyssanoja ja kysymyssana+toisto-muotoisia korjausaloitteita (Rasku, 2018; Yatagai, 2014). Näiden harvemmin käytettyjen korjausaloitetyyppien vähyden syynä voi olla se, että niiden tekeminen vaatisi lapsilta parempaa kielitaitoa (sanojen taivuttamista, on helpompi kysyä *mitä*) ja parempaa keskustelun sisällön ymmärtämistä (kohdistuminen suoraan ongelmaan). On siis positiivista, että korjausaloitteita tehdään, mutta tämän tutkimuksen perusteella ei voi päätellä, osaavatko kaksikieliset lapset tehdä korjausaloitteen havaitessaan ongelman keskustelussa ja edelleen kohdistaa toisen puheeseen tekemänsä korjausaloitteen suoraan ongelmaan.

Tutkittavien kielitaidon lisäksi tutkimustilanteet erosivat aiemmista tutkimuksista – Raskun (2018) ja Yatagain (2014) tutkimuksissa aineistoina oli vanhemman ja lapsen vapaata leikkiä, tässä tutkimuksessa taas tarkasteltiin strukturoituja testaustilanteita ja puolistrukturoitua leikkiä. On mahdollista, että lapsi tekee tai uskaltaa tehdä enemmän korjausaloitteita tutun aikuisen kanssa keskustellessaan kuin jännittävässä tutkimustilanteessa. Lisäksi tämän tutkimuksen testaustilanteissa tutkija pyrki puhumaan tutkittavalle selkeästi ja yllättäviä tilanteita ei oikeastaan syntynyt keskustelujen aikana.

Tehdessään korjausaloitteita toisen puheeseen, tutkittavat saattoivat käyttää kysymyssanaa eri sijamuodossa, kuin ongelmavuoron perusteella pitäisi (ks. Esimerkki 9.). Tämä ilmiö on noussut esiin myös muissa suomenkielisissä



tutkimuksissa nuoremmilla yksikielisillä lapsilla (Rasku, 2018; Yatagai, 2014). Tämän tutkielman aineistossa esiintyvää korjausaloitteen (yleensä ymmärrysehdokkaan) korostamista katseella (ks. Esimerkki 4 ja Esimerkki 5) tai nousevalla intonaatiolla (ks. Esimerkki 6) esiintyy myös kaksikielisillä, L2-kieltään opettelevilla aikuisilla (Koshik & Seo, 2012).

Toisen puheeseen kohdistuvilla korjausaloitteilla käsiteltiin pääasiassa ymmärtämisen (n. 87% korjausaloitteista), mutta myös kuulemisen ongelmia. Tämä vastaa tutkimustuloksia yksikielisten alle 4-vuotiaiden lasten (Karjalainen, 2000; Rasku, 2018; Yatagai, 2014) ja suomea L2-kielenään puhuvien aikuisten (Lilja, 2010) kohdalla. Kuitenkin yksikieliset 5-vuotiaat lapset eivät tutkimustiedon mukaan juurikaan tekisi korjausaloitteita tehtävätilanteissa enää ymmärtämisen ongelmien takia, vaan lähinnä rajatakseen vastausvaihtoehtoja ja varmistaakseen omaa tulkintaansa (Tykkyläinen, 2007). Se, että tutkielman tulokset kaksikielisten lasten tekemistä korjausaloitteista muistuttavat enemmän nuorempien lasten tutkimustuloksia, johtuu luultavasti siitä, että heidän kielitaitonsa on lähempänä nuoremman lapsen kielenkehitykselle tyypillistä vaihetta.

Korjausaloitteita esiintyi aineistossa kokonaisuudessaan vähän, mutta tämä saattaa selittyä suureksi osin sillä, että testaustilanne oli usein lähes häiriötön ja tutkija yritti kommunikoida lapsen kanssa mahdollisimman selkeästi. Tutkijan selviin puheenvuoroihin kuului olennaisesti, että tutkija puhui tarpeeksi kuuluvalla äänellä, ei pitänyt pitkiä puheenvuoroja ja antoi lyhyitä ohjeita. Koska tutkimustilanne oli keskittynyt lapseen ja pääasiassa hänen puheen ymmärtämiseensä, ei tutkijan vuoroihin kuulunut juurikaan kertovaa puhetta. Tutkittavat tuntuivat kokevan myös tärkeämmäksi sen, että heidät ymmärrettiin sen sijaan, että he olisivat ymmärtäneet kaiken keskustelukumppanin vuoroista. Lisäksi testaustilanteen struktuuri ja tehtävien teko olivat lapsille tuttuja tilanteita, jolloin tutkittavat pystyivät helposti päättelemään, mitä heiltä odotettiin ja miten tilanne etenee. Esimerkiksi Haakana (2011) on havainnut tutkimuksessaan, että avoimien korjausaloitteiden käyttö on vähäisempää institutionaalisissa keskusteluissa kuin arkikeskusteluissa. Testaustilannetta voisi luonnehtia puoli-institutionaaliseksi, mikä voi myös selittää korjausaloitteiden vähäistä määrää.

Toisen puheeseen kohdistettujen korjausaloitteiden lukumäärät vaihtelivat lapsikohtaisesti ja neljä tutkittavista ei tehnyt ollenkaan korjausaloitteita tutkimustilanteen aikana. Lapsikohtaista vaihtelua on kuitenkin huomattu myös muissa tutkimuksissa (esim. Gallagher, 1981 ja Rasku, 2018). Yksilöllinen vaihtelu (0–16 korjausaloitetta) oli kuitenkin tässä tutkielmassa kaksikielisillä lapsilla pienempää verrattuna nuorempiin yksikielisiin lapsiin (Rasku, 2018: 0–28 korjausaloitetta). Tutkittavia oli kuitenkin kokonaismäärällisesti vähän, joten tulosten yleistettävyydestä ei voi tehdä kuin suuntaa antavia johtopäätöksiä.

### 5.1.1 Toisto

Tutkittavat toistivat paljon tutkijan puhetta tutkimustilanteissa, mutta vain harvan toiston pystyi tunnistamaan korjausaloitteeksi. Korjausaloitteena käytetty toisto erotettiin ”papukaijatoistosta” tässä tutkielmassa katseen käytön tai intonaation nousun perusteella. Määrittämisen hankaluus toiston käyttämisestä korjausaloitteena vai uuden tiedon rekisteröinnissä on nostettu esiin myös muissakin tutkimuksissa (esim. Haakana ym., 2016 ja Kendrick, 2014).

Toiston esiintyvyys ( $n = 9$ ) tässä tutkielmassa sijoittuu suomalaisten korjausaloitetutkimusten välimaastoon, sen ollessa kolmanneksi käytetyin korjausaloitetyyppi kaksikielisillä lapsilla. Toiston suosimisessa korjausaloitteena voi myös näkyä äidinkielen ja kulttuurin vaikutusta, sillä muissa kielissä kuin suomen kielessä toistoa käytetään enemmän korjausaloitteena (Aviezer, 2003; Gallagher, 1981; McTear, 1985). Kaksikieliset aikuiset käyttivät toistoa avointen korjausaloitteiden ja ymmärrysehdokkaiden ohella eniten korjausaloitetyypeistä (Lilja, 2010), kun taas yksikielisten suomenkielisten puhujien keskusteluissa toisto oli harvimminkin käytettyjä korjausaloitteita (Haakana ym., 2016).

### 5.1.2 Katseen käyttäminen korjausaloitteena

Nuorempien lapsien (yleensä alle 3-vuotiaat) on raportoitu käyttävän vanhempia lapsia enemmän ei-kielellisiä korjausaloitekeinoja eli katsetta (Morisseau ym. 2013). Tässä tutkielmassa lähes jokainen tutkittava käytti katsetta joko

korjausaloitekeinona tai sanallisen korjausaloitteen tukena. Kaksikielisten aikuisten on myös raportoitu käyttävän katsetta korjausaloitteena tai sitä korostamassa (Hosoda, 2000; Lilja, 2010), mutta yksikielisten aikuisten korjausaloitetutkimuksissa ei katseen käyttöä ole mainittu.

Esimerkiksi Hargrove, Straka ja Medders (1988) ovat myös tutkineet katseen käyttöä korjausaloitteena tyypillisesti kehittyneillä lapsilla ja lapsilla, joilla on kielenkehityksen erityisvaikeus. Heidän tutkimuksessaan katseella ilmaistiin sekä tarvetta lisätiedolle että hämmennystä. Varsinkin tyypillisesti kehittyneet lapset käyttivät katsetta yleisesti korjausaloitteena. Toisin kuin tässä tutkimuksessa, Hargrove ym. (1988) eivät ole luokitelleet johtuiko katseen käyttö korjausaloitteena kuulemisen vai ymmärtämisen ongelmasta. Kuitenkin hämmennys ja tarve saada lisätietoa ovat yleisesti keskustelussa esiintyviin ongelmatilanteisiin liittyviä ensireaktioita, joita tämänkin tutkimuksen kaksikieliset lapset todennäköisesti kokivat ja yrittivät käsitellä niitä katseen avulla tehdyllä korjausaloitteella.

## 5.2 Kliininen merkitys

Tämän tutkielman tulokset antavat tietoa siitä, miten ja millaisia korjausaloitteita kaksikieliset 4–5-vuotiaat lapset tekevät. Tutkittavien tekemistä korjausaloitteista voidaan päätellä, millaisia ongelmia kaksikieliset lapset kohtaavat keskustelutilanteissa ja miten he pystyvät käsittelemään niitä. Tutkimustulosten vertaaminen tyypillisesti kehittyviin yksikielisiin lapsiin tuo tietoa kaksikielisten lasten kielenkehityksestä ja sen vaiheista.

Korjausaloitteiden kohdistuminen pääasiassa ymmärtämisen ongelmiin kertoo siltä, että kaksikielisillä lapsilla olisi keinoja puuttua kokemuinsa ongelmiin keskusteluissa ja oppia niistä. Kaksikielisten lasten keskustelussa kohtaamien ongelmien tarkastelemalla voidaan päätellä, missä keskustelun osa-alueissa nämä lapset tarvitsevat aikuisen apua ja ehkä myös tukea. Tutkimustiedon kerääminen tyypillisesti kehittyneistä kaksikielisistä lapsista tuo myös työkaluja poikkeavan kaksikielisen kielenkehityksen tunnistamiseen, arviointiin ja ehkä lopulta myös kuntouttamiseen.

### 5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Koska tutkittavia ja aineistoa oli vähän, voi tämän tutkielman tuloksista tehdä vain suuntaa antavia päätelmiä. Tämän lisäksi aikaisempaa tutkimusta kaksikielisten lasten toisen puheeseen tekemistä korjausaloitteista ei löytynyt, joten tuloksia pystyttiin vertaamaan vain yksikielisiin lapsiin, aikuisiin ja L2-kielenä suomea puhuviin aikuisiin. Aikaisempi suomalainen tutkimus kuitenkin poistaa kielen erityispiirteiden vaikutuksen tuloksia verrattaessa keskenään (vrt. kansainväliset tutkimukset käsittelevät yleensä englannin kieltä). Määrällisiä tuloksia ei tutkielmassa ole tarkasteltu tilastollisin menetelmin, joten niitä voidaan tarkastella vain suuntaa antavina.

Toisaalta pienempi aineisto ja aineistosta tehdyt tarkat litteraatit mahdollistivat aineiston läpikäymisen useampaan kertaan, jolloin todennäköisyys sille, ettei mitään jäisi huomaamatta, on pienempi. Aineistosta helpoimmin poimittavia korjausaloitteita olivat selvästi kysymysmuotoiset korjausaloitteet eli kysymyssanat, kysymyslauseet ja avoimet korjausaloitteet sekä toisto, silloin kun lapsi käytti nousevaa intonaatiota. Ymmärrysehdokkaiden tunnistaminen oli haastavampaa, mutta luotettavuus pystyttiin varmistamaan vertaisarvioinnilla ja keskusteluilla. Korjausaloitteiden tunnistamisen ja poimimisen luotettavuus varmistettiin vertaisarvioinnin avulla, jonka tulos, 88 %:n vastaavuus, on hyvä. Korjausaloitteiden ryhmittelyn reliabiliteetti ja poimittujen korjausaloitteiden määritelmänmukaisuus varmistettiin käymällä keskusteluja ja tarkastelemalla jokaista poimittua korjausaloitetta yhdessä muiden graduntekijöiden tai ohjaajan kanssa.

Kuulemisen ongelmien vähäisyyttä ymmärtämisen ongelmiin painottuvassa aineistossa saattaa selittää se, että tallenteiden kuvaamistilanteet olivat lähes häiriöttömiä. Tallenteiden olosuhteet vastaavat tyypiltään enemmän laboratorio-olosuhteita kuin oikeita arkitilanteita. Toisaalta se, että tutkimustilanteet etenivät aina lähes samalla tavalla, vähentää myös taustamuuttujien (melu, häiriöt, muut henkilöt) vaihtelua ja vaikutusta korjausaloitteiden esiintyvyyteen.

#### 5.4 Jatkotutkimusideoita

Tutkimusta lasten toisen puheeseen tekemistä korjausaloitteista on vähän, olivat sitten kyseessä tyypillisesti kehittyneet lapset tai jokin erityisryhmä, esimerkiksi lapset, joilla on kielenkehityksen erityisvaikeus. Tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa aikuisen ja lapsen välisiin keskustelutilanteisiin, joissa keskustelijat ovat kielitaidoltaan hyvin eri tasoisia. Tämän takia olisi hyvä myös tutkia lastenvälisiä, tasavertaisempia keskusteluita. Korjausaloitetutkimuksissa on keskitytty pääasiassa kahdenvälisiin keskusteluihin, mutta monenvälisten keskustelujen tutkiminenkin olisi tärkeää. Monenvälisissä keskusteluissa keskusteluun osallistuminen ja sen seuraaminen varsinkin kieltä heikommin osaavalle voi olla hankalampaa kuin kahdenvälisissä keskusteluissa.

Tämän tutkielman perusteella kaksikieliset lapset käyttivät paljon myös ei-kielillisiä keinoja, eli katsetta, korjausaloitteena. Pelkästään katseiden tarkempi tutkiminen toisi lisätietoa kaksikielisten ja myös esimerkiksi lasten, joilla on kielenkehityksen erityisvaikeus, tekemistä korjausaloitteista. Myös katseilla osoitettujen korjausaloitteiden suhdetta sanallisiin korjausaloitteisiin tutkimalla saataisiin lisätietoa lapsen kielenkehityksestä.

Lasten korjausaloitteiden tutkimusta on tehty pääasiassa nuoremmista, leikki-ikäisistä lapsista. Eniten tutkimustietoa löytyy 2-vuotiaiden tekemistä korjausaloitteista (esim. Gallagher, 1981; Karjalainen, 2000; Yatagai, 2014). Tutkimustiedossa lasten toisen puheeseen tekemistä korjausaloitteista vaikuttaisi olevan aukko kouluikäisten tekemien korjausaloitteiden tutkimuksen kohdalla. Kun tutkimustietoa saadaan myös alakouluikäisistä lapsista, voidaan myöhemmin myös kartoittaa yhteyttä korjausaloitteiden käyttämisen ja koulussa suoriutumisen välillä.

## Lähteet

- 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, 117–139.
- Barachetti, C. & Lavelli, M. (2011). Responsiveness of children with specific language impairment and maternal repairs during shared book reading. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, 579–591. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2011.00032.x
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85, 380–397.
- 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
- Dingemanse, M., Blythe, J. & Dirksmeyer, T. (2014). Formats for other-initiation of repair across languages. An exercise in pragmatic typology. *Studies in Language*, 38, 5–43. DOI: 10.1075/sl.38.1.01din
- Dingemanse, M. & Enfield, N. (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 initiations in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69–101. DOI: 10.1016/S0378-2166(97)89759-7
- Gallagher, T. (1981). Contingent query sequences within adult-child discourse. *Journal of Child Language*, 8, 51–62. DOI: 10.1017/S0305000900003007
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.

- 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.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargrove, P., Straka, E. & Medders, E. (1988). Clarification requests of normal and language-impaired children. *British Journal of Disorders of Communication*, 23, 51–62. DOI: 10.3109/13682828809019877
- Hassinen, S. (2002). Ollako kaksikielinen vai eikö olla? *Virittäjä*, 3, 405–409.
- Hosoda, Y. (2000). Other-repair in Japanese conversations between nonnative and native speakers. *Issues in Applied Linguistics*, 11, 39–63.
- 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.
- Kendrick, K. (2014). Other-initiated repair in English. *Open Linguistics*, 1, 164–190. DOI 10.2478/opli-2014-0009
- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Kortesmaa, M., Heimonen, K., Merikoski, H., Warma, M-L. & Varpela, V. (2001). *Reynell Developmental Language Scales III, Finnish Scales*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Koshik, I. (2005). Alternative questions used in conversational repair. *Discourse Studies*, 7, 2, 193–211. DOI: 10.1177/1461445605050366
- Koshik, I. & Seo, M-S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners, *Text & Talk*, 32, 167–189. DOI: 10.1515/text-2012-0009
- Kunnari, S., Savinainen-Makkonen, T. & Saaristo-Helin, K. (2012). *Fonologiatesti. Lasten äänteellisen kehityksen arviointimenetelmä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics*, 33, 1083–1110. DOI: 10.1016/S0378-2166(00)00048-5
- Lilja, N. (2010). Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa. *Virittäjä*, 3, 1–10. Verkkoilite.
- McTear, M. (1985). *Children's Conversations*. Lontoo: Basil Blackwell.
- 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.
- Pearson, B., Fernández, S. and Oller, D. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93–120.
- Prather, E., Cromwell, K. & Kenney, K. (1989). Types of repairs used by normally developing and language-impaired preschool children in response to clarification requests. *Journal of Communication Disorders*, 22, 49–64. DOI: 10.1016/0021-9924(89)90006-3
- Rasku, S. (2018). *Kolmevuotiaiden lasten toisen puheeseen kohdistuvat korjausaloitteet*. Turun yliopisto, Logopedia. Pro gradu –tutkielma.
- Ristimäki, E. & Laakso, M. (2017). Maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen pienryhmäopetuksen vaikutus puheen ymmärtämisen taitojen kehitykseen 4–5 vuoden iässä. *Näkökulmia vuorovaikutukseen. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja*, 49, 64–72.
- Romaine, S. (1999). Early bilingual development: from elite to folk. Teoksessa G. Extra & L. Verhoeven (toim.) *Bilingualism and Migration*, 61–74. Berliini: de Gruyter Mouton.
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361–382. DOI: 10.2307/413107
- Seedhouse, P. (1999). The relationship between context and the organization repair in the L2 classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37, 59–80.
- Seppänen, E-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*, 18–31. Tampere: Vastapaino.



- Silvén, M. (2010). Lapsen kaksikielinen varhaiskehitys. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.). *Kieli ja aivot*, 139–145. Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism or not: the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Sorjonen, M-L. (1997). Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*, 111–137. Tampere: Vastapaino.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40, 333–348. doi:10.1016/j.pragma.2007.11.007
- Tilastokeskus. (2018a). Syntyvyys. Luettu 11.12.2018 osoitteesta <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/perheet/syntyvyys.html>
- Tilastokeskus. (2018b). Ulkomaalaistaustaiset. Luettu 11.12.2018 osoitteesta <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html>
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 67–87. DOI: 10.1111/j.1467-9507.1992.tb00135.x
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tykkyläinen, T. (2007). Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen vaalijana. *Virittäjä*, 111, 182–201.
- Vatanen, A. (2016). Keskustelunanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.). *Keskustelunanalyysi – Kuinka tutkia toimintaa ja vuorovaikutusta*. 312–330. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yatagai, T. (2014). *Kaksivuotiaiden lasten aloittamat korjausjaksot lapsen ja aikuisen välisessä arkivuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopisto, Suomen kieli ja kulttuuri. Kandidaatintutkielma.

## Liitteet

### Liite 1. Korjausaloitteiden määrät ja tyypit lapsikohtaisesti

Tunniste	avoin	ks	k+t	to	ym	kl	yhteensä
T1	-	-	-	-	-	1	1
T2	-	-	-	-	2	-	2
T3	9	1	-	3	2	-	15
T4	-	-	1	-	4	1	6
T5	-	-	-	-	-	-	-
T6	-	-	-	-	-	-	-
T7	2	1	1	3	6	3	16
T8	-	-	-	-	-	-	-
T10	-	-	1	-	2	-	3
V1	1	-	-	-	1	-	2
V2	-	-	-	1	1	-	2
V3	-	1	-	-	2	-	3
V5	4	-	1	-	1	-	6
V6	2	-	-	-	-	1	3
V7	-	1	-	-	1	-	2
V8	-	-	-	-	-	-	-
V9	-	-	-	1	-	-	1
V10	4	-	-	1	1	-	6
yhteensä	22	4	4	9	23	6	<b>68</b>

avoin = avoin korjausaloite, ks = kysymyssana, k+t = kysymyssana + toisto, to = toisto, ym = ymmärrysehdokas, kl = kysymyslause

## Liite 2. Litterointimerkit

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
<u>mitä</u>	tavun tai sanan painotus (painotettu osuus alleviivattu)
<mitä>	tavallista puherytmiä hitaampi jakso
>mitä<	tavallista puherytmiä nopeampi jakso
mi:tä	äänteen venytys
mi-	sana jää kesken
hh	kuuluva uloshengitys
.hh	kuuluva sisäänhengitys
%mitä%	kuiskaus
(mitä)	epäselvä puhe
[	päällekkäispuhunta alkaa
]	päällekkäispuhunnan loppuu
=	puheenvuoro alkaa heti edellisen vuoron loputtua
(.)	mikrotauko (alle 1 sekunti)
(/)	tauco (noin 1 sekunti)
(5.0)	pitkä tauko (yli 2 sekuntia) ja sen pituus
<b>mitä</b>	korjausaloite
OSOITTA	keskustelijan toiminta
((kohdesana mitä))	litteroijan kommentti

## Liite 3. Korjausaloitteet

### Avoimet korjausaloitteet (n = 22)

01 TU : mikä tämä on?  
02 T3 : äääää (.) öööö (.) **mitä** %mitämitämitämitä...% mitämitämitä...mitä 8:30  
03 TU : muistaksä (/) se on pu- =  
04 T3 : =pukki?  
05 TU : ↑puu,

01 TU : tai mitä lehmä sanoo?  
02 T3 : (mmhm)  
03 TU : mitäs lehmä sanoo,  
04 (3.0)  
05 T3 : **mitä?** 9:07  
06 TU : sanooks se <amm- > (/) ammuu,

01 T3 : haarukka?  
02 TU : mm-mm tai se toinen,  
03 TU : ei ookaan haarukka ku on (/) v:e-,  
04 T3 : **mitä**, 13:27  
05 TU : veitsi,  
06 T3 : ve:tsi,  
07 TU : joo.

01 TU : eikö (.) mikäs tää on?  
02 T3 : myrkkyy.  
03 TU : si-  
04 T3 : **häh?** 18:50  
05 TU : sie-  
06 T3 : sielu,  
07 TU : sieni.

01 TU : mikäs tämä on?  
02 T3 : **häh?** 20:58  
03 TU : mikä tämä on,  
04 T3 : mmhh,  
05 TU : mennään pesulle sinne,

01 TU : sä sait (/) minkä sä sait?  
02 T3 LAITTA VAATTEEN SIVUUN  
03 TU : ↑minkä sä sait↑?  
04 TU NÄYTTÄÄ VAATEKAPPALETTA PÖYDÄLLÄ  
05 T3 : **hä?** 27:36  
06 TU : mikä se on,  
07 T3 : tossut,

01 TU : mitäs sielt tuli?  
02 T3 : **hä?** 28:35  
03 TU : mikä se on.

01 TU : mitä mä sanon sulle,  
02 T3 : ah.  
03 TU : hyvä tuli. (.) kuuntelepa tarkkaan, (/) laita harja sängylle.  
04 T3 : <harja> (.) **täh?** (.) joo, (.) (ööiih) 32:56  
05 NOSTAA HARJAN YLÖS JA LAITTA SEN LAATIKKON  
06 TU : <hyvä>, (.) sit voidaan ottaa se pois sieltä (.) toho

01 TU : nonii (.) kuuntelepa sit[te taas ]ohjeita.  
02 T3 : [(aiku hh)]  
03 TU : <David>?  
04 T3 : **täh?** 36:50  
05 TU : ei piirrellä (/) kuuntele ohjeita,  
06 T3 NYÖKKÄÄ

01 TU : <sitten> (.) <heitä> kaksi samanväristä eläintä.  
02 T7 : **mitä**, 5:54  
03 TU : öö saat valita mitä eläimiä mut kaksi samanväristä.  
04 T7 : okei,

01 TU : nii on paljon autoja (.) mut näytäpä niistä kuvista missä (.) [kuvassa on],  
02 T7 : [ja moottoria],  
03 TU : nii moottoripyörä. (.) missä kuvassa on kauimpana oleva henkilöauto.  
04 T7 : **mitä?** 49:01  
05 TU : et missä kuvassa on <kauimpana oleva> henkilöauto.  
06 T7 : mm m.  
07 T7 OSOITTAA KUVAA  
08 TU : jo-.

01 TU : nyt mul on kaikkii erilaisia. (5.0) sata ja (/) noi (.) hyvä. (.) nyt mul on  
02 hyvät rahat. (/) noi,  
03 TU : no (/) mitäs näillä mun rahoilla täältä kaupasta oikee sais,  
04 V1 : **mitääh**, 47:28  
05 TU : noh (.) hmm (.) mä voisin ostaa vaikka (/) mä voisin ostaa muutaman tollasen  
06 lautasenki vaikka.

01 TU : joo katos mikä to- tääl oli (.) mikäs väri tää on,  
02 V5 : **häh?** 20:38  
03 TU : mikä väri toi on,

01 TU : mm sit voit laittaa sen tähän (.) ja missä on kukkaro,  
02 V5 : **mitä,** 28:41  
03 TU : kukkaro.  
04 V5 : tämä,  
05 V5 : V5 NÄYTTÄÄ KUKKAROA  
06 TU : joo (/) hyvä.

01 TU : noni leikis (.) leikis taas kauniisti ettei nalle mee rikki.  
02 V5 : **mitä?** 37:39  
03 TU : <leiki kauniisti> ettei mee nalle rikki.  
04 V5 : eitä,

01 TU : noni (.) sitte (.) kuuntelepa taas,  
02 V5 : **mitä** 37:49  
03 TU : pane nalle kuorma-auton viereen.  
04 V5 : V5 LAITTAAN NALLEN KUORMA-AUTON VIEREEN  
05 TU : joo:oh (/) hyvä,

01 TU : pane nalle kuorma-auton ↑alle.  
02 V6 : **↑häh?** 34:48  
03 TU : pane nalle kuorma-auton alle.  
04 V6 : V6 LAITTAAN NALLEN KUORMA-AUTON PÄÄLLE  
05 TU : joo,

01 TU : joo (/) kuka tuntee itsensä noloksi.  
02 V6 : **mitä** (.) (on), 38:29  
03 TU : kuka vois tuntea,  
04 V6 : V6 OSOITTAA  
05 TU : joo,

01 TU : aah (/) näytä minulle (.) missä kuvassa (.) paloauto ajaa (.)  
02 V10 : poliisiauto ajaa takaa punaista kuorma-autoa.  
03 V10 : **mitä?** 32:40  
04 TU : että missä kuvassa poliisiauto ajaa takaa punaista kuorma-autoa.  
05 V10 : V10 OSOITTAA KUVAA  
06 TU : joo.

01 TU : no ↑joo siinä onki tommosta, (/) näytä minulle missä kuvassa härkää ajetaan.  
02 V10 : (3.5)  
03 V10 : **mitä,** 33:37  
04 TU : missä kuvassa vois olla sellanen,  
05 V10 : V10 OSOITTAA KUVAA  
06 TU : joo.

01 TU : näytä minulle missä kuvassa (.) <kaikki:> (.) paitsi yksi tyttö syövät.  
02 V10 : **mitä?** 34:53  
03 TU : mikä vois olla semmonen kuva,  
04 V10 : V10 OSOITTAA KUVAA  
05 TU : joo.

01 TU : no (.) ketkä saavat ruokansa hyvin pian,  
02 V10 : **mitä?** 36:03  
03 TU : ketkä sais ruokansa hyvin pian?  
04 V10 : V10 OSOITTAA  
05 TU : joo,

### Ymmärrysehdokkaat (n = 23)

01 TU : <sitte heitä> kaksi sinistä eläintä.  
02 T2 : **onkse tämä?** 2:48  
03 T2 : T2 OTTAA YHDEN JA KATSOO TUTKIJAA  
04 TU : joo (.) kaksi sinistä,  
05 T2 : T2 OTTAA TOISEN JA KATSOO ODOTTAVASTI TUTKIJAA  
06 TU : joo (.) sit sä voit heittää ne tonne.

01 TU : sitten heitä (.) öö kaksi samanväristä eläintä.  
02 T2 : o **punainen?** 4:30  
03 TU : <öö> ei oo välii mikä väri heitä vaan että ne on samanväriset,

01 TU : joo haha (.) näytä missä on juusto.  
02 T3 : <juusto> (/)[ **toi?**] 31:50  
03 T3 : T3 OTTAA JUUSTON  
04 TU : [hyvä,]

01 TU : Nii mut sä et kertonu mitään (.) nyt [sä voit-]  
02 T3 : [Uudestaan,] 56:59  
03 TU : Joo (.) >sä voit selata sen uudestaan< ja kerropa mitä täs tapahtuu,

01 TU : mikäs toi on,  
02 TU : TU OSOITTAA KUVAA  
03 T4 : **mikä tulee täs:tä,** 22:26  
04 T4 : T4 OSOITTAA KUVAA JA KATSOO TUTKIJAA  
05 TU : nii mitä sielt tulee (.) sielt tulee hammasta-

01 TU : kuka on tuhma,  
02 T4 : %en tiiä%,  
03 TU : en tiiä (.) voisko se olla toi >kato< se kaataa ketsuppia ton toisen päähä.  
04 TU OSOITTAA  
05 T4 : %onko se tuhmat%? 43:47  
06 T4 OSOITTAA

01 T4 : ↑neljä. ((huudahtaen))  
02 TU : ja sitten vielä se (/) salaatinkerä (.) voin ottaa senkin.  
03 T4 : **tämä.** 49:32  
04 TU : joo (.) kiitos,  
05 T4 LAITTAA KERÄN KORIIN

01 T4 : onko tämä kuuluu?  
02 T4 NÄYTTÄÄ SETELIÄ KÄDESSÄÄN  
03 TU : sen voi laittaa samaan sinne joo,  
04 T4 : **tässäkö?** ((ymmärrysehdokas, väärä taivutusmuoto)) 1:25  
05 T4 OSOITTAA KASSAKONEEN KOLOA JA KATSOO TUTKIJAA  
06 TU : joo. (.) vaikka sinne.  
07 T4 LAITTAA RAHAT KASSAKONEESEEN

01 TU : ja sitten vielä etsipä sinä kolme oranssia eläintä,  
02 T7 : **tämä (/) oranssi?** ((ymmärrysehdokas ja toisto)) 7:21  
03 TU : öö (.) etsi oranssi (/) mikä oli oranssi väri (.) etsi,

01 TU : mis on: (.) juusto,  
02 T7 : juusto? ((yllättynyt, toisto))  
03 TU : mm.  
04 T7 : ei on.  
05 TU : no jos näist pitäis joku valita ni mikä ois juusto,  
06 T7 : **hmm?** 37:02  
07 T7 NOSTAA AVAIMIA JA KATSOO KYSYVÄSTI TUTKIJAA  
08 TU : joo.

01 TU : eli (.) <sitte> seuraavaksi pane pitkä punainen kynä laatikkoon.  
02 T7 : **tämä?** 42:52  
03 T7 KOSKEE KYNÄÄ  
04 TU : nii (.) pane pitkä punainen kynä laatikkoon,  
05 T7 : hmm (/) ooh,  
06 T7 LAITTAA PITKÄN PUNAISEN KYNÄN LAATIKKOON  
07 TU : joo (.) hyvä.

01 TU : kuka on tuhma,  
02 T7 : tuhma? ((toisto))  
03 TU : mm.  
04 T7 : ↑**tyhmä** (.) **vai tuhma.** 50:21  
05 TU : **tuhma** (/) ei tyhmä (.) vaan tuhma.  
06 T7 : <tuhma tuhma tuhma>  
07 TU : mm (.) joo. (.) hyvä.

01 TU : kuka ei ehkä saa ↑mitään ruokaa↑,  
02 T7 OSOITTAA EPÄMÄÄRÄISESTI  
03 TU : kuka niistä (/) näytä joku yks,  
04 T7 : <**joka iistä ei saa nyt syyä?**> 51:26  
05 TU : nii. (/) kuka se olis,  
06 T7 OSOITTAA

01 TU : istuks sä Fiona vaikka tohon noin,  
02 T7 : **tähän** (52:00)  
03 TU : joo sieltä sä voit ottaa ne rahat tähän näin,

01 T10 : se oli vieressä.  
02 TU : ↑nii olis ollu iha lähellä (/) ei menny (/) <sitte olis> kaksi sinistä eläintä.  
03 T10 : **(hje)?** 02:58  
04 T10 OSOITTAA ELÄINTÄ JA KATSOO TUTKIJAA  
05 TU : mm-mm (5.5) se oli kaksi sinistä eläintä.

01 TU : ja ketkä joutuu odottamaan ruokaansa <kauan>,  
02 T10 : **ihan kauan?** 34:59  
03 TU : nii. (/) ketkä.  
04 T10 OSOITTAA  
05 TU : joo,

01 TU : <sitte> me voitais tehdä nii että (.) jos sä haluat tulla kans käymään kaupassa,  
02 (/) ni mä voin olla tässä kassalla.  
03 V1 : **sitten vaihetaan?** 36:02  
04 TU : joo ja sitte va- (.) >joo vaihetaan vaa<,

01 TU : joo:o (.) ja (.) mikäs tää on, (/) tämä.  
02 TU OSOITTAA KUVAA  
03 V2 : **tää,** 20:21  
04 V2 OSOITTAA KUVAA  
05 TU : joo,

01 TU : pane nalle työntämään laa:tikkaa.  
02 V3 : **tämä** (vai), 33:55  
03 V3 NOSTAA NALLEN

04 TU : nalle työntämään laatikkoa,  
05 V3 : (ohuhm),

01 TU : nyt (/) arvaa mitä?  
02 V3 : no,  
03 TU : nallee alko väsyttää.  
04 V3 : **nii hän menee nukkuu**, 57:55  
05 TU : hän menee nukkumaan,

01 TU : nonih sit mä kerron sulle taas et mitä sä teet niillä, (.) eli pane pitkä  
02 punainen kynä laatikkoon.  
03 V5 : **tämä**, 36:11  
04 V5 KATSOO TUTKIJAA  
05 TU : joo (.) ↑juu (.) joo (.) pane pitkä punainen kynä laatikkoon,  
06 V5 LAITTA PITKÄN PUNAISEN KYNÄN LAATIKKOON  
07 TU : hyvä. (.) ja sit voidaan antaa sen olla siellä,

01 TU : sit vähä vaihdetaan,  
02 (3.0)  
03 V7 : **↑taaskoo?** 30:58 ((yllättymisen ilmaus))  
04 TU : joo (.) taas vaihdetaan,  
05 V7 : <aaa: vo:i eii:>.

01 TU : joo (/) hyvä (.) sitte voitais kattoo viel muutama kuva **↑täältä**,  
02 TU : <noin>.  
03 V10 : **se vielä jatkaa?** 31:51  
04 V10 KATSOO TUTKIJAA JA OSOITTAA KUVASTRUKTUURIA  
05 TU : no se vähän (.) tai (.) ei tuu enää leluja mut katotaan näitä (.) kuvia  
06 ja sen jälkee (.) leikitään (.) noilla kauppa- (.) jutuilla.

### Toisto (n=9)

01 T3 : ah? (/) äää,  
02 TU : muistaksä, (.) oisko se kep-?  
03 T3 : pek- ↑pekki,  
04 TU : keppi.  
05 T3 : <**pekki**>? 15:22  
06 TU : keppi.  
07 T3 : keppi,  
08 TU : hyvä:,

01 TU : näytäksä mulle siitä kuvasta että kuka on tuhma?  
02 T3 : **tuhma?** 41:48  
03 TU : mm.  
04 T3 : >toi<?  
05 T3 OSOITTAA KUVAA JA KATSOO TUTKIJAA  
06 TU : mm mm,

01 TU : <niin> ↑tarvitsisin makaroonia kiitos↑,  
02 T3 : **makaroonia**, 48:47  
03 T3 VILKUILEE SIVUILLEEN  
04 TU : antaisitko minulle ↑makaroonia?

01 TU : ja sitten vielä etsipä sinä kolme oranssia eläintä,  
02 T7 : **tämä? (/) oranssi?** ((ymmärrysehdokas ja toisto)) 7:21  
03 TU : öö (.) etsi oranssi (/) mikä oli oranssi väri (.) etsi,

01 TU : mis on: (.) juusto,  
02 T7 : **juusto?** ((yllättynyt)) 36:55  
03 TU : mm.  
04 T7 : ei on.  
05 TU : no jos näist pitäis joku valita ni mikä ois juusto,

01 TU : kuka on tuhma,  
02 T7 : **tuhma?** 50:19  
03 TU : mm.  
04 T7 : **↑tyhmä** (.) vai tuhma. ((ymmärrysehdokas))  
05 TU : tuhma (/) ei tyhmä (.) vaan tuhma.  
06 T7 : <tuhma tuhma tuhma>  
07 TU : mm (.) joo. (.) hyvä.

01 TU : ja (.) sitte vielä että pane nalle kuorma-auton eteen.  
02 V2 : **%eteen%**, 44:40  
03 V2 KATSOO TUTKIJAA JA LAITTA NALLEN KUORMA-AUTON PÄÄLLE  
04 TU : joo (/) hyvä,

01 TU : mitä siinä (.) mitä tapahtuu?  
02 V9 : **tapahtuu**, 51:40  
03 V9 NAPUTTAA SORMELLAAN KUVAA  
04 V9 : en tiedä. ((pudistaa päättään))  
05 TU : joo:o,

01 TU : sitten haluaisin ostaa (/) **↑leipää**  
02 V10 : **leipää**, 37:28  
03 V10 KATSOO TUTKIJAA  
04 TU : joo (.) kiitos.

#### Kysymyssana (n = 4)

01 TU : älä ota viel uutta (.) mikä se on se (/) tämä,  
02 TU OSOITTAA SORMELLAAN VAATETTA PÖYDÄLLÄ  
03 T3 : **mikä** 28:42  
04 TU : sä sanoit sen jo joskus (.) sä osaat kyllä.  
05 T3 : paita,  
06 TU : mm (.) tai takki.

01 T7 : mm (.) juusto mm, (.) juusto?  
02 T7 ETSII KATSEELLAAN JUUSTOA  
03 TU : mm (.) joo siinä on juustoa (/) siin- =  
04 T OSOITTAA SORMELLAAN T7:N KÄDESSÄ OLEVAA JUUSTOA  
05 T7 : **=missä?** 3:41  
06 TU : tässä. (.) täs on juustoa.  
07 T OSOITTAA JUUSTOA

01 TU : pane nalle kuorma-autoon taakse?  
02 V3 : mm-hmm,  
03 V3 KATSOO TUTKIJAA JA PITÄÄ NALLEA KÄDESSÄ  
04 V3 : (.hh **minne**)? 37:20  
05 TU : laita se vaa (/) joo <hyvä>.

01 TU : >mut sä voisit ottaa< (.) no otappa vaik >totanoinniin< (.) kaksi oranssia  
02 kalaa sen kanssa,  
03 V7 : jaiks, (.) **<m:issä>**? 5:10  
04 TU : sä voit ottaa tän keltaisen myös ja heitä sitte (.) ota kaksi oranssia sen  
05 TU : kanssa,

#### Kysymyssana+toisto (n = 4)

01 T4 : <maa:li>.  
02 TU : joo sil on maalia ni se <maalaa>,  
03 T4 : maalaa, (.) **kuka maalaa?** 20:54  
04 TU : no mies maalaa. (.) en tiedä mitä se maalaa, (.) se maalaa vaikka seinää,

01 TU : näytä missä kuvassa härkää ajetaan, (7.5) missä kuvassa härkää ajetaan,  
02 T7 : **mitä ajetaan,** 47:57  
03 TU : niin. (4.0) näytä joku kuva missä (.) härkää ajetaan.  
04 T7 OSOITTAA KUVAA  
05 TU : >joo< (.) hyvä.

01 TU : pane avaimet laatikkoon.  
02 T10 : **mis on laatikko?** 25:47 (/) ↑tos (.) aaah,  
03 T10 LAITTAA AVAIMET LAATIKKON  
04 TU : joo: hyvä. (.) ja sit voidaan taas ottaa pois,

01 TU : <ssi:tte> katotaas tääl on tämmönen iso kuva,  
02 V5 : **mite iso kuva,** 41:15 ((kohdesanana luultavasti mikä))  
03 TU : sä voit vähä aikaa katsoa sitä,

#### Kysymyslause (n = 6)

01 TU : <sitte:n> o- löytyiskö sielt kaks samanväristä eläintä,  
02 (5.0)  
03 T1 : **mitä väriä ne on,** 4:35  
04 TU : kaksi samanväristä eli (.) ei oo väril mitää välii kuha ne on samaa.  
05 T1 OTTAA KAKSI KELTAISTA KOIRAA

01 TU : <lii:la> dinosaurus.  
02 T4 OTTAA LIILAN DINOSAURUKSEN JA ÄÄNTELEE  
03 TU : räyr sieltä löytyi, ((matkii dinosauruksen ääntelyä))  
04 T4 : **missä toinen,** 06:40  
05 TU : ↑missä toinen? (.) no löytyykö toista, (5.5) löytyykö toista?

01 TU : no sitte heitä sinä kaksi sinistä eläintä,  
02 T7 : %sstäh%  
03 T7 : **mitä se on,** 4:05  
04 TU : öö: kaksi sinistä eläintä,  
05 TU : .hh (.) saat (.) valita mitä eläimiä, (.) mut heitä kaksi sinistä.

01 TU : ja sitte (.) mä (.) kerron sulle mitä sä teet näillä tavaroilla, (.) ni  
02 kuuntele tarkkaan, (.) pane harja sängylle.  
03 T7 NOSTAA SÄNGYN JA KATSOO TUTKIJAA  
04 TU : joo,  
05 T7 : **mihi se laitetaan,** 38:19  
06 TU : joo laita se tähän (.) laitetaan tää (.) harja (.) sängylle (/) noin.

01 TU : .hhh (/) ja <sitten> (/) >vielä viimeinen pane< avaimet sängylle.  
02 T7 KATSOO TUTKIJAA  
03 TU : pane avaimet sängylle.  
04 T7 : **mitä se on,** 39:26  
05 TU : laitetaan täst nää ↑avaimet (.) ni voit laittaa tänne sängylle (.) noin.  
06 TU LAITTAA AVAIMET SÄNGYLLE

01 TU : haluuskä olla asiakas vai kauppatäti,  
02 V6 : **mitä se on,** 39:52  
03 TU : no jos mä oon tää kauppatäti (/) ni sä saat täst ↑rahaa (/) ja sit sä saat ostoskorin.  
04 V6 : okei,