

Leksikaalisten ongelmien käsittely kaksivuotiaiden lasten ja aikuisten välisessä arkivuorovaikutuksessa

Pro gradu -tutkielma

Tomoko Yatagai

Helsingin yliopiston suomen kielen,
suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten
kielten ja kirjallisuuksien laitos

Lokakuu 2017

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos
Tekijä – Författare – Author Tomoko Yatagai		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Leksikaalisten ongelmien käsittely kaksivuotiaiden lasten ja aikuisten välisessä arkivuorovaikutuksessa		
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli ja kulttuuri		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Lokakuu 2017	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 58 + liite
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Tutkielma tarkastelee suomenkielisten kaksivuotiaiden lasten ja heidän vanhempiansa välistä arkivuorovaikutusta ja sitä, miten siinä käsitellään sanoja, joita lapsi on opettelemassa. Tutkimuksen menetelmä on keskusteluanalyysi, ja keskeinen käsite on korjausjäsenitys eli käytänteet, joiden avulla käsitellään keskustelussa esiintyviä puhumisen, puheen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia. Tutkimus keskittyy vuorovaikutuksessa ilmeneviin leksikaalisiin ongelmiin ja niiden käsittelyprosessiin, ja aineiston tarkastelussa keskitytään lasten aloitteellisiin toimintoihin, jotka osoittavat aikuisen puheen vastaanottamisessa olevia leksikaalisia ongelmia. Tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa, miten lapset tunnistavat leksikaalisia ongelmia vuorovaikutuksessa ja miten he silloin toimivat. Tutkimuksessa pyritään myös kuvailemaan vuorovaikutuksen jäsenityksen merkitystä lapsen kielen kehityksessä.</p> <p>Aineisto koostuu videoiduista lapsen ja hänen vanhempansa arkivuorovaikutustilanteista. Lapsia on viisi, ja aineistoa on yhteensä noin kymmenen tuntia. Aineisto on Lapsen kehittyä kieli ja vuorovaikutus - tutkimushankkeesta (Hankkeen vastuullinen johtaja on Minna Laakso Turun yliopistosta).</p> <p>Aineistosta löydettiin kolme leksikaalisten ongelmien ilmenemisympäristöä: 1) aikuisen esittäessä uuden tarkoituksen, 2) lapsen tehdessä virheen ja 3) aikuisen tehdessä virheen tai väärän tulkinnan lapsen puheesta. Näissä ympäristöissä kaksivuotiaat lapset pystyvät nostamaan esiin tietyn tarkoituksen käsiteltäväksi. Vuorovaikutussekvenssien tarkastelussa osoitetaan, että lapsen aloitteelliset toiminnot edistävät sanojen käsittelyä siten, että ne saavat aikuiset selittämään esiin nostetun sanan merkitystä tai osoittamaan, mihin kyseinen sana viittaa. On kuitenkin huomioitava, että korjaussekvenssejä on suhteellisen vähän, ja korjaus ei ole välttämättä keskeinen toiminta sanojen käsittelyssä ja oppimisessa arkivuorovaikutuksessa.</p> <p>Tarkastelluista vuorovaikutussekvensseistä löydettiin lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen erityisiä piirteitä, joiden voi ajatella johtuvan lapsen vielä kehittyvästä kielestä. Tarkastelluissa tapauksissa on samanlainen korjausjakson rakenne kuin aikuisten välisissä keskusteluissa, mutta lapsen käyttämiä keinoja osoittaa ongelma on usein hankalaa luokitella aikuisten välisissä keskusteluissa vakiintuneiden kielellisten keinojen mukaan. Korjaustoiminta on kaksivuotiaiden käytössä, mutta sen kielellinen toteutumistapa on vielä vakiintumaton. Tämän ajatellaan olevan yksi vuorovaikutustaitojen ja kielen kehityksen välisen riippuvuussuhteen ilmenemismuoto.</p> <p>Aineiston tarkastelussa osoitetaan lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen erityiseksi piirteeksi myös se, että korjausjakso ei muodosta selkeää välisekvenssiä, joka katkaisee keskustelun päälinjan. Tarkastelluissa tapauksissa usein jää epäselväksi, onko ongelma lapsen mielestä ratkaistu vai ei. Niissä kuitenkin kaksivuotiaat lapset osoittavat kiinnostusta ja herkkyyttä esineiden nimeämisen täsmällisyyttä kohtaan. Toisin kuin aikuisten välisissä symmetrisissä keskusteluissa, lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa korjaus näyttää olevan enemmän päätoimina kuin sivutoiminta, ja sen toistuvuuden voi ajatella olevan merkityksellistä kielen kehityksen kannalta.</p> <p>Tutkimuksessa tehty korjaussekvenssien tarkastelu tukee aikaisempien tutkimusten osoittamia havaintoja ja johtopäätöksiä siitä, että kaksivuotiaat lapset pystyvät hyvin monitoroimaan sekä omaa ja toisen puhetta ja meneillään olevaa vuorovaikutuksellista toimintaa. Vaikka lapsen ja aikuisen välisessä arkivuorovaikutuksessa esiintyvien lapsen aloittamien korjausten tutkimus on haasteellista, tutkittavien sekvenssien analyysi hahmottaa kaksivuotiaiden ymmärrystä vuorovaikutuksen etenemisestä ja kertoo heidän kehittyvistä keinoistaan osallistua vuorovaikutukseen.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus, keskusteluanalyysi, korjausjäsenitys		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information Tutkielma kuuluu Lapsen kehittyä kieli ja vuorovaikutus -tutkimushankkeeseen.		

SISÄLLYS

1. Johdanto	1
1.1 Tutkimuskysymykset.....	1
1.2 Aineisto.....	2
1.3 Työn rakenne.....	3
2. Keskustelunanalyysi	4
2.1 Korjausjäsenitys.....	5
2.1.1 Toisen aloittama itsekorjaus.....	6
2.1.2 Toisen korjaus.....	7
2.2 Lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen keskustelunanalyttisiä tutkimuksia.....	8
2.2.1 Lapsen keskittyneitä keskustelunanalyttisiä tutkimuksia.....	8
2.2.2 Korjausjäsenityksen tutkimuksia.....	9
2.3 Aineiston analyysin kohteen valinta.....	11
3. Leksikaalisia ongelmia käsittelevät lapsen aloittamat korjausjaksot	12
3.1 Korjausaloitteina kysymyssanat, kysymyssanan ja toiston yhdistelmä.....	13
3.2 Muut keinot aloittaa korjaus.....	20
3.3 Yhteenveto.....	24
4. Lapsen tekemiä leksikaalisia virheitä käsittelevät sekvenssit	25
4.1 Lapsen suuntautuminen virheen korjaukseen.....	26
4.2 Lapsen vastustus aikuisen hylkäästä ja korjausta vastaan.....	34
4.3 Yhteenveto.....	41
5. Muut leksikaalisia ongelmia käsittelevät sekvenssit	42
5.1 Ongelmana aikuisen tekemä virhe tai väärä tulkinta lapsen vuorosta.....	43
5.2 Yhteenveto.....	50
6. Pohdintaa	50
6.1 Sanojen käsittely lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa.....	51
6.2 Korjausjäsenitys lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa.....	52
6.3 Vuorovaikutus, keskustelun jäsenitys ja kielen kehitys.....	54

Lähteet55

Liite: Litterointimerkit

1. Johdanto

1.1 Tutkimuskysymykset

Lapsen kieli ja vuorovaikutus sekä niiden kehitys ovat kiinnostaneet eri tieteenaloja. Kielen omaksumiseen ja kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät, ja yhtenä tärkeimpinä tekijänä on pidetty vuorovaikutusta ympäristön kanssa (esim. Silvén 2006; Korkeamäki 2011:42–45). Kielen perusyksikön, sanan, tunnistaminen vuorovaikutuksessa alkaa jo varhain vauvan seuratessa huoltajien toimintaa ja sen kohteessa tapahtuvia muutoksia. Vuoden ikään mennessä lapset oppivat oivaltamaan, että lähiomaiset viittaavat puheellaan joihinkin kohteisiin, mistä alkaa läpi elämän jatkuva sanojen merkitysten opettelu ja lauseiden muodostus. (Silvén 2006: 117.)

Vuorovaikutuksen ja myös kielen oppimisen kannalta keskeisintä on yhteisymmärrys vuorovaikutuksen osapuolten välillä. Toisen puheen tarkoituksen selventäminen ja oman puheen muokkaaminen tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti ovat välttämättömiä keinoja yhteisymmärryksen saavuttamista ja säilyttämistä varten. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa on havaittu aikuisen toimintoja, jotka kehottavat lasta muokkaamaan omaa puhetta ymmärrettävämmäksi ja antavat malleja lapsen lausumiin (esim. Laakso – Soininen 2010). Aiemmat tutkimukset myös osoittavat, että kaksivuotiaat lapsetkin pyrkivät yhteisymmärrykseen muokkaamalla omaa puhettaan ja osoittamalla toisen puheen vastaanottamisessa olevia ongelmia (esim. Laakso 2006; Karjalainen 2000; Yatagai 2014).

Tässä tutkielmassa tarkastelen suomenkielisten kaksivuotiaiden lasten ja heidän vanhempiansa välistä arkivuorovaikutusta ja sitä, miten siinä käsitellään sanoja, joita lapsi on opettelemassa. Monet lapset siirtyvät kahteen ikävuoteen mennessä yksisanaisten ilmausten vaiheesta kaksi- ja monisanaisten ilmausten vaiheeseen sekä oppivat uusia sanoja (esim. Ingram 1989; Stolt 2013). On kuitenkin oletettavaa, että kaksi vuotta täyttäneiden kielitaito on vielä kehittyvä ja he törmäävät sanojen tuottamiseen ja ymmärtämiseen liittyviin ongelmiin. Keskityn tässä työssä näihin vuorovaikutuksessa ilmeneviin leksikaalisiin ongelmiin ja niiden käsittelyprosessiin. Tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa, miten lapset tunnistavat leksikaalisia

ongelmia vuorovaikutuksessa ja miten he silloin toimivat. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten leksikaaliset ongelmat ilmenevät lapsen ja aikuisen välisessä arkivuorovaikutuksessa?
2. Miten lapset nostavat esiin kokemiaan leksikaalisia ongelmia?
3. Miten lapsi ja aikuinen käsittelevät näitä ongelmia?

Tutkimuksen menetelmä on keskusteluanalyysi, ja tutkimuskysymyksiä lähestytään hyödyntämällä käsitettä korjausjäsenyys. Korjausjäsenyys on yksi keskustelua konstituovista jäsenyyksien muodoista, joita keskusteluanalyysi on keskustelun rakenteesta nostanut näkyville (Hakulinen 1997: 16). Korjausjäsenyyksellä tarkoitetaan käytänteitä, joiden avulla käsitellään keskustelussa esiintyviä puhumisen, puheen kuulemisen ja sen ymmärtämisen ongelmia (Sorjonen 1997: 111). Tutkielman pääpaino on lapsen aloitteellisessa toiminnassa, joten aineiston tarkastelussa keskitytään lasten sellaisiin toimintoihin, jotka osoittavat aikuisen puheen vastaanottamisessa olevia leksikaalisia ongelmia. Tutkielmassa pyritään myös kuvailemaan vuorovaikutuksen jäsenyyksien merkitystä lapsen kielen kehityksessä sekä yhteyttä kielen oppimisen ja vuorovaikutuksellisen resurssin kuten korjauksen välillä.

1.2. Aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu videoiduista vuorovaikutusaineistoista, jotka on tallennettu *Lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus* –hankkeessa Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella. Hankkeen vastuullinen johtaja on dosentti Minna Laakso, ja hankkeen aineistot kerättiin vuosina 2002–2007 Suomen Akatemian rahoituksella (206607). Aineistoa on yhteensä noin kymmenen tuntia. Lapsia on viisi, kolme tyttöä (Helmi, Nuppu ja Vilma) ja kaksi poikaa (Mauri ja Juha). Lasten nimet on muutettu. Kuvausaikana heistä nuorin on kaksi vuotta (2;0) ja vanhin on juuri kolme vuotta täyttänyt (3;0) (ks. taulukko 1). Kaikkien lasten arvioitiin kehittyvän kielen kehityksen kannalta iänmukaisesti.

Taulukko 1. Tutkittavien lasten iät (vuosi; kuukausi. päivä)

Helmi	2;1.1	2;1.27	2;2	2;6	2;9
Nuppu	2;1	2,2	2,6	2;8	
Vilma	2;2	2,5	2;9	3;0	
Mauri	2;1	2,2	2;3	2;5	2;8
Juha	2;0	2;9			

Vuorovaikutustilanteiden kesto on noin 30–40 minuuttia. Niissä lapset leikkivät kotonaan joko äitinsä tai isänsä kanssa leluilla ja katselevat kuvakirjaa tai kuvakansiota. Lelut, kuvakirjat ja kuvakansio ovat hankkeen tutkijan tuomia, mutta joskus lapset ja vanhemmat käyttävät myös omia lelujaan. Tutkijan tuomat lelut, kuvakirjat ja kuvat valittiin niin, että ne sisältävät kaikki suomen kielessä esiintyvät foneemit. Kuvaustilanteissa on mukana kuvaaja kameran takana ja joskus myös lasten sisaruksia, mutta suurin osa nauhoituksista on lapsen ja vanhemman kahdenkeskeinen vuorovaikutustilanne. Vanhempia pyydettiin leikkimään lapsensa kanssa niin kuin he aina tekevät.

Olen kerännyt tutkittavat vuorovaikutusjaksot ja litteroinut ne noudattamalla keskustelunanalyysin merkintätapaa (ks. liite), jonka on kehittänyt Gail Jefferson ja joka on vakiintunut myös suomalaiseseen tutkimukseen (Seppänen 1997: 21–26). Kehollista toimintaa kuten katseen kohdistusta, eleitä ja liikkeitä olen merkinnyt silloin, kun se on vuorovaikutusjakson etenemisen kannalta merkityksellistä.

1.3 Työn rakenne

Esittelen seuraavassa luvussa metodin ja aiempia tutkimuksia, jotka käsittelevät keskustelunanalyysin metodein lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ja sen korjausjäsenystä. Esitän myös rajaukset, jotka olen tehnyt aineiston analyysissa. Luvut 3, 4 ja 5 ovat analyysilukuja. Näissä luvuissa tarkastelen vuorovaikutuksen sekvenssejä, joissa lapset osoittavat leksikaalisia ongelmia. Luku 6 on päätäntäluku, jossa vedän yhteen tutkimukseni tulokset ja vastaukset tutkimuskysymyksiini sekä pohdin lapsen kielen ja vuorovaikutuksen kehitykseen liittyviä kysymyksiä.

2. Keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyysi on yksi etnometodologisen sosiologian suuntauksista. Se perustuu Amerikkalainen sosiologi Harvey Sacksin luentoisiin vuosina 1964–1972 ja niihin perustuviin Sacksin kollegoiden Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin töihin. (Hakulinen 1997: 13.) Nykyään keskustelunanalyysi on monissa tieteenaloissa käytetty lähestymistapa ihmisten sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Stivers – Sidnell 2013: 1).

Keskustelunanalyysin perus teoreettinen oletus on se, että sosiaalinen vuorovaikutus on yksityiskohtia myöten järjestynyttä toimintaa. Analyysin tavoitteena on kuvailla ja tunnistaa sekä toisiinsa kietoutuneita vuorovaikutuksellisia toimintoja että vuorovaikutuksen kokonaista rakennetta. Keskustelunanalyysin tutkimuskohteena on nauhoitettu autenttinen aineisto. Aineistosta tehdään litteraatteja tarpeeksi yksityiskohtaisesti, jotta tutkija pystyy analysoimaan keskustelun vuorojen ja sekvenssien yksityiskohtia. Analyysi on induktiivinen ja kvalitatiivinen, ja siinä pyritään havainnollistamaan ja selittämään vuorovaikutuksen rakennetta ja johtamaan yleistykseen eri tapausten kautta. (Stivers – Sidnell 2013: 2.) Keskustelunanalyysin keskeisenä tutkimuskohteena on intersubjektiivisuus eli yhteisymmärrys, joka saavutetaan keskustelijoiden yhteistyössä (Lieven 2010; Gardner – Forrester 2010).

Keskustelun jäsenyisyydestä keskustelunanalyysi on nostanut esiin kolme samanaikaisesti keskustelussa läsnä olevaa jäsenystä: vuorottelujäsenyys, sekvenssijäsenyys ja korjausjäsenyys. Tämä tarkoittaa sitä, että keskustelu rakentuu vuorottelunormien nojalla (vuorottelujäsenyys) sekvensseiksi, joihin puhujat ovat suuntautuneet (sekvenssijäsenyys), ja vuorotteluun on samalla sisäänrakennettu korjauksen mahdollisuus (korjausjäsenyys). (Hakulinen 1997: 16) Tässä tutkimuksessa keskeisenä käsitteenä on korjausjäsenyys, jonka esittelen tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

2.1 Korjausjäsenitys

Korjausjäsenitys on kattotermi käytänteille, joiden avulla osoitetaan ja ratkaistaan keskustelussa syntyviä ongelmia, jotka liittyvät puhumiseen, kuulemiseen ja ymmärtämiseen. (mm. Schegloff – Jefferson – Sacks 1977; Sorjonen 1997; Sidnell 2010). Keskusteluanalyysissa korjausjäsenitystä on ajateltu ensisijaisena mekanismina säilyttää intersubjektivisuutta (Gardner – Forrester 2010; Sidnell 2010). Ongelmaa, jota käsitellään korjausjäsenityksellä, kutsutaan ongelmakohdaksi (engl. trouble source), ja ongelmakohdan sisältävää vuoroa ongelmavuoroksi. Keskusteluanalyysi käsittelee korjausta prosessina, jonka sekvenssiä kutsutaan korjausjaksoksi. Korjausjakson voi aloittaa joko ongelmakohdan tuottaja itse tai toiset keskustelijat, ja alalla on tapana käyttää termejä ”itse” ongelmakohdan tuottajalle ja ”toinen” muille keskustelun osapuolille. Tämän perusteella korjausjaksot voi jakaa neljään eri tyyppiin (A=itse, B=toinen) (Schegloff – Jefferson – Sacks 1977):

1. Itse aloitettu itsekorjaus: A korjaa omassa puheessaan esiintyvän ongelman.
2. Toisen aloittama itsekorjaus: B osoittaa A:n puheessa olevan ongelman ja A korjaa sen.
3. Itse aloitettu toisen korjaus: A osoittaa omassa puheessaan olevan ongelman ja B korjaa sen.
4. Toisen korjaus: B korjaa suoraan A:n puheessa olevan ongelman.

Yksi varhaisten korjaustutkimusten keskeisistä löydöistä on preferenssi itsekorjaukseen. Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) osoittavat artikkelissaan, miten tämä preferenssi ilmenee keskustelussa. Ensinnäkin ongelmakohdan tuottajalla on ensimmäinen tilaisuus korjata ongelma oman vuoronsa sisällä. Kun toinen puhuja osoittaa puhekumppaninsa ongelman, sitä ei tehdä keskeyttämällä virheen tuottajan puhe vaan aloitetaan yleensä vuoron siirtymän mahdollistavan kohdan jälkeen eli sen jälkeen, kun ongelman tuottaja on saattanut vuoronsa loppuun. Toiseksi toinen puhuja ei yleensä korjaa suoraan ongelmaa vaan vain osoittaa sen, mikä mahdollistaa ongelmakohdan tuottajan

itsekorjausta. Kun toinen puhuja korjaa suoraan ongelman tuottajan puheen, se esitetään epävarmana tai vitsinä. (Schegloff ym. 1997.)

Tässä työssä tarkastellaan muun muassa toisen aloittamaa itsekorjausta ja suoraa toisen korjausta. Esittelen näitä käsitteitä tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

2.1.1 Toisen aloittama itsekorjaus

Kun joku muu kuin ongelmakohtan tuottaja aloittaa korjauksen, sen ensimmäinen mahdollinen aloittamiskohta on ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa (Sorjonen 1997; Sidnell 2010). Korjauksen aloittaminen keskeyttää meneillään olevan toimintojakson ja muodostaa välisekvenssin, jossa ongelma käsitellään. Tämä välisekvenssi eli korjausjakso koostuu toisen aloittamassa itsekorjauksessa vähimmillään kahdesta eri puhujan vuorosta: 1) ongelmavuoroa seuraava vuoro, jossa toinen puhuja B osoittaa ongelman ja 2) korjausvuoro, jossa ongelmakohtan tuottaja A korjaa ongelman. Korjausjakson jälkeen keskustelijat palaavat edelliseen toimintajaksoon. (Sorjonen 1997: 125–126.)

Ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa toisella puhujalla B:lla on erilaisia keinoja paikantaa ongelmakohta. Niitä keinoja kutsutaan korjausaloitteiksi (engl. repair-initiator). (Sorjonen 1997; Sidnell 2010). Korjausaloitteet voi asettaa jatkumolle sen suhteen, miten vahvasti toinen puhuja eli ongelmavuoron vastaanottaja korjausaloitteella paikantaa ongelmakohtan. Toisessa päässä ovat ns. avoimet korjausaloitteet (Drew 1997) *mitä, tä, hä(h)*, joilla vastaanottaja osoittaa havaitsevansa ongelman mutta ei paikanna sitä tiettyyn ainekseen. Avoimia korjausaloitteita tarkemmin ongelmakohtan paikantavat kysymyssanat kuten *kuka, missä ja milloin*. Kysymyssanan ja toiston yhdistelmä kuten *mihin aikaan* toimii vielä vahvempana korjausaloitteena paikantaa ongelmakohta. Pelkkä ongelmakohtan toisto ilman kysymyssanaa on vielä vahvempi keino nostaa esiin ongelmakohta. Jatkumon toisessa päässä on ymmärrysehdokas, jolla vastaanottaja tarjoaa tulkintaansa edellisestä vuorosta ongelmakohtan tuottajan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi. (Sorjonen 1997: 124–134; Sidnell 2010: 112–133.) Haakana, Kurhila, Lilja ja Savijärvi (2016) ovat tutkineet korjausaloitteiden esiintymistä suomenkielisessä symmetrisessä arkikeskustelussa. He

käsittelevät korjausaloitteina yllä mainittujen korjausaloitteiden lisäksi myös kysymyslauseita (Haakana – Kurhila – Lilja – Savijärvi 2016: 279–282). Liljan (2010) kakkoskielisen keskustelun eli suomea ensimmäisenä ja toisena kielenä puhuvien välisen keskustelun tutkimuksessakin kysymyslauseita käsitellään korjausaloitteina, jotka hakevat ongelmailmauksen merkityksen tarkennusta ja tarkistavat henkilöreferenttiä tai jonkin muun ilmauksen viittaussuhdetta (Lilja 2010: 115–118).

2.1.2 Toisen korjaus

Toisen korjaus (engl. other-correction) viittaa muita korjauksia spesifisempään ilmiöön, virheiden käsittelyyn (Haakana – Kurhila 2009). Kuten mainitsin aiemmin, varhaisissa korjaustutkimuksissa, jotka olivat tehty pääasiassa englanninkielisissä keskusteluissa, toisen korjausta oli pidetty preferoimattomana ja ongelmallisena toimintona. Toisen korjauksen preferoimattomuuden perusteluina olivat sen harvinaisuus, sekventiaalinen sijainti ja vuoron muotoilun tapa: virheiden korjausta ei esitetä suoraan heti ongelmavuoron jälkeen vaan se tehdään pienen viiveen jälkeen tai muotoilemalla vuoro epävarmana tai vitsinä. (Schegloff ym. 1977; Drew 1981)

Haakana ja Kurhila (2009) tutkivat toisen korjausta suomenkielisessä arkivuorovaikutuksessa ja erityisesti sitä, miten korjausvuoro kielellisesti rakentuu. Keskustelijat ovat toisilleen läheisiä aikuisia, joilla on melko samanlainen pääsy kielelliseen ja kulttuuriseen resurssiin. Tutkijat väittävät, että heidän aineistossaan ei välttämättä ilmene aiemmissä tutkimuksissa osoitettua toisen korjauksen preferoimattomuutta eikä ongelmallisuutta. Suuressa osassa tapauksista virheen havaitsija korjaa suoraan sen merkitsemättä omaa vuoroaan epävarmaksi ja osoittamatta ongelmallisuutta suhtautumisessa korjaavaan toimintoon. He myös osoittavat, että toisen korjaus alkaa usein negaatiolla kuten *eiku*-partikkelilla.

Toisen korjauksen tutkimuksissa on nostettu esiin se, että tämä toiminto ilmentää keskustelijoiden välistä asymmetrisyyttä. Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) huomauttavat, että toisen korjaus ei ole harvinaisen keskustelussa, jossa on pätemättömämpi osapuoli, esimerkiksi lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. He väittävät, että toisen korjaus näyttäytyy tällöin keinona auttaa vielä kehittyvää ja

oppivaa osapuolta sosiaalistumaan ja toimimaan sellaisten käytänteiden avulla, jotka vaativat kykyä monitoroida itseä. (Schegloff ym. 1977: 381.) Asymmetrisessä keskustelussa ilmenevien toisen korjauksen tutkimuksen kautta on osoitettu, että kyseisessä keskustelussa korjausprosessi jäsentyy eri tavalla kuin symmetrisissä keskusteluissa (Norrick 1991; Kurhila 2001). Näissä tutkimuksissa osoitetaan, että toisen korjausta pidetään pätevemmän osapuolen keinona auttaa pätemättömämpää osapuolta.

2.2 Lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen keskustelunanalyttisiä tutkimuksia

2.2.1 Lapsen keskittyneitä keskustelunanalyttisiä tutkimuksia

Lasten kieltä ja vuorovaikutusta sekä niiden kehitystä on tutkittu eri tieteenaloilla. Laakso (2008) osoittaa metodipohdinnassaan, että lasten kielen kehitystä ja sosiaalistumista, jotka yhdistyvät lasten jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa, on käsitelty erillisinä prosesseina eri tieteenalojen piirissä: kielen kehitystä on tutkittu kielitieteellisin menetelmin ja lasten sosiaalistumista sosiaalitieteissä ja psykologiassa. (Laakso 2008: 150.)

Lasten kieli ja vuorovaikutus ovat olleet kiinnostuksen ja pohdinnan kohteena myös keskustelunanalyysissa. Metodien perustaja Sacks oletti, että lapsen kielen omaksumisen nopeus selittyisi sillä, että itse puhetoiminta eikä vain synnynnäinen kielikyky on syvästi jäsentynyt: vähäinenkin näyttö riittää kielen perusrakenteiden omaksumiseen ensimmäisten elinikäisten aikana. (Hakulinen 1997:13–14.) Keskustelunanalyysi on kuitenkin käsitelty perinteisesti ja kansainvälisesti aikuisten välistä keskustelua (Gardner – Forrester 2010; Laakso 2008). Lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ja myös lasten välistä vuorovaikutusta alettiin tutkia keskustelunanalyysin metodein vasta 1990-luvun puolivälissä. Forrester (2013) teki katsauksen lapseen keskittyneeseen keskustelunanalyttiseen tutkimukseen (Child-CA) ja osoitti, että tutkimuksia voi luokitella viiteen osa-alueeseen: 1)

esikielellinen kommunikaatio, 2) korjaus, 3) kompetenssi ja ymmärrys, 4) kielioppi ja 5) lapsuus. (Forrester 2013:1)

2.2.2 Korjausjäsennyksen tutkimuksia

Kuten Forrester (2013) osoitti artikkelissaan, korjauksen tutkimukset ovat muodostaneet lapseen keskittyneen keskusteluanalyttisen tutkimuksen osa-alueen. Lieven (2010) mainitsee lapsen keskusteluanalyttisten tutkimusten kokoomateoksen esipuheessaan, että korjauksen analyysi auttaa meitä ymmärtämään lapsen kehittyvää kielen käytön hallintaa ja kielen kehityksen taustaa (Lieven 2010: vii–viii). Forrester ja Cherington (2009) esittävät kolme syytä siihen, miksi lasten korjaus kiinnostaa lasten kehityksen tutkimuskentällä. Ensinnäkin keskusteluun liittyvien taitojen, kuten korjauksen, kehitystä on pidetty keskeisenä asiana ymmärtäessä vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen välistä riippuvuussuhdetta. Toiseksi on ollut pohdittu, että aikuisten tekemillä korjauksilla on vaikutusta lasten kielen omaksumiseen. Kolmanneksi on ollut ajateltu, että korjauksen tutkimus tarjoaa näkökulmia myös lasten ymmärrykseen meneillään olevasta keskustelusta ja siihen osallistumisesta. (Forrester – Cherington 2009: 167.) Tähän kolmanteen selitykseen liittyen lasten vuorovaikutuksen ja kielen tutkijat ovat olettaneet, että korjauskäytänteet heijastavat lasten kehittyvää kykyä monitoroida omaa ja toisen käyttäytymistä ja meneillään olevaa vuorovaikutusta, tunnistaa mahdollisia vuorovaikutuksellisia ongelmia sekä osallistua keskusteluun tilanteeseen ja kumppaneihin sopivalla tavalla (mm. Forrester – Cherington 2009; Laakso 2010). Keskusteluanalyysin metodein on tutkittu sekä lapsen aloittamia itsekorjauksia että joko lapsen tai aikuisen aloittamia korjausjaksoja.

Lapsen tekemän itsekorjauksen tutkimuksissa on pohdittu muun muassa itsekorjauksen esiintymien sekventiaalisia paikkoja, lasten kykyä monitoroida omaa ja toisen puhetta sekä itsekorjauksen preferenssiä lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa (ks. Laakso 2010). Forrester (2008) osoittaa pitkittäistutkimuksessaan, että ikävuosina 1;0–3;6 englanninkielisen lapsen itse aloittama korjaus on yleisempi kuin aikuisen aloittama korjaus. Hän myös osoittaa, että varhaisessa vaiheessa lapsen itsekorjaus kohdistuu fonologisiin ongelmiin ja ilmenee usein silloin, kun puheen

vastaanottaja ei reagoi lapsen vuoroon. Kolmannen ikävuoden jälkeen lapsi alkaa korjata omaa puhettaan siten, että hän lisää siihen muita aineksia tai muuttaa sitä syntaktisesti. Tässä vaiheessa itsekorjaus toimii vastaanottajan huomion itseensä vetämisen lisäksi laajemman toiminnon suorittamisen yhteydessä. (Forrester 2008: 105–121.) Näin tutkimus osoittaa, että lapsi kykenee monitoroimaan sekä omaa puhettaan että toisen reaktioita ja myös suuntautuu oman puheen selkeyteen ja ymmärrettävyyteen.

Laakso (2006) on tarkastellut suomenkielisten kaksivuotiaiden lasten tekemiä itsekorjauksia lasten ja heidän vanhempiansa välisissä keskusteluissa. Laakson mukaan hieman alle kaksivuotiaina suomenkielisetkin lapset aloittavat itsekorjauksen keskeyttämällä puheensa, korvaamalla sanan toisella tai tarkentamalla sanaa fonologisesti. Nämä itsekorjaukset toimivat myös keinona vetää vanhemman huomio lapsen toimintaan, kuten Forresterkin (2008) osoitti tutkimuksessaan. Hieman alle kaksivuotiaina suomenkieliset lapset tekevät itsekorjauksia myös vanhempien antaessa mallin, mikä on tässä vaiheessa tyypillisintä. Hieman yli kaksivuotiaina lapset tekevät nopeita fonologisia korjauksia ja kahden ja puolen vuoden ikään mennessä he tekevät lausumiinsa lisäyksiä ja syntaktisia muutoksia. (Laakso 2006: 126–133.) Tässäkin tutkimuksessa näin osoitetaan, että kaksivuotiailla on kehittynyt kyky monitoroida omaa puhettaan ollessaan vuorovaikutuksessa vanhempansa kanssa.

Toisen aloittamia korjausjaksoja lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa, joita käsitellään tässä työssä, on tutkittu sekä englanninkielisissä että suomenkielisissä keskusteluissa (esim. Forrester – Cherington 2009; Karjalainen 2000; Salmenlinna 2005; Soininen 2005; Tykkyläinen 2007; Yatagai 2014). Toisen korjauksia lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa sivutaan usein toisen aloittamien korjausten tutkimuksen yhteydessä. Forrester ja Cherington (2009) tarkastelivat pitkittäistutkimuksessaan yhden englanninkielisen lapsen ja tämän lähiomaisten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyviä sekä toisen aloittamia korjausjaksoja että toisen korjauksia. Tarkastelun kohteina olivat sekä aikuisen aloittamat korjausjaksot ja lapsen tekemät suorat korjaukset. Heidän tutkimuksessaan osoitetaan, että tutkittava lapsi alkaa osoittaa noin 2-vuotiaana kiinnostusta nimeämisen täsmällisyyttä kohtaan ja korjaa aikuisen tekemiä virheitä tai aikuisten vääriä tulkintoja lapsen puheesta.

Karjalainen (2000) tutki keskusteluanalyttisin metodein kommunikaatio-ongelmien ratkaisemista kaksivuotiaan lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa ja tarkasteli sekä aikuisen että lapsen aloittamia korjausjaksoja. Lapsen aloittamista korjausjaksoista tutkimus nostaa esiin avoimella korjausaloitteella aloitetun korjausjakson, jonka ongelmana on aikuisen kysymyksen ymmärtäminen.

Tutkin itse kandidaatintutkielmassani (Yatagai 2014) kaksivuotiaiden lasten aloittamia korjausjaksoja, jotka on aloitettu avoimilla korjausaloitteilla ja kysymyssanoilla. Aineistosta on löydetty samanlaisia sekä rakenteellisia että sisällöllisiä piirteitä kuin aikuisten välisissä keskusteluissa. Aineistossani lapset käyttävät avoimia korjausaloitteita osoittamaan puheen ja toiminnan päällekkäisyyden aiheuttamia ongelmia, kontekstin kannalta yllättävää asiaa tai erilinjaisuutta. Kysymyssanoja käytetään puolestaan tarkistamaan ongelmavuorossa olevien pronomien viittaussuhteita. Aineistossa on havaittu myös erityisiä piirteitä korjausjakson rakenteessa ja ongelmatyypeissä. Ensinnäkin avoimiksi korjausaloitteiksi voi tulkita muutkin kysymyssanat kuin *mitä*, mikä ei ole havaittavissa aikuisten välisissä keskusteluissa. Toiseksi korjausaloitteina käytettyjen kysymyssanojen sijamuodot eivät joskus mukautuneet ongelmaksi osoitettuihin ilmauksiin. Kolmanneksi avoimilla korjausaloitteilla ja kysymyssanoilla aloitetuissa korjausjaksoissa käsiteltiin myös aikuisen esittämien kysymysten tarkoitusta ja sanojen merkitystä, mikä ei ole myöskään havaittavissa suomenkielisten aikuisten välisissä keskusteluissa eikä kakkoskielisissä keskustelussa.

2.3 Aineiston analyysin kohteen valinta

Tarkastelen seuraavissa luvuissa vuorovaikutuksen jaksoja, joissa lapsi ja aikuinen käsittelevät leksikaalisia ongelmia. Leksikaaliset ongelmat ilmenevät lapsen ja aikuisen välisissä keskusteluissa eri tavoilla. Koska haluan tutkia lapsen toimintaa ongelman osoittajana, jätän pois sellaiset tapaukset, joissa aikuinen aloittaa korjausaloitteilla korjauksen. Jätän pois myös lapsen tekemät leksikaaliset itsekorjaukset. Jäljellä ei ole kovin paljon tapauksia, mutta niistä pystyy muodostamaan ryhmiä, joilla on omat

rakenteelliset piirteet. Tutkittavat tapaukset olen jakanut seuraavaan kolmeen ryhmään: sekvenssit, joissa 1) ongelmana on aikuisen esittämä uusi tarkoite, 2) ongelmana on lapsen tekemä virhe ja aikuisen reaktio siihen, ja 3) muut ongelmat. Osassa ensimmäisen ryhmän tapauksia lapsi osoittaa ongelman korjausaloitteilla, joten ne tapaukset koskevat toisen aloittamaa korjausta. Joitakin tapauksia on kuitenkin vaikeaa pitää selkeinä toisen aloittamina korjausjaksoina. Toisen ryhmän tapaukset koskevat virheiden käsittelyä ja siten toisen korjausta, mutta myös toisen aloittamia korjauksia. Niissä aikuiset toimivat ensisijaisena ongelman osoittajana, mutta osoitan, että lapsetkin toimivat toisenlaisina ongelman osoittajina virhettä käsittelevissä sekvensseissä. Kolmas ryhmä, jonka tapauksissa ongelmana on muun muassa aikuisen tekemä virhe tai väärä tulkinta lapsen puheesta, on pienin eikä riittäisi osoittamaan ilmiön yleisyyttä tutkittavien lasten iässä. Ne kuitenkin ilmentävät aiemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja. Esittelen tapaukset osoittaakseni kyseessä olevien korjausjaksojen olemassaolon ja iän myötä tapahtuvan yleistymisen mahdollisuutta. Esittelen seuraavaksi kutakin tapausryhmää tarkemmin.

3. Leksikaalisia ongelmia käsittelevät lapsen aloittamat korjausjaksot

Kuten mainitsin aiemmin, aineistossani kaksivuotiaat lapset aloittavat korjausjakson eli osoittavat korjausaloitteilla puheen kuulemiseen tai ymmärtämiseen liittyviä ongelmia (ks. Yatagai 2014). Yksi ymmärtämiseen liittyvistä ongelmatyypeistä näyttäytyy nimenomaan leksikaalisena ongelmana, sanan viittauskohteen ja merkityksen ymmärtämisen ongelmana. Osassa näitä leksikaalisia ongelmia käsitteleviä jaksoja lapset käyttävät keinoja, jotka voi tulkita muita selvemmin korjausaloitteiksi. Niitä ovat kysymyssanat (2 kpl), kysymyssanan ja toiston yhdistelmät (2 kpl) sekä toistot (2 kpl). Kysymyssanat ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmät esitti aineistossani sama poika, Juha. Toistoja esitti aineistossani kaksi eri tyttöä, Helmi ja Nuppu. Lisäksi on kaksi tapausta, joissa lapsen keinoja osoittaa ongelma on vaikeaa luokitella yleisiin korjausaloitteisiin. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin leksikaalisia ongelmia käsitteleviä sekvenssejä lapsen esittämien korjausaloitetyyppien mukaan.

3.1 Korjausaloitteina kysymyssanat, kysymyssanan ja toiston yhdistelmä sekä toistot

Seuraavissa kahdessa esimerkissä lapsi esittää *mitä*-kysymyssanan ongelmavuoron jälkeen. *Mitä*-kysymyssana on suomenkielisten aikuisten välisissä keskusteluissa yleisin avoin korjausaloite, joka kohdistuu koko edeltävään vuoroon paikantamatta tiettyä ongelmakohtaa (ks. Haakana 2011: 38–39). Seuraavissa esimerkeissä *mitä*-sana voidaan tulkita kuitenkin kysymyssanaksi, joka paikantaa ongelmallisen elementin.

(3.1) Juha 2;9, Läpiveto

((Juha leikkii lelutalolla ja muovieläimillä.))

- 01 Juha: sen kuuluu, (0.2) m- tommosen mmoen, (.)
 02 (semmonen), (0.2) semmonen, (0.6) siellä,
 03 (0.8) mm<, (.) siellä, (.) talossa on
 04 tosi, (0.2) lämmintä. (1.0) hhhhhh .hhh
 05 hhhh [.hhh
 06 Äiti: [pitäisikö niitten pistää läpiveto
 07 sitten.
 08 =>Juha: {mitä.
 juha: {katse>tal
 09 (1.0)
 10 Äiti: läpiveto on semmonen ku avataan, (0.2)
 11 kahelta puolelta ikkuna tai ovi että
 12 sitte tavallaan tuulee talon läpi;
 13 (0.4)
 14 Vauva: auuuuia,
 15 (0.4)
 16 Vauva: hä<
 17 (0.2)
 18 Äiti: niin sitte< (0.2) tuulettuu tehokka-
 19 (1.6)
 20 Äiti: jos siellä on kovin lämmintä niin ne
 21 voi vaik laittaa läpivedon.
 22 (1.8)

23 Juha: nyt, (1.4) on muas, (0.8) kattoluukukin
auki,

Esimerkin 3.1 alussa lelutalolla leikkivä Juha kertoo, että talossa on lämmintä (r. 1–4). Ongelmavuoroksi osoittautuu äidin vuoro riveillä 6–7, jossa äiti ehdottaa läpivedon laittamista kysymyslauseella *Pitäisikö niitten pistää läpiveto sitten*. Jos tämä vuoro olisi otettu vastaan ongelmitta, Juha osoittaisi samanmielisyyttä tai erimielisyyttä. Hän esittää sen sijaan *mitä*-sanan katsoen taloa (r. 8). Äidin seuraava vuoro eli korjausvuoro osoittaa, ettei hän tulkinnut *mitä*-sanaa avoimeksi korjausaloitteeksi, vaan *mikä*-sanaksi, nominatiivimuotoiseksi kysymyssanaksi, joka kohdistuu sanaan *läpiveto*. Jos äiti olisi tulkinnut tämän korjausaloitteen avoimeksi korjausaloitteeksi, hän toistaisi ongelmaavuoron, kuten tyypillisesti tehdään avoimen korjausaloitteen jälkeen (ks. Haakana 2011). Hän ei kuitenkaan tee näin vaan selittää, mitä *läpiveto* tarkoittaa (r. 10–12 ja 18–21). Äidin selittäessä Juha ei reagoi kielellisesti siihen vaan katsoo taloa ja laittaa muovieläimiä talon sisään. Äidin korjausvuorojen jälkeenkään Juha ei osoita ymmärtäneensä läpivedon merkitystä. Siksi on vaikea päättää, onko Juhon näkökulmasta tämä leksikaalinen ongelma korjattu. Voisi kuitenkin sanoa, että Juhon korjausaloite on saanut äidin selittämään, mitä kyseinen sana tarkoittaa. Tässä tapauksessa leksikaalinen ongelma käsitellään pääasiassa kielellisesti.

Seuraavassa esimerkissä Juha esittää saman kysymyksen *mitä*, mutta ongelman korjauksen prosessi ja tapa eroavat edellisestä esimerkistä.

(3.2) Juha 2;9, Liukuovi, liukukattoluukku

((Juha on tutkimassa lelutaloa. Äiti istuu Juhon vieressä.))

01 Äiti: sit >siinä olisi se< liukuovi, (0.3) tai
02 liuku< (.) kattoluukku.
03 (1.2)
04 =>Juha: mitä, (1.2) mitä, (0.6) mitä. ((katsoo
talon eri puolta))
05 Äiti: tuolla, ((osoittaa taloa))
06 (0.8)

- 07 Juha: {missä, (1.0) mis°sä°.
 juha: {*katsoo talon takapuolta*
- 08 Äiti: {tossa on sen vipu.
 äiti: {*osoittaa vipua*
- 09 Juha: ((löytää vivun ja sulkee kattoluukun))

Ongelmavuorona näyttäytyy äidin vuoro riveillä 1–2, jossa äiti toteaa talossa olevan liukuovi tai liukukattoluukku (*siinä olisi se liukuovi tai liukukattoluukku*). Tätä seuraava Juhan relevantti toiminta voisi olla kielellinen kuittaus tai jotakin liukuoveen liittyvää toimintaa, mutta sen sijaan hän esittää *mitä*-sanana etsien jotain (r. 4). Tätä *mitä*-sanaa äiti ei näytä tulkitsevan avoimeksi korjausaloitteeksi, koska hän ei toista seuraavassa vuorossaan ongelmaavuoroa vaan osoittaa taloa sanoen ”*tuolla*” (r. 5). Juhan esittämän kysymyssanan voisi tulkita yhtäältä *mikä*-kysymyssanaksi, joka kohdistuu edeltävässä äidin vuorossa olevaan sanaan *liukuovi* tai *liukukattoluukku*. Tällöin ongelmana on selvästi leksikaalinen ongelma. *Mitä*-sanana voi tulkita toisaalta kysymyssanaksi *missä*, joka nostaa ongelmalliseksi pronominin *siinä* (r. 1). Tässä tulkinnassa ongelmana ei ole leksikaalinen ongelma vaan paikan ilmauksen epäselvyys. Se, että Juha etsii jotain, kuitenkin osoittaa, ettei hän osaa heti tunnistaa sanaa *liukuovi* tai *liukukattoluukku*, vaikka liukuovi on koko ajan näkyvässä. Äidin korjausvuoron voi nähdä reagoivan molempiin tulkintaehdotuksiin: hän paikantaa liukuoven viittaamalla siihen eli osoittaa: ”Liukuovi on tämä ja tässä.” Se, että Juha sulkee katkelman lopussa kattoluukun, voi osoittaa, että leksikaalinen ongelma on ratkaistu ja yhteisymmärrys sanan viittaushetkestä on saavutettu. Tässä tapauksessa korjaus on tehty enemmän kehollisesti kuin edellisessä esimerkissä.

Seuraavassa esimerkissä lapsi esittää kaksi kysymyssanan ja toiston yhdistelmää. Aikuisten välisissä keskusteluissa kysymyssanan ja toiston yhdistelmä kuten *mihin aikaan* toimii korjausaloitteena siten, että toisto paikallistaa ongelmapaikan ja kysymyssana kysyy täsmennystä (Sorjonen 1997: 129). Seuraavan esimerkin kysymyssanan ja toiston yhdistelmää ei voi kuitenkaan tulkita samalla tavalla kuin aikuisten keskusteluissa, mutta se osoittaa selvästi jonkinlaisen ongelman.

(3.3) Juha 2;0, Polo, Reppana

((Juha yrittää ottaa tiikerin verkkopussista.))

01 Juha: kiikki; ((äiti auttaa Juhaa irrottamaan
tiikerin verkkopussista))

02 (0.6)

03 Äiti: kiinni jää koko ajan.

04 (1.6)

05 Äiti: tiikeri polo.

06 (1.9) ((Juha katsoo irrotettuun
tiikeriin))

07=>Juha: tossa, (0.4) puo. (0.7) missä, (0.3) puo.
08 (0.8)

09 Äiti: polo niink(h)ö<

10 (0.8)

11 Äiti: se oli vaa >semmonen et< voi tiikeri
12 raukkaa kun se jää kiinni sit tarkoitti
13 vaan sitä se polo;
14 (1.2)

15 Äiti: se vähän niinku, (0.5) reppana.
16 (0.8)

17=>Juha: missä nrap,
18 (0.6)

19 Äiti: hh he he he he he he .hhhh no se
20 tiikeri oli vähän reppana ku se jäi
21 kiini,

Katkelman alussa Juha yrittää ottaa muovitiikerin verkkopussista sanoen mahdollisesti ”*tiikeri*” tai ”*kiinni*” (r. 1). Äiti auttaa Juhaa ja kuvailee tilannetta sanomalla ”*kiinni jää koko ajan*” (r. 3). Äidin seuraavasta lausumasta *tiikeri polo* näyttää tulevan ongelma vuoro (r. 5). Ongelmallisuus ilmenee ensinnäkin siinä, ettei Juha siirry leikkiin vaan tarttuu äidin vuoroon: hän katsoo tauon aikana tiikeriin, josta edeltävässä vuorossa on mainittu (r. 6). Ongelmallisuus näkyy myös Juhan seuraavan vuoron (r. 7) rakenteessa. Tämä vuoro näyttää rakentuvan prosodian perusteella kahdesta osasta,

tossa puo, ja *missä puo*. Molemmissa osissa esiintyvän *puo*-sanamuodon voi tulkita äidin rivillä 5 esittämän *polo*-sanana toiston yritykseksi, kuten äitikin seuraavassa vuorossaan (r. 9) tunnistaa (*polo niinkö*). Edellisen vuoron osittainen toisto toimii korjausaloitteena, joka paikantaa kysymyssanaa tarkemmin ongelmakohtaan (Sorjonen 1997: 127–128; Sidnell 2010: 117–118). Lapsi jäljittelee usein hoitajansa puhetta äänteellisellä ja leksikaalisella tasolla ilman ongelmallisuuden osoittamista (Suni 2008: 69), mutta tässä esimerkissä *polo*-sanana toistoja voi pitää ongelman osoituksena nimenomaan siksi, että jälkimmäiseen toistoon on liitetty kysymyssana *missä*. Tämän kysymyssanan ja toiston yhdistelmän tehtävä kuitenkin eroaa Sorjosen (1997) esimerkissä esitetystä kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä *mihin aikaan*, jonka paikantama ongelmakohta on ajan adverbiaali *siihen aikaan* (Sorjonen 1997: 129). Juhan esittämä kysymyssana *missä* ei hae paikan ja sijainnin täsmennystä, kuten aikuisten välisessä keskustelussa tehdään, vaan muodostanee *polo*-sanana toiston kanssa kysymyksen *Missä polo on?* tai mahdollisesti *Mikä polo on?*

Tätä seuraavassa vuorossa äiti tunnistaa, että sana *polo* oli Juhalle ongelmallinen ja sen jälkeen selittää, mitä *polo*-sana tarkoittaa siinä tilanteessa (r. 11–13). Äidin vuoro rivillä 15, jossa hän esittää *polo*-sanana synonyymien *reppana*, näyttää tulevan toiseksi ongelmavuoroksi: Juha esittää seuraavassa vuorossaan taas *missä*-kysymyssanan ja toiston (yrityksen) yhdistelmän *missä nrap* (r. 17). Tämä saa äidin nauramaan, ja äiti ei enää yritä selittää sanaa vaan esittää lauseen käyttäen sanaa *reppana* (*se tiikeri oli vähän reppana ku se jäi kiinni* r. 19–21). Sitä, onko ongelma ratkaistu Juhan mielestä, ei voi päätellä, mutta ongelma jäänee tässä tapauksessa ratkaisematta.

Kiinnostavaa on, että tässä tapauksessa kysymyssanan ja toiston yhdistelmällä osoitetaan ongelmallisiksi sellaiset sanat, joita ei voi paikantaa kysymyslauseella *Missä X on?* Sanat *polo* ja *reppana* eivät viittaa konkreettiseen esineeseen tai olioön vaan kuvaavat säälittävyyttä ja surkeutta. Juhan esittämät korjausaloitteet osoittanevat sitä, että hän on omaksunut tähän ikävuoteen mennessä keinon pyytää aikuista osoittamaan tai näyttämään konkreettisia esineitä ja hän hyödyntää sitä keinoa kohdatessaan uuden tarkoitteen. Tämän taustalla voi olla se, että juuri kaksi vuotta täyttäneiden leikkitilanne ja jokapäiväinen tilanne perustuvat pitkälti konkreettisiin esineisiin tai kuviin.

Seuraavassa esimerkissä lapsi toistaa osan edeltävästä vuorosta, minkä voi tulkita korjausaloitteeksi. Kakkoskielisessä keskustelussa eli suomea ensimmäisenä ja toisena kielenä puhuvien välisessä keskustelussa on havaittu, että suomea toisena kielenä puhuvat käyttävät toistoa keskeisenä korjausaloitteena osoittaakseen nimenomaan sanastoon liittyviä ongelmia (Lilja 2010: 100–114). Toistoa on pidetty kuitenkin sellaisena korjausaloitteena, jota on vaikeaa erottaa muista vuorovaikutuksellisista keinoista. Toistolla voi esimerkiksi osoittaa edellisen vuoron rekisteröidyksi, tai se voi ennakoida seuraavia toimintoja kuten hylkäämistä, erimielisyyden osoittamista, vastaamista kysymykseen tai pyynnön vastaanottamista (Schegloff 1997: 527–536). Lasten esittämiä toistojakaan ei voi aina pitää korjausaloitteina. Kuten edellisen esimerkin yhteydessä mainitsin, lapset usein jäljittelevät aikuisen puhetta, mikä on havaittavissa myös omassa aineistossani. Toistoa seuraavan vuoron tarkastelu on siis olennaista sen määrittelyssä, milloin toisto toimii korjausaloitteena, vaikka toistoa seuraava vuoro ei aina yksinkertaisesti osoita vastaanottajan tulkintaa toistosta (Lilja 2010: 99). Haakana, Kurhila, Lilja ja Savijärvi (2016) ovat vetäneet rajan korjausaloitetoiston ja muiden toistojen väliin seuraavasti: korjausaloitetoistoja ovat vuorot, joissa ongelmavuoron vastaanottaja toistaa edeltävän vuoron tai osan siitä, minkä jälkeen ensimmäinen puhuja joko vahvistaa toiston tai ryhtyy purkamaan sitä auki (Haakana ym. 2016: 267–271). Tätä seuraten tarkastelen seuraavaa esimerkkiä.

(3.4) Helmi 2;2, Sonni

((Helmi seisoo lelulaatikon lähellä. Hänellä on molemmissa käsissään muovilehmä. Äiti ei näy kuvassa.))

01 Helmi: thu:: tissi, ((näyttää äidille oikeassa kädessä olevan lehmän))

02 (0.6)

03 Äiti: o(h)nko sillä tissi, (0.6) onko sillä

04 toisella tissi.

05 (3.0) ((Helmi näyttää äidille toisen lehmän))

06 Äiti: onko.
07 (0.8)
08 Helmi: hm,
09 (0.7)
10 Äiti: missä o se yksi lehmä jolla ei ole
11 tissejä,
12 (1.4) ((Helmi kävelee kohti
lelulaatikkoa.))
13 Äiti: se sonni,
14 (0.8)
15=>Helmi: shonni, ((pysähtyy.))
16 (0.8)
17 Äiti: onko se sonni täällä. ((tulee
lelulaatikon luo))
18 (1.2)
19 Äiti: katotaanpa, (0.4) täällä on sun
20 tonttulakki. ((kaivaa laatikkoa))
21 (1.3)
22=>Helmi: shonni.
23 (2.0)
24 Äiti: katotaan=onko sonni °tää-°.
25 (5.6) ((Äiti kaivaa lelulaatikkoa.))
26=>Helmi: sonni::,
27 Äiti: †täällä. ((ottaa laatikosta sonnin))
28 (1.2)
29 Äiti: tossa on sonni. ((antaa Helmille sonnin))

Katkelman alussa Helmi näyttää äidilleen lelulehmän (r. 1). Riveillä 10–13 äiti kysyy Helmiltä, missä on sonni, joka eroaa Helmin näyttämästä lehmästä. Tämä äidin vuoro rakentuu niin, että äiti ensin esittää selityksen (*lehmä jolla ei ole tissejä*) ja sen jälkeen tätä kuvausta vastaavan substantiivin *sonni*. Äidin kysymys on opetuksellinen siinä mielessä, että äidin tarkoituksena näyttää olevan pikemminkin tarkistaa Helmin ymmärrystä lehmän ja sonnin välisestä erosta kuin kysyä sonnin sijaintia. Äidin

opetuksellinen asenne näkyy myös siinä, että äiti käyttää tarkenteita *se yksi (lehmä)* (r. 10) ja *se (sonni)* (r. 13), jotka ilmaisevat tunnettuutta ja tunnistettavuutta (ISK § 569, 1413 ja 1418). Jos Helmi ottaisi tämän vuoron vastaan ongelmitta, hänen seuraava toimintansa olisi vastaus kysymykseen: sonnin paikantaminen tai sen etsiminen. Helmi kuitenkin pysähtyy ja toistaa *sonni*-sanana (r. 15), mikä voi osoittaa sanan olevan jollain tavalla ongelmallinen. Seuraavassa vuorossa (r. 17–19) Äiti ryhtyy etsimään sonnia toistaen myös *sonni*-sanana tarkenteineen. Tämän äidin toiminnan voi tulkita toiston auki purkamiseksi (Haakana ym. 2016), jonka tarkoituksena on näyttää Helmille konkreettisesti, mikä sonni on. Äidin etsiessä sonnia Helmi toistaa vielä kaksi kertaa *sonni*-sanana (r. 22, r. 26). Äitikin tuottaa *sonni*-sanana Helmin toisen toiston jälkeen (r. 24) ja myös antaessaan lopuksi sonnina Helmille (r. 29). Huomioon otettavaa on se, että antaessaan Helmille sonnina äiti käyttää eksistentiaalilauseetta *tossa on sonni*. Eksistentiaalilauseetta on nimetty esittelyrakenteeksi, koska sen keskeinen tehtävä on tuoda uusi tarkoite diskurssiin (ISK§ 894). Tästä äidin syntaktisesta valinnastakin voi todeta, että äiti suuntautuu Helmin esiin nostaman *sonni*-sanana esittelyyn ja opettamiseen.

Helmin toistoa seuraava korjausprosessi osoittaa, että sekä Helmi että äiti nostavat selkeästi *sonni*-sanana esiin ja orientoituvat ongelman ratkaisemiseen. Myöhemmässä jaksossa Helmi kysyy vielä äidiltä sonnina nimeä, mikä vahvistaa Helmin epäselvää käsitystä *sonni*-sanasta ja sen ongelmallisuutta, mutta tämän esimerkin jaksoa voisi pitää sellaisena korjausjaksona, jossa Helmi osoitti toistolla leksikaalisen ongelman.

3.2 Muut keinot aloittaa korjaus

Edellisessä alaluvussa oli tapauksia, joissa lapset käyttävät suhteellisen selkeiksi korjausaloitteiksi tulkittavia keinoja osoittaakseen leksikaalisia ongelmia. Seuraavaksi esittelen kaksi tapausta, joissa lapset osoittavat muilla keinoilla sen, että edeltävässä puheenvuorossa on jotain ongelmallista. Molemmat tapaukset sijoittuvat kontekstiin, jossa lapsi pyytää aikuista nimeämään kuvan, minkä jälkeen aikuinen tarjoaa uuden tarkoitteen.

Seuraavassa esimerkissä Nuppu katsoo äitinsä kanssa kuvakirjaa.

Sekvenssin edetessä käsitellään sanaa *jääkiekko*.

(3.5) Nuppu 2;2, Jääkiekko

((Nuppu istuu äitinsä polvella. Nuppu ja äiti katsovat lattialla olevaa kuvakirjaa, jota äiti pitelee.))

- 01 Nuppu: mikä tässä #on#? ((kumartaa kirjaa päin
ja viittaa kuvakirjaan))
- 02 (0.2)
- 03 Äiti: jääkiekko?
- 04 (1.0)
- 05 Nuppu: #mikä tää o:n# {.hh
nuppu: {nousee
- 06 Äiti: mm se on jää°kiekko°.
- 07 (0.8)
- 08=>Nuppu: .hh pallo.
- 09 (1.4)
- 10 Äiti: no se ei oop pallo. (.) se on (-)lättänä
- 11 litteä kiekko.

Rivillä 1 Nuppu kyysyy äidiltään kysymyslauseella kuvan nimeä (*Mikä tässä on?*), mihin äiti antaa vastaukseksi substantiivin *jääkiekko* (r. 3). Nuppu kuitenkin esittää toisen kysymyslauseen muuttaen alkuperäisen kysymyksen syntaktista rakennetta (*Mikä tää on?* r. 5), mikä jo signaloisi äidin antaman vastauksen *jääkiekko* ongelmallisuutta. Äiti toistaa seuraavassa vuorossa vastauksen, joka on tällä kertaa lausemuotoinen: *Se on jääkiekko* (r. 6). Jos tämä äidin esittämä toinen vastaus olisi otettu ilman lisää ongelmaa, relevantti seuraava toiminta voisi olla tämän vastauksen kuittaus, joka toteutuu aineistossani usein lapsen toistolla. Nuppu kuitenkin esittää toisenlaisen tarkoitteen *pallo* (r. 8). Tässä vaiheessa käy ilmi, että Nupulla oli erilainen käsitys kyseisestä kuvassa olevasta esineestä kuin äidillä. Oman version esiin tuominen toisen esittämän versiota vastaan on korjausjäsennyksen kannalta lähellä toisen korjausta (luku 4). Nupun vuorossa ei kuitenkaan ole kielellistä eikä prosodista piirrettä, joka vahvasti osoittaisi äidin vuoron virheellisyyttä tai Nupun vastustusta. *Pallo*-substantiivin esittäminen vaikuttaa hakevan pikemminkin vahvistusta tai kyseisen sanan

jatkokäsittelyä. Tämän vuoron voisi nähdä siksi toimivan muiden korjausaloitteiden tavoin: se nostaa tietyn elementin käsiteltäväksi.

Äidin korjausvuoro (r. 10) rakentuu niin, että hän ensin hylkää Nupun version (*ei se oop pallo*) ja tarjoaa *kiekko*-substantiivin määritteiden *lättänä* ja *litteä* kanssa. Äiti näyttää tarjoavan tämän korjauksen sen perusteella, että Nupun *pallo*-sanana esittäminen johtuu siitä, että pallo kuuluu monella tavalla samanlaiseen semanttiseen kategoriaan kuin jääkiekko. Äidin korjausvuoro näyttää olevan relevantti siinä mielessä, että määritteet korostavat pallon ja kiekon välistä eroa. Tähän äidin korjaukseen Nuppu ei reagoi kielellisesti eikä kehollisesti vaan jatkuvasti katsoo kirjan sivua. Äiti kääntää kirjan sivua ja siten siirtyy toiseen toimintaan. Tässäkin tapauksessa jää epäselväksi, onko ongelma ratkaistu Nupun näkökulmasta vai ei.

Seuraavassa esimerkissä lapsi osoittaa ongelmallisuutta monella tavalla. Katkelman alussa Helmi kysyy äidiltään, kuka kuvassa oleva hahmo on. Tässä sekvenssissä tulee käsiteltäväksi sana *myyjä*.

(3.6) Helmi 2;2, Myyjä

((Helmi istuu syöttötuolissa. Äiti istuu Helmin edessä ja näyttää Helmille kuvakirjaa. Helmillä on vasemmassa kädessään Pikku Myy.))

01 Äiti: e[i mi-,

02 Helmi: [kuka aa on? ((osoittaa oikealla kädellä kuvaa))

03 (1.0)

04 Äiti: se on se leipomon myyjä,

05 (4.2) ((Helmi katsoo kirjaa ja sitten vasenta kättänsä.))

06 Helmi: (se {on Myy}, (0.4) ei tää, (0.4) m-,
helmi: {nostaa Pikku Myyn kasvojen eteen

07 (0.2) ei (se: {han{kka},

helmi: {osoittaa kuvaa

helmi: {katse >äiti

08 (1.0)

09 Äiti: >niin kato< se on myyjä,

10 (1.4)
 11 Äiti: se=on eri asia se=on pikku Myy? (0.6)
 12 tä on myyjä,
 13 (2.4)
 14 Äiti: se o eri asia?
 15 (0.2)
 16 Helmi: hm, (.) [hm,
 17 Äiti: [ei se o Myy; (0.8) sill_on
 18 ihan joku toinen nimi?
 19 (4.0) ((Helmi katsoo käsissä olevaa
 Pikku Myytä))
 20 Helmi: semmonen, (0.4) tän,
 21 (4.2) ((Helmi katsoo Pikku Myytä))
 22 Äiti: mitä.

Rivillä 2 Helmi esittää hakukysymyksen (*Kuka aa on?*), mihin äiti vastaa lauseella *Se on se leipomon myyjä*. (r. 4). Jos äidin vastaus olisi otettu vastaan ilman ongelmaa, Helmi kuittaisi jollakin tavalla äidin vastauksen ja siirtyisi seuraavaan toimintoon. Äidin vastausvuoroa seuraa kuitenkin pitkä tauko, jonka aikana Helmi katsoo kuvakirjaa ja sitten omaa vasenta kättänsä, jossa on pieni Pikku Myy -lelu. Tämä tauko voi jo ennakoita jonkinlaista ongelmaa. Tauon jälkeinen Helmin vuoro (r. 6–7) rakentuu erilaisista toiminnoista. Puhe on katkonainen, ja siitä ei saa selvää paljoakaan lukuun ottamatta hahmon nimeä *Myy*. Keholliset toiminnot ovat monipuolisia: katse liikkuu Pikku Myystä kirjaan ja äitiin, kädet nostavat Pikku Myytä, oikea käsi osoittaa kuvakirjan kyseistä sivua. Näiden perusteella tämän vuoron voi tulkita osoittavan sitä, että Helmi on sekoittanut substantiivin *myyjä* hahmon nimeen *Myy* ja siten äidin tarjoama vastaus on Helmin näkökulmasta ongelmallinen. Tämä leksikaalinen ongelma johtuu siis kahden sanan äänteellisestä samankaltaisuudesta.

Äiti näyttää tunnistavan tämän ongelman. Seuraavassa vuorossa (r. 9) hän esittää ongelmallisuuden *myyjä* ilman määritettä *leipomon*. Hän painottaa myös johdinta *-jä*, joka erottaa sanat *Myy* ja *myyjä* toisistaan. Äiti osoittaa senkin jälkeen eri tavalla, että myyjä ja Myy ovat eri asioita (r. 11–14, r. 17–18). Ei tässäkään tapauksessa

näytä siltä, että ongelma on ratkennut Helmin näkökulmasta: Hän katsoo jatkuvasti pitämänsä Pikku Myy -lelua. Voi kuitenkin sanoa, että Helmi on osoittanut eri keinojen yhdistelmällä ongelman, ja se on saanut äidin selittämään Myyn ja myyjän välistä eroa.

3.3 Yhteenveto

Olen tarkastellut tässä luvussa tapauksia, joissa lapsi nostaa eri keinoilla jonkin aikuisen puheessa olevan sanan käsiteltäväksi. Kaikissa tapauksissa näkyy toisen aloittaman korjausjakson rakenne: 1) aikuisen vuoro, jossa on käsiteltävä tarkoite, 2) lapsen vuoro, joka nostaa esiin sen tarkoitteen, 3) aikuisen vuoro, jossa puretaan sitä auki. Nämä leksikaalisia ongelmia käsittelevät lapsen aloittamat korjausjaksot kuitenkin eroavat aikuisten välisen keskustelun tutkimuksissa tehdyistä havainnoista. Ensinnäkin tarkastelemani sekvenssit eivät muodosta selkeää välisekvenssiä. Aikuisten välisissä symmetrisissä keskusteluissa korjausjakso erottuu selkeästi meneillään olevasta toimintasekvenssistä, ja ongelman ratkettua keskustelu palaa päälinjalle (vrt. Lilja 2010). Aineistossani jää usein epäselväksi, onko ongelma ratkettu lapsen näkökulmasta vai ei, eivätkä aikuiset välttämättä näytä huolehtivan siitä. On myös epäselvää, mikä on vuorovaikutuksen päälinja ja palataanko siihen korjausjakson jälkeen.

Näyttää siltä, että leksikaalisen ongelman käsittely korjausjaksossa lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa on enemmän päätoiminta kuin sivutoiminta. Aikuiset tarjoavat selityksiä lasten käsiteltäviksi nostamille sanoille, mutta se, onko yhteisymmärrys saavutettu vai ei, ei näytä olevan niin ratkaisevaa kuin aikuisten välisessä keskustelussa. Aikuisten rooli opettaa ja selittää asioita korostuu tarkastelemissani sekvensseissä, mutta voi todeta, että lapsetkin ottavat niissä aktiivisia rooleja saada aikuiset purkamaan käsiteltäväksi nostettua tarkoitetta auki.

Lapsen aloittamissa korjausjaksoissa voi nähdä erityispiirteitä myös lasten käyttämissä korjausaloitetyypeissä. Kysymyssanan muotoinen korjausaloite voidaan tulkita osittain sen sijamuodon valinnan vuoksi muuksi kysymyssanaksi tai kysymyslauseeksi, ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmäkin voi tulkita kysymyslauseeksi. Ongelman osoittaminen voi olla myös enemmän kehollinen kuin kielellinen. Nämä liittyisi nimenomaan kaksivuotiaan lapsen vielä kehittyvään kielitaitoon ja siihen, että toimintojen kielellinen toteutumistapa on vielä vakiintumaton.

Olisi jatkossa kiinnostavaa tutkia, miten nämä korjausaloitteet muuttuvat iän myötä.

4. Lapsen tekemiä leksikaalisia virheitä käsittelevät sekvenssit

Aineistostani voi havaita, että leksikaalisia ongelmia esiintyy, kun lapset nimeävät esineen tai kuvan väärin. Korjausjäsennyksen kannalta kyse on virheistä (engl. error), joita käsitellään sekä toisen aloittamassa korjausjaksossa että suoralla toisen korjauksella (engl. other-correction) (ks. Schegloff – Jefferson – Sacks 1977). Virheen havaitsijalla on erilaisia keinoja puuttua siihen. Hän voi ensinnäkin esittää korjausaloitteen ja antaa virheen tekijän korjata sen, mitä on pidetty preferoituna toimintana. Hän voi myös heti ongelmavuoron jälkeen korjata virheen. Aikuisten välisessä keskustelussa suora toisen korjaus voi tapahtua sekä näkyvällä tavalla että näkymättömämmällä tavalla. Ensimmäisessä tapauksessa keskustelijat suuntautuvat virheen käsittelyyn, minkä merkinä voivat olla virheen tekijän anteeksipyyntö, selittely tai puolustus. Jälkimmäisessä tapauksessa keskustelijat suuntautuvat enemmän meneillään olevaan keskusteluun ja virheelliseksi havaittu kohta käsitellään ikään kuin upotettuna meneillään olevaan toimintaan. (ks. Jefferson 1987.) Suomenkielisten aikuisten välisissä keskusteluissa esiintyvien toisen korjausten tutkimus osoittaa, että suora toisen korjaus alkaa usein negatiivilla, esimerkiksi *eiku*-partikkelilla, ja sitä seuraa varsinaisen korjaus. Tutkimus osoittaa myös, että tuttujien välisissä suomenkielisissä keskusteluissa toisen korjaus ei näytä olevan niin ongelmallista kuin aiemmin oli osoitettu muunkielisissä keskusteluissa. (ks. Haakana – Kurhila 2009.)

Aineistossani lapsen tekemää leksikaalista virhettä seuraa joskus aikuisen suora korjaus, mutta useammassa tapauksessa aikuinen vain hylkää lapsen nimeämisen eikä tarjoa heti oikeaa nimitystä. Pelkkä hylkäyskin toimii eräänlaisena korjausaloitteena: se jättää tilaa virheen tuottajan itsekorjaukselle (Drew 1981: 250). Omankin aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että aikuisten näkökulmasta relevantti toiminta hylkäyksen jälkeen on lapsen itsekorjaus eli virheellisen sanan korvaaminen toisella. Aineistossani lapset eivät kuitenkaan aina kykene virheen korjaamiseen ja myös joskus vaikuttavat kyseenalaistavan aikuisten hylkäyksen tai korjauksen. Tällöin aikuisen hylkäys ja korjaus näyttävät lasten näkökulmasta katsottuna odotuksenvastaisina ongelmina, ja lapset reagoivat niihin eri tavoilla. Tällaisia tapauksia

on aineistossani yhteensä kahdeksan. Esittelen seuraavaksi näitä tapauksia sen mukaan, miten lapset suhtautuvat aikuisen hylkäävään tai korjaavaan vuoroon. Ensimmäisessä ryhmässä (luku 4.1.) on tapauksia, joissa lapset suuntautuvat virheen korjaamiseen ilman erimielisyyden osoitusta. Toisessa ryhmässä (luku 4.2) on tapauksia, joissa nousee enemmän odotuksenvastaisuutta ja lapset näyttävät osoittavan erimielisyyttä aikuisen hylkäyksen ja korjauksen suhteen.

4.1 Lapsen suuntautuminen virheen korjaukseen

Tässä alaluvussa käsittelen tapauksia, joissa lapset esittävät aikuisen hylkäävän vuoron jälkeen kysymyssanan, kysymyssanan ja toiston yhdistelmän tai kysymyslauseen. Aineistossani kysymyssanoja tässä sekventiaalisessa paikassa on kaksi, kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä on yksi, ja kysymyslauseita on kaksi. Nämä keinot, erityisesti kysymyssanat ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmä, ovat samanmuotoisia kuin edellisessä luvussa mainitut korjausaloitteet, mutta ne eivät osoita samalla tavalla aikuisen puheessa olevaa ongelmallista sanaa. Niillä korjausaloitteen näköisillä keinoilla näyttää olevan eri tehtäviä kontekstin mukaan.

Seuraavissa kahdessa esimerkissä lapsi esittää kysymyssanan. Molemmissa tapauksissa kysymyssanan voi tulkita kysymyslauseeksi, joka hakee aikuisen hylkäävän nimityksen oikeaa viittausta tai kyseisen esineen oikeaa nimeä. Esimerkissä 4.1 Juha esittää kysymyssanan *missä*.

(4.1) Juha 2;0, Omppu

((Juha leikkii muovihedelmillä ja -eläimillä.))

01 Juha: om^oppu^o, (0.5) omppu.((ottaa verkkopussista päärynän))

02 (.)

03 Äiti: ↓ei oo,

04 (1.4)((Juha katsoo päärynää ja verkkopussia))

05 Äiti: mikä {se oli toi tömmönen suikulan

juha: {laittaa päärynän lattialle

06 muotonen,
07 (3.2)((Juha tutkii verkkopussia))
08 Äiti: omenan näköinen.=
09 Juha: =omppu. ((ottaa pussista sitruunan))
10 Äiti hh hö(h)psö, .hhhhh
11 (0.6)
12 Äiti: e:i se oo #omp{pu#,
juha: {katse> verkkopussi
13 (1.0)
14 =>Juha: mis[s(ä), ((kumartuu pussia päin))
15 Äiti: [se on sitruuna omppu on #täällä#.
16 (2.4)((Äiti yrittää tuoda omenan
Juhan näkökenttään))
17 Juha: missä, (.) {tossa,
juha: {katse>omena
juha: {saa äidiltä omenan
18 (1.0)
19 Juha: iso, (0.4)kanta,
20 (0.2)
21 Äiti: hm:m?

Tämän esimerkin alussa Juha nimeää päärynän ompuksi (r. 1), mitä seuraa äidin hylkäys *ei oo* (r. 3). Tauon jälkeen äiti esittää kysymyksen, joka kehottaa kiinnittämään huomiota hedelmän muotoon (r. 5–6). Tällainen aikuisen esittämä pedagoginen kysymys aikuisen ja lapsen välisessä keskustelussa on yksi korjausaloitemuodoista, joka kehottaa lasta tekemään itsekorjauksen (ks. Drew 1981; Laakso – Soininen 2010). Tässäkin esimerkissä äidin hylkäys ja kysymys voivat osoittaa, että hän odottaa Juhan itsekorjausta. Juha on kuitenkin jo siirtynyt seuraavan esineen etsimiseen eikä vastaa äidin kysymykseen. Hän ottaa sitruunan ja nimeää sen taas ompuksi (r. 9). Tämä toistuva virhe saa äidin nauramaan (r. 10) ja esittämään toisen hylkäyksen *ei se oo omppu* (r. 12), joka sisältää virheellisen referentin *omppu* ja siten osoittaa entistä tarkemmin ongelman. Juha näyttää tällä kertaa kiinnittävän huomiota äidin hylkäävään vuoroon, koska hän hetkeksi pysähtyy, katsoo pussiin ja esittää kysymyssanan *missä*

kumartuen pussia päin (r. 12–14). Tämä kysymyssana eroaa korjausaloitteista siten, ettei se paikanna paikkaan tai sijaintiin liittyvää ongelmakohtaa. Sellaista elementtiä, jonka *missä*-sanalla voi nostaa, ei löydy äidin edeltävästä vuorosta. Tässä kontekstissa *missä*-sana toimii pikemminkin osoituksena hylkäyksen herättämästä kysymyksestä ja sitä ilmaisevana kysymyslauseena: *Missä sitten omppu on?* Tällaiseksi kysymyslauseeksi äiti on näköjään tulkinnut Juhan esittämän *missä*-sanon, koska tarjottuaan esineen oikean nimen *sitruuna* hän löytää omenan ja näyttää sen Juhalle (r. 15–16). Äidin yrittäessä tuoda omenan Juhan näkökenttään Juha toistaa *missä*-kysymyksen (r. 17), mutta kun hän saa vihdoin nähdä ja saada kyseisen esineen hän tuottaa proadverbin *tossa* (s. 17), jonka voisi tulkita äidin esittämän vastauksen kuittaamiseksi ja vahvistamiseksi (*Tossa oli omppu*). Tässä tapauksessa Juhan virhe korjataan sekä tarjoamalla hänen väärin nimeämänsä esineen oikean nimen *sitruuna* että sillä tavalla, että hän saa nähdä, mihin hänen esittämänsä sana *omppu* oikeasti viittaa. Ei voi tietää, pystyykö Juha tämän jälkeen nimeämään omenan ja muita esineitä erottamalla niitä toisistaan, mutta vaikuttaa siltä, että katkelman lopussa ainakin yhteisymmärrys *omppu*-sanon viittauskohteesta on saavutettu. Voidaan sanoa, että tämän korjauksen toteutumiseen vaikutti äidin hylkäystä (r. 12) seuraava vuoro, Juhan esittämä *missä*-kysymyssana (r. 14).

Seuraavassa esimerkissä Juha esittää *mikä*-kysymyksen. *Mikä*-kysymyksen tehtävä on samanlainen kuin edellisessä esimerkissä, mutta korjauksen prosessi on erilainen.

(4.2) Juha 2:9, Kuu

((Juha ja äiti leikkivät onkipeliä. Juha ottaa lammikosta esineitä.))

01 Juha: eihä oo mitä, .hhhh (nouseppas), .hhhhh
 02 si:truuna ei kuulu ainakaan mun mielestä
 03 veteen?
 04 Äiti: no ei kylläkään,
 05 Juha: hh eikäp padaanikaan, (0.2) eikä, (.)
 06 kuu.
 07 (0.6)

08 Äiti: ei se o kuu.
 09 (0.6)
 10 =>Juha: mikä,
 11 Äiti: tähti.
 12 (0.2)
 13 Juha: eikkä tähdet kuulu; .hhh eikä
 14 tähdet°kään°.

Onkipeliä pelaava Juha kertoo katkelman alussa, mitkä esineet eivät kuulu veteen (r. 1–3). Tähden, joka ei kuulu Juhan mielestä veteen, hän nimeää Kuuksi (r. 6). Tätä seuraa pitkäkö tauko ja äidin hylkäys *ei se oo kuu*, joka on negaatioalkuinen ja joka sisältää virheellisen referentin (r. 7–8). Tauko ja hylkäys viittaisivat siihen, että äiti odottaa Juhan itsekorjausta. Tämän jälkeen Juha kuitenkin esittää kysymyssanan *mikä* (r. 10). Samoin kuin edellisessä esimerkissä tämä *mikä*-kysymyssana ei paikanna korjausaloitteen tavoin ongelmaa. Toisin kuin edellisessä esimerkissä, äidin edeltävässä vuorossa on elementti, johon *mikä*-sana voi kohdistua: *Kuu*. Jos äiti tulkitsisi tämän kysymyssanan korjausaloitteeksi, hän vahvistaisi sen sanan tai selittäisi mitä Kuu tarkoittaa. Juhan tarkoitus ei kuitenkaan näytä olevan tässä kohdassa *kuu*-sanankorjaus. Juhan esittämän *mikä*-sanankorjausaloitteen herättämäksi kysymykseksi: *Mikä sitten tämän esineen nimi on?* Äidin seuraava vuoro (r. 11) osoittaa, että hän on tulkinut *mikä*-sanankorjausaloitteen sellaiseksi kysymyslauseeksi: hän antaa oikean nimen *tähti*. Toisin kuin edellisessä esimerkissä, tässä esimerkissä korjaus toteutuu niin, että vain virheellinen sana korvataan heti oikealla. Juhan esittämän kysymyssanan rooli ja sen vaikutus korjausprosessiin on kuitenkin sama.

Esimerkissä 4.2 voi nähdä muita tapauksia selkeämmin sen, että ongelma on ratkaistu lapsen näkökulmasta ja keskustelu palaa päälinjalle. Vuorot riveillä 8–11 muodostavat välisekvenssin, jossa ongelma käsitellään. Äidin korjausta seuraavassa vuorossa (r. 13) Juha toistaa oikean sanan *tähti* taivuttaen sitä monikossa ja upottaen sen lauseisiin. Tämä vuoro rakentuu kahdesta osasta, *eikä tähdet kuulu* ja *eikä tähdetkään*. Nämä voivat korvata hyvin rivin 5 virheen sisältävän osan *eikä kuu* ja siten jatkaa edellistä toimintaa, kertomista esineiden kuuluvuudesta joukkoon.

Seuraavassa esimerkissä lapsi esittää kysymyssanan ja toiston

yhdistelmän. Virheelliseksi ilmaukseksi nousee *lammas*-substantiivi.

(4.3) Vilma 3;0, Lammas

((Vilma leikkii onkipeliä.))

01 Vilma: nyt mä sain kaksi;

02 (0.4)

03 Äiti: hm hm,

04 (0.6)

05 Äiti: mitä sä sait°ka°;

06 Vilma: .hhhhh (.) haaruka ja lammaksen;

07 (0.4)

08 Äiti: minkä.

09 (0.6)

10 Vilma: #a#, (.) HAARUKA JA LAMMAKSEN;

11 Äiti: £Lampa(h)aan£ huh huh .hhhhh onks tää

12 lammas,

13 (0.2)

14 Vilma: on;

15 (0.4)

16 Äiti: £katoppa uudesta£.

17 (1.6)

18 Vilma: tää on:: VAsikka.

19 (0.4)

20 Äiti: £no ni(h)i joo£, (1.2) ei ollukkaa

21 lammas.

22 (3.0)

23=>Vilma: <mikä lammas>?

24 (1.0)

25 Äiti: m(h)ikä lammas niinkö;

26 Vilma: niin.

27 (1.2)

28 Äiti: etksä muista;

Tämä esimerkki eroaa edeltävistä esimerkeistä monella tavalla. Ensinnäkin Vilma pystyy korjaamaan itse virheen. Hän nimeää ensin vasikan lampaaksi (r. 6, 10), mutta äidin kysymyksen ja kehotuksen jälkeen (r. 11–12, r. 16) nimeää oikein (r. 18). Toiseksi äidin hylkäävä ilmaus (*ei ollukkaa lammas*) ei sijoitu Vilman väärin nimeämisen jälkeen vaan tämän itsekorjauksen jälkeen eli sen jälkeen, kun virhe on korjattu (r. 20–21). Tämä äidin vuoro ei siis nosta esiin edeltävässä vuorossa olevaa virhettä vaan vahvistaa lapsen itsekorjauksen ilmaisemalla, että lapsen ensimmäinen nimeäminen oli odotuksenvastainen. Vuoro voisi siksi sulkea korjaussekvenssin, mutta näyttää siltä, että siitä tulee ongelmavuoro. Pitkän tauon jälkeen Vilma esittää *mikä*-kysymyksen ja *lammas*-substantiivin yhdistelmän lausuen sen hitaasti ja painottaen sekä kysymyssanaa ja substantiivia (r. 23). Kyse näyttää olevan korjausaloitteesta.

Kysymyksen ja toiston yhdistelmä aikuisten välisessä suomenkielisessä arkikeskustelussa nostaa esiin yleensä viittaussuhteiden tulkintaan liittyviä ongelmia, joita aiheuttavat esimerkiksi pronominit, puheessa eksplikoimatta jätetyt viittaussuhteet tai erisnimet. Tämä korjausaloitetyyppi esiintyy myös sellaisissa kohdissa, joissa korjausaloitteen esittäjä kysyy tunnettuna tarjottujen tarkoitteiden tarkennusta (*se peli, sinne Vaasaan*). Tämä korjausaloitetyyppi voi sijaita sekventiaalisesti myös kauempana ongelmavuorosta. (Haakana ym. 2016: 264–267.) Vilman esittämä *mikä*-kysymyksen ja NP:n yhdistelmä (r. 23) onkin yleisin vaihtoehto kysymyssana ja toisto - korjausaloitteiden osalta (mas. 265), mutta se ei näytä osoittavan edellä mainittuja aikuisten välisissä keskusteluissa ilmeneviä ongelmia. Toistettu osa *lammas*-sana on sitä edeltävässä äidin vuorossa, mutta sen viittauskohde on selkeä: Vilman esittämä virheellinen ilmaus. *Lammas*-sana on tässä katkelmassa koko ajan esillä: Vilma itse tuottaa sen kaksi kertaa *lammaksen*-muotona (r. 6, 10), äitikin toistaa sen korjaten *lammaksen*-muodon oikeaksi genetiivimuodoksi *lampaan* (r. 11) ja käyttää tätä sanaa nominatiivimuodossa kysymyslauseessa (r. 11–12). Kyse ei myöskään näytä olevan tunnettuna tarjotun tarkoitteen ymmärtämisen ongelmasta, jonka kysymyksen ja toiston yhdistelmä nostaa erityisesti esiin aikuisten välisessä keskustelussa (Haakana ym. 2016: 264–267): ongelmavuorossa äiti ei esitä *lammas*-sanaa tunnettuna varustamalla sen tarkenteella. Vilman osoittama ongelma ei siis vaikuta olevan välttämättä vain äidin vuorossa, joka edeltää kysymyksen ja toiston yhdistelmää. Voitaisiin ajatella, että rivillä 23 Vilman esittämä korjausaloitteen toistettu osa viittaa

ensisijaisesti edeltävässä äidin vuorossa olevaan *lammas*-substantiiviin mutta myös sitä aiempiin esiintymiin. Itsekorjaus on onnistunut, mutta Vilman korjausaloite nostaa virheelliseksi tunnistetun *lammas*-sanan jälleen huomion kohteeksi. Kyseisen kysymyssanan ja toiston yhdistelmän voi tulkita kysymyslauseeksi *Mikä sitten lammas on?*, joka hakee itse tuottaman virheellisen sanan oikeaa viittausta.

Tässä tapauksessa korjaus ei kuitenkaan toteudu. Äiti ei heti tarjoa vastausta Vilman korjausaloitteeseen vaan vielä kysyy, eikö Vilma muista mikä lammas on (r. 25–28). Tämän äidin vuoron aikana Vilma ehtii siirtymään seuraavaan toimintaan, ja *lammas*-sanana oikea viittauskohde jää selvittämättä. Tämä esimerkki kuitenkin osoittaa Vilman suuntautumista virheellisen ilmauksen käsittelyyn.

Seuraavassa esimerkissä lapsi esittää aikuisen hylkäävän vuoron jälkeen kysymyslauseen. Tämän kaltaisia kysymyslauseita on aineistossani kaksi. Kysymyslauseesta ei ole mainittu varhaisissa korjausjäsennyistä käsittelevissä artikkeleissa ja kirjallisuudessa, mutta Lilja (2010) analysoi kakkoskielisen keskustelun tutkimuksessa kysymyslauseita yhtenä korjausaloitteen muotona ja osoittaa, että kysymyslauseita (esimerkiksi *mikä se on*) käytetään kysymään ongelmavuorossa esiintyneen sanan merkitystä ja tarkistamaan muun ilmauksen viittaussuhdetta. (mts. 114–118). Samanlaisia esimerkkejä löytyy myös suomenkielisten puhujien välisistä keskusteluista. Haakana, Kurhila, Lilja ja Savijärvi (2016) osoittavat artikkelissaan, että kysymyslauseilla käsitellään juuri tietyn sanan merkitykseen liittyviä ongelmia (mas. 279–282). Tämä osoittaa, että symmetrisessä aikuisten välisessä keskustelussakin nostetaan korjausaloitteilla leksikaalisia ongelmia käsiteltäviksi, vaikka niiden esiintymiä on vähän suhteessa muihin ongelmiin. Seuraavassa esimerkissä kysymyslause toimii kuitenkin eri tavalla kuin aikuisten välisessä keskustelussa korjausaloitteena esiintyvä kysymyslause.

(4.4) Helmi (2;6) Veitsi

((Helmi ja isä leikkivät onkipeliä. He näyttävät toisilleen, mitkä he ovat onkineet.))

01 Isä: mitäs tää; (.) mitäs isi sai.

02 (0.2)

03 Helmi: veitsin (sinä) sait.
04 Isä: ↑veitsen.
05 Helmi: njoo.
06 (.)
07 Isä: ei kai tä veitsiä.
08 (0.2)
09=>Helmi: m- mikä se on.
10 (0.2)
11 Isä: onks nää::, (1.0) näil leikataan kynsiä
12 esimerkiksi; (.) tai paperia.
13 Helmi: °pa[peria] °.
14 Isä: [nä=on:]::, (.) sakset.
15 Helmi: sakset.
16 Isä: hmm.

Katkelman alussa Helmi nimeää isän saamat sakset veitsekseksi (r. 3) muodostaen sanan taivutusmuodon normeista poikkeavalla tavalla (*veitsin). Isä toistaa seuraavassa vuorossaan (r. 4) *veitsi*-sanana korjaten taivutusmuodon ja prosodisesti korostaen. Tämä isän vuoro on suora korjaus morfologian osalta. Tämän edeltävän vuoron osittaisen toiston voi tulkita myös tarkoitteeseen viittaamisen osalta korjausaloitteeksi, jolla osoittaa Helmin tekemän virheen ja antaa Helmille mahdollisuuden korjata se (ks. Schegloff ym. 1977). Tämä toisto osoittanee samalla Helmin esittämän nimeämisversion vaikeaa hyväksyttävyyttä, mitä havaitaan myös aikuisten välisessä symmetrisessä keskustelussa (Haakana ym. 2016: 272). Helmi ei kuitenkaan käsittele isän toistoa ongelman tai vaikean hyväksyttävyyden osoittamisena: hän vain vahvistaa isän toiston *joo*-partikkelilla (r. 5). Hän ei siis osoita olevansa tietoinen siitä, että hän olisi käyttänyt väärää sanaa. Helmin vahvistuksen jälkeen (r. 5) isä hylkää kieltoalkuisella lausumalla Helmin nimeämisversion (r. 7). Poikkeuksellisesti tämä isän hylkäysvuoro on varustettu epävarmuuden ilmauksella eli *kai*-partikkelilla, mitä on perinteisesti pidetty itsekorjauksen preferenssin ilmentymänä (Schegloff ym. 1977: 378). Isän hylkäystä seuraa Helmin esittämä kysymyslause *mikä se on* (r. 9). Tätä kysymyslauseetta ja siinä esiintyvää pronominia *se* ei voi tulkita tässä niin, että ne

kohdistuvat sanaan *veitsi*, joka esiintyy edeltävässä isän vuorossa. Tällainen tulkinta edellyttäisi, että, seuraavaksi esitettäisiin *veitsi*-sanan selitys. Kyseinen kysymyslause näyttää toimivan samalla tavalla kuin esimerkin 4.2 Juhan kysymyssana *mikä*: se osoittaa sanastoon liittyvän ongelman ja kysyy kyseisen esineen oikeaa nimeä.

Isän seuraava vuoro (r. 11–12) ei kuitenkaan tarjoa esineen oikeaa nimeä. Hän aloittaa vuoronsa kysymyslauseella *onks nää*, mutta hylkää sen ja aloittaa uudelleen passiivilauseella, jolla hän selittää, mitä kyseisellä esineellä eli saksilla tehdään (*näil leikataan kynsiä esimerkiksi, tai paperia*). Tällainen vihjeen antaminen voi ilmentää aikuisen odotusta lapsen itsekorjauksesta (Drew 1981; Soininen 2005). Helmi ei kuitenkaan kykene nimeämään esinettä oikein seuraavalla vuorolla (r. 13) vaan toistaa osan isän vuorosta (*paperia*). Tämän jälkeen isä lopuksi tarjoaa oikean nimen (r. 14), jonka Helmi toistaa välittömästi seuraavassa vuorossaan (r. 15). Tämä Helmin toisto voidaan nähdä merkkinä siitä, että isän ja Helmin yhteisymmärrys kyseisen esineen nimestä on saavutettu. Tässä tapauksessa Helmin virhe on korjattu tarjoamalla hänen väärin nimeämälleen nimelle sen oikean nimen. Helmin tuottama kysymyslause sai näin isän antamaan oikean nimityksen ja sen lisäksi lisäinformaatiota esineestä.

4.2 Lapsen vastustus aikuisen hylkäystä ja korjausta vastaan

Edellisessä luvussa lapset suuntautuivat eri keinoilla itse tuottamansa virheellisen sanan korvaamiseen tai oikean viittauksen selvittämiseen, minkä jälkeen suuremmissa osassa tapauksia aikuinen tarjosi korjauksen. Tässä luvussa lapset suuntautuvat edellisiä tapauksia selvemmin aikuisen hylkäykseen tai korjaukseen yllättyneinä tai vastustavasti. Lasten yllättyneisyys tai vastustus näkyy tavassa, miten he reagoivat aikuisen hylkäykseen ja korjaukseen.

Seuraavissa esimerkeissä lapset esittävät aikuisen hylkäyksen ja korjauksen jälkeen *miksi*-kysymyssanan. Aineistossani *miksi*-kysymyssanoja hylkäyksen tai korjauksen jälkeen on kahdella lapsella. *Miksi*-kysymykset ovat yleisiä niin sanottuna toisena kyselykautena, joka alkaa suunnilleen kolmevuotiaana ja kestää seitsemään vuoteen asti (Piaget 1963: 173). *Miksi*-kysymyksellä kysytään syytä, tarkoitusta tai perustelua, mutta varhaisten *miksi*-kysymysten ajatellaan olevan luonteeltaan affektiivisiä ja osoittavan pikemminkin odotuksenvastaisista tapahtumista

johtuvaa pettymystä kuin uteliaisuutta (mp). Suomenkielisen äidin ja 4- ja 7-vuotiaan lapsen välisessä vuorovaikutuksessa esiintyvien *miksi*-kysymysten tutkimuksessa on havaittu, että kysymykset hakevat maailmantietoa, ylläpitävät keskustelua, tarkistavat luvanvaraisuutta ja oikeuksia sekä syyttävät toisia (ks. Lehtovaara 2000).

Seuraavissa kahdessa esimerkissä lasten esittämä *miksi*-kysymyssana näyttää toimivan tiedonhakukysymyksenä, mutta myös ongelmallisuuden osoituksena. Esimerkissä 4.5 Nuppu katsoo äitinsä kanssa kuvakirjaa, ja virheelliseksi ilmaisuksi tulee *ampiainen*-substantiivi.

(4.5) Nuppu 2;8, Ampiainen

```
((Nuppu ja äiti katsovat kuvakirjaa.))
01 Nuppu:      täällä. ((yrittää avata luukku))
02              (1.0)
03 Äiti:       se aukee näinpäin. .hhhhh((avaa luukun))
04              (.)
05 Nuppu:      ai sin[ne. ]
06 Äiti:              [↑kat]oppas. (0.3) mikäs tuossa.
07              (0.7)
08 Nuppu:      se on, (0.7) ↓ampiainen,
09              (.)
10 Äiti:       e::i ole ampiainen;
11              (0.2)
12=>Nuppu:     {miksi;
                nuppu      {katse>äiti
13              (0.6)((äiti katsoo Nuppua))
14 Äiti:       no ku se on <lamammas>.
15 Nuppu:      lamomaso.
16 Äiti:       hmm.
```

Rivillä 6 äiti kysyy Nupulta, mikä luukun takana on. Nuppu vastaa tähän lauseella *se on ampiainen*, jonka jälkeen äiti hylkää sen kieltoalkuisella ja virheellisen ilmauksen sisältävällä lauseella *ei ole ampiainen* (r. 10). Tällä hylkäävällä vuorolla äiti varmaan tavoittelee Nupun itsekorjausta, mutta vuorosta näyttää tulevan ongelmallinen samalla

tavalla kuin luvussa 4.1 mainituissa tapauksissa: seuraavassa vuorossa Nuppu ei korjaa omaa puhettaan vaan esittää *miksi*-kysymyssanan (r. 12). *Miksi*-kysymyssana eroaa edellisissä esimerkeissä esitetyistä kysymyssanoista tai kysymyslauseesta siten, ettei sitä voi tulkita yksinkertaisesti oikeaa viittausta tai nimitystä kysyväksi, esimerkiksi kysymyslauseeksi *Mikä sitten ampiainen on?* tai *Mikä sitten tämä on?*. Koska *miksi*-kysymyssanan perusmerkityksenä on kysyä syytä, tarkoitusta tai perustelua, Nuppu voi pyytää tässä kohdassa perustelua ja selitystä siihen, miksei kyseistä olentoa kutsuta ampiaiseksi. Tämä voi ilmentää myös Nupun pitäytymistä omassa nimeämisversiossa, mitä ei näy edellisen luvun esimerkeissä. Jos laajennettaisiin Nupun *miksi*-vuoroa, sen voisi muodostaa näin: *Miksi tämä ei ole ampiainen?* Äiti näyttää pyrkivän reagoimaan tällaiseen kysymykseen, koska hän aloittaa seuraavan vuoronsa (r. 14) *no ku* -partikkeliketjulla, joka usein sijoittuu perusteluvuoron alkuun (ISK § 1205). On kuitenkin vaikeaa antaa perustelua siihen, miksi kyseistä referenttiä ei kutsuta ampiaiseksi. Äiti tarjoaa *no ku* -partikkeliketjun jälkeen vain oikean nimityksen lauseella *se on lammas* (r. 14). Nuppu toistaa seuraavassa vuorossaan tarjotun nimityksen (r. 15), minkä voi tulkita korjauksen hyväksynnäksi ja siksi, että ongelma on Nupun näkökulmasta ratkaistu. Nupun ja äidin yhteisymmärrys kyseisen olion nimestä on näin saavutettu.

Seuraavassa esimerkissä toinen lapsi esittää *miksi*-kysymyssanan äidin suoran korjauksen jälkeen. Tässä sekvenssissä virheellinen ilmaus on *leopardi*-substantiivi. Ennen tätä katkelmaa eläimien nimet, erityisesti kameli, leijona ja tiikeri nousivat esiin monta kertaa Juhan ja äidin keskustelussa, ja Juha itse tarkisti joskus niiden nimiä. Tämä katkelma sijoittuu tilanteeseen, jossa Juha kertoo, että leijona sanoo leopardille jotain.

(4.6) Juha 2;9, Leopardi

((Juha leikkii muovieläimillä ja lelutalolla.))

01 Äiti: mikä niistä oli sun mielestä leopardi?

02 (0.8)

03 Juha: se .hh se, (0.2) {Tämä:. (0.2) oli mun

juha: {vetää talosta leinojan

04 mieleiden, (0.4) mt ti< (.) leopaadis,

05 (2.0)

06 Äiti: se leijona muuttuu leopardiksi niin°kö°,
07 (0.2)

08 Juha: .(--), (.) °e:i (---),° (0.8) hhhhhh
09 (0.4).hhhhhh hhhhh
10 (1.0)

11 Juha: mitä has, (0.4) hajos tää, (0.2) (-),
12 (0.2) (-), .hh TÄMÄ oli leoppa:di;
(nostaa tiikerin))
13 (1.2)

14 Äiti: ei kyl sekin o tiikeri,
15 (0.4)

16=>Juha: miksi,
17 (0.2)

18 Äiti: nää on; (0.2) tiikereitä nä ↑raidalliset
19 ja, (0.2) mm::, (0.4) nämä on, (0.2)
20 lei#jonia nämä#. ((kerää eläimiä))
21 (1.6)

22 Äiti: leopardi tästä puuttu?
23 Vauva: aua[uuuuu
24=>Juha: [miksi,
25 Vauva: [uuuaa,
26 Äiti: [leopardi on sellanen pilkullinen hh;
27 (1.2)

28 Vauva: u[uu uu,
29=>Juha: [miksi,
30 Vauva: ng,
31 (0.8)

32 Äiti: mm, (0.7) #sillä on semmosia pilk#°kuja°
33 (--).

Rivillä 1 äiti, joka on jo havainnut Juhan tekemän virheen, tarkistaa, mihin Juha viittaa *leopardi*-sanalla. Tällainen haastava kysymys onkin yksi aikuisen käyttämistä

korjausaloitteen muodoista esimerkiksi kolmevuotiaan lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa (Laakso – Soininen 2010: 339–341). Juha vastaa tähän vetämällä talosta yhden eläimen, leijonan, ja nimeämällä sen leopardiksi (r. 3–4). Rivillä 4 kuitenkin näkyy, että hän oli ensin tuottamassa mahdolliseksi *tiikeri*-sanan: *ti*-tavu esiintyy ennen *leopardi*-sanaa. Äiti kyseenalaistaa seuraavassa vuorossaan tätä Juhan vastausta osoittamalla tulkintansa, että leijona muuttuu leopardiksi, ja kysymällä hyväksymään tai hylkäämään tämän tulkinnan (*se leijona muuttuu leopardiksi, niinkö* r. 6). Tämä vuorokin voi toimia haastavana kysymyksenä, ja äiti varmaan odottaa myös tässä kohdassa Juhan itsekorjausta. Juhan seuraavan vuoron alku on epäselvä, mutta siitä erottuu ainakin kieltopartikkeli *ei*, joka kieltää todennäköisesti äidin tulkinnan (r. 8). Juha kuitenkin näyttää ymmärtävän äidin vihjettä virheestä ja jatkaa *leopardi*-sanan viittauskohdan selvittämistä, koska äidin tulkinnan mahdollisen hylkäämisen jälkeen hän ottaa toisen eläimen, tiikerin, ja nimeää sen leopardiksi (r. 12). Tähänastiset Juhan vuorot osoittavat, että hän ei ole täysin varma, mitkä ovat tiikeri, leijona ja leopardi. Juhan toisen virheen jälkeen äiti korjaa suoraan sen rivillä 14. Toisin kuin edeltävissä esimerkeissä, tämä toinen korjaus tehdään niin, että virheellinen sana korvataan oikealla heti ongelmavuoron jälkeen: korjausvuoro alkaa kieltopartikkelilla *ei*, jota seuraa lause, joka sisältää Juhan pitämän eläimen oikean nimen *tiikeri*.

Aikaisemmat aikuisten keskustelussa esiintyvää suoraa toisen korjausta käsittelevät tutkimukset osoittavat, että suora korjaus mahdollistaa kahdenlaisen virheen tuottajan reaktion: korjauksen hyväksymisen tai hylkäämisen eli vastakorjauksen (Jefferson 1987, Haakana – Kurhila 2009). Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa on nostettu esille lapsen hyväksyvä reagointi korjaukseen ja myös reagoinnin puuttuminen (Drew 1981; Laakso – Soininen 2010). Suomenkielisten kolmevuotiaiden lasten ja vanhempien välisessä keskustelussa esiintyvien aikuisen aloittamien korjausjaksojen tutkimuksessa on osoitettu, että lapset reagoivat aikuisen suoraan korjaukseen toistamalla tai kuittaamalla ja näin hyväksymällä korjauksen. On myös usein niin, etteivät lapset reagoi korjaukseen mitenkään. (Laakso – Soininen 2010: 344–346.) Haakana ja Kurhila (2009: 176) osoittavat, että suomenkielisissä tuttujen välisissä keskusteluissa suoraa toisen korjausta seuraa usein vastakorjaus, mikä voi kehittyä jopa kiistaksi. Se, kumpi teki virheen, voi jäädä myös epäselväksi. (mas. 160–161; 176.) Voitaisiin sanoa, että kun ensimmäinen puhuja hylkää toisen korjauksen, hän

osoittaa samalla korjauksen ongelmallisuutta: korjausvuorosta tulee ongelmavuoro.

Esimerkin 4.6 äidin korjausvuoro näyttää tulevan ongelmalliseksi. Juha ei hyväksy korjausta toistamalla eikä kuittaamalla vaan esittää seuraavassa vuorossaan *miksi*-kysymyksen (r. 16). Samalla tavalla kuin edellisessä esimerkissä tämä vuoro voi hakea perustelua ja selitystä siihen, miksi esillä oleva eläin on tiikeri eikä leopardi. Äidin seuraava vuoro näyttää vastaavan tähän selityksen ja perustelun tarpeeseen: hän kerää tiikereitä ja leijonia näyttääkseen ne Juhalle, nostaa esiin tiikerin tunnusmerkillisen piirteen (r. 18 *raidalliset*) ja toteaa, että joukosta puuttuu virheellisenä ilmauksena ollut leopardi. Toisin kuin edellisessä esimerkissä, Juha ei hyväksy tätä selitystä vaan esittää toisen *miksi*-kysymyksen (r. 24). Tämä antaa äidin taas selittää, millainen leopardi on (r. 26 *leopardi on sellanen pilkullinen*), mutta tätäkään Juha ei hyväksy, vaan jatkaa *miksi*-kysymyksen esittämistä (r. 29). Tähän ei enää anneta uudenlaisia selityksiä: äiti esittää samanlaisen selityksen muokkaamalla sitä (r. 32 *sillä on semmosia pilkkuja*). Tähän äidin vuoroon Juha ei reagoi ja siirtyy leikkiin toisella eläimellä. Jää epäselväksi, onko ongelma Juhan näkökulmasta ratkaistu vai ei. Tässä esimerkissä Juhan toistavasti esittämä *miksi*-kysymyksenä osoittanee edellistä Nupun esimerkkiä voimakkaammin pitäytymistä omassa versiossa ja siten vastustusta aikuisen hylkäystä ja korjausta vastaan. Juhan esittämä *miksi*-kysymyksenä edistää virheen korjausta siinä mielessä, että sitä seuraa pitkä selitys eläimien välisistä eroista, mutta Juhan näkökulmaa ajatellessa kysymyksen voi nähdä toimivan vain näennäisenä kysymyksenä ja vastustuksen osoituksena.

Lapsen vastustus ja omassa versiossa pitäytyminen nousee vielä vahvemmin näkyviin sellaisissa tapauksissa, joissa lapsi esittää aikuisen hylkäävän vuoron jälkeen vielä oman nimeämisversion ikään kuin korjaten aikuisen puhetta. Näitä tapauksia on aineistossani kaksi, ja molemmat esiintyvät Nupun ja äidin välisessä vuorovaikutuksessa. Seuraavassa esimerkissä virheellinen ilmaus on *lentokone*.

(4.7) Nuppu 2;6, Lentokone

((Äiti näyttää Nupulle kuvan))

01 Äiti: mikäs se on.

02 (2.0) ((katso kuvaa ja menee

kameran luo))

03 Nuppu: lentohone;
04 (1.8)
05 Äiti: no e[i ihan.
06 Kuvaaja: [(-)
07 (1.0)
08=>Nuppu: on. ((kuvan ulkopuolella))
09 (0.6)
10 Kuvaaja: meeppä kat[too si-
11 Äiti: [ei ihan.
12 (1.2)
13=>Nuppu: onhan lentohone. ((kuvan ulkopuolella))
14 Äiti: e- ei ole?
15 (2.0)
16 Äiti: no, (0.4) siis tavallaan on mutta; (.)
17 tä on eriniminen.
18 (4.5)
19 Äiti: ra:: ra ra raketti;

Katkelman alussa Nuppu nimeää raketin lentokoneeksi (r. 3), ja tätä seuraa pitkä tauko ja äidin pelkkä hylkäys *no ei ihan* (r. 5). Tämän hylkäyksen muoto eroaa edeltävistä tapauksista siten, että se osoittaa *ihan*-adverbilla, ettei Nupun nimitys ole täysin väärä. Tämän äidin vuoron voisi tulkita sellaiseksi korjausaloitteeksi, joka kehottaa Nuppua korvaamaan sanan toisella ja samalla antaa siihen vihjeen. Nuppu ei kuitenkaan tee seuraavassa vuorossa itsekorjausta. Toisin kuin edeltävissä tapauksissa, Nuppu ei kysy millään tavalla *lentokone*-sanana viittausta tai kuvan nimitystä eikä perusteluja hylkäämiseen vaan osoittaa *olla*-verbillä, että kyseessä on lentokone (r. 8). Tätä voisi pitää eräänlaisena vastakorjauksena (Haakana – Kurhila 2009: 176). Tämän jälkeen äiti esittää toisen samanmuotoisen hylkäyksen, tällä kertaa ilman *no*-partikkelia (r. 11 *ei ihan*), mutta Nuppu vastustaa vielä vahvemmin tätä rivillä 13: vuoro alkaa finiittiverbillä liitepartikkeleinen *onhan* ja jatkuu virheelliseen ilmaukseen *lentokone*.

Asiantilan tuttuutta ja itsestäänselvyyttä ilmaiseva liitepartikkeli *-han* ja oman nimeämisversion toisto korostavat, että Nuppu pitää äidin hylkäystä ongelmallisena eikä hyväksy sitä. Äiti esittää seuraavassa vuorossaan vielä kolmannen hylkäyksen kokonaisella verbin kieltomuodolla ilman *ihan*-adverbia (r. 14 *ei ole*). Nupun reaktion puuttuessa (r. 15) äiti jatkaa niin, että hän osoittaa vielä kerran Nupun esittämän nimityksen ymmärrettävyyttä (r. 16 *siis tavallaan on*) ja sitä, että kyseisellä esineellä on silti eri nimi (r.17 *tä on eriniminen*). Tämä kolmannen hylkäyksen muoto ja sitä seuraava osa osoittaa selkeämmin ja konkreettisemmin sitä, että Nupun tulee korvata *lentokone*-sana toisella. Tähän Nuppu ei kuitenkaan enää reagoi, ja äiti itse esittää oikean lekseemin *raketti* (r. 19). Tämä korjausvuoro alkaa *raketti*-sanana ensimmäisellä tavulla *ra-*, jonka äiti toistaa kaksi kertaa. Tässä näkyy odotus siitä, että Nuppu täydentäisi äidin aloittaman sanan, mikä jää toteutumatta. Äidin korjausvuoroakaan ei enää seura Nupun reaktio, ja jää epäselväksi, onko Nuppu hyväksynyt äidin korjauksen ja onko yhteisymmärrys kyseisen esineen nimestä saavutettu.

4.3 Yhteenveto

Tässä luvussa tarkastelluissa tapauksissa leksikaalisena ongelmana on lapsen tekemä virhe. Kaikki aineistoni tapaukset alkavat siitä, että lapset eivät vielä tunnista itse tehneensä virheen: he uskovat, että heidän esittämänsä sana on oikea. Lapsen tekemä virhe on ongelmallinen ensisijaisesti aikuisen näkökulmasta, mutta lapsetkin tunnistavat itse esittäneen sanan olevan ongelmallisena ja käsittelyn tarpeessa olevana, kun aikuiset hylkäävät lasten esittämän lekseemin. Kun lapset tunnistavat ongelman mutta eivät pysty itse korjaamaan eivätkä haluakaan korjata sitä, he saavat eri tavoilla aikuisen korjaamaan sen. Kun aikuinen hylkää lapsen esittämän nimeämisversion, siitä syntyy kaksi eri korjausoperaatiota: virheellisen sanan korvaaminen toisella ja virheellisen sanan oikean viittauskohteen tarjoaminen. Korjausjaksoissa toteutuu joskus vain toinen näistä.

Leksikaalisia virheitä käsittelevän korjausjakson rakenne aineistossani eroaa aikuisten välisissä keskusteluissa esiintyvistä vastaavista tapauksista. Aineistossani suurin osa kyseisistä korjausjaksoista rakentuu seuraavasti: 1) ongelmavuoro, jossa sijaitsee lapsen tekemä virhe, 2) aikuisen hylkäävä vuoro

(korjausaloite), 3) lapsen vuoro, jolla kysytään virheen korvattavaa sanaa, virheellisen sanan viittausta tai kiistetään hylkäystä, 4) aikuisen vuoro, jossa tarjotaan oikea sana tai virheellisen sanan viittauskohde. Tällainen rakenne ja korjauksen prosessi voi olla yksi lapsen ja aikuisen välisen keskustelun erityispiirteistä. Samanlaisia korjausjaksoja ei kuitenkaan ole raportoitu muissa lapsen ja aikuisen välistä keskustelua käsittelevissä tutkimuksissa. Soininen (2005) tutki pro gradu -työssään äidin aloittamia korjausjaksoja kolmevuotiaiden lasten ja äidin välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkittavien tapauksissa on myös korjausjaksoja, joissa äiti hylkää korjausaloitevorollaan lapsen vuoron, mutta pelkkiä hylkäyksiä ei näytä löytyvän. Aineistossa on vain yksi tapaus, jossa äiti hylkää lapsen tekemän nimeämisen ja antaa sen yhteydessä myös vihjeen (L: luusu. Ä: ei se oo kuule ruusu, se on yksi toinen kukka, L: emmä tielä). (Soininen 2005: 31.) Korjausaloitteena toimiva aikuisen hylkäävä vuoro on mielenkiintoinen, koska sen voi ajatella olevan muihin korjausaloitteihin verrattuna vaativa: se ei anna vielä sanoja opettelevalle lapselle minkäänlaista vihjettä siitä, miten voi korjata omaa puhetta. Tällaisen korjausaloitteen esiintymiä olisi kiinnostavaa tutkia erityyppisissä keskusteluissa. Lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa hylkäävä vuoro voi olla yksi keino kiinnittää lapsen huomiota kyseiseen sanaan ja siten auttaa lasta oppimaan sitä.

5. Muut leksikaalisia ongelmia käsittelevät sekvenssit

Edellisessä luvussa käsitellyissä sekvensseissä leksikaalisena ongelmana oli lapsen tekemä väärä leksikaalinen valinta. Tässä luvussa tarkastelen sellaisia tapauksia, joissa ongelmiksi tulevat aikuisen tekemät virheet tai aikuisen väärät tulkinnat lapsen lausumasta. Aikuinen harvoin tekee virheitä kuvien ja esineiden nimeämisessä, ja aineistossani tällaisia tapauksia on vähän (2 kpl). On myös sellaisia tapauksia, joissa aikuinen esittää lapsen puheesta ja lapsen tekemästä esineen nimeämisestä tulkinnan, joka näyttää olevan lapsen tarkoituksen vastainen (2 kpl). Aikuisen tehdessä virheitä tai vääriä tulkintoja lapsen puheesta lapsi asettuu joko korjausjakson aloittajaksi tai suoran korjauksen tekijäksi. Tarkastelen näitä tapauksia tarkemmin.

09 (0.6)

10 Äiti: tykkäisikö< (0.4) {leijona syödä munaa;
 äiti: {tarttuu leijonaan ja
 asettaa sen Juhan lähelle

11 {mt mt mt mt mt,
 juha: {syöttävinään leijonalle munaa

12 (1.4)

13 Juha: {tätä.
 juha: {tarttuu päärynään

14 (0.8)

15 Äiti: #omenaa#.

16 (2.6) ((Juha on syöttävinään leijonalle
 päärynää))

17 Juha: PAu. ((pitää molemmissa käsissä
 päärynän))

18 Äiti: eiku se olikinp päärynä {anteeksi joo.
 juha: {katse>omena

19 Juha: {TUo:.
 juha: {kurkottaa kätensä kohti omenaa

20 Äiti: siellä oli omena,

21 (0.2)

22 Juha: hi hi hi,

Katkelman alussa Juha ottaa verkkopussista muovimunan ja leikkii sen rikkomista sanoen *kouka, houka* (r. 7). Äiti esittää seuraavassa vuorossaan tulkinnan Juhan sekä kehollisesta että kielellisestä toiminnasta niin, että tämä haluaa antaa ruokaa jollekin (r. 8) ja tarjoaa leijonan munan syöjäksi (r. 10–11). Juha osallistuu tähän leikkiin antamalla munaa leijonalle, ja hän myös löytää toisen syötävän, päärynän. Juha ei kuitenkaan nimeä sitä, vaan esittää pronominin *tätä* (r. 13). Äiti sitten tarjoaa nimen, mutta väärin (*omenaa*), mistä näyttää tulevan ongelmavuoro (r. 15). Juha ei reagoi heti tähän äidin kielelliseen toimintaan, vaan jatkaa omaa toimintaansa, päärynän syöttämistä (r. 16). Sen jälkeen hän pitää molemmilla käsillään päärynän ja esittää yksitavuisen sanamuodon *pau* (r. 17).

Ennen tätä katkelmaa Juhakin nimitti päärynän omenaksi (Esimerkki 4.1). Äiti ei kuitenkaan tällöin esittänyt substantiivivia *päärynä* eikä Juhakaan ole aikaisemmin. Siksi tässä vaiheessa ei voi tietää, osaako Juha nimetä päärynän oikein. Yhtäältä voi ajatella, että Juhan esittämä *pau*-muoto on p-alkuisen sanan *päärynä* tuottamisen yritys. Tällöin *pau*-muodon voi tulkita suoraksi korjaukseksi. Toisaalta voi ajatella, ettei Juha tarkoitakaan *pau*-muodolla kyseisen hedelmän nimeä vaan osoittaa, että äidin vuorossa on jotain käsiteltävää. Tällöin Juhan vuoron voisi tulkita korjausaloitteeksi. Rajanvedon suoran korjauksen ja korjausaloitteen välillä tekee vaikeaksi lapsen vielä kehittyä kieli. Juhan sekä kielellinen toiminta (*pau*) että kehollinen toiminta kuitenkin nostavat päärynän selvästi huomion kohteeksi.

Äiti näyttää tulkitsevan Juhan esittämän *pau*-muodon suoraksi toisen korjaukseksi tai sen yritykseksi. Hän välittömästi tekee itsekorjauksen aloittamalla vuoronsa *eiku*-partikkelilla (ks. Sorjonen – Laakso 2005). Hän myöntää myös tehneensä virheen esittämällä *anteeksi*-sanan ja vahvistaa *joo*-partikkelilla samamielisyyttään Juhan kanssa (ISK § 1213–1214). Juha jatkaa vielä korjaustoimintaa osoittamalla omenaa esittäen pronominin *tuo* (r. 16), minkä äiti kuittaa seuraavalla vuorolla sanallisesti (r. 17 *siellä oli omena*). Tässä tapauksessa korjaus on toteutettu kahdella tavalla: virheellinen sana korvataan oikealla Juhan suoran korjauksen tai sen yrityksen ja äidin itsekorjaukseen kautta, ja virheelliselle sanalle annetaan sen oikea viittaus.

Seuraavassa esimerkissä aikuinen tekee virheen sillä tavalla, että hän yrittää korjata lapsen tarjoaman ilmauksen, mutta käy ilmi, että lapsi oli oikeassa.

(5.2) Vilma 2;9, Laiva

((Vilma pelaa onkipeliä. Hän on onkinut laivan.))

01 Vilma: ↑mä sain:::: laivan.

02 (1.2) ((Vilma katsoo vasemmassa kädessä
pitämänsä laivaa))

03 Äiti: hm mm? (1.0) v[ai] saappaan.

04 Vilma: {[sa]

vilma: {laskee laivan

lattialle

05 (1.6) ((Vilma liikuttaa laivaa

lattialla))

06 Vilma: vai laivan.

07 (0.8) ((Vilma liikuttaa laivaa))

08 Äiti: a:ha? (.) {laivan. (.) {niinpä se onkin.
vilma: (.) {kääntyy äitiinsä päin laiva
kädessään
äiti: {katse>laiva

09 Äiti: {näytti vaan saappaalta.
vilma: {ojentaa äidille laivan

Rivillä 1 onkipeliä pelaava Vilma onkii laivan ja ilmaisee sitä sanallisesti (*Mä sain laivan*). Tätä seuraa äidin minimipalaute (r. 3), ja sen jälkeen äiti esittää *vai*-partikkelilla alkavan lausuman samaan aikaan kuin Vilma alkaa liikuttaa onkimaansa laivaa lattialla (*Vai laivan*, r. 3). Tämä äidin esittämä *vai*-alkuinen lausuma osoittautuu ongelmavuoroksi.

Vaihtoehtoisuutta ilmaiseva partikkeli *vai* toimii kysyvänä lausumapartikkelina liittyessään väitelauseeseen, yksittäiseen lausekkeen tai sanaan (ISK § 1701). ISKin mukaan *vai*-loppuinen lausuma esiintyy tyypillisesti tarkistuskysymyksissä (V: Minä tulen huomenna Helsinkiin, S: *Tuut vai*). *Vai*-alkuinen lausuma taas merkitsee pikemminkin tiedon vastaanottamista kuin kysymistä (– Olen minäkin käynyt luostarissa, Hanna sanoo uhmakkaasti. – *Vai olet*, Lys nauraa.), ja vuorolla on epäilevä tai haastava sävy. (ISK § 1701.) Yllä olevassa esimerkissä äidin esittämä *vai*-alkuinen lausuma näyttää toimivan kuitenkin eri tavalla kuin ISKissä olevat esimerkit. Äidin esittämä lausuma on pikemminkin korjaava kuin tarkistava tai tietoa vastaanottava, koska hän ei nosta Vilman vuorossa olevaa ainesta vaan tarjoaa oikeaksi ilmaukseksi sanaa *saapas*. Kuten myöhemmin selviää, tässä vaiheessa äiti ajattelee, että Vilman saama esine on saapas ja pitää siksi Vilman tarjoamaa nimitystä virheellisenä. Tätä lausumaa voisi pitää eräänlaisena epävarmana esitettynä suorana korjauksena (ks. Schegloff ym. 1977).

Äidin korjauksen yritystä seuraava Vilman toiminta osoittaa, ettei hän pidä äidin lausumaa ongelmattomana. Jos hän vastaanottaisi äitinsä puheen ongelmitta, hän hyväksyisi sen tai muuttaisi esittänyttä substantiivia *laiva* saappaaksi. Hän kuitenkin

toistaa *laiva*-sanana (r. 6), kääntyy äitiinsä päin niin, että äiti näkisi laivan (r. 8). Kiinnostavaa on, että Vilma muotoilee vuoronsa *vai*-alkuiseksi, kuten äiti tekee edeltävässä vuorossa yrittäessään korjata Vilman tarjoaman ilmauksen. Tämän Vilman vuoron voisi tulkita eri tavoilla. Ensinnäkin voisi ajatella, että Vilma vain hyödyntää äidin käyttämää rakennetta toistamalla sen alkuosan *vai* ilman erityistä syytä. On myös mahdollista, että Vilma hyödyntää tätä rakennetta siksi, että hän tajusi äidin lausuman olleen korjaava toiminta ja aikoo suorittaa saman toiminnon.

Äiti ei näytä huomaavan heti sitä, että Vilmalla oli oikeasti laiva. Kohdistettuaan katseensa laivaan hän kuitenkin myöntää kyseisen esineen olevan laiva esittämällä lauseen *Niinpä se onkin* (r. 8). Tässä lauseessa on kontrastiivista tai odotuksenvastaista merkitystä vahvistava *pA*-partikkeli (ISK § 833) ja *kin*-fokuspartikkeli, joka verbiin liittyessä suhteuttaa lausuman johonkin kontekstissa nousevaan odotukseen (ISK § 842). Äiti myös lisää syyn siihen, miksi hän ajatteli laivan olevan saapas lauseella *Näytti vaan saappaalta*, mikä on yksi näkyvällä tavalla virheitä käsittelevän sekvenssin piirteistä (ks. Jefferson 1987).

Tässä esimerkissä on kaksi ongelmaa: äidin näkökulmasta Vilman esittämä lekseemi, ja Vilman näkökulmasta äidin tekemä korjauksen yritys. Sekvenssin edetessä selviää, että virheen tekijä on äiti, ja Vilma onnistuu korjaamaan sen. Tässä tapauksessa virheellinen korjauksen yritys (saapas) korvataan alkuperäisellä ja oikealla nimityksellä (laiva).

Seuraavan esimerkin ongelmavuorossa aikuinen tarjoaa väärää lekseemiä lapsen ilmauksen ymmärrysehdoikkaaksi. Ennen tätä katkelmaa Mauri ja äiti katsoivat kansiossa olevia kuvia ja muoviesineitä, vertailivat niitä keskenään ja puhuivat niiden samankaltaisuudesta. Mauri näyttää jatkavansa samaa vertailua tässäkin katkelmassa.

(5.3) Mauri 2;5, Jätski

((Mauri ja äiti katsovat yhdessä kuvakansiota.))

01 Äiti: (nii) tiedäksä mikä toi on.

02 (0.3)

03 Mauri: ei.

04 (0.3)

05 Äiti: (-) on kattila.

06 (0.6)

07 Mauri: kattila.
 mauri: {etsii lattialta jotain
 08 (.)
 09 Äiti: ↑niin.
 10 (0.4)
 11 Mauri: {ku tää (--) ({teetä ta malalainen)
 mauri: {poimii oikealla kädellä muovijäätelön
 mauri: {viittaa vasemmalla
 kädellä kuvaan
 12 {läkki[kö.
 mauri: {asettaa jäätelön kuvakansion sivulle
 13 Äiti: [↑jäätelö. oo.
 14 (0.4)
 15 Mauri: läkki.
 16 (0.2)
 17 Äiti: jätski.
 18 (0.2)
 19 Mauri: joo.
 20 (0.2)
 21 Äiti: mikäs toi on.

Katkelman alussa äiti kehottaa Mauria nimeämään kuvan kysymyslauseella (*Tiedäksä mikä toi on*), mihin Mauri vastaa kieltoverbillä *ei* ja osoittaa, ettei hän kykene siihen (r. 1–3). Äiti sitten itse tarjoaa kyseiselle kuvalle oikean substantiivin *kattila* (r. 5), jonka toistaessaan Mauri alkaa etsiä jotain lattialta (r. 7). Hän sitten poimii muovijäätelön ja nimeää sen asettaen kuvakansion sivulle, luultavasti jäätelön kuvan päälle (r. 12). Hänen nimeämismuotonsa on kolmitavuinen sanamuoto *läkkikö*, jonka viimeisen tavun päälle äiti aloittaa vuoronsa esittämällä substantiivin *jäätelö* (r. 13). Tämä äidin vuoro osoittautuu ongelmavuoroksi.

Toisin kuin edeltävässä esimerkissä, lapsen nimeämistä seuraava äidin vuoro ei kuulosta korjaavalta, vaan innostuneena tietoa vastaanottavalta tai hyväksyvältä. Äiti lausuu substantiivin aloittaen korkealta ja lisää kehuvin sävyin interjektion *oo*. Tässä vuorossa näkyy kuitenkin myös korjauksen piirre. Maurin

esittämä sanamuoto *läkkikö* ei ole fonologisesti lähellä tavallista sanamuotoa. Todennäköisesti äiti esittää tässä substantiivin *jäätelö* tulkiten *läkkikö*-muodon jäätelöksi. Tällainen korjaava toisto eli oikean ääntämisen mallin antaminen lapsen nimeämisen jälkeen on tavallinen yksisanaaisessa vaiheessa olevan lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa (Laakso 2006: 129–130).

Jos Mauri hyväksyisi tämän äidin tulkinnan, hän kuittaisi sen esimerkiksi yrittämällä toistaa äidin esittämän sanan tai jollain muulla tavalla ja siirtyisi seuraavaan toimintoon. Mauri kuitenkin toistaa osan itse esittämänsä sanaa painottaen ensimmäistä tavua (*läkki*), mikä osoittanee, että äidin tulkinta ei täsmää Maurin tarkoittaman leksemin kanssa. Tämän jälkeen äiti tekee toisen tulkinnan Maurin esittämästä sanamuodosta *läkki*, tällä kertaa esittämällä jäätelön synonyymien *jätski* (r. 17), joka sopii paremmin *läkki*-muotoon mutta viittaa samaan tarkoitteeseen. Mauri hyväksyy tämän tulkinnan heti *joo*-partikkelilla (r. 19), ja äiti siirtyy toiseen toimintoon eli toisen kuvan nimeämiseen. Näyttää siltä, että yhteisymmärrys ja samanmielisyys kyseisen kuvan nimityksestä on saavutettu.

Tästä sekvenssistä käy ilmi, että rivillä 12 Mauri tarkoittaa *läkkikö*-muodolla substantiivisia *jätski*. Äidin näkökulmasta Maurin esittämä sana voi olla fonologisesti ongelmallinen tai korjauksen ja oikean mallin tarpeessa, mutta Maurin näkökulmasta äidin esittämä tulkinta *jäätelö* näyttäytyy ongelmallisena. Koska sanamuoto *läkki* on lähempänä Maurin tarkoittamaa sanaa *jätski* kuin tämän aiemmin esittämää *läkkikö*-muotoa, Maurin vuoroa voisi pitää kolmannen position itsekorjauksena eli itsekorjauksena, joka tehdään vuoron vastaanottajan väärinymmärryksen seurauksena. Maurin vuoroa voisi pitää myös suorana korjauksena, jos Maurin tarkoituksena on enemmän korjata äidin väärää tulkintaa kuin korjata omaa puhetta. On vaikeaa päätellä, suuntautuuko Maurin huomio omaan aikaisempaan vuoroon eli itsekorjaukseen vai äidin edeltävään vuoroon eli toiseen korjaukseen. Joka tapauksessa tämä esimerkki osoittaa lapsen sensitiivisyyttä leksemin valintaa kohtaan. Vaikka sanojen *jäätelön* ja *jätskin* välillä on vain tyylillinen ero, Mauri osoittaa pitäytyvänsä itse valinneessaan leksemissä.

5.2 Yhteenveto

Olen tarkastellut tässä luvussa tapauksia, joissa lapsi hylkäävät aikuisen esittämän tarkoitteen ja sitä kautta tarkoite tulee käsiteltäväksi. Verrattuna edellisten lukujen esimerkkeihin tämän luvun esimerkeissä ei näy selkeää suoran korjauksen tai toisen aloittaman korjausjakson rakennetta, vaikka lapset nostavat eri tavalla tietyn tarkoitteen käsiteltäväksi. Tulkinnan hankaluus johtuu siitä, että korjaustoiminnon kielellinen toteutumistapa eroaa aikuisten välisissä symmetrisissä keskusteluissa käytössä olevien keinojen muodoista fonologisesti, morfologisesti ja syntaktisesti.

Esimerkeissä 5.2 ja 5.3 ilmenevät lapsen aloittaman korjauksen lisäksi myös aikuisen korjaava toiminta, suoran korjauksen yritys tai lapsen puheen selventäminen. Nämä tapaukset voivat osoittaa luvun 4 esimerkkien kanssa, että aikuisten yritys korjata lapsen puhetta ei ole aina välttämättä hyväksyttävä lapsen näkökulmasta. Näissä tapauksissa lapset eivät jätä sikseen sellaista aikuisen korjaustoimintaa, joka ei vastaa heidän omaan aikomukseensa. Tähän voi vaikuttaa edellisessä luvussa osoitettu lapsen asenne pitäytyä omassa versiossa tarkoitteen nimityksestä. Myös se, että lapset ovat kiinnostuneet nimeämisen ja leksemin valinnan täsmällisyydestä, voi vaikuttaa siihen, että he ottavat aktiivisen roolin leksikaalisen ongelman käsittelyssä aikuisen kanssa.

Esimerkkien määrän vähäisyyden ja korjaustoimintojen tulkinnan hankaluuden takia on vaikeaa todeta, onko lapsen tekemässä suorassa korjauksessa ja korjausvuoron muodossa jotain erityispiirteitä. Olisi kiinnostavaa tutkia eri-ikäisten lasten suoraa korjausta, esimerkiksi negaation esiintymistä korjausvuorossa.

6. Pohdintaa

Olen tarkastellut tässä tutkielmassa kaksivuotiaiden lasten ja heidän vanhempansa välisessä vuorovaikutuksessa esiintyviä vuorovaikutuksen sekvenssejä, joissa käsitellään leksikaalisia ongelmia. Analyysini pääpaino on ollut lapsen aloitteellisissa toiminnoissa, jotka osoittavat aikuisen puheessa olevan tietyn tarkoitteen käsiteltäväksi. Keskusteluanalyysin korjausjäsenystä hyödyntämällä analysoin toisen aloittamia korjausjaksoja ja toisen korjausta. Tässä luvussa vedän yhteen tulokset ja vastaukset

tutkimuskysymyksiin. Pohdin myös vuorovaikutuksen jäsenyyksen ja vuorovaikutuksellisen resurssin merkitystä lapsen kielen kehityksessä.

6.1 Sanojen käsittely lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, miten leksikaaliset ongelmat ilmenevät lapsen ja aikuisen välisessä arkivuorovaikutuksessa. Korjausjäsenyyksen tarkastelun kautta olen nostanut esiin kolme leksikaalisten ongelmien ilmenemisympäristöä: 1) aikuisen esittäessä uuden tarkoitteen, 2) lapsen tehdessä virheen ja 3) aikuisen tehdessä virheen tai väärän tulkinnan lapsen puheesta. Ensimmäinen ryhmä viittaa lapsen vielä kehittyvään sanaston ymmärtämiskykyyn, ja tällaisen ongelman olemassaolo oli hyvin odotettavissa; lapset törmäsivät vuorovaikutuksessa sellaisiin sanoihin, joita he eivät välttämättä ymmärrä. Tällaisten ongelmien olemassaoloa osoittavat nimenomaan lapsen toiminnot, jotka nostavat ongelmallisiksi koettuja sanoja käsiteltäviksi. Nämä lasten toiminnot, korjausaloitteiden esittäminen, ovat johtaneet aineistossani sanan merkityksen tai viittauskohteen selvittämiseen. Kyky tunnistaa ongelmat ja nostaa esiin ne käsiteltäviksi voi siis edistää sanojen käsittelyä. On kuitenkin huomioitava, että näitä tapauksia on silti vähän, vaikka arkivuorovaikutuksessa uusia referenttejä tulisi lapsille paljon.

Toinen ryhmä, jossa lapset tekevät väärä valintoja nimetessään esineitä ja kuvia, viittaa ensisijaisesti lapsen vielä kehittyvään nimeämis- ja ilmaiskykyyn, ja tällainen ongelmakin oli hyvin arvattavissa. Lapsi on tässä tapauksessa ensisijainen ongelman aiheuttaja, mutta käsitellyt tapaukset osoittavat, että lapsen tekemä virhe ei välttämättä johtaa aikuisen korjaukseen. Aikuinen usein kyseenalaistaa lapsen nimeämistä mutta ei tarjoa heti oikeaa vaihtoehtoa, mikä saattaa johtua siitä, että hän odottaa lapsen itsekorjausta tai uutta yritystä. Kun lapsi ei kykene vastaamaan aikuisen odotukseen ja siten ongelma ikään kuin jää ilmaan roikkumaan, syntyy paikka, jossa lapsen tulee ryhtyä sen ongelman ratkaisemiseen. Lapsi voisi luopua tästä tehtävästä, mutta aineistossani lapset osoittavat kykyä toimia saada aikuiset tarjoamaan virheelliseksi tulleen sanan oikean nimen tai oikean viittauskohdan. Lapset hyödyntävät tällöin yllä mainittuja keinoja nostaa esiin tietty tarkoite käsiteltäväksi, ja myös aikuisen hylkäyksen kiistämistä *miksi*-kysymyksen avulla ja vastakorjauksella. Lapsen toiminnot

edistävät siis tässäkin ryhmässä sanojen käsittelyä.

Kolmannessa ryhmässä, jossa aikuiset tekevät virheen tai väärän tulkinnan lapsen puheesta, tapauksia on muita vähemmän. Aikuisten virheet esineiden, olioiden ja tilanteen nimeämisessä ovat yllä mainittuja ongelmien ilmenemistä epätodennäköisempiä. Esimerkit kuitenkin osoittavat, että lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa aikuisen tekemä virhekin voi tulla ongelmaksi ja sitä käsitellään. Tässä ryhmässä tarkastelluissa lasten korjaavissa toiminnoissa tuli erityisesti esiin lapsen kiinnostus ja sensitiivisyys sanan oikeaa viittausta ja täsmällistä sanan valintaa kohtaan. Tämäkin voisi yksi tekijä, joka mahdollistaa ja edistää sanojen käsittelyä vuorovaikutuksessa.

Korjausjäsenyyksien ja sen ongelmien tarkastelu kuitenkin jätti tässä analyysissä huomiotta muut sekvenssit, joissa sanan merkitys tai viittauskohde on huomion kohteena. Kuten yllä mainitsin, sanan merkitys tulee varmasti huomion kohteeksi silloin, kun jokin tarkoite koetaan ongelmalliseksi. Aineistossani voi huomata kuitenkin muitakin kohtia, joissa lapset nostavat esiin tietyn tarkoitteen käsiteltäväksi osoittamatta mitään ongelmallisuutta. Tähän liittyviä toimintoja ovat esimerkiksi kysyminen ja ehdottaminen. Jos halutaan tarkastella laajemmin sanojen viittauskohteen ja merkitysten käsittelyä lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa, olisi syytä ottaa huomioon muitakin toimintoja kuin korjaus.

6.2 Korjausjäsenyksen lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa

Toinen ja kolmas tutkimuskysymykset koskevat lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa esiintyvien korjausjaksojen rakennetta (2. Miten lapset nostavat esiin kokemiaan leksikaalisia ongelmia? 3. Miten lapsi ja aikuinen käsittelevät näitä ongelmia?) Esimerkeissä havaittiin sekä toisen aloittaman korjauksen että suoran toisen korjauksen rakenne, vaikka se eroaa sekventiaalisen paikan ja siinä käytettyjen keinojen kannalta aikuisten välisissä symmetrisissä keskusteluissa havaitusta rakenteesta. Tämä osoittaa, että kaksivuotiaat ovat oppineet havaitsemaan vuorovaikutuksen jäsenyysyyttä ja olemaan osallinen siitä, mutta he ovat tässäkin vielä kehittyviä.

Lapsen aloittaman korjausjakson rakenne on suhteellisen selkeästi nähtävissä aineistossani, kun ongelmana on aikuisen esittämä uusi tarkoite. Vaikka näissä tapauksissa käytetyt korjausaloitteet eroavat aikuisten välisissä symmetrisissä keskusteluissa käytettävissä olevista korjausaloitteista, sekvenssit rakentuvat kolmesta osasta, ongelmavuorosta, korjausaloitevuorosta ja korjausvuorosta. Nämä sekvenssit kuitenkin eivät muodostaneet samanlaisia selkeitä välisekvenssejä kuin aikuisten välisissä symmetrisissä keskusteluissa esiintyvät toisen aloittamat korjausjaksot. On myös usein vaikeaa tunnistaa sekvenssin selkeää loppua ja sulkemista ongelmien käsittelyn jälkeen. Syy voi olla, että ongelman käsittely on enemmän päätoiminta kuin sivutoiminta lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Voi myös ajatella, että kaksivuotiaiden ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa ei ole sellaisia pitkiä sekvenssejä, joissa pysytään samassa aiheessa. Leikkitilanne on sellainen, joka koostuu pienistä sekvensseistä ja jossa on paljon vaihtelua lapsen ja aikuisen omien sekä yhteisten huomioiden siirtymän mukaan.

Aikuisen aloittaman suoran korjauksen kaltainen rakenne havaittiin myös silloin, kun ongelmana oli lapsen tekemä virhe. Kuten edellisessä alaluvussa mainitsin, usein lapsen aiheuttama ongelma ikään kuin jää ilmaan roikkumaan. Tällöin lapset esittävät erilaisia keinoja, jotka ovat samoissa muodoissa ja samoissa tehtävissä kuin korjausaloitteet. He käyttivät muitakin keinoja kuten *miksi*-kysymys, jotka kyseenalaistavat aikuisen hylkäystä lapsen nimeämistä vastaan. Tällainen rakenne, jossa kietoutuvat aikuisen korjaustoiminta ja lapsen korjaustoiminta toisiinsa, voisi olla yksi erityispiirteistä kaksivuotiaiden ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa.

Lapsen tekemän suoran korjauksen kaltainen rakenne on myös havaittu aineistossani. Kuten aiemminkin on osoitettu, lapset harvoin asettuvat suoran korjauksen tekijän rooliin, mutta kun aikuinen tekee vääriä leksikaalisia valintoja (luku 5.1) tai lapsi vastustaa aikuisen hylkäystä ja korjausta vastaan (luku 4.3), he näyttivät korjaavan suoraan aikuisen puhetta. Lapsen korjausvuorossa ei ollut mitään toisen korjauksen preferoimattomuuden merkkiä, eikä sitä ole aloitettu negatiolla, kuten aikuisten välisissä keskusteluissa on havaittu (Haakana – Kurhila 2009). Se, miten lapsen tekemä suora korjaus ilmenee ja muuttuu iän myötä, voisi olla yksi jatkotutkimuksen aihe.

6.3 Vuorovaikutus, keskustelun jäsenys ja kielen kehitys

Tässä työssä on pyritty kuvailemaan lapsen kielen kehityksen ja vuorovaikutuksen ja sen jäsenyisyyden välistä yhteyttä. Keskityin yhteen konkreettiseen seikkaan, sanaston kehitykseen. Aineistoni tapaukset voisivat osoittaa, että yhdestä vuorovaikutuksellisista resursseista, korjauksesta, ja sen aloittamisesta on hyötyä sanaston oppimisessa. Aikuiset tarjoavat ohjaavalla ja korjaavalla toiminnalla malleja ja selityksiä esineiden ja olioiden nimeämisen tueksi, mutta myös lapsen aloittamisessa korjausjaksoissa ja niissä sekvensseissä, joissa lapsi nostaa esille jonkin sanan käsiteltäväksi, sanan merkitys ja viittauskohde tulevat hyvin selitetyksi sekä kielellisesti että toiminnallisesti. Vaikka useimmissa tapauksissa jäi epäselväksi, onko ongelma lapsen mielestä ratkaistu vai ei, arkivuorovaikutuksessa toistuvat korjaussekvenssit ovat epäilemättä merkityksellisiä oppimisen tilaisuuksia. Kyky aloittaa korjaus on tärkeää niin yhteysymmärryksen säilyttämisessä kuin kielen oppimisessa.

Tässä tutkielmassa tehty kaksivuotiaiden lasten aloittamien korjausjaksojen ja leksikaalisia virheitä käsittelevien sekvenssien tarkastelu tukee aikaisempien tutkimusten osoittamia havaintoja ja johtopäätöksiä siitä, että kaksivuotiaat lapset pystyvät hyvin monitoroimaan sekä omaa ja toisen puhetta ja meneillään olevaa sekvenssiä. Leksikaalisten ongelmien käsittelyn tarkastelu osoittaa hyvin lasten herkkyyttä sekvenssien aiheena olevaa tarkoitetta kohtaan. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa esiintyvien lapsen aloittamien korjausjaksojen tutkiminen on haasteellista muun muassa sen takia, että aikuiset kokeneina ja taitavampina keskustelun osallistujina aloittavat korjauksen paljon useammin kuin lapset. Tutkittavien sekvenssien mikrotasoinen analyysi kuitenkin hahmottaa kaksivuotiaiden ymmärrystä vuorovaikutuksen etenemisestä ja kertoo heidän käyttämistään keinoista osallistua keskusteluun sekä siitä, miten vuorovaikutustaidot ja kieli kehittyvät lapsuudessa.

Lähteet

- DREW, PAUL 1981: Adult's corrections of children's mistakes: a response to Wells and Montgomery. Teoksessa Peter French – Margaret MacLure (toim.) *Adult-child conversation : adult-child interaction at home and at school (conference)*, University of Bristol, 1978. s. 244–267. London: Croom Helm cop.
- DREW, PAUL 1997: 'Open' class repair initiators in response to sequential sorts of troubles in conversation. – *Journal of Pragmatics* 28 s. 69–101
- FORRESTER, MICHAEL A 2008: The emergence of self-repair: a case study of one child during the early preschool years. – *Research on Language and Social Interaction* 41:1 s. 99–128.
- FORRESTER, MICHAEL A – SARAH M. CHERINGTON 2009: The development of other-related conversational skills: a case study of conversational repair during the early years. – *First language* 29:2 s. 166–191.
- FORRESTER, MICHAEL A 2013: Conversation analysis and child language acquisition. – *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley online library. DOI: 10.1002/9781405198431
- GARDNER, HILARY – MICHAEL FORRESTER 2010: Introduction. Teoksessa Hilary Gardner – Michael Forrester (toim.) *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis*. s. ix–xvi. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- HAAKANA, MARKKU – SALLA KURHILA 2009: Other-correction in everyday interaction: some comparative aspects. Teoksessa Markku Haakana – Minna Laakso – Jan Lindström (toim.) *Talk in interaction: comparative dimensions*. s. 152–179. Helsinki: Finnish Literature Society.
- HAAKANA, MARKKU 2011: *Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet*. – *Virittäjä* 115 s. 36–67.
- HAAKANA, MARKKU – SALLA KURHILA – NIINA LILJA – MARJO SAVIJÄRVI 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. – *Virittäjä* 120 s. 255–292.
- HAKULINEN, AULI 1997: Johdanto. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- INGRAM, DAVID 1989: *First language acquisition: method, description, and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ISK= HAKULINEN, AULI – MARIA VILKUMA – RIITTA KORHONEN
– VESA KOIVISTO – TARJA-RIITTA HEINONEN – IRJA ALHO
2004: *Iso Suomen Kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JEFFERSON, GAIL 1987: On exposed and embedded correction. Teoksessa Graham Button – John R. E. Lee (toim.) *Talk and social organisation*. s. 86–100. Clevedon: Multilingual Matters.
- KARJALAINEN, MERJA 2000: Kommunikaatio-ongelmat ja niiden ratkaiseminen lapsen ja aikuisen välisessä keskustelussa. Teoksessa Paula Kalaja – Lea Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa: AFinLAN vuosikirja 2000/n:o 58* s. 11–25. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- KORKEAMÄKI, RIITTA-LIISA 2011: Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. Teoksessa Marja Nurmilaakso – Anna-Leena Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* s. 42–52. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- KURHILA, SALLA 2001: Correction in talk between native and non-native speaker. – *Journal of Pragmatics* 33 s. 1083–1110.
- LAAKSO, MINNA 2006: Kaksivuotiaiden lasten oman puheen korjaukset keskustelussa. – *Puhe ja kieli* 26:2 s. 123–136.
- LAAKSO, MINNA 2008: Lasten vuorovaikutusaineistojen keskusteluanalyttinen tutkimus: metodipohdintoja. – *Puhe ja kieli* 28:4 s. 149–166.
- LAAKSO, MINNA 2010: Children's emerging and developing self-repair practices. Teoksessa Hilary Gardner – Michael Forrester (toim.) *Analyzing interactions in childhood: insights from conversation analysis*. s. 74–99. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- LAAKSO, MINNA – MIRVE SOININEN 2010: Mother-initiated repair sequences in interactions of 3-year-old children. – *First language* 30:3–4 s. 329–353.
- LEHTOVAARA, KATRI 2000: 4- ja 7-vuotiaan lapsen *miksi*-kysymykset äidin ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LIEVEN, ELENA 2010: Foreward. Teoksessa Hilary Gardner – Michael Forrester

(toim.) *Analysing interactions in childhood: insights from conversation analysis*. s. vii–viii. New Jersey: Wiley-Blackwell.

LILJA, NIINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

NORRICK, NEAL R. 1991: On the organization of corrective exchanges in conversation. – *Journal of Pragmatics* 16 s. 59–83.

PIAGET, JEAN 1963 [1930]: *The language and thought of the child*. Ohio: Meridian Books.

SALMENLINNA, INKERI 2005: Korjauskäytännöt puheterapiakeskustelussa seitsemänvuotiaalla lapsella, jolla on kielen kehityksen erityisvaikeus. – *Puhe ja kieli* 25:2 s. 87–101.

SCHEGLOFF, EMANUEL A. – GAIL JEFFERSON – HAEVEY SACKS 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53. s. 361–382.

SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1997: Practice and actions: boundary cases of other-initiated repair. – *Discourse Processes* 23 s. 499–545.

SEPPÄNEN, EEVA-LIISA 1997: Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.

SIDNELL, JACK 2010: Repair. Teoksessa *Conversation analysis. An introduction*. s. 110–138. Chichester: Wiley-Blackwell.

SILVÉN, MAARIT 2006: Mitä varhainen vuorovaikutus ja 2-vuotiaan kielitaito kertovat kehityksen jatkumosta? – *Puhe ja kieli* 26:2 s. 115–122.

SOININEN, MIRVE 2005: Lapsen ongelmallisen vuoron käsittely äidin ja kolmivuotiaan lapsen vuorovaikutustilanteessa: tutkimus äidin aloittamista korjausjaksoista. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitos.

SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.

SORJONEN, MARJA-LEENA – MINNA LAAKSO 2005: Katko vai eiku?

Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. – *Virittäjä* 109 s. 244–271.

STIVERS, TANJA – JACK SIDNELL 2013: Introduction. Teoksessa Jack Sidnell –

Tanya Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis*. s. 1–8. Chichester: Wiley-Blackwell.

STOLT, SUVI 2013: Varhaisten kieliopillisten rakenteiden kehitys - näkökulmia

syntaksin ja morfologian kehitykseen. – *Puhe ja kieli* 33:2 s. 51–63.

SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien*

jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

TYKKYLÄINEN, TUULA 2007: Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen

vaalijana. – *Virittäjä* 111 s. 182–201.

YATAGAI, TOMOKO 2014: Kaksivuotiaiden lasten aloittamat korjausjaksot lapsen ja

aikuisen välisessä arkivuorovaikutuksessa. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

Liite Litterointimerkit

1. Sävelkulku

prosodisen kokonaisuuden lopussa:

. laskeva intonaatio
; lievästi laskeva intonaatio
, tasainen intonaatio
? nouseva intonaatio
< glottaaliklusiili

prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
just painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin
sanon lopussa

2. Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
] päällekkäispuhunnan loppu
(.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu
sekunnin kymmenesosina
= kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
<joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
e::i (kaksoispisteet) äänten venytys
°joo° ympäristöä vaimeampaa puhetta
JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. Hengitys

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
hhh uloshengitys
.joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisään-
hengittäen

5. Nauru

he he naurua
j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa
uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen
lausutusta sanasta
£joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. Muuta

#joo# nariseva ääni
@joo@ äänen laadun muutos
jo- (tavuviiva) sana jää kesken
(joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso

(-) sana, josta ei ole saatu selvää
(--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee)) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan
kommentteja ja selityksiä tilanteesta
{katse> (puhunnoksen alla) katseen suunnan muutoksen ja
ei-kielellisten toimintojen alku