

”Mennäänkö vielä kerran ja sitten vaihdetaan”

Logopedian opiskelijoiden vuorovaikutusta rakentavat
kielelliset valinnat tehtävätyöskentelyssä lapsiasiakkaan kanssa

Tea Mustajärvi

Logopedian pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

2015

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
1.1 Puheterapiavuorovaikutuksen piirteitä	2
1.2 Ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittyminen.....	3
1.3 Kielelliset valinnat vuorovaikutuksen rakentajina	4
2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	7
3 MENETELMÄT	8
3.1 Tilannekonteksti	8
3.2 Tutkimushenkilöiden ja aineiston valikoituminen.....	8
3.3 Tekstiaineiston analyysitapa	9
4 TULOKSET	12
4.1 Tehtävän aloitusvaihe.....	12
4.1.1 Uuteen tehtävään siirtyminen.....	12
4.1.2 Tehtävän kuvaaminen ja ohjaaminen	15
4.1.3 Tehtävän aloittaminen	18
4.2 Kuntoutusvaihe	20
4.2.1 Odotuksenmukainen toiminta	20
4.2.2 Lapsen toiminnan korjaaminen	22
4.2.3 Toiminnan säätely	26
4.2.4 Yhteisen kokemuksen jakaminen	29
4.3 Tehtävän lopetusvaihe.....	33
4.3.1 Tehtävän päättymisen ennakointi.....	33
4.3.2 Tehtävän lopettaminen	35
4.4 Tulosten yhteenveto	38
5 POHDINTA	42
5.1 Tulosten pohdinta.....	42
5.2 Menetelmän pohdinta	44
5.3 Työn kliininen merkitys ja jatkotutkimuksen aiheita.....	47
LÄHTEET	49
LIITTEET	

TAMPEREEN YLIOPISTO
Yhteiskunta ja kulttuuritieteiden yksikkö

Tea Mustajärvi: ”*Mennäänkö vielä kerran ja sitten vaihdetaan*” Logopedian opiskelijoiden vuorovaikutusta rakentavat kielelliset valinnat tehtävätyöskentelyssä lapsiasiakkaan kanssa.

Pro gradu –tutkielma, 52 sivua, 2 liitettä

Logopedia

Joulukuu 2015

Puheterapeutti toimii ammatissa, jossa vuorovaikutuksen onnistuminen vaikuttaa työn tuloksellisuuteen. Vuorovaikutus sisältää sekä sisältö- että suhdeulottuvuuden, ja puheterapeutin tuleekin sekä osata tunnistaa logopedisia ilmiöitä ja tehdä sopivia kuntoutuksellisia valintoja että sen rinnalla kyetä luomaan toimiva vuorovaikutussuhde asiakkaaseen. Ihmissuhdeammattien vuorovaikutustutkimuksen haasteena on ollut ottaa sisältöulottuvuuden lisäksi huomioon myös suhdeulottuvuus.

Tämä tutkimus on teoriasta johdettu laadullinen monitapaustutkimus. Se pohjautuu systeemifunktionaalisen kieliteorian näkemykseen kielenkäytöstä valintoina, jotka kantavat merkityksiä. Kielen yksi metafunktio on luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita sekä ilmaista suhtautumista ja sosiaalisia rooleja. Tämä tutkimus kuvaa, millaisilla kielellisillä valinnoilla opiskelija ohjaa puheterapiatehtävän kulkua aloituksesta lopetukseen samalla ylläpitäen ja rakentaen hyvää suhdetta lapsiasiakkaaseen.

Tutkimusaineistona on käytetty kuuden Tampereen yliopiston logopedian opiskelijan harjoittelujaksoitallenteita. Kustakin tallenteesta aineistoksi rajattiin yksi puheterapiatehtävä. Tehtävätilanne on jaettu analyysivaiheessa kolmeen osaan: tehtävän aloitusvaihe, kuntoutusvaihe ja tehtävän lopetusvaihe. Jokainen vaihe on litteroitu auki ja litteraateista analysoitu vaiheelle tyypilliset tapahtumat sekä kielelliset valinnat, joilla opiskelijat rakentavat vuorovaikutussuhdetta tehtävän eri vaiheissa.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijat tekevät tehtävätyöskentelyn vaiheesta riippumatta kielellisiä valintoja, joiden pyrkimys on edistää tehtävätyöskentelyn sujumista toivotulla tavalla sekä rakentaa ja säilyttää vuorovaikutussuhdetta hyvänä. Valinnoillaan opiskelijat esimerkiksi pehmentävät käskyjä, motivoivat lapsiasiakasta, välttävät lapsen kielellisten puutteiden korostamista, pyrkivät säilyttämään lapsen kasvot tehtävätyöskentelyn ongelmakohtissa ja tasoittavat vuorovaikutuksen epäsymmetriaa.

Tämän monitapaustutkimuksen tulosten perusteella ei voi luoda yleistettävää mallia siitä, kuinka opiskelijat toimivat tietyssä tehtävätilanteen vaiheessa, sillä opiskelijoiden valinnat ovat yksilöllisiä ja tilannekohtaisia. Ammatillisten vuorovaikutustaitojen opetuksessa tuloksilla on kuitenkin käyttöä, sillä tunnistamalla kielellisten valintojen vuorovaikutusta edistäviä piirteitä opiskelija oppii tarkastelemaan omaa toimintaansa ja kehittämään taitoja, jotka ovat puheterapian onnistumisen kannalta merkityksellisiä.

Avainsanat: puheterapiavuorovaikutus, vuorovaikutusosaaminen, systeemifunktionaalinen kieliteoria, interpersonainen metafunktio, kielelliset valinnat

1 JOHDANTO

Puheterapia on lääkinällistä kuntoutusta, jonka tavoitteena on puheen, kielen ja kommunikaation häiriöiden ennaltaehkäisy, tutkimus ja kuntoutus (Crystal & Varley, 1998, 226–250). Muiden terapioiden tavoin myös puheterapia tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja juuri onnistuneen vuorovaikutuksen ajatellaan saavan aikaan halutut muutokset asiakkaan käyttäytymisessä (Andrews & Schmidt, 1995). Tällaisia ammatteja, joissa työn onnistuminen riippuu vuorovaikutuksen toimimisesta, kutsutaan **ihmissuhde-** eli **interpersoonaisiksi ammateiksi** (Gerlander & Takala, 2000). Ihmissuhdeammateille on tyypillistä niiden kaksijakoisuus; ammattilaisen tulee hallita alansa asiantuntijatie-to, mutta lisäksi hänen tulee kyetä olemaan toimivassa vuorovaikutuksessa asiakkaansa kanssa (Rauste-von Wright & von Wright, 2003, 214). Ihmissuhdeammateissa on siis sekä **sisältöulottuvuus** että **suhdeulottuvuus**.

1990-luvulle asti puheterapiatutkimus keskittyi pitkälti puheterapiatehtävien ja -metodien tarkkaan kuvaamiseen (Horton & Byng, 2000). Pelkkä puheterapian tämänkaltainen kuvaus ei kuitenkaan välttämättä osoita sitä, mikä terapiassa todella aiheuttaa toivotun muutoksen asiakkaan käyttäytymisessä. Kuten Ferguson ja Armstrong (1997) toteavat, on onnistunut ja toimiva puheterapia paljon enemmän kuin pelkkä onnistunut terapiamateriaali – myös puheterapeutin toiminta sekä asiakkaan ja puheterapeutin välinen vuorovaikutus ovat terapiatilanteessa vaikuttavia tekijöitä. On siis sekä perusteltua että toivottavaa kuvata myös puheterapeutin ja asiakkaan välistä vuorovaikutusta ja puheterapeutin vuorovaikutuskäytänteitä (Horton & Byng, 2000.) Toistaiseksi kuitenkin puheterapeuttien vuorovaikutuskäytänteiden tutkimus on jäänyt vähäiseksi, sillä puheterapeutin vuorovaikutus- ja viestintätaidot on nähty kokemuksen kautta omaksuttavana itsestään selvyutenä, hiljaisena tietona, jota on vaikea pukea sanoiksi (Ferguson & Armstrong, 2004; Freeman, 2004).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata puheterapeutiksi opiskelevien henkilöiden vuorovaikutusta ja kielellisiä valintoja lapsiasiakkaan kanssa kliinisen harjoittelun jaksolla. Logopedian opintojen kliinisen harjoittelun tavoitteet ovat ihmissuhdeammattin olemusta mukailleen sekä sisällöllisiä että asiakassuhteeseen painottuvia. Opiskelijan tulee kyetä tunnistamaan ja nimeämään logopedisia ilmiöitä ja osata tehdä niihin sopivia kuntoutuksellisia valintoja, mutta sen rinnalla tavoitteena on myös vuorovaikutussuhteen luominen asiakkaaseen ja hänen lähiympäristöönsä (Tampereen yliopiston sähköinen opinto-opas 2015 – 2018). Näiden tavoitteiden lisäksi opiskelijan tulee myös osata arvioida omaa toimintaansa ja asiantuntijuutensa kehittymistä. **Systemis-funktionaalinen kieliteoria** tarjoaa tutkimukselle teoriataustan, joka mahdollistaa terapiavuorovaikutuksessa käytettyjen kielellisten ilmauksien tarkastelun merkityksiä rakentavina valintoina (Shore, 1992, 22–24.)

Valintoja tarkastelemalla voidaan kuvata, kuinka opiskelija toteuttaa rooliaan asiantuntijana eli kuinka hän pyrkii terapiatavoitteeseen ylläpitäen samalla toimivaa suhdetta asiakkaaseen. Gerlander ja Isotalus (2010) toteavatkin suhdeulottuvuuden huomioimisen olevan haaste ihmissuhdeammateissa, sillä professionaalisissa suhteissa oleelliseksi muodostuu helposti tavoite ja sen saavuttaminen – ei niinkään se, millaisessa vuorovaikutussuhteessa tavoite saavutetaan. Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan terapiavuorovaikutusta keskeisenä näkökulmana juuri opiskelijan tapa rakentaa kielellisillä valinnoillaan toimivaa suhdetta lapsiasiakkaaseen.

1.1 Puheterapiavuorovaikutuksen piirteitä

Puheterapeutti toimii ammatissaan **professionaalisessa viestintäsuhteessa**, sillä puheterapeutti on vuorovaikutuksessa ammattilainen asiakkaaseen nähden (Gerlander & Takala, 2010). Puheterapeutti on siis ihmissuhdeammattilainen, joka ammatillisen tietonsa pohjalta pyrkii auttamaan asiakasta pääsemään kuntoutustavoitteeseen. Kun puheterapian asiakas on lapsi, tämä ei ehkä itse osaa tai ymmärrä pyrkiä kohti kuntoutustavoitetta, jolloin puheterapeutin toiminta on luonteeltaan direktiivistä, ohjailevaa, kuten myös Tykkyläinen (2005) on havainnut tutkimuksessaan. Myös Peräkylä (1999, 43–45) on tarkastellut vuorovaikutuksen ristiriitaisuutta; toisaalta ammattilainen on vastuussa tilanteen kontrolloinnista, toisaalta hänen on oltava asiakkaalleen solidaarinen. Pelkkä sisältöulottuvuuden huomioiminen puheterapiatilanteessa ei riitä, sillä hyvän vuorovaikutussuhteen solmiminen asiakkaan kanssa on oleellista kuntoutuksen toimivuuden kannalta.

Puheterapiavuorovaikutusta määrittää myös sen **institutionaalisuus**. Institutionaalinen vuorovaikutus on jonkin instituution sisällä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jonka avulla suoritetaan jotain yhteiskunnan toiminnan kannalta merkittävää tehtävää (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana, 2001). Terveystieteiden instituutioon asettuvan puheterapeutin tehtävä on kuntouttaa toiminnanvajauksesta kärsivä henkilö eli asiakas tai potilas toimivaksi osaksi yhteiskuntaa. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa sen osapuolet asettuvat erilaisiin **rooleihin**. Puheterapiassa roolit ovat yleensä puheterapeutti ja asiakas. Sellman (2008) on tutkimuksessaan kuvannut puheterapeutin ammatillisia käytänteitä ja roolia ääniterapiassa. Sellmanin mukaan puheterapeutti näyttäytyy institutionaalisen roolinsa mukaisesti tietävänä ja taitavana osapuolena, kun taas asiakas on virheentekijän roolissa. Sellman toteaa, että korostamalla asiantuntijuuttaan puheterapeutti tekee ääniterapiasta uskottavaa ja saavuttaa asiakkaan luottamuksen, joka palvelee institutionaalisen tehtävän suorittamista.

Institutionaalille vuorovaikutukselle tyypillistä on vuorovaikutuksen **epäsymmetria** (Raevaara ym., 2001). Sellman (2008) on tutkimuksessaan kuvannut puheterapiavuorovaikutuksen epäsym-

metriaa. Puheterapia on lähtökohtaisesti epäsymmetristä jo siksi, että vastaanotolle tulee asiakas, joka ei kykene ratkaisemaan ongelmaansa ilman puheterapeutin asiantuntijuutta (Sellman, 2008, 27). Useissa tutkimuksissa onkin todettu puheterapian olevan perusluonteeltaan epäsymmetristä (Tykkyläinen, 2005, 26). Esimerkiksi Silvast (1991) on havainnut puheterapeutin tekevän puheterapiavuorovaikutuksessa valtaosan aloitteista, kun taas asiakkaan rooliksi jää vastauksien tuottaminen. Tykkyläisen (2005) tutkimuksessa puheterapeutin toiminnassa korostuu puheterapeutin vastaanottajasuuntautunut, tehtävään lapselle sopivaksi muovaava ja lapsen tehtävänratkaisijana säilyttävä osallistuminen. Vaikka lapsen ja aikuisen välinen suhde puheterapiassa näyttäytyisi pinnallisesti epäsymmetrisen ohjailevana, on toiminta kuitenkin kontekstissaan tarkasteltuna voimakkaan vuorovaikutuksellista. Ferguson (1998) ja Laakso (2003) ovat havainneet, että puheterapeutti pyrkii afaattisten asiakkaiden kanssa toimiessaan säilyttämään asiakkaan kielellisen aineksen työstäjänä.

Vuorovaikutus on sekä puheterapeutin työvälineettä myös ympäristö, jossa kuntoutus toteutuu (Tykkyläinen, 2005, 11). Puheterapeutti voi vuorovaikutuksellaan myös tarjota asiakkaalleen turvallisen ympäristön kielenkäyttöön ja vuorovaikutukseen. Puheterapeutin tulkinnat ovat tärkeässä roolissa esimerkiksi afaattisen henkilön kerronnan ymmärtämisessä ja koostamisessa (Korpijaakko-Huuhka, 2003). Puheterapeuttien vuorovaikutustyyliä voikin kuvata tukirakenteita tarjoavaksi ja kontrolloivaksi verrattuna ”maallikkoihin”, joiden tyyli on kuunteleva (Ferguson, 1998.)

1.2 Ammatillisten vuorovaikutustaitojen kehittyminen

Vuorovaikutusosaaminen on taito, jota yksilö kehittää kyetäkseen toimimaan tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti eri vuorovaikutustilanteissa (Jännes, Isotalus & Rantala, 2013). Asiantuntijalle kertyy työtä tehdessä tietoa, jonka varassa hän toimii tilanneälykkäästi jopa tiedostamattaankin. Logopedian opiskelijalle kertyy koulutuksen etenemisen myötä tieteellistä tietoa logopedisistä ilmiöistä, mutta kokemus ja käytännöntieto kertyvät pääosin vasta työelämään siirryttäessä. Opiskelijoiden tietopohja on siis lähtökohtaisesti erilainen verrattuna ammatissa pitkään toimineisiin henkilöihin.

Puheterapeutiksi opiskelevan henkilön ja kokeneen puheterapeutin eroja kliinisessä työssä ovat tutkimuksissaan havainnoineet esimerkiksi Ferguson ja Elliot (2001). He havaitsivat eroja puheterapeutiksi opiskelevien henkilöiden ja kokeneiden puheterapeuttien vuorovaikutuskäytänteissä. Pitkään kliinistä työtä tehneet ammattilaiset käyttävät vuorovaikutuksessa enemmän aikaa hyvän tunnelman ja terapiasuhteen rakentamiseen ja antavat enemmän palautetta asiakkaalle. Opiskelijat sen

sijaan käyttävät aikansa konkreettiseen tehtävän tekemiseen sen sijaan, että sitoisivat tehtävätoiminnan asiakkaan oppimistavoitteisiin. Ijas (2012) puolestaan on havainnut puheterapeuttien säätelevän lapsiasiakkaalle annettavan tuen määrää opiskelijaa joustavammin. Opiskelijat myös tarttuvat kokeneita puheterapeutteja todennäköisemmin lapsiasiakkaan tehtävän kannalta epäolennaisiin virheisiin.

Kaikkiaan opiskelijan ja ammattilaisen vuorovaikutuksen erojen voidaan nähdä liikkuvan eri tasoilla (Hargie, 2006). Aluksi opiskelija ei tiedä toimivansa väärin ja toimii siksi osaamattomasti. Myöhemmin opiskelija oppii oikeanlaisen tavan, mutta ei vielä kykene toimimaan sen mukaan. Opettelun myötä opiskelija oppii tietoisesti toimimaan taitavalla tavalla, ja lopulta taito sisäistetään ja se muuttuu automaatioksi, jota ei tarvitse edes ajatella. On kuitenkin huomioitava, että kokeneenkin puheterapeutin työssä on aina tilaa kehitykselle. Puheterapeutin työssä olennaista onkin vanhan osaamisen säilyttämisen lisäksi oman asiantuntijuuden tunnistaminen ja uuden asiantuntijuuden ja taitojen rakentaminen (Launonen, 2013). Niin ammatissa toimivan puheterapeutin kuin vasta puheterapeutiksi opiskelevankin tulee reflektoida toimintaansa ja pyrkiä kehittämään itseään ammattilaisena.

1.3 Kielelliset valinnat vuorovaikutuksen rakentajina

Tämän tutkimuksen teoreettisena kehyksenä toimii systeemis-funktionaalinen kieliteoria. Se on saanut alkunsa lingvisti Michael Hallidayn oppilaineen tekemän pohjatyön perustalta, mutta sillä on juurensa 1900-luvun alkupuolen kielitieteilijöiden (Firth ja Lontoon koulu) kirjoituksissa (Eggins, 2004, 2-3; Luukka, 2002; Shore, 2012). Teorian mukaan kieli on **tilannesidonnainen merkityspotentiaali**, eli kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa tilanteelle ominaisella tavalla (Shore, 2012) Näin ollen esimerkiksi puheterapeutti tekee joko tiedostaen tai tiedostamattaan puheterapiatilanteelle olennaisia **kielellisiä valintoja**; hän ei esimerkiksi todennäköisesti kiroile terapiatilanteessa, sillä terapeutin karkea kielenkäyttö ei ole terapiatilanteelle olennaista. Tällaista kielen käyttötilanteiden mukaan vaihtelevaa funktionaalista varieteettia kutsutaan **rekisteriksi** (Shore, 2012).

Tehdessään kielellisiä valintoja puheterapeutti tai puheterapeutiksi opiskeleva henkilö ja asiakas rakentavat sosiaalista kanssakäymistä eli puheterapiaa. Sosiaalisen kanssakäymisen lingvististä muotoa kutsutaan systeemis-funktionaalissa kielenteoriassa **tekstiksi** (Shore, 2012). Puheterapiatilanteen rekisterin tarjoamat merkityspotentiaalit realisoituvat siis terapeutin ja asiakkaan kielellisinä valintoina, merkityksinä, jotka muodostavat kyseisen, käsillä olevan puheterapiatilanteen. Teksti ei siis ole vain yksittäisiä irrallisia lauseita, vaan se on nähtävä valintojen kautta tuotettujen

merkityksien kokonaisuutena (Halliday, 1978, 2). Tämän tutkimuksen analysoitavat tekstit ovat logopedian opiskelijan ja lapsiasiakkaan tekemiä yksittäisiä puheterapiatehtäviä tehtävän avaamisesta tehtävän lopetukseen.

Freeman (2004) on Fergusonin ja Armstrongin (2004) artikkelin pohjalta todennut puheterapeuttien vuorovaikutuksen tutkimukselle olevan tarvetta, jotta puheterapeuttien kliinistä työtä voidaan kehittää. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda esille logopedian vuorovaikutuskäytänteitä kliinisessä harjoittelussa ja sitä kautta yrittää luoda kuva siitä, kuinka kielen avulla luodaan ja säilytetään puheterapiasuhdetta ja rakennetaan puheterapiatoimintaa. Systeemis-funktionaalisen teorian perusta on kielen monifunktionaalisuudessa: kielellä toteutetaan samanaikaisesti useita tehtäviä (Halliday & Hasan, 1985, 18–23). Systeemis-funktionaalisen kieliteorian kolmesta metafunktiosta – ideationaalinen, tekstuaalinen ja interpersoonainen – juuri **interpersoonainen metafunktio** on hyvä työkalu puheterapeutin ja asiakkaan välistä vuorovaikutusta tarkasteltaessa. Sen avulla voidaan saada näkyville, kuinka vuorovaikutuksessa olevat henkilöt käyttävät kieltä luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita tai miten kieltä käytetään ilmaisemaan suhtautumista omiin ja toisen sanomisiin (Shore, 2012).

Interpersoonaista vuorovaikutusta tarkasteltaessa on helppo keskittyä siihen, mitä sanotaan ja miksi (Thompson & Muntigl, 2008). Systeemis-funktionaalisen teorian interpersoonainen metafunktio pyrkii kuvaamaan vuorovaikutusta tätä näkökulmaa laajemmin, sillä kieli ei ole vain läpinäkyväkeino välittää informaatiota, vaan se, miten merkitykset välitetään, on vuorovaikutuksen kannalta oleellista. Puheterapiassa terapiaa ohjaa asiakkaalle asetettu kuntoutustavoite. Saadakseen asiakkaan tekemään tavoitteen kannalta oleellisia asioita, voi terapeuttina toimiva henkilö esimerkiksi käskää tai pyytää asiakasta toimintaan. Puheterapiasuhteen kannalta tällaisen valinnan tarkasteleminen on oleellista: kohtelias pyyntö rakentaa erilaista vuorovaikutusta kuin suora käsky. Tekstissä interpersoonaiset merkitykset välittyvät muun muassa **modaalisten lausetyyppien, modaalisuuden, persoonavalintojen**, intonaation sekä eleiden ja ilmeiden kautta.

Suomen kielessä modaalisia lausetyyppejä on kolme: deklarativinen eli väitelause, interrogatiivinen eli kysymyslause ja imperatiivinen eli käskylause (ISO suomen kielioppi, 2015). Systeemis-funktionaalisisessa teoriassa näitä vaihtoehtoja vastaa neljä **puhefunktiota**, riippuen onko vaihdon kohteena kieli vai toiminta ja onko henkilö vaihdossa antaja vai vaatiija (Shore, 1992; 172–175; Thompson & Muntigl, 2008). Puhefunktioiden kautta voidaan ikään kuin kuvata yksinkertaisinta tapaa saada haluttu merkitys tuotetuksi: esimerkiksi tiedon antamisen puhefunktio on toteamus, joka yksinkertaisimmillaan realisoituu väitelauseena (esim. ”nyt tehdään tämä tehtävä”). **Retorisella funktiolla** puolestaan tarkoitetaan sitä, minkälaista tekoa lause toteuttaa puhetilanteessa (Shore,

1992; 168–169). Toteamus voi esimerkiksi puhetilanteessa toimia ohjeena (”nyt tehdään tämä tehtävä”). Kun lapsiasiakkaalta halutaan tehtävänmukaista toimintaa, asettaa opiskelija itsensä toiminnan vaatijan rooliin. Tällöin yksinkertaisin puhefunktion realisoituminen olisi käskylause, mutta opiskelija voi halutessaan tuottaa saman retorisen funktion esimerkiksi kysymyksenä (istu alas vrt. voisitko istua alas). Tällainen vaihtelu kielellisissä valinnoissa voidaan nähdä **kieliopillisena metaforana** (Shore, 1992, 199–180).

Modaalisuudella tarkoitetaan erilaisia verbejä, adjektiiveja, adverberejä ja ilmauksia, joilla puhuja säätelee sanottavansa varmuutta, todennäköisyyttä, velvoittavuutta ja suhtautumista (Thompson & Muntigl, 2008). Modaalisia verbejä ovat esimerkiksi *voida*, *täytyä*, *pitää* ja *luulla*. Modaalisia adjektiiveja on esimerkiksi *mahdollinen*, *luultava* ja *hieno*, adverberejä esimerkiksi *hienosti* ja *hyvin*. Modaalisuuden ja modaalisten lausetyyppien lisäksi myös persoonavalinnat välittävät tietoa osallistujien välisistä suhteista ja rooleista (Shore, 2012). Kun puheterapeutti sanoo, *me tehdään tää tehtävä*, hän asettuu lapsen kanssa tekijän rooliin, kun taas *sä teet tän nyt* asettaa pelkästään lapsen tekijän rooliin.

Thompson ja Muntigl (2008) nimeävät systeemis-funktionaalisen interpersoonaisen tutkimuksen tärkeimmäksi hyödyksi sen, että se tuottaa tietoa siitä, kuinka sosiaaliset suhteet muodostuvat ja kuinka niitä ylläpidetään. Systeemis-funktionaalinen teoria ei näe kieltä vain sosiaalisia normeja heijastavana systeeminä, vaan kielenkäyttö myös rakentaa sosiaalisia suhteita ja normeja. Puheen kautta niin logopedian opiskelija kuin lapsiasiakaskin tulevat osaksi ympäröivää yhteiskuntaa ja ottavat omat roolinsa siinä. Tutkimuksen kannalta systeemis-funktionaalinen teoria on merkittävä: se tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää kieli laajalti valintoina, joilla rakennetaan merkityksiä ja ympäröivää maailmaa.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus on saanut alkunsa osana tutkimusprojektia, jonka tavoite on Tampereen yliopiston logopedian opiskelijoiden kliinisen koulutuksen kehittäminen (Rantala ym., 2009). Projektin neljä keskeistä tavoitetta ovat:

- 1) kuvailla kliinisten opintojaksojen suhteutumista sekä toisiinsa että opintojen teoria- ja menetelmäopintoihin
- 2) määrittellä puheterapeutin keskeiset kommunikatiiviset kompetenssit
- 3) kehittää systemaattinen toimintatapa opiskelijan kommunikointitaitojen kehityksen seuraamiseksi
- 4) seurata opiskelijan kommunikatiivisten kompetenssien kehitystä opintojen aikana.

Tämän tutkimuksen tarkoitus liittyy sekä tutkimusprojektin toiseen että neljänteen tavoitteeseen. Tutkimuksen tarkoitus on osaltaan tuomaan näkyväksi niitä vuorovaikutukselle oleellisia tekijöitä, jotka ovat keskeisiä sekä logopedian opiskelijan että jo valmistuneen puheterapeutin työssä. Toisaalta myös projektin kolmas tavoite suhteutuu tähän tutkimukseen, sillä systeemis-funktionaalinen kieliteoria voi osoittautua yhdeksi työkaluksi opiskelijoiden kommunikaatiotaitojen kehityksen seuraamiseen

Tutkimuksen tavoite on kuvata, kuinka opiskelijoiden kielelliset valinnat rakentavat sekä sisältö- että suhdeulottuvuutta vuorovaikutussuhteessa asiakkaan kanssa. Tätä työtä jäsentää tieto siitä, että terapiakerta jakautuu tavallisesti aloitus-, työskentely- ja lopetusjaksoihin (Panagos, Bobkoff & Scott, 1986; tarkemmin luvussa 3.3).

Näiden tekijöiden mukaisesti tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisilla kielellisillä valinnoilla opiskelijat luovat vuorovaikutussuhdetta tehtävän aloitusvaiheessa?
2. Millaisilla kielellisillä valinnoilla opiskelijat turvaavat vuorovaikutuksen säilymistä tehtävätyöskentelyn aikana?
3. Millaisilla kielellisillä valinnoilla opiskelijat lopettavat tehtävätyöskentelyn?

3 MENETELMÄT

3.1 Tilannekonteksti

Kieltä ei voi tarkastella tyhjiössä, sillä kielenkäyttö heijastaa aina jollain tavalla kielenkäyttötilannetta, kielenkäyttäjien taustoja ja asenteita sekä merkityksiä, joita tekstintuottajat haluavat saada välitettyä (Halliday 1978, 28–29.) Systemis-funktionaalissa teoriassa termi tilannekonteksti tarkoittaa erilaisia kommunikointitilanteen tyyppisiä, joita voidaan kuvata abstraktien muuttujien – alan, osallistujaroolien ja ilmenemismuodon – kautta (ks. esim. Eggins, 2004, 111; Shore, 2012). Ala kuvaa tekstin ideationaalisia merkityksiä eli toimintaa, jonka osana teksti on ja joka voidaan tunnistaa tietynlaiseksi toiminnaksi. Osallistujaroolit puolestaan voidaan liittää tekstin intersubjektisiin merkityksiin, eli ne kuvaavat tilanteen sosiaalisia rooleja ja niihin liittyviä muuttujia. Ilmenemismuoto kuvaa tekstuaalista metafunktiota eli sitä, miten kieli toimii tilanteessa. Tilannekontekstin lisäksi on erotettavissa konkreettinen aikapaikkainen tilanne (esimerkiksi terapiaistunto ahtaassa meluisassa huoneessa).

Tässä tutkimuksessa tekstin ala on puheterapia, tarkemmin sanottuna kielihäiriöisen lapsen kuntoutus. Tutkimuksen osallistajat ovat kuusi aikuinen/lapsi-paria, joissa aikuiset ovat puheterapeutiksi opiskelevia naisopiskelijoita ja lapset kielihäiriöisiä asiakkaita, jotka ovat noin 20 kerran kuntoutusjaksolla. Tutkimuksessa tekstin ilmenemismuoto on puhuttu teksti, joka on tutkimuskäyttöä varten litteroitu kirjoitettuun muotoon. Konkreettista aikapaikkaista tilannetta puolestaan kuvaa nauhoitettujen terapiakäyntien tapahtuminen päiväsaikaan joko Tampereen yliopiston tiloissa tai lapsen hoitopaikassa.

3.2 Tutkimushenkilöiden ja aineiston valikoituminen

Kaikki Tampereen yliopiston logopedian opiskelijat ovat nauhoittaneet kliinisen harjoittelun jaksoiltaan vähintään yhden puheterapiakerran DVD-levykkeelle. Tutkimushenkilöt valittiin niiltä DVD-tallenteilta, joissa logopedian opiskelija suoritti toista kliinisen harjoittelun jaksoaan, jonka tavoitteena on kielihäiriöisen lapsen kuntouttaminen. Tutkimushenkilöiden esivalintaan päätyivät saman ohjaajan ohjauksen alaisena olleet opiskelijat, joiden asiakkaiden kielelliset vaikeudet painottuivat muuhun kuin kerrontaan. Aineistosta suljettiin pois ne logopedian opiskelijat, joiden lapsiasiakkaalla oli muita vuorovaikutukseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä, kuten kehitysvamma tai autismin kirjon häiriö.

Lopullisiksi tutkimushenkilöiksi päätyivät logopedian opiskelijat, joiden harjoittelusta nauhoitetulla DVD-tallenteella oli tutkimuksen kannalta sopivia tehtävätyyppejä. Sopiva tehtävätyypiksi määriteltiin tehtävän, jossa logopedian opiskelija odottaa lapselta jotakin tietynlaista, oikeaksi määriteltävää vastausta (mm. nimeäminen, tavuttaminen). Tällöin esimerkiksi kerrontaan liittyvät tehtävätyypit jäivät aineiston ulkopuolelle, sillä kerronnan kohdalla oikean vastauksen määritelmä on laajempi.

Valintaprosessin seurauksena tutkimushenkilöksi rajautuivat kuusi Tampereen yliopistossa logopediassa opiskelevaa naishenkilöä. Tutkimushenkilöiden vuorovaikutuskumppanit aineistossa olivat 4–7-vuotiaita lapsia, joilla oli jokin kielenkehityksen pulma. Tutkimusaineistoksi jokaiselta tutkimushenkilöltä valikoitiin yksi puheterapiatehtävä tehtävän aloituksesta sen lopetukseen. Puheterapiatehtävän kesto vaihteli opiskelijasta riippuen: lyhin puheterapiatehtävä kesti yhdeksän minuuttia, pisin 18 minuuttia.

3.3 Tekstiaineiston analyysitapa

DVD-tallenteiden puhutun tekstin litteroin kirjalliseen muotoon pääasiassa yksin, mutta epäselvimpiä kohtia kuuntelutin toisilla logopedian opiskelijoilla tulkinnan paikkansapitävyyden varmistamiseksi. Tekstin litteroinnissa sovelsin keskusteluanalyysissa käytettyä notaatiotapaa tutkimukseen soveltuvalla tarkkuudella (liite 1). Tutkimushenkilöiden ja heidän asiakkaidensa ilmaukset numeroin litteraatteihin.

Aineiston analyysissa käytin Panagosin ym.(1986) mallia puheterapiakerran rakentumisesta. Mallin mukaan puheterapiakerta voidaan jakaa erilaisiin vaiheisiin, joita ovat avaamis- työskentely- ja lopetusvaiheet. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut työskentelyvaiheen yksittäisiä puheterapiatehtäviä. Analysoitavat puheterapiatehtävät jaoin mallin mukaan kolmeen vaiheeseen: tehtävän avaamisvaihe, kuntoutusvaihe sekä tehtävän lopetusvaihe. Jokainen vaihe on litteroitu auki ja litteraateista analysoitu vaiheelle tyypilliset tapahtumat. Tehtävän avaaminen sisältää muun muassa tehtävän kuvauksen, tehtävään ohjeistamisen ja tehtävän konkreettisen aloittamisen. Kuntoutusvaihe puolestaan sisältää itse tehtävätyöskentelyn, joka keskittyy halutunlaisten responssien houkuttelemiseen. Lopetusvaihe sisältää nimensä mukaisesti tehtävän konkreettisen päättämisen sekä mahdollisesti myös kommentit ja arvion tehtävän kulusta.

Tutkimuksessa tarkastelen logopedian opiskelijoiden tekemiä kielellisiä valintoja, joilla rakennetaan vuorovaikutussuhdetta lapseen ja kuljetetaan tehtävätyöskentelyä vaiheesta toiseen. Analyysivai-

heessa olen tarkastellut näitä valintoja systeemis-funktionaalisen teorian interpersoonaisen metafunktion näkökulmaa kautta. Litteraatteihin olen merkinnyt ne kielelliset piirteet, eli sanavalinnat ja kielioppirakenteet, joita käyttämällä opiskelijat luovat ja ylläpitävät suhdettaan lapsiasiakkaaseen tai ilmaisevat suhtautumista omiin ja lapsiasiakkaiden sanomisiin (ks. interpersoonainen metafunktio, Shore, 2012). Alkuperäisiin litteraatteihin olen myös merkinnyt hakasulkeisiin opiskelijan ilmauksen retorisen funktion, mutta itse tutkielmassa ilmauksien retoriset funktiot on tarvittaessa selitetty esimerkkeihin liittyvissä teksteissä. Systeemis-funktionaalisen kielenteorian mukaisia puhefunktioita olen tuonut tarvittaessa esille esimerkkien yhteydessä osoittamaan jännitteitä retoristen funktioiden ja modusvalintojen välillä (ks. Shore, 1992, 172–175; 179–180).

Seuraavassa esimerkissä (esimerkki 1) esittelen lyhyesti, kuinka edellä mainittuja piirteitä tarkastelemalla olen pyrkinyt kuvaamaan logopedian opiskelijan tapaa sekä rakentaa ja pitää yllä vuorovaikutussuhdetta lapsiasiakkaaseen että ohjata terapiatilannetta institutionaalisen roolinsa puitteissa eteenpäin.

Esimerkki 1: Opiskelija O5 aloittaa tehtävän yhteistyössä lapsen L5 kanssa (litteraatin 5 rivit 33-41)

O5: oho. noin . alotappas sitte
 O LAITTA VIIMEISET KORTIT VIELÄ OIKEAAN
 JÄRJESTYKSEEN, L KÄÄNTÄÄ KORTIN
 O5: tavutetaanko niitä sanoja .
 L5: (-) (.) kak (.) tus
 O5: eli (.) kak (..) tus (..) sanoppa uudestaan [kak (..)
 O TAPUTTAA KEVYESTI KÄSIÄÄN YHTEEN TAVUILLA
 L5: kak] (..) tus
 O5: joo . (..) se oli se KAKtus (..) hyvä ?, otappa sitten .
 L OTTAA KORTIN

Esimerkissä 1 opiskelija on aloittamassa puheterapiatehtävää lapsen kanssa. Opiskelija ottaa institution määrittelemän roolinsa lapsen kuntouttajana ja aloittaa kuntoutustavoitteeseen tähtäävän terapiatehtävän pyytämällä lapselta toimintaa. Systeemis-funktionaalisisessa kieliteoriassa toiminnan pyytämisen puhefunktio on käsky, joka tässä esimerkissä realisoituu tyypilliseen tapaan käskylauseena *alotappas sitte*. Käskylauseen suoruutta opiskelija on kuitenkin pehmentänyt sävyartikkelilla *-pa*. Lapsi hyväksyy opiskelijan hänelle osoittaman roolin tehtävän tekijänä ja aloittaa tehtävän kääntämällä käskyn jälkeen kortin. Toimintaa seuraavalla vuorolla opiskelija pyrkii ohjaamaan lasta kuntoutustavoitteen mukaiseen toimintaan kysymyslauseella *tavutetaanko niitä sanoja*. Opiskelijan kielellinen valinta on luonteeltaan kieliopillinen metafora (ks. Shore, 1992, 179–180), sillä kysy-

myslauseeksi muotoilusta huolimatta opiskelija ei varsinaisesti kysy lapsen mielipidettä, vaan pikemminkin pehmentää roolijakoa muotoilemalla toiminnan pyytämisen ehdotukseksi. Lapsi suostuu ehdotukseen tekemällä opiskelijan ohjeen mukaisesti, mutta opiskelija haluaa lapselta vielä uuden suorituksen ja pyytää toimintaa jälleen pehmenneellä käskyllä *sanoppa uudestaan*. Lopulta opiskelija hyväksyy lapsen toiminnan dialogipartikkelilla *joo* ja ilmaisee myönteistä suhtautumistaan lapsen toimintaan modaalilla adjektiivilla *hyvä*. Opiskelija ilmaisee tehtävän olevan valmis jatku-
maan käskylauseella *otappa sitten*, joka on myös pehmenetty sävyartikkelilla. Lapsi tulkitsee ohjeistuksen päättyneeksi ja jatkaa tehtävää.

Edellä mainitun kaltaisella tavalla olen pyrkinyt tutkimuksessani tarkastelemaan niitä tapoja, joilla logopedian opiskelija sekä on vuorovaikutussuhteessa lapsiasiakkansa kanssa että etenee tehtävätyöskentelyssä vaiheesta toiseen toivotulla tavalla. Tarkastelemalla opiskelijan kielellisiä valintoja pyrin saamaan esille vuorovaikutuskäytänteitä, joiden avulla puheterapeutiksi opiskelevat ottavat roolinsa ihmissuhdeammattilaisena.

4 TULOKSET

4.1 Tehtävän aloitusvaihe

Tehtävän aloitusvaihe sisältää tehtävän kuvauksen, tehtävään ohjeistuksen ja tehtävän konkreettisen aloittamisen (Panagos ym., 1986). Näiden vaiheiden lisäksi tässä aineistossa on erotettavissa uuteen tehtävään huomion siirtämisen vaihe sekä opiskelijan ja lapsen yhteinen, tehtävää valmisteleva vaihe. Tässä tutkimuksessa kaikki tutkimushenkilöt vuorovaikutuskumppaneineen eivät käy kaikkia edellä mainittuja vaiheita läpi, vaan ainoastaan uuteen tehtävään huomion siirtäminen ja tehtävän konkreettinen aloittaminen ilmenee jokaisessa tehtävän aloitusvaiheessa.

4.1.1 Uuteen tehtävään siirtyminen

Institutionaalista tehtäväänsä suorittavan kuntouttajan velvollisuus on ammattinsa puolesta suunnitella ja hallinnoida kuntoutustavoitetta palvelevia harjoitustehtäviä (Panagos ym., 1986). Puheterapia on siis ennalta suunniteltua toimintaa, jolloin ammattilainen päättää, koska vanha tehtävä loppuu ja uusi alkaa. Tässä aineistossa uuteen tehtävään siirtyminen on opiskelijajohtoista, eli opiskelija ilmaisee sanoilla tai teoilla lapselle sen, koska uuteen toimintaan on aika siirtyä. Kuudesta opiskelijasta neljä kiinnittää lapsen huomion uuden toiminnan alkamiseen sanallisesti, kun taas kaksi siirtää huomion yksinkertaisesti antamalla tehtävämateriaalin lapsen ulottuville ilman sanallista ilmaisua.

Systemis-funktionaalista näkökulmasta sanallisesti tehtävän vaihtumisesta ilmoittaessaan opiskelija antaa lapselle kielellistä informaatiota tehtävän vaihtumisesta. Puhefunktio on tällöin toteamus, joka tyypillisimmin realisoituu väitelauseena (esimerkki 2).

Esimerkki 2: Opiskelijat toteavat uuteen tehtävään siirtymisen (litteraatti 1, rivit 1-4 ja litteraatti 6, rivit 1-3)

O1: nyt (.) mä (.) annan sulle täältä (.) tälläsen (..) kuvan ?
O ETSII PÖYDÄLTÄ PAPERIN JA ASETTAA SEN L:N
ETEEN

O6: sitten tehdään seuraava tehtävä tuo meni HIENOSTI ?, (..) ja ens perjantaina voidaankin tehdä sitten niitä SHAIraalajuttuja . (..) mutta nyt ?,

Esimerkissä 2 opiskelijat ovat juuri aloittamassa uuden puheterapiatehtävän. O1 kiinnittää lapsen huomion uuteen tehtävään antamalla lapselle tehtävään liittyvää materiaalia ja toteamalla väitelauseella *mä annan sulle täältä tällasen kuvan*. Samoin opiskelija O6 kiinnittää lapsiasiakkaansa huomion uuteen tehtävään siirtymiseen käyttäen väitelausetta (*sitten tehdään seuraava tehtävä*). Väitelause kuvaa asian totena tai epätotena asiantilana, ikään kuin ilmoitusluontoisena seikkana (VISK, 2015: § 887). Opiskelijat siis ilmaisevat lapselle, että asia tulee tapahtumaan, antamalla lapselle erillistä valtuutta vaikuttaa siihen.

Tässä aineistossa ilmenee myös toisenlainen tapa ilmaista lapselle sanallisesti tehtävän vaihtuminen. Kaksi opiskelijaa käyttää ilmaisussaan väitelauseiden sijaan kysymyslauseita, jotka systeemifunktionaalisen teorian puhefunktioiden mukaan tavanomaisesti liittyvät tiedon pyytämiseen eli kysymiseen. Esimerkissä 3 opiskelijoiden kysymyslauseiden käyttö ei kuitenkaan johdu tarpeesta pyytää lapselta tietoa, vaan ehdotuksenkaltaisella tehtävänaloituksella pyritään rakentamaan vuorovaikutusta antamalla lapselle edes näennäinen mahdollisuus vaikuttaa asioihin.

Esimerkki 3: Opiskelijat ehdottavat lapselle uutta tehtävää (litteraatti 2, rivit 1-3 ja litteraatti 3, rivit 1-4)

O2: mut me voitaa alottaa hei tosta onkimisesta .

L2: mm

O2: eiks ni .

O OTTAA ONGEN ESILLE JA LAITTA SITÄ KUNTOON

O3: muistatkos sen viimekertasen huivileikin ?

L3: joo (-)

O3: leikittäiskö sitä uudestaan ?

L3: joo mä laitoin tohon ton

Esimerkissä 3 opiskelija O2 esittää ensin väitelauseen (*me voitaa alottaa hei tosta onkimisesta*). Väitelause ei ole muodoltaan ehdoton, sillä opiskelija pehmentää väitettä käyttämällä konditionaalisuotoista modaalista *voida* -verbiä. Tämän lisäksi opiskelija pehmentää lisää siirtymävuoroa jatkamalla ilmaisuaan lapselle osoitetulla kysymyslauseella *eiks ni*, jolloin opiskelija ottaa lapsen mukaan päätöksentekoprosessiin ainakin näennäisesti. Samoin myös esimerkin opiskelija O3 käyttää väitelauseiden sijaan kysymyslauseita ja konditionaalia (*leikittäiskö*). Kysymyslauseella puhuja osoittaa epätietoisuutta jostain asiantilasta ja esittää vastaanottajalle kehotuksen tarjota puuttuva tieto (VISK, 2015: § 888). Koska puheterapia on ennalta suunniteltua, opiskelijat eivät varsinaisesti ole epätietoisia siitä, mitä seuraavaksi ollaan tekemässä. Kyseessä onkin opiskelijoiden käyttämä kielipillinen metafora, joka pehmentää vuorovaikutusta (Shore, 1992, 179–180). Molemmat esi-

merkin opiskelijat myös määrittävät persoonavalinnoillaan tehtävänteon yhteiseksi toiminnaksi (*me voitas alottaa ja leikittäiskö sitä*).

Loput kaksi opiskelijaa siirsivät huomion uuden tehtävän aloittamiseen asettamalla tehtävämateriaalin lapsen ulottuville, kuitenkin käyttämättä edellisten opiskelijoiden tavoin kielellisiä ilmaisuja tehtävävaihdosta osoittamaan. Näiden kahden opiskelijan kohdalla materiaalin käyttäminen muodostaa mielenkiintoisen yhdessä tehtävää valmisteleavan vaiheen, jossa vuorovaikutus on vapaampaa kuin aloitusvaiheessa muulloin. Näissä vaiheissa opiskelijan ja lapsen välille syntyy esimerkiksi neuvottelua, jonka aikana molemmat osapuolet tunnustelevat rooliaan tehtävänteossa ja ilmaisevat suhtautumistaan yhteiseen tekemiseen (esimerkki 4 ja 5).

Esimerkki 4: Opiskelija neuvottelee tehtävän järjestämisestä (litteraatti 5, rivit 10–17)

L SEKOITTA A KORTTEJA
O5: oisko ne nyt hyvin
L5: joo
O5: joo .
L JA O ALKAVAT ASETELLA KORTTEJA PÖYDÄLLE
O5: montakohan riviä mein täytyy tehdä .
L5: (-) . mä teen tällai .
L ALKAA JÄRJESTELLÄ KORTTEJA UUELLEEN
O5: sä teet sillai .
O JA L JÄRJESTELEVÄT KORTTEJA, L
ÄÄNTELEE
O5: joo ? oliko ne huonossa järjestyksessä .
L5: nämä on . (-) toinen eri värinen .
L5: j:oo
O5: okei .

Esimerkin 4 opiskelija O5esittää lapselle kysymyksen *oisko ne nyt hyvin*, jonka retorinen funktio lienee saada lapsi siirtymään korttien sekoittamisesta seuraavaan toimintaan, joka on korttien järjestäminen. Ilmaisuu on siis kieliopillinen metafora, eli opiskelija pyrkii saamaan aikaiseksi lapsen toimintaa käskylauseen sijaan epätyypillisemmällä keinolla eli kysymyslauseella (Shore, 1992, 179–180). Opiskelija ja lapsi käynnistävät yhteisen toiminnan eli korttien järjestämisen. Järjestämisen aikana opiskelijan kielellisissä valinnoissa korostuu neuvottelunomainen kysymysten käyttö sekä persoonavalinta ilmaisussa *montakohan riviä mein täytyy tehdä*. Pronominia *me* käytetään yleensä viittaamaan joukkoon, johon myös puhuja esittää kuuluvansa (VISK, 2015:§ 716). Opiskelija siis määrittää persoonavalinnallaan, että tehtävän valmistelu on joukon (lapsi ja opiskelija) yhteistä toimintaa.

4.1.2 Tehtävän kuvaaminen ja ohjaaminen

Tehtävän aloitusvaiheessa kaksi opiskelijaa kuudesta käyttää aikaa tehtävän kuvaamiseen. Tehtävän kuvaamisen tarkoitus on varmistaa lapsen ymmärrys siitä, mitä tehtävässä tehdään, eli systeemis-funktionaalista näkökulmasta vaihdon kohteena on kieli ja opiskelijan rooli on antaa tietoa. Täl-löin tehtävän kuvaamisen puhefunktio on toteamus (*statement*), joka toteutuu yksinkertaisimmillaan väitelauseina (Thompson & Muntigl, 2008). Tässä aineistossa kahden opiskelijan tehtävää kuvaavat ilmaisut olivat kuitenkin kestoiltaan erilaisia. Toinen opiskelija kuvassa tehtävää pidemmällä selos-tuksella (esimerkki 5), kun taas toinen opiskelija kuvaa tehtävää hyvin lyhyesti ja ytimekkäästi (esimerkki 6). Tehtävän kuvaaminen on opiskelijasta lähtöisin oleva tapahtuma, eli opiskelija kuvaa lapselle tarpeelliseksi kokemallaan laajuudella tulevan tehtävän.

Esimerkki 5: Tehtävän kuvaaminen ja ohjeistaminen (litteraatti 1, rivit 1-11)

O1: nyt (.) mä (.) annan sulle täältä (..) tälläsen (..) kuvan ?
O ETSII PÖYDÄLTÄ PAPERIN JA ASETTAA SEN L:N
ETEEN
O1: sä voit kattoo sitä hetken aikaa ? siin on semmonen ulkoilupäivä
menossa ,
L NAPUTTAA KETTUKÄSINUKELLA PAPERIA JA KATSELEE KUVIA
O1: ja (.) nyt mä alan sanon sulle lauseita ? ja nää kaikki lauseet
liittyy siihen kuvaan . (.) ja mä vaihan tää- (.) mä luen tän
lauseen ensin yhen kerran . sit mä vaihan sieltä aina yhen sanan
?, eli sun pitää kuunnella TOSI tarkkaan että mikä sieltä vaih-
tuu .

Esimerkissä 5 opiskelija O1 on aloittamassa lapselle tuntemattoman tehtävän, ja varmistaa lapsen oikeanlaisen toiminnan hän kuvaa tehtävän ja antaa ohjeet sen tekemiseen. Opiskelija antaa lapselle tehtävänavauksessa paperin ja siihen liittyen instruktio: *sä voit kattoo sitä hetken aikaa*. Modaalinen *voida* kertoo opiskelijan suhtautuvan paperin käyttöön ehdollisesti, eli paperi toimii lähinnä lapselle visuaalisena tukena eikä ole tehtävälle oleellinen. Opiskelija ohjeistaa lasta väite-lauseilla takellellen hieman ohjeistuksessa. Ohjeistuksessa opiskelija asettaa itsensä persoonavalin-noillaan tulevan tehtävän kannalta kysyjän rooliin ja lapsen tehtävän ratkaisijan rooliin (*nyt mä alan sanon sulle lauseita*). Adverbeillä *aina* ja *tosi* opiskelija ilmaisee lapselle tehtävän ratkaisemisen kannalta oleelliset elementit ja kiinnittää lapsen huomion tehtävän tekemiseen.

Esimerkki 6: Tehtävän lyhyt kuvaus (litteraatti 3, rivit 23–24)

O ASETTELEE ELÄIMET TAKAISIN
PÖYDÄLLE

O3: tää on vähän tämmönen muistamistehtävä täytyy muistaa mitä mä
oon sanonu ,

Myös esimerkin 6 opiskelija O3 kuvaa tehtävää, mutta huomattavasti esimerkin 5 opiskelijaa lyhyemmin, ikään kuin ohimennen. Opiskelija kuvaa tehtävää sanalla *muistamistehtävä* ja painottaa lapselle oleellista informaatiota modaalisella välttämättömyyttä kuvaavalla verbiketjulla *täytyy muistaa mitä mä oon sanonu*. Molemmille tehtävän kuvauksille tyypillistä on, että opiskelijat ilmaisevat lapsiasiakkailleen sen, mitä heiltä odotetaan, ja määrittävät siten lapsen roolin tehtäväntekijäksi.

Vaikka vain kaksi opiskelijaa antoi tulevasta tehtävästä kuvauksen, kolme muuta opiskelijaa tuotti kuitenkin jonkinlaisen ohjeistuksen tehtävän tekemiseen. Nämä ohjeistukset olivat kuitenkin luonteeltaan lyhyitä, muutaman lauseen instruktioita. Systemis-funktionaalaisesta näkökulmasta tehtävää ohjeistaessaan opiskelija asettuu vaatimaan toimintaa, sillä ohjeiden tarkoitus on saada lapsi toimimaan tehtävän kannalta oleellisella tavalla. Toiminnan vaatimisen puhefunktio on käsky, joka toteutuu yksinkertaisimmillaan käskylauseena eli imperatiivina (Thompson & Muntigl, 2008). Imperatiivilause on prototyyppinen tapa muodostaa direktiivi, eli käsky, kehoitus tai pyyntö (VISK, 2015: § 1645). Seuraavassa esimerkissä opiskelija käyttää tehtävää kuvatessaan ja lasta ohjeistaessaan suoraa käskemistä, mutta pehmentää vuorovaikutusta monin tavoin.

Esimerkki 7: Opiskelija pehmentää ohjeistusta vetoamalla tuttuuteen (litteraatti 6, rivit 1-9)

O6: sitten tehdään seuraava tehtävä tuo meni HIENOSTI ?, (..) ja ens
perjantaina voidaankin tehdä sitten niitä SHAIraalajuttuja .
(..) mutta nyt ?,

L MUTISEE JOTAIN

O6: mulla on sulle taas sanoja ? (..) mitä mä sanon ? ja: kerro mulle
mitä yhteistä niillä on ?, tai joku ryhmä . me ollaan vähän käy-
ty niitä läpikin jo . aiemmin ? joten nää on tuttuja

O PITÄÄ KÄDESSÄÄN

TEHTÄVÄPAPERIA, L YRITTÄÄ

KURKATA, O EI ANNA

O6: elikkä (..) ananas (..) persikka (..) päärynä ?,

L PEITTÄÄ KASVONSA

L6: hedelmät .

Esimerkissä 7 opiskelija O6 siirtyy seuraavaan tehtävään väitelauseella, mutta ilmentäen positiivista suhtautumista lapsen suoritukseen edellisessä tehtävässä adverbillä *hienosti* ja motivoiden lasta toimimaan samalla tavalla tulevassa tehtävässä. Opiskelija myös antaa epävarman lupauksen lapselle siitä, että seuraavalla kerralla *voidaankin tehdä sitten niitä sairaalajuttuja*, joista on ilmeisesti ollut aiemmin lapsen kanssa puhe. Tämän jälkeen opiskelija siirtyy edellisen esimerkin (esimerkki 2) opiskelijan tavoin kuvaamaan tehtävää, asettaen itsensä persoonavalinnoillaan tehtävässä kysyjän rooliin ja lapsen tehtävän ratkaisijan rooliin (*mulla on sulle taas sanoja*). Tämän jälkeen opiskelija antaa lapselle suoran käskyn käskylauseella *kerro mulle mitä yhteistä niillä on ?, tai joku ryhmä*. Opiskelija ottaa roolin tehtävän ja toiminnan säätelijänä antamalla lapselle suoria käskyjä, mutta pehmentää vuorovaikutusta esimerkiksi vetoamalla tekstissä useaan otteeseen tehtävän tuttuuteen (esim. ilmaisu *joten nää on tuttuja*). Käskylauseen jälkeen opiskelija aloittaa välittömästi tehtävän, ja lapsi osoittaa vastaamalla hyväksyneenä opiskelijan hänelle asettaman roolin tehtävän ratkaisijana.

Toisinaan velvollisuuden korostaminen on toiminnan kannalta oleellista. Tällöin suoria käskyjä käyttämällä voidaan ilmaista puhujan tahtoa ja vastaanottajan velvollisuutta (VISK, 2015:§ 889). Seuraavassa esimerkissä (esimerkki 8) opiskelija pyrkii velvoittamaan lapsen (nimi muutettu) toimimaan tehtävässä ohjeiden mukaisesti.

Esimerkki 8: Opiskelija vaatii tehtävänmukaista toimintaa (litteraatti 4, rivit 10–18)

```
O4: odota . ensin laitetaan ,  
      O KÄÄNTÄÄ LAPSEN KURKKIMAT KORTIT TAKAISIN  
O4: ja milo . (...) muistak+sä ku me viime kerralla p(h)uhuttiin siitä ?,  
      L KURKKII LISÄÄ KORTTEJA, O  
      KIIREHTII KÄÄNTÄMÄÄN  
O4:(...) että (.) Milo odota ?,  
      O NÄYTTÄÄ ETUSORMEAAAN L:LLE  
O4: viime kerralla puhuttiin siitä ?, että katsotaan ensin yhdessä mikä  
      siellä kortissa on ?, ettei käännetä sitä seuraavaa (.) ennen ku  
      ollaan yhdessä katsottu mikä siellä on .  
      L KÄÄNTÄÄ ENSIMMÄISEN KORTIN  
O4: nonii , nyt voit alottaa
```

Esimerkin 8 opiskelijan O4 tarkoitus on siis ohjata lapsen suoritusta tavoitteen kannalta oikeanlaiseksi, eli opiskelija on tietynlaisen toiminnan vaatijan asemassa (puhefunktio: käsky). Esimerkki alkaakin opiskelijan suoralla käskyllä *odota*, jonka jälkeen opiskelija pyrkii ohjeistamaan toimintaa. Opiskelija kiinnittää lapsen huomion (*ja milo*) ja varmistaa lapsen ymmärrystä yhteisistä pelisään-

nöistä kysymyslauseella. Lapsi ei kuitenkaan noudata opiskelijan käskyä odottamisesta, vaan jatkaa epätoivottavaa toimintaa. Opiskelija tekee painokkaamman käskyn käyttämällä painokkaasti lapsen nimeä (*Milo odota*) ja tehostamalla käskyä eleellä. Tämä saa lapsen huomion, ja opiskelija pääsee varmistamaan lapsen ymmärrystä yhteisistä ohjeista. Opiskelijan kielellisissä valinnoissa huomioon otettavaa on kuitenkin se, että vaikka lapsi on toiminut epätoivottavalla tavalla, ei opiskelija kuitenkaan valitse persoonaksi yksikön toista persoonaa, vaan käyttää ohjeistuksessa passiivia (*katsotaan, ei käännetä*). Lisäksi opiskelija käyttää kaksi kertaa sanaa *yhdessä*. Näin opiskelija asettaa itsensä lapsen ohessa tehtäväntekijän rooliin, mutta toisaalta myös valitsee olla syyttämättä lasta virheellisestä toiminnasta (*ettei käännetä vrt. ettet käännä*). Välttämällä syyttämistä opiskelija myös suojelee terapisuhdetta samalla kuitenkin pyrkien varmistamaan, ettei epätoivottavaa toimintaa pääse tapahtumaan.

4.1.3 Tehtävän aloittaminen

Tehtävän konkreettinen aloittaminen ilmenee jokaisen tutkimushenkilön tehtävän avausvaiheessa. Konkreettinen aloittaminen tapahtuu tässä aineistossa aina opiskelijan toimesta, opiskelijoiden asettaessa lapsen tehtävän tekijän rooliin. Yksi opiskelija aloittaa tehtävän antamalla lapselle luvan toimia, kolme opiskelijaa pyytää lapselta toimintaa ja kaksi opiskelijaa siirtyy suoraan tehtävän tekemiseen (esimerkki 9). Aineistossa vuorovaikutusta suojellaan etenkin suorien käskyjen kohdalla, jolloin opiskelijat pehmentävät suoraa käskevää sävyä esimerkiksi sävypartikkelein.

Esimerkki 9: Opiskelijoiden tapoja aloittaa konkreettinen tehtävän tekeminen

- 1 O1: no ni ? ensimmäinen
L ÄÄNTELEE
O1: kuunteleppa , (..) lumilyhdystä loistaa valo .
- 2 O SIIRTELEE KORTTEJA, L ALKAA ONKIA,
NOSTAA KORTIN YLÖS
O2: °mikä se mahtaa olla°
- 3 O3: ja sitten kun mä nostan huivin ? (..) niin annappas sieltä
mulle(..) panda (..) kilpikonna (..) ja possu .
- 4 L KÄÄNTÄÄ ENSIMMÄISEN KORTIN
O4: nonii , nyt voit aloittaa
- 5 L ASETTAA VIIMEISEN KORTIN
PÖYDÄLLE, O NAURAA
O5: oho. noin . alotappas sitte
O LAITTAA VIIMEISET KORTIT VIELÄ OIKEAAN
JÄRJESTYKSEEN, L KÄÄNTÄÄ KORTIN
- 6 O PITÄÄ KÄDESSÄÄN
TEHTÄVÄPAPERIA, L YRITTÄÄ
KURKATA, O EI ANNA
O6: elikkä (..) ananas (..) persikka (..) päärynä ?,

Esimerkissä 6 näkyy kaikkein opiskelijoiden tavat aloittaa konkreettinen tehtävätyöskentely. Opiskelijat O1, O3 ja O5 aloittavat tehtävätyöskentelyn vaatimalla toimintaa sävypartikkelein pehmenne- tyillä käskyillä *kuunteleppa*, *annappa* ja *alotappa*. Opiskelijat O2 ja O6 puolestaan siirtyvät tehtävän tekemiseen pyytämällä lapselta tehtävälle oleellista tietoa. Opiskelija O2 tekee tämän käyttämällä kysymystä ja opiskelija O6 käyttämällä nousevaa intonaatiota. Tällöin erillistä pehmentämistä ei ole havaittavissa. Opiskelija O4 puolestaan aloittaa tehtävän antamalla lapselle luvan toimintaan ilmai- sulla *nyt voit aloittaa*. Modaalinen *voida*-verbi on myös eräänlainen pehmentävä keino, sillä se merkitsee toiminnan olevan mahdollista, ei välttämätöntä (VISK, 2015:§ 1562). Näille kaikille teh- täväaloituksille tyypillistä on opiskelijan tapa ottaa roolinsa toiminnan säätelijänä sekä tiedon ja toiminnan vaatijana, kuitenkin pehmentäen rooliaan erilaisin kielellisin keinoin, kuten sävypartikke- lein tai modalisoinnilla.

4.2 Kuntoutusvaihe

Tehtävän kuntoutusvaihe koostuu toiminnasta, jonka tarkoitus on houkuttaa asiakas tuottamaan puheterapialle oleellista kielellistä sisältöä (Panagos ym.,1986). Tällainen vaiheen kuvaus on kuitenkin varsin karkea, sillä puheterapia harvoin etenee koko ajan täysin odotuksen mukaisella tavalla eli siten, että puheterapeutti houkuttelisi responsin, asiakas vastaisi toivotulla tavalla ja puheterapeutti arvioisi vastauksen. Tällaista odotuksenmukaista toimintaa toki esiintyy, mutta sen lisäksi aineistossa on useita jaksoja, jotka sisältävät muun muassa ei-odotuksenmukaista toimintaa, tehtävää säätelevää toimintaa ja yhteistä kokemusta rakentavaa toimintaa.

4.2.1 Odotuksenmukainen toiminta

Odotuksenmukainen toiminta perustuu vuorovaikutuksen perusolettamukselle, jonka mukaan kuuntelijalla on velvollisuus vastata puhujalle (Panagos ym., 1986). Odotuksenmukainen vastaus on halutunlainen toiminta tai kielellinen ilmaus, joka on tuotettu ilman häiritsevää viivettä (Tykkyläinen, 2005, 48). Tyypillisimmillään odotuksenmukainen kuntoutusjakso koostuu pyynnöstä (request), vastauksesta (response) ja arviosta (evaluation), jolla kommentoidaan, korjataan ja hyväksytään vastaus (Panagos ym.,1986). Odotuksenmukainen toiminta on usein varsin nopeasti ja etenee häiriöttömästi (esimerkki 10).

Esimerkki 10: Odotuksenmukaisesti etenevän toiminnan jakso (litteraatti 2, rivit 25-29)

```
O2: MIkäs tuli .  
L2: jääkallu (..) jääkalhu ua  
O2: joo . ° mitä se (--)  
L2: °maitoa°  
O2: maitoa .joo .
```

Esimerkissä 10 opiskelijan O2 ja lapsen tehtävänteko etenee odotuksenmukaisesti. Opiskelija esittää kysymyslauseen *mikäs tuli* (pyyntö), johon lapsi vastaa tavoitellulla tavalla (vastaus). Opiskelija hyväksyy vastauksen dialogipartikkelilla *joo* (arvio), jonka jälkeen odotuksenmukainen toiminta jatkuu uutena pyyntö–vastaus–arvio-ketjuna. Jälkimmäinen ketju kulkee samankaltaisella tavalla, eli opiskelija tekee kysymyslauseen, lapsi vastaa ja opiskelija arvioi vastauksen hyväksytyksi, tällä kertaa dialogipartikkelin lisäksi toistamalla lapsen responsin *maitoa*. Dialogipartikkelien käyttö onkin varsin nopea tapa lyhyellä lausumalla osoittaa olevansa kuulolla ja myötäillä toisen puhetta tai tekemistä (VISK, 2015:§1044–1046.)

Toiminnan ollessa odotuksenmukaisesta tarjoaa varsinkin opiskelijan arvioiva vuoro hyvän mahdollisuuden rakentaa vuorovaikutussuhdetta motivoimalla ja kehumalla lasta. Tässä aineistossa arviointiin liitetty motivointi tapahtuu useimmiten arvioilla adjektiiveilla ja adverbeilla, mutta toisinaan myös muillakin keinoin kuten seuraavassa esimerkissä (esimerkki 11).

Esimerkki 11: Opiskelija motivoi lasta odotuksenmukaisen toiminnan jaksossa (litteraatti 5, rivit 165–170)

O5: joo ? tiädätkö mikä on semmonen

L5: katkarapu

O5: joo , tiesit heti . mä en ees ehtiny selittää mitään . hehe (.) katkarapu . mites se tavutettais .

L5: kat [ka ra pu

O5: ka ra pu] hyvä .

Esimerkissä 11 opiskelija O5 on pyytämässä lapselta tehtävälle olennaista tietoa kysymyslauseella *tiädätkö mikä on semmonen*. Opiskelija ei kuitenkaan ehdi esittämään kysymystä loppuun lapsen jo tarjotessa vastausta. Opiskelija arvioi lapsen vastauksen oikeaksi dialogipartikkelilla *joo*, jonka jälkeen hän motivoi lasta väitelausein korostamalla lapsen hyvää suoriutumista (*mä en ees ehtiny selittää*). Myös opiskelijan nauru ilmaisee lapselle opiskelijan suhtautuvan tilanteeseen myönteisesti. Tilanne etenee uuteen odotuksenmukaisen toiminnan jaksoon, joka niin ikään päättyy motivoivaan arvioivaan vuoroon ilmaisulla *hyvä*. Dialogipartikkelien lisäksi tässä aineistossa tyypillinen tapa arvioida lapsen suoriutumista on sävyiltään motivoivien adjektiivien ja adverbien käyttö.

Toisinaan odotuksenmukainen toiminta voi edetä hyvin ilman kaikkia toiminnalle tyypillisiä vuoroja. Tässä aineistossa yksi opiskelija jättää välillä arvioivan vuoron täysin väliin toiminnan ollessa odotuksenmukaista. Tällöin toiminta etenee pelkästään pyyntö–responsi-vuorotteluna (esimerkki 12). Tällöin vuorovaikutus näyttyy kuitenkin tylympänä, sillä motivoiminen ja vastauksen hyväksyminen jäävät tekemättä. Lisäksi vuorovaikutuksen roolit muodostuvat hyvin tarkkarajaisiksi, kun opiskelijan rooli kysyjänä ja lapsen rooli vastaajana korostuvat.

Esimerkki 12: Odotuksenmukainen toiminta ilman arvioivaa vuoroa (litteraatti 6, rivit 86–92)

O6: eli (.) aamupäivä ilta yö
L6: VUOROkaudenaikoja .
O6: sormus kaulaketju rannerengas .
L6: KORUJA (..) mä ongin sen tuolta ,
O6: luistimet keihän pesäpallomaila ,
L KATSOO O:TA
PITKÄÄN
L6: no urheilu(.)a . (..) no urheiluvälineiTÄ
O6: hienosti . hienosti lisäsit .

Esimerkissä 12 opiskelija O6 ja lapsi tekevät tehtävää, jossa lapsen tulee kertoa opiskelijan luettelien asioiden yläkategoria. Opiskelija ei käytä tiedon pyytämiseksi tyypillistä kysymyslausetta, vaan olettaa lapsen tehtävänannon perusteella osaavan vastata implisiittiseen kysymykseen. Lapsi antaa opiskelijan vuoroon halutunlaisen responsin, mutta opiskelija ei kommentoi sitä, vaan jatkaa esittämällä seuraavan osion niin ikään käyttämättä kysymyslausetta. Lapsi antaa jälleen oikean responsin, mutta pyrkii aloittamaan keskustelun ilmaisulla *mä ongin sen tuolta*. Opiskelija ei kuitenkaan ota vastaan lapsen keskustelualoitetta, vaan jatkaa samalla tavalla tehtävää kuin aiemmin. Viimeisessä esimerkin vuorossa opiskelija kuitenkin tuottaa arvioivan vuoron lasta kehumalla ja motivoimalla *hienosti, hienosti lisäsit*, joka mahdollisesti pehmentää edellisten vuorojen tiukkaa opiskelijajohtoista vuorovaikutusta.

4.2.2 Lapsen toiminnan korjaaminen

Koska puheterapiassa kuntoutetaan jotain kielen osa-alueen ongelmaa, on selvää, ettei harjoittelu etene pelkästään ongelmitta, odotuksenmukaisena toimintana. Tässä aineistossa kutsun ongelmallisia suorituksia yhteisnimellä ei-odotuksenmukainen toiminta. Ei-odotuksenmukaisen toiminnan jakso voi käynnistyä esimerkiksi lapsen tuottaman virhevastauksen tai vastauksen antamatta jättämisen jälkeen, tai se voi käynnistyä lapsen tehdessä jotain tehtävän kannalta ei-toivottavaa. Lapsen väärä responsi on ongelmavuoro, joka synnyttää vuorovaikutukseen korjaustarpeen (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Vuorovaikutuksen kannalta virheellisyyden osoittaminen suorituksessa ja suorituksen korjaaminen on ongelmallista, sillä toisen kritisointia pidetään yleensä sosiaalisesti arkaluontoisena toimintana, jota yritetään välttää (Pomerantz, 1984.) Tässä tutkimuksessa opiskelijat pyrkivätkin erilaisilla kielellisillä keinoilla vähentämään vuorovaikutussuhteeseen kohdistuvaa rasi- tusta ei-odotuksenmukaisen toiminnan jaksoissa. Vuorovaikutussuhdetta pyritään säilyttämään ai-

neistossa muun muassa välttämällä suoraa kielteistä palautetta ja suosimalla vaihtoehtoisia tapoja johdattaa lasta korjaamaan virheellistä suoritustaan.

Aineistossa esiintyvä, varsin suora tapa korjata lapsen virheellistä tuotosta, on oikean vastauksen mallintaminen. Tällöin opiskelija tarjoaa lapselle suoraan toivotun responsin mallintamalla sen lapselle. Tässä aineistossa mallintaminen on varsin käytetty tapa korjata lapsen fonologialtaan virheellisiä tuotoksia. Vuorovaikutuksen kannalta mallintaminen on yleensä hyvin lyhyt, miltei maininnan kaltainen vuoro, jonka aikana suora opiskelija ei yleensä suoraan huomioi lapsen virheellistä tuotosta (esimerkki 13).

Esimerkki 13: Lapsen virheellisen tuotoksen korjaaminen mallintamalla (litteraatti 2, rivit 100–107)

L2: KENnulu .
O2: KENGuru .
 L NOSTAA TOISEN KORTIN
L2: kengulu (.) vaittaa uakaa .
O2: kenguru paistaa ruokaa .
 L NYÖKKÄÄ
O2: joo-o ?,

Esimerkin 13 ensimmäisessä vuorossa lapsi tuottaa merkitykseltään tavoitellun vastauksen, joka kuitenkin on fonologialtaan puutteellinen. Opiskelija ei kuitenkaan sanallisesti takerru lapsen tuotoksen virheellisyyteen, vaan toistaa lapsen vastauksen painottaen sanan ensimmäistä tavua ja tuottaen ilmaisun tavoitellulla tavalla. Lapsi jatkaa suoritustaan ja tuottaa jälleen sisällöltään oikeanlaisen vastauksen, joka on edellisen vastauksen tapaan äänneasultaan virheellinen, joskin hieman erimuotoinen. Opiskelija mallintaa jälleen oikean äänneasun ja samalla osoittaa lapselle ymmärtäneensä lapsen ilmaisun. Lapsi vahvistaa opiskelijan tulkinnan oikeaksi ja tehtävä jatkuu. Mallintamalla opiskelija siis sekä tarjoaa mallin tavoitellusta tuotoksesta, mutta myös osoittaa ymmärtäneensä lapsen tuotoksen oikeaksi. Opiskelija ei siis kuitenkaan suoraan ilmaise lapsen tuotoksen olevan virheellinen, vaikka mallilla pyritäänkin tukemaan lasta oikean äänneasun oppimisessa. Myös seuraavassa esimerkissä opiskelija käyttää oikean vastauksen mallintamista, mutta tällä kertaa tehtävässä, jossa tavoite ei ole oikeanlainen fonologinen tuotto (esimerkki 14).

Esimerkki 14: Opiskelija mallintaa lapselle tavoitellun vastauksen (litteraatti 1, rivit 58–67)

O1: ANKka pujottelee HURjaa vauhtia rinnettä alas , (..) sit mä sanon toisenlaisen ?, ankka pujottelee KOvaa vauhtia rinnettä alas ,
L1: ANKka: kielittelee tota vauttii hiijempaa tota linnettä alas?, (..) ankka kieltää linnettä tosi kovaa alas .
O1: mm , eli mä sanoin ensin että ankka pujottelee HURJAA vauhtia rinnettä alas , ja sitte mä sanoinki että ankka pujottelee KOVAA vauhtia rinnettä alas . (..) mm ? sitte toine ? ketut hiihtävä peräkkäin ?

Esimerkin 14 opiskelija O1 antaa lapselle ensin tehtävän, jossa lapsen tulee tunnistaa lauseissa vaihtuva sana. Opiskelija painottaa äänellään tehtäväratkaisulle oleellista ainesta (HURjaa, KOvaa), mutta tästä huolimatta lapsi antaa virheellisen responssin. Opiskelija päättää kuitenkin olla vaatimatta lapselta korjausta ja hyväksyy lapsen yrityksen dialogipartikkelilla *mm*, jonka jälkeen hän kertoo tehtävänannon mallintaen ja painottaen tehtävälle oleellista ainesta vielä tehtävänantoa enemmän. Opiskelija ei siis jää kiinni lapsen osaamattomuuteen, vaan säästää lapsen kasvoja valitsemalla korjaustarpeen esilletuonnin sijaan mallintamisen.

Toisinaan kuitenkin on välttämätöntä ilmaista lapselle tuotoksen olevan virheellinen, sillä etusijalla on säilyttää lapsi tehtävänratkaisijana eikä tarjota hänelle valmiita vastauksia (Tykkyläinen, 2005, 146). Puhefunktioiden kannalta virheen osoittaminen on kielellisen informaation antamista, eli puhefunktio on toteamus. Yksinkertaisimmillaan virheen osoittaminen tapahtuisi siis väitelauseella (esim. vastaus on väärin). Tällainen tapa ei kuitenkaan ole aineistossa yleinen, vaan opiskelijat pehmentävät vuorovaikutusta johdattelemalla lasta huomaamaan virheellinen responssin erilaisilla kysymyksillä ja ehdotuksilla (esimerkki 15).

Esimerkki 15: Opiskelija johdattelee lasta kysymyksellä (litteraatti 3, rivit 64–70)

O3: antaisitko sitten sieltä mulle (..) anna vaikka (..) lehmä (..) possu (..) ja hevonen

O NOSTAA HUIVIN
TAVAROIDEN PÄÄLTÄ,
L OTTAA KÄTEEN ELÄIMEN
JA KATSOO KYSYVÄSTI O:TA

L3: kokotiili ? (-) ?
O3: sanoinkos mää krokotiili ,
L3: et .
O3: en tainnu sanoo muistatko vielä
L3: °joo ?,°

Esimerkissä 15 opiskelija O3 aloittaa osion esittämällä lapselle tehtävän. Lapsi aloittaa tehtävän tekemisen ja antaa virheellisen responssin ottamalla väärän muovieläimen käteensä. Lapsi ilmeisesti aavistaa myös itse toimivansa virheellisesti, sillä nousevalla intonaatiolla ja kysyvällä katseella hän ilmaisee epävarmuutta. Opiskelija ei kuitenkaan suoraan ilmaise lapselle, onko responssi ollut virheellinen, vaan hän esittää lapselle johdattelevan kysymyksen *sanoinkos määhän krokotiili*. Täten lapsi ikään kuin itse toteaa virheensä, jonka jälkeen opiskelija myös vahvistaa vastauksen olleen virheellinen. Opiskelija siis ikään kuin säilyttää lapsen ongelmanratkaisijana, vaikka johdattelee lasta toteamaan virheensä. Myös seuraavassa esimerkissä opiskelija johdattelee kysymyslauseilla lasta virheellisen tuotoksen huomaamiseen ja korjaamiseen (esimerkki 16).

Esimerkki 16: Opiskelija kyseenalaistaa lapsen tuotoksen oikeellisuuden (litteraatti 5, rivit 89–97)

O5: entäs hän .
L5: katkeeni kou[kku .
O5: mm]. (..) kapteeni
L5: (-) oo katkeeni koukku
O5: onko se katkeeni koukku .
L HYMYILEE, MOLEMMAT NAURAVAT
O5: vai onko se kap (..) teeni .
L5: kapt (..) teeni [kouk (..) KU
niin ?,]
O5: kapteeni sähän sanoit hyvin

Esimerkissä 16 opiskelija O5 aloittaa tehtävän osion jatkokysymyksellä *entäs hän*, johon lapsi antaa äänneasultaan virheellisen responssin. Opiskelija pyrkii ensin mallintamaan tavoiteltavan vastauksen, mutta lapsi tuottaa harjoiteltavan sanan uudelleen väärin. Opiskelija johdattelee lasta huomaamaan virheensä esittämällä kysymyksen lapsen tuotosta lainaten *onko se katkeeni koukku*, jonka jälkeen lapsi ensin hymyilee, ja sitten molemmat nauravat opiskelijan esittämälle kysymykselle. Opiskelija jatkaa virheen korjaamiseen johdattelua uudella kysymyksellä *vai onko se kapteeni*, jonka jälkeen lapsi tuottaa sanan tavoitellulla tavalla. Opiskelija mallintaa ilmauksen vielä kerran ja kehuu lapsen suoritusta motivoivalla ilmaisulla *sähän sanoit hyvin*. Opiskelija ei siis kertaakaan suoraan väitelauseella esittänyt lapsen vastausta virheelliseksi, mutta käyttämällä kysymyslauseita opiskelija kykeni johdattelemaan lapsen oikean vastauksen tuottamiseen. Tilanne on vapautunut ja molemmat nauravat, eikä virhetuotoksen korjaaminen vaikuta rasittavan vuorovaikutussuhdetta.

Toisinaan kuitenkin virheellisen vastauksen osoittaminen pehmeimmilläkään keinoilla ei ole riittävän hienotunteista temperamenttiselle lapselle. Lapsi saattaa loukkaantua, kun hänen tuotostaan

korjailtaan ja tämä saattaa näkyä esimerkiksi seuraavan esimerkin kaltaisena häiriökäyttäytymisenä (esimerkki 17).

Esimerkki 17: Lapsi kiivastuu opiskelijan korjausyrityksestä (litteraatti 4, rivit 24–30)

O4: mikä siinä
L4: susi ?,
O4: onko se SUsi ?,
L4: o-on:
O4: aijaa ? (...) mä olisin luullu sitä yheks toiseks eläimeks , (.) mutta
voihan se olla susikin .
L VISKAISEE KORTIN PÖYDÄLLE, O NOUKKII SEN
KÄTEENSÄ
O4: °selvä° mä aattelin et se on aasi .

Esimerkissä 17 opiskelija O4 pyytää lasta nimeämään kortin kuvan, mutta lapsi vastaa väärin. Opiskelija lähtee purkamaan virheresponssia yrittämällä johdatella lasta hienovaraisesti kysymyksellä *onko se SUsi*, johon lapsi vastaa myöntävästi. Opiskelija jatkaa yritystään korjata lapsen virheellistä käsitystä konditionaalimuotoisella (*mä olisin luullu sitä yheks toiseks eläimeks*). Opiskelija ei suoraan tyrmää lapsen vastausta, vaan esittää omansa pikemminkin mahdollisuutena käyttämällä konditionaalia (*olisin*) ja epävarmuutta ilmaisevaa *luulla*-verbillä. Lapsi kuitenkin kiivastuu pehmeästäkin ehdotuksesta ja heittää kortin takaisin pöydälle, minkä kanssa samanaikaisesti opiskelija myöntyy lapsen vastaukseen (*mutta voihan se olla susikin*). Opiskelija ei lähde väittelemään lapsen kanssa asiasta, vaan tuo tavoitellun responssin esille ikään kuin omana ajatuksenaan (*mä aattelin et se on aasi*). Opiskelija ei siis korosta herkän lapsen vastauksen virheellisyyttä, vaan hienovaraisesti yrittää tuoda oikean tavoitellun responssin esille yhtenä vastausmahdollisuutena.

4.2.3 Toiminnan säätely

Asiakkaan ei-odotuksenmukaiset responssit eivät ole tehtävätoiminnassa ainoita ongelmakohtia, vaan ongelma voi syntyä myös asiakkaan tietynlaisesta toiminnasta. Tehtävää säätelevää toimintaa ilmenee aineistossa, kun asiakas toimii tavalla, joka ei edistä tehtävätoimintaa tai jopa suoranaisesti haittaa sitä. Tällöin kuntouttavan henkilön vastuulla on ohjata kuntoutustoimintaa asetetun tavoitteen kannalta toimivampaan suuntaan. Tässä aineistossa tehtävää säätelevä toiminta on luonteeltaan lasta ohjaavaa, eli opiskelija pyrkii vaikuttamaan lapsen käyttäytymiseen tai saamaan lapsen menetetyn huomion kohdistettua takaisin tehtävätoimintaan. Toisaalta tehtävää säätelevää toimintaa voi

katsoa olevan myös sellaisen toiminnan, joka ennaltaehkäisee huomion herpaantumista pitämällä asiakkaan huomio siinä, mitä tehtävässä kulloinkin tapahtuu.

Ennaltaehkäisevä tehtävän säätely on tässä aineistossa usein selostuksenomaista, eli opiskelija antaa kielellistä informaatiota silmin nähtävistä tapahtumista. Tällöin puhefunktiona on toteamus, jonka tyypillisin toteuma on väitelause. Tässä aineistossa väitelauseiden lisäksi on käytössä muitakin lausetyyppejä, kuten kysymyslauseita (esimerkki 18). Yhteistä tämän kaltaiselle toiminnalle oli kuitenkin totuuden mukainen tapa kuvata sitä, kuka on missäkin roolissa milläkin hetkellä ja mikä toiminta on käynnissä milloinkin.

Esimerkki 18: Opiskelija selostaa lapsen toimintaa (litteraatti 2: rivit 36-41)

```
O2: °mitäs se joi°  
L2: °maitoa  
O2: °maitoa (.) joo° (.) hyvä . mä otan tän tänne  
          O SIIRTÄÄ KORTTEJA PINOON  
          JA ANTAA ONGEN L:LLE  
O2: °ole hyvä° (..) minkäs sä otat (..) sä otat sen sinisen .  
          L ALKAA ONKIA KORTTIA  
O2: °sait°
```

Esimerkissä 18 opiskelija O2 ja lapsi koostavat lauseita. Esimerkki alkaa odotuksenmukaisella tehtävätoiminnalla, jossa opiskelija hyväksyy lapsen oikean responssin ja arvioi lapsen suorituksen hyväksi. Tämän jälkeen opiskelija säätlee tehtävää selostamalla väitelauseella (*mä otan tän tänne*) omaa toimintaansa. Tehtävä jatkuu, mutta sen sijaan, että tehtävä jatkuisi hiljaisuudessa, opiskelija selostaa lapselle tämän toimintaa tehtävänratkaisijana. Kysymyslauseella (*minkäs sä otat*) opiskelija ikään kuin tuo julki odotuksensa siitä, että lapsen tulee nostaa kortti. Opiskelija jatkaa niin ikään väitelauseilla lapsen toiminnan kuvaamista (*sä otat sen sinisen, sait*). Toisaalta selostamalla käsillä olevaa toimintaa opiskelija välttää myös pitkien hiljaisien jaksoiden syntymistä.

Aina asiakkaan huomio ei kuitenkaan yrityksistäkään huolimatta pysy tehtävätoiminnassa, vaan asiakas saattaa ryhtyä tekemään jotain muuta. Tällöin kuntouttavan henkilön tulee ohjata toimintaa, eli toisin sanoen pyytää lapselta toisenlaista toimintaa. Toiminnan pyytämisen puhefunktio on käskeminen, joka realisoituu tavallisimmin käskylauseena. Kuitenkin tässä aineistossa suoran käskemisen lisäksi toimintaa myös pyydetään ja ehdotetaan, jolloin käytössä on esimerkiksi kysymyslauseita (esimerkki 19).

Esimerkki 19: Opiskelija säätelee toimintaa (litteraatti 1: rivit 51–57)

L HÄÄRÄÄ OMIAAN KETTULELUN KANSSA
O1: kuunteleppa .
 L HÄÄRÄÄ EDELLEEN OMIAAN
O1: laitetaank me kettu vähäks aikaa tonne
 O KOPAUTTAA PÖY-
 TÄÄ, L ÄÄNTELEE
 KIELTÄVÄSTI
O1: kattelemaan .
 L LEIKKII EDELLEEN KETTU KÄSINUKELLA
O1: laitetaanko tänne kettu [hetkeks
 O TAPUTTAA PÖYTÄÄ
L1: e:i] se voi kattella
 [tästä
O1: okei] .mut sun pitää kuunnella .

Esimerkissä 19 lapsiasiakas ei keskity tehtävään, vaan leikki lelunsa kanssa. Opiskelija pyrkii ensin saamaan lapsen keskittymään pyytämällä toimintaa pehmenneillä käskyiläseella (*kuunteleppa*). Kun lapsi ei kiinnitä opiskelijaa huomiota, opiskelija tekee lapselle kysymyslauseella ehdotuksen (*laitetaanko me kettu vähäks aikaa tonne*). Ehdotus jättää lapselle mahdollisuuden vaikuttaa, ja lapsi äänteleekin kieltävästi. Opiskelija toistaa ehdotuksensa, minkä jälkeen lapsi sanallisesti kieltäytyy ehdotuksesta. Opiskelija myöntyy lapsen tahtoon pitää kettulelu, mutta säätelee toimintaa nyt vahvaa velvollisuutta ilmaisevalla ilmauksella *mut sun pitää kuunnella*. Opiskelija siis antaa lapselle mahdollisuuden vaikuttaa toimintaan, mutta samalla korostaa myös lapsen velvollisuutta toimia tietyllä tavalla. Opiskelija myös tasapuolistaa vuorovaikutuksen epäsymmetriaa antaessaan lapselle mahdollisuuden vaikuttaa tapahtumiin, vaikkakin viimeinen sana ja päätösvalta ovat tässäkin tapauksessa opiskelijalla.

Toisinaan kuitenkin tehtävän säätely voi kuulostaa vuorovaikutuksen kannalta varsin tylyltä, kun keskitytään pelkästään tehtävätoimintaan ja karsitaan kaikki lapsen aloitteet ja tekemiset. Seuraavassa esimerkissä opiskelija käyttää suoria käskyjä ja jättää lapsen keskustelualoitteet huomiotta (esimerkki 20).

Esimerkki 20: Opiskelija pitää toiminnan tiukasti tehtäväkeskeisenä (litteraatti 6, rivit 80–90)

O6: VUORO (.) KAUDEN (..) AIkoja .katotaans . (.) keskitytääns .
L NOUSEE YLÖS PAIKALTAAN, MUTISEE JOTAIN
L6: joo , käy istumaan takas paikalle ?,
L OSOITTAA LAPSEN ISTUINTA JA LAPSI ISTUU
L6: vuorokaudenaikoja .
O6: hyvä .
L NAURAHTAA
O6: eli (.) aamupäivä ilta yö
L6: VUOROkaudenaikoja .
O6: sormus kaulaketju rannerengas .
L6: KORUJA (..) mä ongin sen tuolta ,
O6: luistimet keihän pesäpallomaila ,

Esimerkissä 20 opiskelija O6 ohjaa lapsen huomiota tehtävään passiivimuotoisilla pehmenneillä käskyillä (*katotaans, keskitytääns*). Opiskelija ei siis kohdenna käskyä suoraan lapseen, vaan puhuu passiivimuotoisesti yleisellä tasolla. Kun lapsi ei kuuntele vaan toimii tehtävän kannalta ei-toivotusti nousemalla pois paikaltaan, opiskelija antaa selkeän käskyn käskylauseella ja elein tehostettuna (*käy istumaan takas paikalle*). Lapsi tekee käsketyllä tavalla ja antaa tehtävään halutun responsin, jota opiskelija kehuu adjektiivilla *hyvä*. Lapsi ei vaikuta käskyttämisestä pahastuneensa, vaan naurahtaa hieman. Tehtävätoiminta jatkuu odotuksenmukaisena, kunnes lapsi yhden vastauksen ohessa ilmaisee *mä ongin sen tuolta*. Opiskelija jättää lapsen ilmauksen täysin huomioimatta ja jatkaa tehtävätoimintaa eteenpäin kommentoimatta lapsen suoritusta tai keskustelunaloitetta.

4.2.4 Yhteisen kokemuksen jakaminen

Tässä aineistossa varsin kiinnostavia toiminnallisia jaksoja ovat ne, joissa opiskelija ei varsinaisesti toiminnallaan suoraan pidä yllä harjoittelua tai pyri säätelemään toimintaa kohti harjoittelua, vaan rakentaa toiminnallaan vuorovaikutussuhdetta lapsiasiakkaaseen. Tällaisia jaksoja nimitän tässä työssä yhteisen kokemuksen jaksoiksi, sillä useimmiten aineistossa nämä jaksot keskittyvät yhteiseen tekemiseen ja kokemiseen. Yhteistä kokemusta rakentavat tässä aineistossa erilaiset leikkimieliset kommentit ja teot, motivointi ja kehuminen, lapsen kokemuksista puhuminen ja lapsen tehtävään liittymättömien aloitteiden hyväksyminen.

Leikkimielisyys on tässä aineistossa yksi tapa rakentaa hyvää ilmapiiriä tehtävänteon aikana. Leikkimielinen tekeminen ei keskity lapsen suorittamiseen. Leikkimielisyys ilmenee opiskelijan ja lapsen välisenä huumorina ja nauramisena, jota aiheuttaa mm. keskinäinen vitsailu ja hassuttelu. Opiskelijan kohdalla leikkimielistä tunnelmaa voivat luoda myös puheterapiatilanteen rekisterille ja

opiskelijan roolille epätyypilliset kielelliset valinnat. Seuraavassa esimerkissä opiskelija hassuttelee lapsen käyttämällä ilmaisulla.

Esimerkki 21: Opiskelija ja lapsi vääntelevät sanoja leikkimielisesti (litteraatti 4: rivit 171–176)

O4: hyvä . (...) mitkä sä sanoit että tää on . (...) höppiäinen .
O OSOITTAA EDELLISTÄ KORTTIA
L4: he joo
O4: hehe (...) mikä tuolla on ?
L KUROTTAA KÄÄNTÄMÄÄN KORTTIA, O OSOITTAA
YHTÄ EDELLISISTÄ
L4: höttiäinen ?
L KÄÄNTÄÄ UUDEN KORTIN
O4: e(h)i se ei o sentään höppijäinen

Esimerkissä 21 opiskelija O4 palaa lapsen aiemmin käyttämään ilmaisuun yhden kortilla kysyen lapselta, mitä ilmaisua lapsi kortista käytti. Lapsi vahvistaa naurahtaen opiskelijan ehdotuksen (*höppiäinen*) oikeaksi. Opiskelija nauraa, ja tehtävänteko jatkuu, kunnes lapsi ehdottaa seuraavan kortin olevan *höttiäinen*. Opiskelija nauraa ja jatkaa pientä hassuttelua toteamalla, ettei kortti ole *höppijäinen*. Näin lapsen ilmaisusta tulee ikään kuin pieni yhteinen vitsi, johon opiskelijakin menee mukaan, ja tehtävätilanteen tunnelma kevenee. Seuraavassa esimerkissä (esimerkki 21) opiskelija käyttää leikkimielisyyttä, samoin kuin tilanteen rekisterille epätyypillisiä sanavalintoja.

Esimerkki 21: Opiskelija nimittelee lasta leikillään (litteraatti 5: rivit 347–353)

L NÄYTTÄÄ NOSTAMANSA KORTTIPARIN JA NAURAA
O5: MITä: (...) huijasitko sä mi[nua .
L5: E]
O5: MISSä se oli sulla .
L5: tos(h)sa:
L OSOITTAA TYHJÄÄ KOHTAA PÖYDÄLLÄ
O5: h(h)öntti: , hehe
L5: (-) hehe
O5: n(h):o just . (...) sähän nyt ovela oot ?,

Esimerkissä 21 opiskelija O5 ja lapsi käyvät läpi humoristista jaksoa, jossa lapsi huijaa opiskelijaa muistipelin aikana. Opiskelija esittää leikkimielisen kysymyksen (*huijasitko sä minua*), johon lapsi

vastaa kieltävästi. Opiskelija jatkaa kysymysten esittämistä, ja lapsi vastaa nauraen opiskelijan kysymyksiin. Roolille ja tilanteen rekisterille hyvin epätyypillisesti opiskelija nimittelee lasta (*h(h)öntti*), mutta runsaalla naurullaan hän varmistaa lapselle nimittelyn olevan leikkimielistä. Opiskelija ja lapsi nauravat molemmat, ja opiskelija tunnustaa lapsenhuijauksen olevan etevä (*sähän nyt ovela oot*). Opiskelija ei siis moiti lasta tehtävänvastaisesta toiminnasta, vaan tapauksesta tulee tunnelmaa rakentava, yhteinen kokemus. Tällainen opiskelijan ”tunnustus” on myös yksi aineistossa esiintyvä, lasta motivoiva ja terapiasuhdetta rakentava yhteisen kokemuksen laji.

Toisinaan opiskelijat ja lapsiasiakkaat ottavat aineistossa puheeksi omiin tai toisen kokemuksiin liittyviä asioita, joilla ei kuitenkaan ole tehtävän tekemisen kannalta mitään merkitystä. Myös tällaiset jaksot ovat tässä tutkimuksessa yhteistä kokemusta rakentavia, sillä opiskelija ilmaisee olevansa kiinnostunut lapsen asioista ja ottaa ne itse aloitteellisesti esille. Tällainen toiminta lähtee välillä liikkeelle opiskelijan aloitteesta, kuten seuraavassa esimerkissä (esimerkki 22). Tällöin opiskelija pyytää tietoa puhefunktiolle tyypillisesti yleensä kysymyslauseella.

Esimerkki 22: Opiskelija kyselee lapsen voinnista (litteraatti 2: rivit 29–34)

O2: maitoa .joo . OOK+SÄ vähän kipee .
L2: ei oo .
O2: et oo .
 L PUDISTAA HIEMAN PÄÄTÄÄN
O2: mä ajattelin et jos sul on vähän nuhaa ,
 L PUDISTAA
 PÄÄTÄÄN
O2: ei oo nuhaa . no hyvä sitte . sanotaanks me viel koko lause .

Esimerkissä 22 opiskelija O2 ja lapsi tekevät tehtävää, kun opiskelija ottaa lapsen voinnin puheeksi esittämällä kysymyksen *ooksä vähän kipee*. Lapsi vastaa kieltää olevansa kipeä, jolloin opiskelija vielä varmistaa asian, ja lapsi kieltää uudelleen käyttämällä päänpuvistuselettä. Opiskelija ilmeisesti edelleen epäilee lapsen voinnin olevan huono ja epäsuorasti vielä kerran varmistaa lapsen voinnin, mutta lapsi kieltää jälleen olevansa kipeä. Opiskelija hyväksyy vastauksen olevan todenmukainen, ilmentää positiivista suhtautumista tilanteeseen (*no hyvä sitten*) ja palauttaa huomion jälleen tehtävään. Opiskelija siis mahdollisesti kartoittaa tehtävätoiminnan sujumisen kannalta lapsen vointia, mutta toisaalta myös ilmentää myötätuntoa lapselle välittämällä tämän voinnista ja ilmaisemalla positiivista suhtautumista siihen, ettei lapsi ole kipeä.

Läheskään aina tehtävän ulkopuolista aihetta ei ota tässä aineistossa puheeksi opiskelija, vaan suuressa osassa tapauksia keskustelualoitteen satunnaisista asioista tekee lapsi. Koska opiskelija on

roolissaan valta-asemassa, voi hän päättää, lähteekö hän lapsen aloitteesta keskusteluun vai ohjaako toiminnan takaisin harjoitteluun (kuten esimerkissä 20). Tässä tutkimuksessa yhteistä kokemusta rakentavia jaksoja olivat myös ne hetket, kun opiskelija hyväksyy tehtävälanteelle epäolennaisen lapsen keskustelualoitteen ja käy lapsen kanssa keskustelun. Tällöin tilanne alkaa yleensä lapsen kysymyksellä tai toteamuksella, johon opiskelija vastaa jollain tavalla (esimerkki 23).

Esimerkki 23: Opiskelija sallii lapsen aloittaa keskustelun (litteraatti 1: rivit 120-129)

O1: joo . omena ja porkkana vaihtu . just noi .hyvä ,
L1: jos mä tekisin sut (-) mä pistäisin sua (.) omenanenä .
O1: AIjaa . must tulis semmonen lumiukko .
L NAURESKELEE KÄSIINSÄ
L1: nii , ja pikkät koovat sitte pokkana (.) pookkanoista näi pikkät korvat .
L ELEHTII PITKIÄ KORVIA
O1: aika hurjan näkönen lumiukko oisin ,
L NAURESKELEE KÄSIINSÄ
O1: mä laittasin sulle kyllä (.) porkkananenän . (..) nonni ?, (..) kettu (.) laskettelee laudalla ?, kettu laskettelee suksilla ,

Esimerkissä 23 opiskelija O1 ja lapsi tekevät tehtävää, johon lapsi on juuri antanut toivotunlaisen responssin. Opiskelija vahvistaa lapsen vastauksen ja kehuu lapsen suoritusta ilmaisuilla *just noi* ja *hyvä*. Lapsi keksii aiheesta jutun ja esittää sen opiskelijalle. Opiskelija ei lähde ohjaamaan lasta heti takaisin tehtävätoimintaan vaan toteaa väitelauseella neutraalisti *must tulissemmönen lumiukko*. Opiskelija ei kiirehdi eteenpäin, ja lapselle jää aikaa kertoa mielestään huvittavaa ajatusta lisää. Opiskelija puolestaan kehittää mielikuvaa itsestään lumiukkona väitelauseella *aika hurjan näköinen lumiukko oisin*. Lasta ajatus naurattaa, ja opiskelija menee vielä lapsen aloittamaan juttuun mukaan kertomalla, millainen lumiukko lapsesta tehtäisiin. Aiheesta ei kuitenkaan synny enää keskustelua, joten opiskelija säätelee tehtävätoimintaa ja palauttaa huomion tehtävään partikkeliketjulla *nonni*. Sen jälkeen tehtävätoiminta käynnistyy uudelleen. Lapsen aloittama keskustelu ei ehkä syvenny kovin pitkäksi vaihdoksi, mutta institutionaalisen vuorovaikutuksen roolien epäsymmetriaa osiltaan lieventää se, että opiskelija antaa myös lapsen tuoda ajatuksiaan esille.

4.3 Tehtävän lopetusvaihe

Tehtävän lopetusvaihe sisältää tehtävän konkreettisen päättämisen ja tehdyn tehtävän kommentoinnin ja arvioinnin jaksot (Panagos ym., 1986). Lisäksi lopetusvaiheen voidaan katsoa sisältävän myös uuteen toimintaan siirtymisen jakson, joka tässä tutkimuksessa on kuitenkin analysoitu osana tehtävän aloitusvaihetta. Tässä tutkimuksessa tehtävän lopetusvaiheet ovat hyvin lyhyitä, tehtävän konkreettiseen päättämiseen keskittyviä vuorovaikutuksen jaksoja. Jokainen opiskelija tuo jollain tavalla lapsen kanssa tehdyn tehtävän konkreettisesti päätökseen, mutta vain kaksi opiskelijaa pyrkii kommentoimaan tai arvioimaan lapsen suoritusta tehtävän päättämisen yhteydessä. Lisäksi aineistosta näkyy keskeisesti myös kolmen opiskelijan tapa ennakoita tehtävän lopetusta jo kuntoutusvaiheen lopulla.

4.3.1 Tehtävän päättymisen ennakointi

Pelinomaisessa tehtävätoiminnassa tehtävä päättyy yleensä, kun kaikki peliin liittyvä materiaali kuten nappulat tai kortit on käyty läpi (Tykkyläinen, 56, 2005). Tällöin lapsi itse pystyy myös seuraamaan tehtävän lähenemistä kohti loppua. Mikäli tehtävä ei ole edellä mainitun kaltainen, on lapsi riippuvainen tehtävätoimintaa ylläpitävän henkilön tavasta osoittaa, koska tehtävänteko etenee kohti loppua. Tässä tutkimuksessa kolme opiskelijaa tekee tehtävää, jossa lapsi ei kykene seuraamaan tehtävätoiminnan etenemistä kohti lopetusta. Heistä kaksi ennakoi lapselle tehtävän lopetuksen lähenemistä (esimerkki 24 ja 25). Myös yksi sellaisista opiskelijoista, joiden valitseman tehtävän etenemistä kykenee seuraamaan materiaalin avulla, ennakoi tehtävän lopetusta lapselle. Kielelliset valinnat, joilla ennakoitiin tehtävätyöskentelyn lopettamista, ovat tässä aineistossa hyvin vaihtelevia. Toisinaan tehtävän lopettamista ennakoivilla kielellisillä valinnoilla ikään kuin rakennetaan vaikuttamisen symmetriaa, toisinaan valinnat vahvistavat opiskelijan roolia ja valta-asemaa toiminnan etenemisen säätelijänä (ks. esimerkit 24, 25 ja 26).

Esimerkki 24: O1 ilmaisee lapselle tehtävän lähestyvän loppua (litteraatti 1, rivit 143–147)

```
O1: joo . (...) sit vielä yks ja mennään  
seuraavaan . (...)  
O1: pieni eläin on juossut lumilyhdyn  
vierestä ? pieni eläin on juossut  
lumilyhdyn läheltä  
(...) mikä sieltä vaihtu
```

Esimerkissä 24 opiskelija O1 tekee lapsen kanssa tehtävää, jonka aikana lapsi ei kykene seuraamaan tehtävän edistymistä kohti loppua. Tilanne on epäsymmetrinen, sillä opiskelijalla on valta päättää tehtävän lopettamisen ajankohta. Systeemis-funktionaalista näkökulmasta opiskelija antaa lapselle kielellisen informaation tehtävän lopettamisesta, eli puhefunktio on toteamus. Esimerkin opiskelija käyttääkin toteamukselle tyypillisellä tavalla väitelausetta *sit vielä yks ja mennään seuraavaan*. Väitelause antaa lapselle siis tiedon tehtävän lopun lähenemisestä, mutta toisaalta lapsella ei ole tällä tavoin esitettynä oikeastaan valtaa vaikuttaa asiaan, sillä väitelauseella lähinnä kuvataan asiantilaa totena vaatimatta vuorovaikutuksen toiselta osapuolelta minkäänlaista vastausta. Vuorovaikutus säilyy esimerkissä epäsymmetrisenä, sillä valta vaikuttaa tehtävän etenemiseen säilyy opiskelijalla. Sen sijaan seuraavassa esimerkissä (esimerkki 25) opiskelija käyttää kielellisiä valintoja, joiden kautta lapsikin saa ainakin näennäisesti valtaa vaikuttaa tapahtumien kulkuun.

Esimerkki 25: O3 esittää lapselle ehdotuksen tehtävän lopettamisesta (litteraatti 3, rivit 115-123)

O3: noni ? (..) mennäänkö vielä kerran ja sitten
vaihdetaan (..) johonki muuhun tekemiseen .
O LAITTA ELÄIMET TAKAISIN
PÖYDÄLLE
L3: joo: .
O3: joo .
O PEITTÄÄ TAVARAT HUIVILLA

Esimerkissä 25 opiskelija O3 tekee lapsen kanssa tehtävää, jossa lopetusvaiheen lähestyminen ei näy materiaalin kautta. Sen sijaan että opiskelija ilmoittaisi edellisen esimerkin opiskelijan tavoin väitelauseella tehtävän loppuvan, hän esittääkin neuvottelun kaltaisella tavalla lapselle ehdotuksen *mennäänkö vielä kerran ja sitten vaihdetaan*. Valinnallaan (kysymyslause) opiskelija asettaa itsensä ja lapsen vuorovaikutuksessa tasa-arvoisempaan asiaan ja antaa lapselle ainakin näennäisesti mahdollisuuden vaikuttaa tehtävän lopetusajankohtaan. Lapsi suostuu opiskelijan ehdotukseen, ja opiskelija vahvistaa suostumuksen toistamalla lapsen ilmaisun. On vaikea sanoa, antaako opiskelija lapselle oikeasti mahdollisuuden vaikuttaa tehtävän kulkuun, vai onko kyseessä vain hienovarainen kielellinen keino ennakoita tehtävän loppumista.

Esimerkki 26: O2 tuo esille tehtävän lopetusjakson lähestymisen (litteraatti 2, rivit 148–150)

O JÄRJESTÄÄ KORTTEJA
O2: on KAKs jäljellä .
L2: joo
O2: joo .

Myös esimerkin 26 opiskelija O2 ennakoi lapselle tehtävän lopetusjakson lähestymistä. Tässä tapauksessa tehtävätyyppi on kuitenkin sellainen, jossa lapsi kykenee itse seuraamaan korttien vähene- misestä tehtävän edistymistä. Esimerkin 25 tavoin opiskelija käyttää väitelausetta ja ilmaisee lapsel- le, että vielä *on kaks [korttia] jäljellä*. Väitelause ilmaisee asiantilan totena, vääjäämättömänä tapah- tumana, joka sääntöjen puitteissa tapahtuu korttien loppuessa. Esimerkin 26 tavoin tämä väitelause ei kuitenkaan rakenna vuorovaikutusta epäsymmetriseen suuntaan, sillä yhteiset pelisäännöt määrit- tävät tehtävän loppumista.

4.3.2 Tehtävän lopettaminen

Tehtävän varsinainen lopetusvaihe käynnistyy, kun tehtävämateriaali on käytetty tai kun opiskelija päättää tehtävää tehdyn tarpeeksi. Kolmella opiskelijalla tehtävätoiminnan lopettamisen määrittää pelinomaisen tehtävän päättyminen, ja kolmessa tapauksessa tehtävän päättyminen opiskelijan pää- töksestä. Tehtävätyyppi ei tässä aineistossa ole vaikuttanut lopetusvaiheen pituuteen, sillä viidellä opiskelijalla tehtävän lopetusvaihe on hyvin lyhyt, muutaman ilmaisun mittainen tapahtuma. Aino- astaan yksi opiskelija käyttää aikaa itsensä ja lapsen suorituksien väliseen vertailuun, joka lei- kinomaisuudessaan rakentaa positiivista ilmapiiriä. Tehtävän lopetusvaihe voikin lasta motivoivana ja terapiasuhdetta rakentavana piirteenä sisältää lapsen ja terapeuttina toimivan henkilön suoritusten vertailua, mikäli tehtävätyyppi sen mahdollistaa (Tykkyläinen, 2005, 55). Tällöin opiskelijan kielel- liset valinnat luovat humoristista ilmapiiriä institutionaaliseen tilanteeseen (esimerkki 27).

Esimerkki 27: Opiskelija tunnustaa häviönsä lapselle (litteraatti 5, rivit 400–409).

O5: voi kökkö .
L5: jes mä oon voittaja ?,
 L OTTAA KORTIT PINOONSA, O NAURAA,
 L OTTAAVIIMEISEN PARIN ITSELLEEN
L5: kiitos
O5: no niin oot . (..) montako paria
 sait .
L5: yy kaa koo nee vii (.) kuu see
 kasi ysi kympi (.) ykstoo kakstoo
 koltoo neltoo
 L LASKEE SORMILLA
O5: noni . (.) ja mä sain kuus .
 O NAPAUTTAA PÖYTÄÄ JA PINOAN
L5: h(h) yvä .
 O NAURAA
O5: HYvä . (..)sä pelasit hyvin taas kerran ,

Esimerkin 27 opiskelijan O5 kaikki puheenvuorot ovat luonteeltaan vahvasti motivoiviksi tarkoitettuja ja hyvää terapiasuhdetta rakentavia. Esimerkin ensimmäisessä puheenvuorossaan opiskelija on valinnut terapiatilanteen rekisterille epätyypillisen *voi kökkö* -ilmaisun, joka itsessään purkaa mahdollisia jännitteitä opiskelijan ja lapsen välillä. Lapsi riemuitsee onnistumisestaan, ja myös opiskelija myötäilee lasta tämän julistautuessa voittajaksi. Opiskelija myös jatkaa lapsen motivointia tuomalla esille eron lapsen ja itsensä suoriutumisessa. Tämä huvittaa lasta, ja sekä lapsi että opiskelija nauravat ja ilmentävät näin hyvää terapiasuhdetta ja molemmille mieluisaa terapiatilannetta. Opiskelija ilmaisee olevansa tyytyväinen lapsen suoritukseen ja motivoi lasta sekä modaalisella ilmaisulla *hyvä* että arvottavan adverbien sisältävällä *sä pelasit hyvin taas kerran* -ilmaisulla.

Kaikki opiskelijat sisällyttävät lopetusvaiheeseen lasta motivoivia ja hyvää suoriutumista korostavia modaalisia ilmauksia, kuten adjektiiveja ja adverbeja. Tällaiset ilmaisut ovat kuitenkin hyvin lyhyitä, eikä yksikään opiskelijoista erittele lapselle niitä asioita, joissa lapsi on suoriutunut erityisen hyvin. Yksi opiskelija pyrkii kuitenkin selvittämään lapsen omaa kokemusta tehtävän tekemisestä (esimerkki 28).

Esimerkki 28: O6 pyrkii keskustelemaan lapsen suoriutumisesta (litteraatti 6, rivit 209–213)

O6: mitäs eroa pyyhekumilla ja purukumilla .
L6: no kun (..) pyyhekumilla kummataan ja
 purukumia syödään .
O6: HYVÄ. HIEnosti .oliko vaikeita .
L6: ei . mut nyt me lopetetaan .
O6: joo .

Esimerkissä 28 opiskelija O6 päättää harjoituksen hyvin äkisti kehuen lapsen suoritusta ilmaisuilla *hyvä* ja *hienosti*. Tämän jälkeen opiskelija esittää kysymyksen *oliko vaikeita*, jonka avulla opiskelija pyrkii saamaan lapselta tietoa tehtävän vaikeustasosta. Lapsi vastaa opiskelijan kysymykseen hyvin lyhyesti kieltävästi, minkä jälkeen hän esittää, että siitä huolimatta (*mut*) tehtävä on tehty. Lapsen *nyt me lopetetaan* väitelause on varmuusasteeltaan varma, lapsi on jo syystä tai toisesta päättänyt, ettei ota enää tehtäväntekijän roolia. Opiskelija hyväksyy lapsen väitteen totena dialogipartikkelilla *joo*, eikä pidempää keskustelua asiasta käydä. Opiskelija ei lähde painostamaan lasta lisää vastauksien saamiseksi, vaan mahdollisesti suojelee vuorovaikutussuhdetta kunnioittaen lapsen halua päättää tehtävänteko.

Edellisessä esimerkissä tehtävän konkreettinen päättäminen tapahtuu lapsen aloitteesta, jonka opiskelija hyväksyi. Muilla opiskelijoilla tehtävän konkreettinen päättäminen on pitkälti sidoksissa materiaalin, kuten kuvien tai pelien siivoamiseen, ja oli siten toiminnallista. Materiaalien siivoaminen on osaltaan osa yhteistä kokemusta ja terapiasuhteen rakentamista, samoin kun yhteinen siivoamisen lomassa käytävä keskustelu (esimerkit 29 ja 30). Tällöin opiskelijoiden kielelliset valinnat sisältävät paljon yhteiseen toimintaan viittaavia ilmauksia ja antavat lapsiasiakkaille mahdollisuuden tuoda omia mietteitään julki.

Esimerkki 29: O2 ja lapsi neuvottelevat siivoamisesta (litteraatti 2, rivit 171–176)

O2: saatiinks me kaikki .
L2: mm joo
O2: °saatiin° (..) laitetaanks+me ne taas tänne .
O KAIVAA KANSION
L2: joo . (..) (--)
O2: joo-o ?
KOKOAVAT KORTIT KANSION VÄLIIN

Esimerkissä 29 kuntoutusvaihe on juuri päättynyt, kun tehtävämateriaalina käytetyt kortit ovat loppuneet pöydältä. Vaikka opiskelija kykenee itse näkemään tämän, hän tekee silti lapselle kysymyksen *saatiinks me kaikki*. Opiskelija ei pyri saamaan kysymyksellä itselleen tuntematonta tietoa (informaation pyytäminen: kysymys, ks. Thompson & Muntigl, 2008), vaan pyrkii todennäköisesti varmistamaan lapsen ymmärrystä siitä, että tehtävä on loppunut. Lapsi vastaa myöntävästi opiskelijan esittämään kysymykseen osoittaen olevansa tilanteen tasalla. Opiskelija jatkaa tehtävän konkreettista lopetusta esittämällä lapselle tehtävän siivoamiseen liittyvän kysymyksen *laitetaanks me ne taas tänne*. Kysymyslausetta käyttämällä opiskelija antaa lapselle mahdollisuuden tuntea vaikuttavansa käsillä olevaan tilanteeseen, ja toisaalta pronominiavalinnalla *me* opiskelija painottaa tilanteen

ja toiminnan olevan yhteistä, mikä rakentaa osaltaan terapiasuhdetta. Vaihto päättyy siihen, että molemmat osapuolet kokoavat kortteja yhdessä.

Esimerkki 30: Lapsi pyrkii keskustelemaan O1:n kanssa terapiamateriaalista (litteraatti 1, rivit 152–158).

L1: kato . (.) sielt on hiilenjälki
O1: niin on . aika PIEnet jäljet on tolla
hiirellä (..) semmonen kuva
O OTTAA TEHTÄVÄPAPERIN POIS LAPSEN EDESTÄ
L1: (--) jääjet johtaa tänne .
L OSOITTAA KOHTAA PAPERISSA
O1: voi olla kuule .
L1: kato .
L OSOITTAA PAPERIA JA ÄÄNTELEE, O NYÖKKÄILEE
O1: nii , sinne viä jäljet .
O KASAA PAPERIT PINOON JA LAITTA NE POIS

Esimerkin 30 lapsiasiakas aloittaa ensimmäisellä rivillä keskustelun materiaalin kuvasta. Opiskelija hyväksyy lapsen tekemän keskustelualoitteen ja vahvistaa lapsen sanoman asian ilmaisulla *niin on*. Opiskelija laajentaa lapsen sanomaa entisestään, minkä jälkeen hän ottaa tehtäväpaperin pois lapsen edestä. Lapsi kuitenkin haluaa jatkaa keskustelua, nyt opiskelijan kädessä olevasta kuvasta. Opiskelija hyväksyy lapsen esittämän näkemyksen lyhyesti *voi olla kuule*, mutta ei enää laajenna lapsen kertomaa. Lapsi ei kuitenkaan lopeta keskustelua vielääkään, vaan pyrkii vielä näyttämään kuvaa. Opiskelija laajentaa lapsen aloittamaa keskustelua toteamalla *nii, sinne viä jäljet*. Tämän jälkeen keskustelu ei pääse enää laajenemaan, sillä opiskelija laittaa tehtäväpaperit pois ja pyrkii lopettamaan keskustelun tästä tehtävästä. Institutionaalisesta näkökulmasta logopedian opiskelija noudattaa rooliaan tarkoituksenmukaisen toiminnan varmistajana (ks. Raevaara ym., 2001.) Toisin sanoen instituutio asettaa aikarajan, jonka sisällä terapiatoiminnan on tapahduttava. Myöskään kuntoutustavoitteen kannalta ei välttämättä ole järkevää jatkaa tehtävää tai keskustelua loputtomiin, vaikka lapsi ehkä niin haluaisi.

4.4 Tulosten yhteenveto

Tässä tutkimuksessa yhden puheterapiatehtävän tekeminen jakautuu kolmeen vaiheeseen: aloitusvaihe, kuntoutusvaihe ja lopetusvaihe. Näiden vaiheiden aikana opiskelijat tekevät samankaltaisia asioita, mutta se, minkälaisilla kielellisillä valinnoilla asiat toteutetaan, vaihtelee paljon. Aineistossa

opiskelijoiden kielellisissä valinnoissa kuitenkin on havaittavissa yhdistäviä piirteitä, joilla mm. tasoitetaan institutionaalisen vuorovaikutuksen roolien epäsymmetriaa, vältetään lapsiasiakkaan puutteiden ja virheiden tuomista esille sekä korostetaan lapsen vahvuuksia.

Tässä aineistossa **tehtävän aloittaminen** on hyvin lyhyt tapahtuma, joka sisältää uuteen tehtävään huomion siirtämisen, tehtävän kuvauksen, tehtävään ohjeistuksen ja tehtävän konkreettisen aloittamisen. Kaikki vaiheet eivät ilmene kaikilla opiskelijoilla, vaan esimerkiksi tehtävän tuttuus vaikuttaa tarpeeseen ohjeistaa ja kuvata tehtävää lapselle. Uuteen tehtävään huomion siirtäminen tapahtuu neljällä opiskelijalla sanallisesti ja kahdella materiaalin avulla. Ainoastaan kaksi opiskelijaa kuvaa tehtävää lapselle, mutta jokainen opiskelija ohjeistaa lasta ainakin jollain tavalla. Tehtävän konkreettinen aloittaminen tapahtuu kaikissa tapauksissa opiskelijan aloitteesta.

Vaikka tehtävän **aloitusvaihe** onkin varsin nopea ja eteenpäin pyrkivä jakso, on opiskelijoiden kielellisissä valinnoissa nähtävissä tehtävätoiminnan eteenpäin kuljettamisen ohessa myös pyrkimys rakentaa vuorovaikutussuhdetta lapsiasiakkaaseen. Osa opiskelijoista tekee siis kielellisiä valintoja (ehdotukset, neuvottelu), jotka antavat lapselle ainakin näennäisen mahdollisuuden osallistua tehtävänteon järjestelyyn. Opiskelijat pehmentävät roolijakoa käyttämällä me-muotoisia persoonavalintoja ja ilmaisuja, joiden avulla opiskelija osoittaa lapselle tehtävän tekemisen olevan yhteistä mukavaa tekemistä, eikä vain lapsen vaikeuksia korostava tapahtuma. Roolinsa ja epäsymmetrisen asetelman vuoksi opiskelija on tekemisen vaatijan asemassa, mutta opiskelijat pehmentävät suoraa käskemistä esimerkiksi sävyartikkeleilla ja modaalisilla keinoilla.

Kuntoutusvaihe on tässä aineistossa kaikista pisin vaihe, joka keskittyy lapsiasiakkaan tehtävän kannalta oleellisten kielellisten responssien houkuttelemiseen. Vaiheen voidaan katsoa sisältävän odotuksenmukaisen toiminnan lisäksi lapsen tuotoksia korjaavaa, tehtävää säätelevää ja yhteistä kokemusta esiin tuovaa toimintaa.

Odotuksenmukainen toiminta rakentuu pyyntö–vastaus–arvio-rakenteesta ja etenee yleensä varsin nopeasti ja häiriöttömästi. Tässä aineistossa odotuksenmukaiselle toiminnalle tyypillisiä opiskelijoiden kielellisiä valintoja ovat mm. kysymyslauseet (pyyntö) ja dialogipartikkelit (opiskelija osoittaa olevansa kuulolla tai hyväksyy vastauksen). Lisäksi odotuksenmukaiseen toimintaan saattaa liittyä lapsen motivointia erilaisin hyväksyvää suhtautumista ilmaisevin adjektiivein ja adverbein. Toisaalta odotuksenmukainen toiminta saattaa olla varsin karsittua ja nopeaa, ja sisältää vain pyyntö–responssi-pareja.

Ei-odotuksenmukainen toiminta on aineistossa varsin yleistä, sillä puheterapiassa kuntoutetaan jokin ongelmaa, jolloin on odotuksenmukaista, että myös tehtävänteko sisältää ongelmajaksoja. On-

gelmavuoro synnyttää korjaustarpeen, ja opiskelijat ovat vastuussa ongelman korjaamisesta. Tässä tutkimuksessa korostuu opiskelijoiden ei-odotuksenmukaisen toiminnan jaksoilla käyttämät kielelliset valinnat, jotka vähentävät ongelman vuorovaikutukseen kohdistamaa rasitetta. Opiskelijat käyttävät aineistossa varsin vähän suoraa kielteistä palautetta ja pyrkivät ilmaisemaan korjaustarpeen esimerkiksi johdattelemalla lasta kysymyksillä vastauksen korjaamiseen tai olemalla jopa kokonaan takertumatta korjaustarpeeseen.

Ongelman tehtävänteossa voi aiheuttaa myös asiakkaan ei-toivotunlainen toiminta. Tällöin opiskelija toimii tehtävää säätelevästi pyrkiessään kuljettamaan tilanteen takaisin tehtäväntekoon. Toisaalta tehtävää säätelevä toiminta voi pyrkiä pitämään lapsen huomion tehtävänteossa. Tässä aineistossa huomiota tehtävässä pitävä säätelevä toiminta tapahtui selostuksenomaisesti, usein väitelauseilla, jolloin suurempia jännitteitä vuorovaikutussuhteeseen ei synny. Sen sijaan lapsen toimintaa ohjaava tehtävän säätely tapahtuu aineistossa usein käskylauseilla, joita opiskelijat pehmentävät esimerkiksi sävypartikkeleilla. Toisaalta opiskelijat saattavat pyrkiä vaikuttamaan lapsen ei-toivotunlaiseen toimintaan käskemisen sijaan neuvottelemalla lapsen kanssa tehtävätoimintaa edistävästä ratkaisusta. Suoraa pehmentämätöntä käskemistäkin käytetään aineistossa, kun opiskelija haluaa oikein tiukasti puuttua lapsen toimintaan.

Tässä aineistossa yhteistä kokemusta rakentavaa on toiminta, joka ei varsinaisesti ole tehtävän etenemisen kannalta tarpeellista, mutta joka osaltaan rakentaa vuorovaikutussuhdetta lapsen ja opiskelijan välille. Yhteisen kokemuksen jaksoissa opiskelijat motivoivat lasta leikkimielisyydellä, ovat kiinnostuneita lapsen kokemuksista ja tarttuvat lapsen tehtävätilanteeseen kuulumattomiin keskustelualoitteisiin. Yhteisen kokemuksen jaksolle on tyypillistä irtaantuminen puheterapialle tyypillisestä rekisteristä, eli opiskelija saattaa esimerkiksi hassutella käyttämällä aikuiselle epätyypillisiä ilmaisuja ja sanavalintoja. Myös kiinnostuksen esittäminen lapsen asioita kohtaan esimerkiksi kysymyksillä rakentaa opiskelijan ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta omalla tavallaan, kuten myös lapsen keskustelualoitteisiin vastaaminen ja mukaan meneminenkin tekee.

Tehtävän **lopetusvaihe** on aloitusvaiheen tavoin melko lyhyt jakso, joka sisältää tehtävän päättämisen ennakointia, konkreettisen päättämisen sekä tehtävän kommentoinnin ja arvioinnin. Jokainen opiskelija tuo tehtävän jollain tavalla päätökseen, mutta vain yksi opiskelija pyrkii arvioimaan lapsen suoriutumista. Tehtävän lopetusvaiheen etenemiseen vaikuttaa osaltaan se, määritteleekö tehtävän loppumisen materiaalin loppuminen, ajan kuluminen tai opiskelijan päätös. Kun tehtävä ei riipu materiaalista, on tehtävän lopettaminen jälleen opiskelijajohtoista. Yksi opiskelija rakentaa lopetuksessa leikinomaisuudella positiivista ilmapiiriä tehtävätilanteeseen ja motivoi ja kehuu lasta suori-

tuksesta. Lopetusvaiheessa aloitusvaiheen tavoin korostuu tehtävänteko yhteisenä toimintana, eli opiskelija ja lapsi saattavat yhdessä keskustella tai neuvotella tehtävätoiminnan loputtua.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten pohdinta

Puheterapia tapahtuu asiakkaan ja puheterapeutin vuorovaikutuksessa, ja kun vuorovaikutus onnistuu, ajatellaan sen saavan aikaan haluttuja muutoksia asiakkaan käyttäytymisessä (Andrews & Smith, 1995). Ihmissuhde- eli intersubjektisissa ammateissa tyypillistä on vuorovaikutuksen kaksijakoisuus; ammattilaisen tulee asiantuntijatietonsa pohjalta ohjata toimintaa ja vuorovaikutusta, mutta lisäksi hänen tulee kyetä muodostamaan ja ylläpitämään toimiva vuorovaikutussuhde asiakkaansa kanssa (Rauste-von Wrigth & von Wright, 2003, 214). Tässä tutkimuksessa kuusi logopedian opiskelijaa suorittaa kliinisen harjoittelunsa jaksoa. Heidän vuorovaikutuskäytänteissään on havaittavissa sekä sisältö- että suhdeulottuvuuden hallintaan liittyviä seikkoja.

Logopedian kliinisen harjoittelun tavoitteet ovat sekä sisällöllisiä että asiakassuhteeseen painottuvia, eli opiskelijan tulee kyetä tekemään kuntoutuksellisia ratkaisuja sekä asiantuntijatietonsa pohjalta että pystyä luomaan hyvä vuorovaikutussuhde asiakkaaseen (Tampereen yliopiston sähköinen opinto-opas 2015–2018). Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuljettavat tehtävälannetta eteenpäin tietyn rakenteen mukaan ja vaativat lapselta tietynlaista kuntoutusta edistävää suoriutumista (sisältöulottuvuus), mutta samalla he myös pyrkivät rakentamaan ja säilyttämään vuorovaikutussuhdetta (suhdeulottuvuus). Opiskelijoiden kielelliset valinnat rakentavat merkityksiä (Shore, 1992, 22–24), joita tarkastelemalla voidaan kuvata, kuinka opiskelija toteuttaa näitä kahta ulottuvuutta samanaikaisesti.

Puheterapeutti on vuorovaikutuksessa ammattilainen asiakkaaseen nähden (Gerlander & Takala, 2010). Tässä tutkimuksessa opiskelijat vasta harjoittelevat rooliaan ammattilaisina. Aineistossa jokainen opiskelija tekee lapsen kanssa puheterapiatehtävää, joka sisältää aloituksen, kuntoutusvaiheen ja lopetuksen (Panagos ym., 1986). Nämä vaiheet ovat kestoiltaan erilaisia ja vaikka jokainen opiskelija toteuttaa nämä vaiheet, ne ovat valinnoiltaan ja tapahtumiltaan yksilöllisiä. Opiskelijoilla vaikuttaa kuitenkin olevan mielessään jonkinlainen ajatus siitä, että tehtävänteko vaatii nämä kaikki vaiheet. Kuitenkin esimerkiksi terapiakertojen aiemmat tapahtumat ja tehtävän tuttuus vaikuttavat siihen, kokevatko opiskelijat vaikkapa lapsen ohjeistamisen tai tehtävän kuvaamisen tärkeäksi. Terapiatilanteet ovat siis aivan yhtä yksilöllisiä kuin osanottajatkin.

Kun puheterapian asiakas on lapsi, tämä ei ehkä itse osaa tai ymmärrä pyrkiä kohti itseään hyödyttävää tilaa, kuntoutumista. Tykkyläinen (2005) onkin havainnut puheterapeutin toiminnan olevan luonteeltaan ohjailevaa ja myös Silvast (1991) on todennut puheterapeuttien olevan toiminnan säätelijöitä. Tässäkin aineistossa tehtävätoiminta on varsin epäsymmetristä, eli viime kädessä on opis-

kelijan päätöksestä kiinni, koska jokin toiminta aloitetaan, lopetetaan tai koska sitä jatketaan. Kuitenkin tässä työssä on havaittavissa opiskelijoiden käyttämiä kielellisiä valintoja, joilla he yrittävät osaltaan vähentää tätä selvää epäsymmetristä lähtökohtaa. Opiskelijat tekevät esimerkiksi persoonavalintoja, joilla he osoittavat tekemisen olevan yhteistä, eikä niinkään vain lapsen tehtävää (*me voitaa alottaa*). Toisaalta opiskelijat saattavat antaa myös lapselle mahdollisuuden neuvotella ja tehdä valintoja tehtävää koskien (*leikittäiskö*). Koska puheterapia on ennalta suunniteltua toimintaa, ei lapselle annettu päätäntävalta aina ole todellista, vaan se on keino rakentaa vuorovaikutussuhdetta. Toisin sanoen opiskelija saattaa esittää lapselle tehtävän tai toiminnan ehdotuksena (kysymyslause), vaikka kyseessä on pikemminkin välttämättömyys ja tosiasia (ilmaistaan väitelauseella ks. (Thompson & Muntigl, 2008), suunniteltu toiminta, johon joka tapauksessa päädytään. Myös Tykkyläinen (2005, 71) on työssään havainnoinut samantyyppistä toimintaa. Tällä tavalla toimiessaan opiskelija ottaa sen riskin, että lapsi kieltäytyy, sillä kysymyslauseeseen on mahdollista vastata myös kieltävästi (ks. Hakulinen ym., 2004, 1572). Onkin mahdollista, että opiskelija punnitsee kieltäytymisen riskin olevan pieni verrattuna lapsen osallistamisen hyötyihin.

Opiskelija on ammattilaisen tavoin ristiriitaisessa asemassa; ylhäältä hän on vastuussa tilanteen kontrolloinnista ja toiminnan suunnittelusta, toisaalta hänen on oltava asiakkaalleen solidaarinen (Peräkylä, 1999, 43–45). Ongelmia vuorovaikutukseen ei synny, kun tehtävätoiminta on odotuksenmukaista, sillä tällöin sekä lapsi että opiskelija toimivat hyvin omassa roolissaan. Kuitenkin ongelmia syntyy, kun lapsen toiminta tai responsit ovat virheellisiä, sillä opiskelijan velvollisuus kuntouttajana on ohjata toimintaa kuntoutumisen kannalta oleelliseksi. Lapsen väärä responsi on ongelmavuoro, joka synnyttää vuorovaikutukseen korjaustarpeen (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Vuorovaikutuksen kannalta virheellisyyden osoittaminen suorituksessa ja suorituksen korjaaminen on ongelmallista, sillä toisen kritisointia pidetään yleensä sosiaalisesti arkaluontoisena toimintana, jota yritetään välttää (Pomerantz, 1984.) Aineistossa opiskelijat pyrkivät roolinsa mukaisesti puuttumaan lapsen virheelliseen toimintaan, mutta keinot ongelmakohtien osoittamiseen ja korjausaloitteiden käynnistämiseen ovat vaihtelevia. Varsin harvoin opiskelijat osoittavat virheen suoraan, vaan pyrkivät esimerkiksi ehdottamalla ja johdattamalla saamaan lapsi korjaamaan oma vastauksensa (*sanoinkos mää krokotiili*). Tykkyläinen (2005) on tutkimuksessaan havainnut puheterapeuttien pyrkivän säilyttämään lapsiasiakkaansa tehtävänratkaisijana, ja myös Ferguson (1998) ja Laakso (2003) ovat tehneet samanlaisia havaintoja puheterapeuttien ja aikuisasiakkaiden kohdalla. Tässä tapauksessa opiskelijan valinnat palvelevat tilannetta varmasti useilla tavoilla: toisaalta lapsiasiakkaan virheelliseen responsiin kiinnittyvä huomio on pienempi ja toisaalta lapsi saattaa tuottaa korjauksen itse omasta aloitteestaan. Toisinaan opiskelijat saattoivat jättää korjaustarpeen huomioimatta kokonaan, ja syyt tähän voivat olla moninaisia. Ehkäpä opiskelijat kokevat korjaamisen

olevan liian haastavaa lapselle ja korjausjaksojen liiallisuuden vahingoittavan vuorovaikutuksen sujumista.

Silvast (1991) on todennut puheterapeuttien tekevän puheterapiavuorovaikutuksessa valtaosan aloitteista, joka näkyi myös tässä tutkimuksessa. Yksi vuorovaikutusta rakentava keino opiskelijoilla olikin lähteä lapsen tehtävätilanteeseen liittymättömään keskustelualoitteeseen mukaan. Tällöin lapsen passiivinen rooli pelkkänä vastausten antajana muuttui ainakin hetkellisesti toisenlaiseksi. Aineistossa kiinnostavaa olikin toiminta, jolla ei ollut tehtävän tekemisen kannalta selvästi havaittavissa olevaa merkitystä, mutta jolla oli kuitenkin vuorovaikutusta rakentava merkitys. Tähän kuuluivat keskustelualoitteisiin mukaan menemisen lisäksi myös leikkimielinen toiminta (*sähän nyt ovela oot*) ja motivointi (*sä pelasit hyvin taas kerran*), joilla on oma merkityksensä lapsen yhteistyökyvyn ylläpitämisessä. Mikäli tehtävätilanteista riisuttaisiin kaikki vuorovaikutusta edistävä toiminta ja jäljelle jätettäisiin vain tehtävän kannalta oleellinen toiminta, olisi jäljellä luultavasti enää tässäkin työssä havaittua pyyntö-responssi-hyväksyntä –tyyppistä rakennetta. Vuorovaikutusta edistävällä toiminnalla onkin oma suuri merkityksensä tehtävänteossa, sillä motivoinnilla, leikkimielisyydellä, kehumisella ja muulla vastaavalla tehtävätyöskentely säilyy elävänä ja vuorovaikutteisena.

5.2 Menetelmän pohdinta

Tämä tutkimus kuvaa opiskelijoiden vuorovaikutusta rakentavia ja ylläpitäviä kielellisiä valintoja lapsiasiakkaan tehtävätyöskentelyn tukemiseksi. Samalla tarkoituksiksi muotoutui myös kokeilla uudenlaista, systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan perustuvaa, kuvausmenetelmää. Vaikka systeemis-funktionaalista kieliteoriaa onkin muutamissa logopedian alan tutkimuksissa käytetty (mm. Korpijaakko-Huuhka, 2003; Ferguson & Elliot, 2001), teoriaa ei ole sovellettu juuri tällä tavoin tarkastelemaan kielellisiä valintoja terapeutti-asiakasvuorovaikutussuhteen rakentajina ja säilyttäjinä opiskelijan kliinisen harjoittelun jakson aikana. Uuden menetelmän soveltamiseen liittyy omat epävarmuustekijänsä, sillä tutkija ei voi vertailla omia menettelytapojaan toisten tutkijoiden tutkimuksien avulla. Tämän vuoksi menetelmästä muotoutui aineiston ja teorian tiedon vuoropuhelu, eli tutkimus on teoriasta johdettu laadullinen monitapaustutkimus.

Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöinä oli kuusi Tampereen yliopiston logopedian opiskelijaa. Aiemmissa logopedian opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa logopedian opiskelijoiden on todettu olevan kansainvälisestäikin melko homogeeninen ryhmä, koska suuri osa opiskelijoista on keski- luokkaan kuuluvia naishenkilöitä (Freeman & Armstrong, 2004). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden taustoilla ei ollut väliä, mutta logopedian opiskelijoiden joukolla varsin tyyppillisesti kaikki tut-

kittavat olivat naisia. Aiemmassa opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista käsittelevissä tutkimuksissa myös ohjaajan rooli on nähty oleelliseksi osaksi opiskelijan valmiutta olla vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa (mm. Smith, 2015; American Speech-Language-Hearing Association 2008b; Hyvärinen ym., 2005). Tämä vaikutti tutkimushenkilöiden valintaan siten, että valitsin tutkimushenkilöiksi opiskelijoita, joita oli ohjannut harjoittelujaksolla sama ohjaaja. Näin halusin varmistaa ohjauksen vaikuttavan opiskelijoiden vuorovaikutustyyliin samalla tavalla. Jälkeenpäin ajateltuna tutkimushenkilöiden valinta olisi voinut olla tältä osin joustavampaa; tämän tyyppisessä tutkimuksessa ei ehkä ole tarpeen rajata tutkimushenkilöitä näin tarkalla kriteerillä, varsinkin kun opiskelijoiden kielelliset valinnat osoittautuivat hyvin yksilöllisiksi. Sen sijaan lapsiasiakkaiden kielellisen häiriön vaikutus tutkimushenkilöiden valintaan oli hyvä ottaa huomioon. Kun asiakkaiden ongelmat olivat samantyyppisiä, oli analysoitavan tehtävän löytäminen nauhoitteilta helpompaa. Samantyyppisistä tehtävistä oli helpompi analysoida tehtävän eri vaiheita.

Tässä tutkimuksessa kuuden tutkimushenkilön vuorovaikutuskumppaneineen tuottaman tekstiaineiston määrä (57 minuuttia 25 sekuntia) oli vielä hallittava, mutta analysoitavana työläs. Monivaiheinen laadullinen tekstianalyysi on nimittäin paljon aikaa vievä tehtävä ja pitkän aineiston läpi käyminen olikin menetelmän uutuuden vuoksi aika raskasta. Mikäli tutkimushenkilöitä olisi ollut enemmän, olisi aineisto ehkä ollut liian laaja tehokkaalle analyysille. Aineiston analyysia edelsi sen käsittely analysoitavaan muotoon, eli tässä tapauksessa litterointi. Tutkimuksessani litteraatiotarkkuus oli melko korkea, sillä keskusteluntutkimuksessakin on todettu, ettei mitään kielenkäytön tai puheen piirrettä voida ennalta pitää merkityksettömänä (Seppänen, 1997, 20). Vaikka tämä litteroinnin tarkkuus teki työvaiheesta varsin raskaan, se hyödytti myöhemmin tekstin analysointia, sillä vuorovaikutuksen piirteet olivat hyvin näkyvissä litteraateissa. Toisaalta vastaavanlaisessa tutkimuksessa saattaisin jatkossa hieman laskea litteraatiotarkkuutta, sillä esimerkiksi intonaation merkitseminen näin tarkasti ei ole välttämätöntä.

Tämän kaltaiselle tutkimukselle (teoriasidonnainen analyysi, ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2002, 98–99) tyypillistä on muun muassa se, että analyysissa käytetään hyödyksi tutkimuksen kannalta mielekkäästi valikoituja käsitteitä ja havaintoja, joita aiempi tutkimustieto on tuottanut. Tällainen menettelytapa ei estä aineistossa ilmenevien uusien ilmiöiden havaitsemista ja uusien ideoiden syntymistä, vaan pikemminkin auttaa sitä. Tässä tutkimuksessa on käytetty hyväksi keskusteluanalyyttisten tutkimusten ja diskurssinanalyysin tuottamaa tietoa. Esimerkiksi tehtävän jaottelu vaiheisiin on peräisin pitkälti Panagosin, Bobkoffin ja Scottin (1986) analyysista ja monet tämän tutkimuksen havainnot saivat tukea Tykkyläisen (2005) keskusteluanalyyttisessä tutkimuksessaan tekemistä havainnoista. Varsinkin keskusteluanalyysi on käytetty menetelmä esimerkiksi juuri institutionaalista vuorovaikutusta tutkittaessa ja sen avulla on kyetty osoittamaan vuorovaikutuksesta monia erilaisia

piirteitä kuten vuorottelua, korjausjäsennyksiä ja muita vuorovaikutuksen rakenteita (Klippi, Laakso & Tykkyläinen, 2005). Kuitenkaan näiden menetelmien tarjoama sangen kattava tarkastelutapa ei ollut minulle mieleinen, sillä vaikka esimerkiksi keskustelunanalyysillä kyetään tarkasti erittelemään sitä *mitä* tekstistä löytyy, ei se mielestäni kykene ottamaan kantaa siihen *miksi* jokin piirre löytyy tekstistä. Jotta esimerkiksi koulutuksen vuorovaikutusosaamiseen tähtääviä opintoja voidaan kehittää, ei pelkkä havainnoitujen asioiden laatiminen eräänlaisiksi taito- ja osaamislistoiksi ole riittävä lähetymistapa (Valkonen, 2003, 259.) Esimerkiksi itsearviointitaitojen on todettu olevan tärkeä osa ammatillisen osaamisen kehittymistä ja niiden kehittäminen vaatiikin paljon syvää ja kehittyntä kykyä analysoida omaa toimintaansa (Smith, 2015.)

Systeemis-funktionaalisen teorian vahvuus vuorovaikutustutkimuksessa muihin menetelmiin nähden on sen tapa nähdä kielenkäyttö valintoina (Eggins, 2004, 1-22). Kielen käyttäjä tekee valinnan systeemin tarjoamien mahdollisuuksien puitteissa ja jokainen valinta voidaan tarkastella sitä vasten, mitä olisi voitu sanoa, mutta ei kuitenkaan sanottu. Tällöin vuorovaikutus ei vain ole sitä *mitä* tekstissä näkyy, vaan analyysi saa merkityksensä siitä *mikä* valinta on tehty ja mitä *vaihtoehtoja* valinnalle olisi ollut. Tätä näkökulmaa vasten voidaan myös miettiä *miksi* valinta on tehty jonkin toisen sijaan, eli mitä valinta tarkoittaa esimerkiksi juuri vuorovaikutuksen suhteen. Tässä tutkimuksessa valintoja on pyritty tuomaan esille mm. puhefunktioiden avulla, mutta menetelmässä on parantamisen varaa. Uutta tutkimusta tehtäessä on syytä pohtia, minkälaisella tavalla systeemis-funktionaalista teoriasta pääsee hyödyntämään sekä sen systeemisyyttä (mitä valintoja voidaan tehdä) ja funktionaalisuutta (mihin kieltä käytetään) (Shore, 2012).

Täysin ongelmaton systeemis-funktionaaliseen teoriaan perustuva menetelmä ei kuitenkaan ole. Systeemis-funktionaalinen kieliteoria on varsin kattava, ja se tarjoaa vuorovaikutuksen analysointiin paljon työkaluja, mutta sisäänpääsy teoriaan ei ole aivan helppoa (Shore, 2012). Varsinkin omassa tutkimusprosessissani sisäänpääsy oli vaiheittaista ja pitkän työn tulos (myös Korpijaakko-Huuhka, 2003, 184), ja edelleen opin viikoittain uutta systeemis-funktionaalista teoriasta. Toisaalta laaja teoria tarjoaa monenlaisia sovellusmahdollisuuksia, mutta jonkinlaisen kokonaiskuvan hahmottaminen teoriasta on kuitenkin edellytys onnistuneeseen systeemis-funktionaalista kieliteoriaa hyödyntävään tutkimukseen (Shore, 2012). Keskustelunanalyttisen tutkimuksen tavoin myös systeemis-funktionaalista kielenteoriasta lähtevä metodi rajaa tutkimuksen vuorovaikutusilmiöiden lähitarkasteluun (Laakso, 2008). Kokonaiskuva rakentuu siis useiden tutkimusten myötä vähitellen, eikä systeemis-funktionaaliseen teoriaan perustuvalla tutkimuksellakaan voida heti luoda yleistettävissä olevaa kokonaiskuvaa. Nämä mahdollisesti ongelmallisena nähtävät seikat ovat varsin pieniä tämänkaltaisen tutkimuksen hyötyjen rinnalla. Vuorovaikutuskäytänteiden tutkimus ja kuvaus ovat nimittäin oleellinen osa ammatillisen osaamisen kehittämisessä (Ferguson & Armstrong, 2004;

Freeman, 2004). Pienelläkin tiedolla on suuri merkitys alan vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä eteenpäin.

5.3 Työn kliininen merkitys ja jatkotutkimuksen aiheita

Kliininen harjoittelu on tarpeellinen osa logopedian opiskelijoiden kasvua tulevaisuuden ammattilaisiksi (American Speech-Language-Hearing Association, 2008a). Tämän tutkimuksen tavoite oli kuvata opiskelijoiden vuorovaikutuskäytänteitä kliinisen harjoittelun jaksolla lapsiasiakkaan kanssa tehtävää tehtäessä. Tutkimuksessa on kuvattu yksittäisten opiskelijoiden kertaluontoisia tai toistuvia kielellisiä valintoja, joilla he rakentavat, ylläpitävät ja suojelevat vuorovaikutussuhdetta lapsiasiakkaaseen. Tämän kaltaisen tutkimuksen tulokset ovat yksittäisiä ja ennen kaikkea yksilöllisiä pieniä löytöjä, joiden pohjalta ei voi luoda yleistettävää mallia siitä, kuinka opiskelijat toimivat tietyssä tehtävätilanteen vaiheessa. Hyödyttömiä nämä löydöt eivät kuitenkaan ole, sillä ne osoittavat, että opiskelijoiden vuorovaikutuksesta voi tehdä havaintoja, joita voi hyödyntää esimerkiksi opetustarkeituksissa.

Yksi kliinisen harjoittelun tavoite on opettaa opiskelija arvioimaan onnistuneesti omaa toimintaansa kliinisessä ympäristössä (American Speech-Language-Hearing Association, 2008a). Tämän tutkimuksen tapa tarkastella vuorovaikutusta sopii hyvin oman toiminnan arviointiin, sillä systeemifunktionaalisen kieliteorian näkemys kielenkäytöstä valintoina jättää tilaa muutokselle (ks. valinnat esim. Eggins, 2004, 20). Jokainen opiskelijan kielellinen valinta näyttyy niitä potentiaalisia valintoja vasten, jotka opiskelija olisi voinut tehdä. Nämä valinnat voivat olla joko tiedostaen tai tiedostamatta tehtyjä. Vuorovaikutusosaamisen näkökulmasta omien valintojen tiedostaminen on tärkeä osa sujuvaa toimintaa (Hargie, 2006). Omia kielellisiä valintoja arvioimalla opiskelija oppii tiedostamaan, milloin hän toimii taitavasti tai taitamattomasti, ja ennen pitkää tiedostamisen kautta osaaminen muuttuu automaatioksi, hiljaiseksi tiedoksi, jonka varassa voi toimia taitavasti jopa tiedostamattaankin (Jännes, ym. 2013).

On perusteltua todeta, että oman toiminnan arvioiminen auttaa opiskelijaa kurottautumaan kohti tulevaa ammattilaisen rooliaan (Smith, 2015). Tämän tavoitteen saavuttamisessa tärkeä rooli on kliinisen harjoittelun ohjauksella; hyvä ohjaaja kykenee johdattamaan opiskelijan kohti itsenäistä ajattelua ja ongelman ratkaisua (American Speech-Language-Hearing Association, 1985). Ohjaajan rooli opiskelijan toiminnan oman arvioinnin kehittämisessä on oleellinen (American Speech-Language-Hearing Association, 2008b). Ohjaajan tulee myös kyetä tunnistamaan ja osoittamaan opiskelijalle tämän vuorovaikutuskäytänteitä ja toimintaa, jotka vaikuttavat myönteisesti tai kieltei-

sesti asiakkaan kuntoutumiseen. Vuorovaikutusammateissa vuorovaikutuksen onnistuminen vaikuttaa työn tuloksellisuuteen (Andrews & Schmidt, 1995). Systemis-funktionaalinen kieliteoria tarjoaa kattavuudessaan monenlaisia työkaluja vuorovaikutuksen analysointiin, kuten tässä tutkimuksessa on todettu, mutta sisäänpääsy teoriaan ei kuitenkaan ole helppoa (Shore, 2012). Kliinisen harjoittelun ohjaustilanteissa tämän tutkimuksen kaltainen valintojen tarkastelu varmasti antaisi opiskelijalle paljon ajateltavaa toiminnastaan. Kuitenkin se myös vaatisi ohjaajalta syvällistä perehtymistä asiaan, sillä valintojen tarkastelu onnistuu vain ymmärtämällä valintojen luonteen; mitä mahdollisia valintoja on tehtävissä ja mitä funktiota valinnat toteuttavat?

Vuorovaikutuskäytänteiden tarkastelun ei tarvitse rajautua pelkästään opiskelijoiden toimintaan, vaan myös kliinisessä työssä jo jonkin aikaa toimivat puheterapeutit saattavat hyötyä oman toimintansa tarkastelusta (Freeman, 2004). Puheterapeuttien vuorovaikutuskäytänteiden tutkimus on edelleen verrattain vähäistä, mutta sitäkin tarpeellisempaa (Freeman, 2004; Ferguson & Armstrong, 2004). Tunnistamalla ihmissuhdeammattissa toimivien henkilöiden vuorovaikutuskäytänteitä, voidaan mahdollisesti myös saada määritettyä sanalliseen muotoon hiljaista tietoa, ja muuttaa se ymmärrykseksi ammatillisesta vuorovaikutusosaamisesta.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tiettyjen logopedian opiskelijoiden kielenkäyttöä tietyllä hetkellä, tietyssä paikassa ja tiettyjen asiakkaiden kanssa. Kieli ei tapahdu tyhjiössä, vaan se heijastaa aina kielenkäyttäjää, kulttuuria, asenteita ja merkityksiä, joita henkilöt haluavat saada välitettyä (Halliday 1978, 28–29). Kielellisiä valintoja tapahtuu koko ajan erilaisissa ympäristöissä eri henkilöiden kesken. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimus mahdollisuus voisikin olla samojen opiskelijoiden seuranta koulutuksen eri vaiheissa – näin voitaisiin ehkä osoittaa opiskelijoiden vuorovaikutustaidoissa kehitystä, kuten alun perin tutkimushankkeessa oli tarkoituskin (ks. Rantala ym., 2009). Myös alalla toimivien puheterapeuttien vuorovaikutuskäytänteiden tarkastelu erilaisten asiakkaiden kanssa on hyvä jatkotutkimusaihe. Silloin voitaisiin tarkastella, muuttuvatko vuorovaikutuskäytännöt erilaisten asiakkaiden kanssa tai vaikuttaako esimerkiksi asiakkaan häiriötyyppi siihen, kuinka paljon esimerkiksi asiakkaan virheellistä toimintaa tai responsseja korjataan suoraan. Jatkotutkimusmahdollisuuksia on loputtomasti, sillä tilannemuuttujia on määrättömästi. Yksittäisten havaintojen avulla voidaan hiljalleen koota näkemys siitä, millaiset vuorovaikutuksen piirteet määrittävät onnistunutta vuorovaikutusta asiakkaan kanssa.

LÄHTEET

- American Speech-Language-Hearing Association (1985). *Clinical supervision in speech-language pathology and audiology*. www.asha.org/policy. Luettu 1.11.2015
- American Speech-Language-Hearing Association. (2008a). *Clinical supervision in speech-language pathology*. www.asha.org/policy. Luettu 1.11.2015
- American Speech-Language-Hearing Association. (2008b). *Knowledge and skills needed by speech-language pathologists providing clinical supervision*. www.asha.org/policy. Luettu 1.11.2015
- Andrews, M.L. & Schmidt, C.P. (1995). Congruence in personality between clinician and client: relationship to ratings of voice treatment. *Journal of Voice*, 9, 261–269.
- Crystal, D. & Varley, R. (1998). *Introduction to language pathology*. 4th edition. London: Whurr Publishers Ltd.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Lontoo: Continuum International Publishing Group.
- Ferguson, A. (1998). Conversational turn-taking and repair in fluent aphasia. *Aphasiology*, 12, 1007–1031.
- Ferguson, A. & Armstrong, E. (1997) Semantic therapy: Process and content. *Aphasiology*, 11:11, 1090-1094.
- Ferguson, A. & Armstrong, E. (2004). Reflections on speech-language therapists' talk: implications for clinical practice and education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39, 469–507.
- Ferguson, A. & Elliot, N. (2001) Analysing aphasia treatment sessions. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 15, 3, 229–243
- Freeman, M. (2004). SLT talk and practice knowledge: a response to Ferguson and Armstrong. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39,469–507.
- Gerlander, M. & Takala, E. (2000). Viestinnän opetus interpersoonalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.), *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta* (s. 156–181). Jyväskylä: Viestintätieteiden julkaisuja 20. Jyväskylän yliopisto.

- Gerlander, M. & Isotalus, P. (2010). Professionaalisten suhteiden ääriviivoja. *Puhe ja kieli*, 30, 3-19.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto V., Heinonen, T-R & Alho I. (2004). Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Lontoo: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language as a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Hargie, O. (2006). Skill in theory: communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.), *The handbook of communication skills*. (s.7–37). London: Routledge.
- Horton, S. & Byng S.(2000) Examining interaction in language therapy. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 355–375.
- Ijas, K. (2012). Lapsen vuoron ongelmallisuuden osoittaminen ja toiminnan suuntaaminen puheterapiassa. Teoksessa S. Stolt, M. Laakso & M. Lehtihalmes (toim.), *Puheen ja kielen sosiaalinen käyttö*.(s. 77–88). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 44.
- Jännes, E., Isotalus, P. & Rantala, L. (2013). Hiljaisesta tiedosta kuuluvaksi viestintäosaamiseksi. *Puhe ja kieli*, 33, 139–152.
- Klippi, A., Laakso, M. & Tykkyläinen, T. (2005). Logopedinen tutkimus ja keskustelunanalyysi. *Puhe ja kieli* 25, 33–34.
- Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (2003). *Kyllä se lintupelotintaulujuttu siinä nyt on käsittelyssä. Afaattisten puhujien kielellisiä valintoja sarjakuvatehtävässä*. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 46. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laakso, M. (2003). Collaborative construction of repair in aphasic conversation: An interactive view on the extended speaking turns of persons with Wernicke's aphasia. Teoksessa C. Goodwin (toim.), *Conversation and brain damage*, (s. 168-188). Oxford: Oxford University Press.
- Launonen, K. (2013). Puheterapeutin muuttuva asiantuntijarooli. *Puheterapeutti*, 1, 13.

- Luukka, M-R. (2002). M.A. K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Duffa & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*, (s. 89—123). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Panagos, J., Bobkoff, K. & Scott, C., (1986). Discourse analysis of language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 2, 211–229.
- Peräkylä, A. (1999) Vuorovaikutustutkimuksen kaksi traditiota. *Sosiologia*, 36, 41–48.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred dis-preferred turn shapes. Teoksessa: J.M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (s. 57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Raevaara, L., Ruusuvoori, J. & Haakana, M. (2001). Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvoori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia*. (s. 11–38). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rantala, L., Korpijaakko-Huuhka, A-M., Kukkonen, T., Kukkonen, H., Oksa, A., Isotalus, P. & Lassila, K. (2009). The Development of Communicative Competence Of Speech-Language Therapy Students. 7th CPLOL Congress 2009: Speech and laguage therapy in Europe 16.05.2009. Ljublijana, Slovenia.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361–382.
- Silvast, M. (1991). Aphasia therapy dialogues. *Aphasiology* 5, 383–390
- Sellman, J. (2008). Vuorovaikutus ääniterapiassa. *Keskustelunanalyttinen tutkimus harjoittelun rakenteesta, terapeutin antamasta palautteesta ja oppimisesta*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Seppänen, E. (1997). Vuorovaikutus paperilla. L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 18–31. Tampere: Vastapaino.

- Shore, S. (1992). *Aspects of a systemic-functional grammar of Finnish*. Sydney: Macquarie University.
- Shore, S. (2012). Systemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa: V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim). *Genre-analyysi: tekstiläjäitutumuksen käsikirja*. (s. 158–185). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Smith, H. (2015). Student Clinicians Self-Evaluating Performance by Reviewing Session Videos and Using Rubric. *Perspectives on Administration and Supervision*, 25, 78–84.
- Tampereen yliopiston sähköinen opinto-opas 2015-2018. (2015). Osoitteessa <http://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=130&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2013&koulid=34>. Luettu 29.9.2015
- Thompson, G. & Muntigl, P. (2008). Systemic functional linguistics: An interpersonal perspective. Teoksessa: Antos, G. & Ventola, E. (toim.) *Handbook of Interpersonal Communication*, (s. 107–132). Berlin: Mouton de Gruyter, cop.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tykkyläinen, T. (2005). *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä – ohjailevan toiminnan tarkastelua*. Helsingin yliopiston puhetieteiden julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VISK = Ison suomen kieliopin verkkoversio. (2008). (Päätoim. A. Hakulinen). Osoitteessa <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>. Luettu 7.10.2015

Liitteet:

Liite 1

Litteraatin merkistö, soveltaen Korpijaakko-Huuhkan (2003) käyttämää sovellusta Seppäsen (1997) mallista.

1. Sävelkulku, painotus ja tauot

.	voimakkaasti laskeva sävelkulku
,	lievästi laskeva sävelkulku
?	voimakkaasti nouseva sävelkulku
?,	lievästi nouseva sävelkulku
JUna	sanan painotus
(.)	lyhyt tauko, alle 0,5 s.
(..)	pidempi tauko, yli 0,5 s.

2. Epäselvän puheen merkintä

sel-	sana on jäänyt kesken
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pitempi ilmaus, josta ei ole saatu selvää

3. Nauru

he he	nauria
m(h)itä	sana lausuttu nauraen

4. Muuta

l:aatikko	venytetty äänne
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
niin+ku	sanat ääntyvät yhtenä kokonaisuutena
OTTAA	
KORTIN	toiminnan kuvausta
°sana°	kuiskattu ilmaisu

Liite 2 saatavissa erikseen