

Vuorottelujäsennys ja vierusparit
neurodegeneratiivista sairautta sairastavan nuoren ja
puheterapeuttiopiskelijan välisissä keskusteluissa.
Tapaustutkimus.

Paula Typpi

Logopedian pro gradu –tutkielma

Helsingin yliopisto

Puhetieteiden laitos

Huhtikuu 2008

Ohjaaja Kaisa Launonen

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Puhetieteiden laitos	
Tekijä - Författare - Author Paula Typpi			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Vuorottelujäsennys ja vierusparit neurodegeneratiivista sairautta sairastavan nuoren ja puheterapeuttiopiskelijan välisissä keskusteluissa. Tapaustutkimus.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Logopedia			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu -tutkielma, ohjaaja Kaisa Launonen		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2008	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 108
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella etenevää neurologista sairautta sairastavan henkilön vuorovaikutustaitoja. Tutkittava oli aineiston keruun hetkellä 13-vuotias ja taantunut vaikeasti kehitysvammaiseksi. Hänen sairautensa oli Sanfilippon oireyhtymä, joka kuuluu lysosomaalisten kertymäsairauksien mukopolysakkaridoosit-alaryhmään. Sanfilippon oireyhtymä on hyvin harvinainen sairaus, ja monet sen ilmiöt ovat vielä hämärän peitossa. Kuitenkin merkittävin oire on kognitiivisten taitojen taantuminen. Kroonisen ja progressiivisen luonteensa vuoksi neurodegeneratiiviset sairaudet asettavat erityishaasteita puheterapiatyölle. Kuntoutustoimenpiteiden tulee pohjautua yksilön vahvuuksiin, jäljellä oleviin kykyihin ja niiden menetyksen ennakointiin, ja tästä syystä kuntoutettavan kommunikaatiokeinot on syytä kartoittaa mahdollisimman tarkkaan. Tieto siitä, millaisia viestintäkeinoja vaikeavammaiset, normaalista poikkeavalla tavalla kommunikoiivat ihmiset käyttävät ja missä konteksteissa, on välttämätöntä, jotta voidaan tukea heidän kommunikatiivista itsenäisyyttään ja parantaa heidän elämänsä laatua.</p> <p>Tutkimusaineisto muodostui videoiduista puheterapiatapaamisista, joissa tutkittava ja puheterapeuttiopiskelijat olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Aineisto transkriboitiin ja sen analyysissä sovellettiin keskusteluanalyysin periaatteita keskittyen erään varhaisimman vuorovaikutuksen elementin, vuorottelun, tarkasteluun vierusparirakenteen avulla. Tutkittavan henkilön ja puheterapeuttiopiskelijan kahdenkeskisten institutionaalisten vuorovaikutustilanteiden tarkalla kuvaamisella ja analysoinnilla pyrittiin selvittämään, minkälaista vuorottelua vuorovaikutusparin välillä esiintyy ja millä keinoilla keskustelun vuorottelevaa rakennetta ylläpidetään.</p> <p>Tutkittavan ja puheterapeuttiopiskelijan välisissä keskusteluissa vuorottelu oli useimmiten sujuvaa. Puhujanvaihdoksia tapahtui, ja useimmiten vain yksi puhui kerrallaan. Päällekkäispuhuntaa esiintyi jonkin verran, mutta se oli lyhytkestoisia. Siirtymät vuorosta toiseen tapahtuivat yleensä sujuvasti, mutta toisinaan vuorojen välissä oli poikkeuksellisen pitkiä taukoja. Vuoronjakeluun käytettiin erilaisia annostelutekniikoita, kuten suoraa kysymystä tai katsetta, ja keskustelussa esiintyi erilaisia vieruspareja. Enimmäkseen vierusparit muodostuivat kysymyksistä ja vastauksista, mutta myös kannanotoista ja saman- tai erimielisyyden ilmaisuista. Tutkittava ja puheterapeuttiopiskelija tuottivat sekä preferoituja että preferoimattomia jälkijäseniä. Tutkittavan poikkeavat ja hienovaraiset viestit vaativat vuorovaikutuskumppanilta usein vahvaa ylitulkintaa, jotta keskustelussa päästiin etenemään, mutta tulkinnasta huolimatta keskustelussa ei aina päästy yhteisymmärrykseen. Toisaalta sujumaton vuorottelukaan ei välttämättä aiheuttanut vuorovaikutuksen häiriintymistä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Vuorovaikutus, keskusteluanalyysi, vuorottelu, vierusparit, neurodegeneratiivinen sairaus, Sanfilippo, kehitysvammaisuus			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Käyttätymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos - Institution – Department Department of Speech Sciences	
Tekijä - Författare - Author Paula Typpi		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Turn-taking analysis and adjacency pairs in conversations between an adolescent who has a neurodegenerative illness and a student of speech and language pathology. A case study.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Logopedics		
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's thesis, instructor Kaisa Launonen	Aika - Datum - Month and year April 2008	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 108
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The purpose of the study was to examine the interactional competence of a person who has a neurodegenerative disorder. The subject of the study was a thirteen-year old person who due to her illness was considered severely intellectually impaired. Her illness was Sanfilippo syndrome which belongs to mucopolysaccharides, a subgroup of lysosomal storage diseases. Sanfilippo syndrome is very rare and some of its features are still unknown. The main symptom, however, is cognitive degeneration. Due to their chronic and progressive nature, neurodegenerative disorders pose special challenges to speech and language therapy. Interventional measures should be based on the strengths and remaining skills of the individual and, therefore, it is important to thoroughly examine the individual's communication means. In order to support their communicative independence and improve the quality of their life, it is necessary to know which communication means people with severe impairments use in different contexts.</p> <p>The research data consisted of videotaped speech therapy sessions between the subject and a student of speech and language pathology. The videotapes were transcribed and selected conversations were analysed applying the conversation analysis method. Focus was on one of the earliest interactional structures, turn-taking, and its manifestation in adjacency pairs. Careful analysis of this institutional two-party interaction also revealed means by which turn-taking is maintained.</p> <p>In the conversations between the subject and the student of speech and language pathology speaker changes took place and usually only one party spoke at a time. Overlapping speech occurred but for short periods of time only. Transitions from one turn to the next usually occurred smoothly, but at times there were exceptionally long gaps between turns. Turns were distributed by different distribution methods, such as direct questions or gaze, and different adjacency pairs occurred. Adjacency pairs consisted mostly of questions and answers, but also of comments and expressions of agreement or disagreement. The subject of the study and the student produced both preferred and non-preferred second pair parts. The subject's unusual and subtle communication often demanded strong interpretation from the student in order for the conversation to proceed. In spite of strong interpretation mutual understanding was not always reached. On the other hand, disruptions in turn-taking did not necessarily cause interactional breakdown.</p>		
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Interaction, conversation analysis, turn-taking, adjacency pairs, neurodegenerative disorder, Sanfilippo, intellectual impairment		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited The Library of the Faculty of Behavioural Sciences		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Kiitos

"Annalle".

Annan perheelle, henkilökohtaiselle avustajalle, opettajalle ja puheterapeuteille. Otitte minut lämpimästi vastaan. Erityiskiitos erikoispuheterapeutti, FL Alisa Ikoselle.

Ohjaajalleni puheterapeutti, FT Kaisa Launoselle, erityisesti aikataulullisesta joustamisesta ja ahaa-elämyksiin ohjaamisesta.

Puheterapeuttiliitolle stipendistä.

Opiskelutoverilleni ja ystävälleni Riikalle "työnohjauksesta".

Perheelleni, ystävilleni ja ennen kaikkea Hannulle myötäelämisestä ja kannustuksesta.

SISÄLLYS

LITTERAATIOMERKIT	2
1. JOHDANTO	3
2. VUOROVAIKUTUS	5
2.1 Vuorottelu	6
2.2 Vuorottelun tutkiminen ja keskustelunanalyysi	7
2.3 Vuorottelu poikkeavassa vuorovaikutuksessa ja kumppanin rooli	14
3. ETENEVÄT NEUROLOGISET SAIRAUDET	19
3.1 Lysosomaaliset kertymäsairaudet	20
3.2 Sanfilippon oireyhtymä	21
4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5. TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT	28
5.1 Tapauksen kuvaus	29
5.2 Aineisto	33
5.3 Aineiston analysointi	34
6. TULOKSET	36
6.1 Anna tuottaa odotuksenmukaisen vuoron	36
6.2 Tulkinta vie keskustelua eteenpäin	50
6.3 Yhteisymmärrystä ei saavuteta	66
6.4 Vuorottelun sujumattomuus ei häiritse vuorovaikutusta	80
7. POHDINTA	82
7.1 Vuorottelun piirteitä	82
7.1.1 Vierusparit	83
7.1.2 Rytmihäiriöt	86
7.1.3 Tulkinta	91
7.1.4 Annan kompetenssi	93
7.1.5 Kumppanin rooli	94
7.2 Tutkimusmenetelmän arviointi	96
7.3 Tutkimuksen logopedinen merkitys	100
7.4 Jatkotutkimusehdotuksia	101
LÄHTEET	103

LITTERAATIOMERKIT

A	Anna (peitenimi)
P	puheterapeuttiopiskelija
Elina	Annan avustaja (peitenimi)
→	vierusparin etu- tai jälkijäsen
sana	erityisen huomioitava vuoro tai toiminta

PUHE

#sana#	narisevalla äänellä tuotettu puhe
°sana°	vaimealla äänellä tuotettu puhe, myös kuiskaus
SANA	voimakkaalla äänellä tuotettu puhe
£sana£	hymyillen tuotettu puhe
s(h)an(h)a	nauraen tuotettu puhe
(sana)	epäselvällä äänellä tuotettu puhe
(--)	epäselvällä äänellä tuotettu pidempi jakso
>sana<	nopea puhe
<sana>	hidas puhe
a:	äänteen venytys
<u>sana</u>	painokkaasti lausuttu tavu tai sana
↑sana	tavallista korkeammalla äänenkorkeudella lausuttu sana
(1.0)	tauco, sekunneissa
(.)	alle 1 sekunnin mittainen tauco
sa-	kesken jäänyt lausuma
[sana]	päällekkäispuhunta
=	seuraava lausuma alkaa välittömästi edellisen jälkeen
.hhh	kuuluva sisäänhengitys

INTONAATIO

sana.	laskeva intonaatio
sana,	tasainen intonaatio
sana?	nouseva intonaatio

KATSE

A _____ katsoo Annaa
Katse on litteroitu puhujan puheenvuoron yläpuolelle.

TOIMINTA

((TOIMINTA)) puheen kanssa samaan aikaan tapahtuva
toiminta tai muu litteroijan huomio

1. JOHDANTO

Vuorovaikutustutkimus on saanut yhä enemmän jalansijaa logopedian alalla. Viime vuosina on tutkittu niin normaalin kuin poikkeavankin vuorovaikutuksen ilmiöitä, esimerkiksi afaattisten henkilöiden keskustelun rakentumista (mm. Klippi 1996, Laakso 1997, Mannila 2002, Wilkinson 2006) sekä dysfaattisten lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta (Tykkyläinen 2005). Myös harvinaisemmissa ja vaikeimmissa häiriöissä ilmeneviä vuorovaikutuksen piirteitä on analysoitu (esim. Olkku 1997, Herkman 2000, Malvila 2003, Maunuksela 2007, Yli-Salomäki 2007, Pohja 2007, ks. myös Abbeduto & Hesketh 1997). Etenevää neurologista sairautta sairastavien henkilöiden kommunikaatiosta ja sen kuntoutuksesta on alan kirjallisuudessa hyvin vähän viitteitä. INCL-tautia sairastavien lasten vuorovaikutuksen elementtejä on tutkittu (Pullola-Teeriaho 2000), samoin Rettin oireyhtymää sairastavien tyttöjen kommunikaatiota (mm. Hetzroni & Rubin 2006).

Tämän tapaustutkimuksen 13-vuotias Anna (peitenimi) sairasti degeneratiivista sairautta. Sairaus on lysosomaalisiin kertymäsairauksiin kuuluva Sanfilippo-oireyhtymä tyyppi C, jonka merkittävimpana oireena on henkinen taantuminen (Vainionpää ym. 2004). Jo 3-vuotiaana Annan kognitiivisessa kehityksessä oli havaittavissa viivettä, mutta hän oppi liikkumaan ja puhumaan normaalisti. Taantuminen kuitenkin eteni nopeasti, ja tutkimusaineiston keruuhetkellä Annaa pidettiin vaikeasti kehitysvammaisena. Vaikka Annan puheen tuotto rajoittui yksittäisiin sanoihin ja keskustelukumppanin sanojen toistamiseen, hän oli kuitenkin aktiivinen vuorovaikutuskumppani. Monet Annan varhaiset kognitiiviset kyvyt näyttivät edelleen olevan tallella, kuten jaetun tarkkaavuuden ylläpitäminen ja vuorottelu, ja niiden avulla hän vireystilansa salliessa kykeni vuorovaikutukseen muiden kanssa.

Annan sairaus on krooninen ja progressiivinen, eikä siihen toistaiseksi ole parannuskeinoja (Metsähonkala & Salo 2004). Annan puhe- ja fysioterapia oli luonteeltaan ylläpitävää ja aiemmin opittuja taitoja vahvistavaa. Sanfilippoon oireyhtymä on harvinaisen sairaus, ja monet sen ilmiöt ovat vielä selvittämättä. Ei esimerkiksi tiedetä varmuudella, mitkä kognitiiviset taidot sairauden edetessä taantuvat, missä järjestyksessä ja miten totaalisesti. Erityisesti vaikeavammaisten ihmisten kuntoutus pohjautuu yksilön vahvuuksiin (Launonen & Roisko 2001), Annan tapauksessa hänen jäljelläoleviin ky-

kyhinsä ja niiden menetyksen ennakointiin. Tästä syystä Annan kommunikaatiotavat on syytä kartoittaa mahdollisimman tarkkaan. Tieto siitä, millaisia viestintäkeinoja vaikeavammaiset, normaalista poikkeavalla tavalla kommunikoivat ihmiset käyttävät ja missä konteksteissa, on välttämätöntä, jotta heidän kommunikatiivista itsenäisyyttään voidaan tukea ja heidän elämänsä laatua parantaa.

Lysosomaalisia kertymäsairauksia on tutkittu lähinnä lääketieteen ja perinnöllisyyslääketieteen aloilla, Sanfilippon oireyhtymää niistäkin näkökulmista melko vähän, eikä tutkimuksia oireyhtymän kognitiivisesta tai kielellisestä oirekuvasta juuri ole. Tässä tutkimuksessa käytetään siksi viitekehystenä vaikeasti kehitysvammaisia ihmisiä. Tämäkään ei ole täysin tyydyttävä ratkaisu, koska progressiivinen kehitysvamma saattaa laadullisesti poiketa siitä, mitä kehitysvammaisuudella yleensä tarkoitetaan. Lisäksi kehitysvammaisiin ihmisiin pätee yleensä oletus, että pitkäjänteisellä kuntoutustoiminnalla saavutetaan edistystä (Launonen 2003), kun taas neurodegeneratiivisten sairauksien keskeinen piirre on hankittujen taitojen häviäminen. Myös tutkittavan sairauden harvinaisuuden vuoksi tapaustutkimus oli ainoa mahdollinen lähestymistapa.

Tutkimusmetodin lähtökohdaksi valittiin keskusteluanalyysi, joka aineistolähtöisenä, empiriaan ja kontekstualisuuteen nojaavana tutkimusmenetelmänä (Klippi, Laakso & Tykkyläinen 2005) soveltuu hyvin paitsi normaalin myös poikkeavan vuorovaikutuksen tarkasteluun. Keskusteluanalyysin peruselementtejä ovat vuorovaikutuksen yksityiskohtainen järjestyneisyys ja kontekstin osallisuus (Heritage 1996, 236–237). Keskusteluanalyysin avulla onkin saatu tietoa myös puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia (esim. Burakoff 2001) tai kommunikaatioapuvälinettä käyttävien henkilöiden vuorovaikutuksen rakentumisesta (mm. Bloch 2004, Clarke & Wilkinson 2006).

Tutkimuksen rakenne on seuraava: Luvussa 2 tarkastelen vuorovaikutusta ja yhtä sen peruselementtiä, vuorottelua. Lisäksi kuvailen analyysissä sovellettavaa menetelmää, keskusteluanalyysia, ja tutkimuksen kannalta olennaista käsitettä vierusparit. Luvussa 3 kerron etenevistä neurologisista sairauksista, erityisesti tutkittava henkilön sairastamasta. Kuvailen myös neurodegeneratiivisen sairauden aiheuttaman kehitysvamman vaikutusta vuorovaikutukseen. Tutkimuskysymykset määrittelen luvussa 4. Esittelen tutkittavan henkilön ja aineiston analyysin tarkemmin luvussa 5. Luvussa 6 kerron analyysissä esiin nousseista ilmiöistä ja luvussa 7 pohdin niiden merkitystä.

2. VUOROVAIKUTUS

Koko ihmisen elämä rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (Launonen 2007, 6). Ihmisillä on biologinen valmius virittyä vuorovaikutukseen toistensa kanssa (myös Lyytinen ym. 1995, Tomasello 1999). Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi oppii uusia taitoja ja kasvaa näin yhteisön täysvaltaisen jäsenen rooliin. Vuorovaikutus on kaksisuuntaista: osaavimmat vuorovaikutuskumppanit muokkaavat omaa käyttäytymistään pienen lapsen kehitystasoon sopivaksi siten, että se optimaalisella tavalla tukee lapsen oppimista. Näin he toimivat lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1982, 184–186) auttaen lasta suoriutumaan yhdessä sellaisista toimista, joista tämä ei vielä yksin suoriudu. Vähitellen lapsi oppii suoriutumaan yksin, ja taito sisäistyy lapsen omaksi rakenteeksi (Launonen 2007, 21). Näin lähikehityksen vyöhyke siirtyy jatkuvasti eteenpäin kohti haasteellisempia taitoja.

Vuorovaikutuksessa ollessaan ihmiset viestivät toisilleen ajatuksiaan, tunteitaan ja tarpeitaan, usein tiedostamattomasti, sekä vastaanottavat ja tulkitsevat toistensa viestejä. Tietoisessa vuorovaikutuksessa eli kommunikaatiossa ajatellaan olevan kolme ulottuvuutta: sisältö, muoto ja käyttö (Bloom & Lahey 1978, 21–23, Launonen 2007, 18). Kommunikaation sisältöjä ovat juuri ajatukset, tunteet ja tarpeet eli se, mitä ihminen haluaa viestiä. Viestejä voidaan tuottaa erilaisissa muodoissa, esimerkiksi kielellisin (puhe, kirjoitus) ja ei-kielellisin keinoin (katse, hymy, toiminta). Lisäksi on olennaista viestin käyttötarkoitus eli se, miksi henkilö viestii. Vuorovaikutustilanne syntyy varsinaisesti vasta silloin, kun nämä kolme (*mitä, miten ja miksi*) kohtaavat.

Viestintätaidot kehittyvät siinä ympäristössä, jossa niitä käytetään eli vuorovaikutuksessa, ja "lapsi oppii käyttämään kieltä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen välineenä" (Launonen 2007, 17). Pienen vauvan viestintä on jäsentynyttä, mutta ei vielä tietois-ta tai tavoitteellista (myös Tomasello 1999, 84). Vauva äänтелеe ja hymyilee, ja hänen tunne- ja vireystilaansa virittynyt hoitaja alkaa tulkita näitä toimintoja, ikään kuin ne olisivat tietoisia viestejä (myös van der Stelt 1993, 153, Lyytinen ym. 1995). Tulkinnalla onkin suuri merkitys vauvan kommunikatiivisuuden kehityksessä. Varhaisissa vuorovaikutustilanteissa hoitaja usein ylitulkitsi vauvan viestejä ja antaa niille merkityksiä, joita vauva itse ei välttämättä ole tarkoittanut. Johdonmukaisesti tulkitsemalla vauvan viestejä ja vastaamalla niihin hoitaja auttaa vauvaa ymmärtämään oman toimintansa ja

sen seurauksien välisiä yhteyksiä, jolloin vauva vähitellen oppii ilmaisemaan itseään merkityksellisesti. Tulkinnan avulla, ja vain siten, vauvan viesteistä tulee merkityksellisiä. Hoitaja ei kuitenkaan tulkitse merkityksellisiksi mitä tahansa vauvan viestejä, vaan vain niitä, jotka hän näkee kommunikatiivisiksi, ja joiden hän uskoo johtavan monipuolisempaan vuorovaikutukseen (myös Locke 1995).

2.1 Vuorottelu

Vuorottelu on eräs varhaisimmista vuorovaikutuksen rakenteista (van der Stelt 1993, 153–157, Locke 1995, Launonen 2007, 24). Kaikessa inhimillisessä toiminnassa tapahtuu vuorottelua (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Vauvan kanssa leikkiessään hoitaja kuin luonnostaan pyrkii vuorottelevaan toimintaan ja antaa samalla lapselle mallia kommunikaation dialogisesta luonteesta. Vuorovaikutustilanteessa hyvin pienikin vauva kykenee vuorotteluun: hän äänтелеe tai liikehtii ja keskeyttää sen kuin antaakseen hoitajalle vuoron, katsoo tätä kiinteästi ja vaikuttaa odottavan hoitajan 'vastausta' (Launonen 2007, 27). Hoitaja taas jättää omien vuorojensa väliin taukoja, jotka hän tarkoittaa vauvan vuorojen paikoiksi. Hoitaja tulkitsee vauvan ääntelyn tai hienovaraisenkin toiminnan merkitykselliseksi viestiksi ja vastaa siihen, ja näin vuorottelu jatkuu edelleen (myös Lyytinen ym. 1995). Erityisesti kehityksen varhaisvaiheessa hoitaja usein ottaa itselleen vauvan vuoron, jos vauva ei sitä itse ota (van der Stelt 1993, 155). Hoitajan eli osaavamman vuorovaikutuskumppanin kyky sopeuttaa oma toimintaansa lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle mahdollistaa vuorovaikutuksen toimivuuden.

Vauva ilmaisee itseään itkien, äännellen, suunnaten katsettaan hoitajaan tai muuhun kohteeseen ja elehtien esimerkiksi tavoittelemalla jotain objektia (Launonen 1998, 32–37, Launonen 2007, 24). Hoitaja tulkitsee vauvan viestejä myös tämän vireystilaa, aktiivisuutta, lihasjänteyttä, huomion suuntaamista ja toimintaa seuraamalla. Ei-kielellisen viestinnän avulla vauva ja hoitaja ylläpitävät vuorovaikutusta ja 'keskustelevat' toistensa kanssa. Pian syntymänsä jälkeen vauva pyrkii matkimaan hoitajansa ääntelyä, äänenkorkeutta ja intonaatiota (Locke 1995). Vauvan ääntely on aluksi samanaikaista hoitajan ääntelyn kanssa, mutta jo vauvan ollessa 3–4 kuukauden ikäinen päällekkäisyys vähenee. Locken mukaan tällöin vauva oppii, ettei hän saavuta hoitajan elintärkeää huomiota äänтелеillä samaan aikaan, jolloin siihen ei kannata tuhjata energiaa. Vuorovaikutus

on jo tässä varhaisessa vaiheessa kaksisuuntaista: myös hoitaja matkii vauvan ilmeitä, eleitä ja ääntelyä. Hoitaja täydentää vauvan ilmauksia ja tulkitsee ne merkityksellisiksi. Näin hän vahvistaa vauvan kasvavaa käsitystä itsestään kommunikoijana.

Kaikessa inhimillisessä toiminnassa tapahtuu vuorottelua eivätkä vuorovaikutus tai keskustelu ole poikkeuksia (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Hakulinen 1998b). Vuorovaikutustilanteissa on sovittava vuorottelusta joko ennalta kirjattujen sääntöjen muodossa (kuten esimerkiksi liikenteessä) tai sosiaalisten käyttäytymisnormien mukaisesti (esimerkiksi jonottaminen). Vapaassa keskustelussa ei ole ennalta kirjattuja sääntöjä, vaan keskustelukumppanit säätelevät vuorotteluaan yhteispelillä. Normiodotusten mukaan keskustelun vuorottelu on sujuvaa, yksi puhuu kerrallaan eikä päällekkäispuhumista esiinny kuin lyhytkestoisesti. Päällekkäisyys aiheuttaa usein vuorojen keskeyttämistä ja uudelleenaloittamista. Vuorottelu on keskustelun rakentumisen peruselementtejä, ja sitä on viime vuosina tutkittu erityisesti keskustelunanalyysin avulla.

2.2 Vuorottelun tutkiminen ja keskustelunanalyysi

Keskustelunanalyysi on kehittynyt etnometodologisesta perinteestä (Hakulinen 1998a). Se tarkastelee näennäisen kaoottista keskustelua jäsenyneenä, säännönmukaisena toimintana, jota puhujat tekevät yhteistyönä. Metodien mukaan keskustelua voidaan tarkastella esimerkiksi vuorottelu- ja sekvenssikorjausjäsennyksen mukaan. Tavoitteena on nimenomaan tarkastella niitä kykyjä (kompetensseja), joita keskustelijat käyttävät ja joihin he nojaavat osallistuessaan keskusteluun (Heritage 1996, 236).

Logopedinen tutkimus on viimeksi kuluneiden kymmenen vuoden aikana suuntautunut vahvasti tutkimaan vuorovaikutusta ja sosiaalista osallistumista (Klippi, Laakso & Tykkyläinen 2005). Muun muassa keskustelunanalyysin avulla on voitu yksityiskohtaisesti analysoida vuorovaikutuksen käytänteitä ja tunnistaa sitä jäsentäviä rakenteita. Myös poikkeavassa vuorovaikutuksessa ilmeneviä tärkeitä ei-kielellisiä keinoja on pystytty tarkastelemaan keskustelunanalyysin menetelmiä käyttäen tai soveltaen. Logopedisessä tutkimuksessa keskustelun kohteena on usein institutionaalinen vuorovaikutus. Institutionaalinen keskustelu on puhetta, jolla puhujat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä eli yhteiskunnan virallisia järjestelyjä (Drew & Heritage 1992, Peräkylä 1998).

Vähintään yksi institutionaalisen keskustelun osallistuja edustaa jotain virallista organisaatiota. Institutionaalisia keskusteluja ovat esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvat keskustelut tai palvelunumeroon soitetut puhelut. Olennaista on, että keskustelijat esiintyvät tilanteessa rooleissa, esimerkiksi lääkärinä ja potilaana tai puheterapeuttina ja asiakkaana. Tällöin vähintään toinen osallistuja on orientoitunut sellaiseen tavoitteeseen tai tehtävään, joka liittyy kyseiseen instituutioon (Drew & Heritage 1992). Kaikki institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuva keskustelu ei kuitenkaan ole institutionaalisten tehtävien suorittamista (Peräkylä 1998). Esimerkiksi puheterapeutti ja asiakas voivat myös keskustella spontaanisti ajankohtaisista uutisista. Tällainen puhe voi kuitenkin palvella epäsuorasti institutionaalisia tehtäviä. Puheterapiassa esimerkiksi kuntoutuksen tavoitteeksi voidaan asettaa vuorovaikutustaitojen ylläpitäminen, jolloin keskustelu on sekä kuntoutuksen keino että sen tavoite (ks. esim. Klippi 1996).

Logopedisessä vuorovaikutustutkimuksessa keskusteluanalyysin menetelmiä on sovellettu eniten afaattisten puhujien kommunikoinnin tarkasteluun, ja näitä tutkimustuloksia on käytetty hyväksi myös kliinisessä työssä (mm. Klippi 1996, Mannila 2002, Laakso 2006). Esimerkiksi on todettu, että tutkitut afaattiset puhujat tuottivat pidempiä sananhakuja ja käyttivät viestinnässään enemmän ei-kielellisiä keinoja puolison kuin puheterapeutin kanssa keskustellessaan (Laakso 2006). Ylipäätään puolison ja afaattisen puhujan välinen keskustelu eteni sujuvammin kuin puheterapeutin ja afaattisen puhujan välinen. Keskusteluanalyysimetodin avulla on myös havaittu, että aikuisen ja dysfaattisen lapsen välisessä keskustelussa ilmenee sujuva, keskustelua koossapitävä vuorottelu huolimatta lapsen sananhakuvaikeuksista, heikosta lauseenmuodostuskyvystä sekä kielellisistä ymmärtämishäiriöistä (Gardner 2006). Puheterapeutin ja lapsiasiakkaan välistä vuorovaikutusta tarkastelevassa tutkimuksessa todettiin, että puheterapeutin ja lapsen välinen tyypillinen vuorovaikutusrakenne on kolmiosainen, esimerkiksi kysymys-vastaus-palautte (Tykkyläinen 2005).

Keskusteluanalyysi aineistolähtöisenä, empiriaan ja kontekstuaalisuuteen nojaavana tutkimusmenetelmänä (Klippi, Laakso & Tykkyläinen 2005) on käytettävissä myös monen muun tyyppisen poikkeavan vuorovaikutuksen tarkasteluun, esimerkiksi vammaisten ihmisten kommunikaation tutkimiseen (mm. Burakoff 2001, Bloch 2005, Clarke & Wilkinson 2006). Puhetta tukevia ja korvaavia viestintäkeinoja käyttävän ihmisen kommunikaatio poikkeaa monella tapaa puhetta käyttävien ihmisten kommunikaatiosta

(myös von Tetzchner & Martinsen 2000). Riippumatta välineestä tai menetelmästä puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa ilmaisu on usein työlästä ja hidasta, ja se aiheuttaa viestijälle muun muassa tarkkaavuuden ja muistin ylimääräistä kuormitusta. Vuorovaikutusta epätasapainottaa myös se, että luonnollisesti puhuva keskustelukumppani paitsi osallistuu omalta osaltaan keskusteluun ja muotoilee omat viestinsä, tulkitsee ja toisinaan muotoilee myös toisen osapuolen viestit (emt., 77).

Keskustelunanalyysia käytettiin menetelmänä myös tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin vaikeasti dysartrisen kommunikoijan ja hänen omaisensa välistä vuorovaikutusta (Bloch 2005). Tutkittava dysartrinen henkilö kommunikoi kirjoittamalla tietokoneen näytölle kirjaimia, jotka omaisen luki ääneen. Poikkeavaa keskustelun vuorottelussa oli se, että keskustelukumppanit tuottivat yhdessä sellaisia vuoroja, jotka luonnollisessa keskustelussa yksi puhuja olisi tuottanut yksin. Tällaisessa poikkeavassa vuorovaikutustilanteessa voidaan nähdä kaksi vuorottelun tasoa; ensinnä se, jossa toinen näppäilee kirjaimia ja toinen lukee ne ääneen, mutta myös niin sanotusti ylemmällä tasolla esimerkiksi kysymys-vastaus-vierusparien vuorottelu. Kirjainten ääneen lukeminen, tulkitseminen, aiheuttaa normaalissa keskustelussa esiintyvän sekventiaalisen rakenteen rikkoutumisen.

Eräässä tuoreessa tutkimuksessa tarkasteltiin keskustelunanalyysia käyttäen CP-vammaisen lapsen vuorovaikutusta luonnollisesti puhuvan ikätoverin kanssa (Clarke & Wilkinson 2006). Tutkittu CP-vammaisen lapsi käytti VOCA-puhelaitetta, jolla kirjoitettu viesti näkyi myös laitteen näyttötaulussa. Keskustelun vuorottelussa havaittiin poikkeavuutta muun muassa siten, että laitteella tuotetut puheenvuorot olivat puheen tuotettuja vuoroja hitaampia, ja niiden alussa ja sisällä oli eripituisia taukoja. Luonnollisesti puhuva keskustelukumppani saattoi tutkijoiden mukaan tulkita tauon mahdolliseksi siirtymätilaksi, puhujanvaihdoskohdaksi ja ottaa puheenvuoron itselleen, jolloin vuorottelun periaate häiriintyi ja keskustelun sujuvuus hajosi. Puhelaitteella tuotettuja puheenvuoroja kuvasikin hyvin termi 'läpäisevyys' (*permeability*).

Logopedisessä tutkimuksessa keskustelunanalyysin avulla on voitu tarkastella myös poikkeavalle vuorovaikutukselle olennaisen tärkeitä ei-kielellisiä kommunikointikeinoja, kuten eleitä ja katsetta. Keskustelunanalyysin jäsenysmuotojen avulla on voitu tutkia yksityiskohtaisesti vuorottelua, sekventiaalisuutta ja korjausvuoroja myös vaikeasti häiriöisissä vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksessaan vaikeasti kehitysvammaisen lapsen

ja puheterapeutin vuorovaikutuksesta Maunuksela (2007) käytti tutkimusmetodina havainnointia, mutta totesi, että koska pelkästään havainnoimalla päästään vain rajallisiin tuloksiin, keskustelunanalyysin käyttäminen metodina olisi ollut perusteltua. Keskustelunanalyysin keinoin on saatu esille merkkejä säilyneestä ja toimivasta kommunikatiivikompetenssista tällaisissa tilanteissa (mm. Bloch 2005).

Eräs keskustelunanalyysin keskeisimmistä käsitteistä on *vuorottelujäsennys*. Sillä tarkoitetaan sellaisia sääntöjä, joiden mukaan keskustelun osanottajat tietävät, kuka puhuu milloinkin ja miten toinen voi saada puheenvuoron (Sacks ym. 1974, Heritage 1996, Hakulinen 1998b). Vuorottelua pidetään keskustelun perustana, mutta vuorottelun periaatetta voidaan nähdä muussakin sosiaalisessa toiminnassa, esimerkiksi peleissä, musiikissa ja liikenteessä. Keskustelussa vuorottelun säännöt eivät kuitenkaan ole ennalatasovittuja tai ulkopuolisen sanelemia, vaan osanottajat säätelevät vuorottelua yhteisesti keskustelun aikana. Vuorottelun normisto opitaan jo vauvaiässä vuorovaikutuksessa hoitajan kanssa.

Tarkasteltaessa keskusteluja voidaan havaita kaksi vuorottelun kannalta olennaista seikkaa (Hakulinen 1998b). Ensinnäkin vuorottelu on sujuvaa. Keskeyttämistä ja päällekkäin puhumista pidetään epätavallisena ja usein epätoivottuna. Tilanteet, joissa näitä esiintyy, vaativat yleensä jonkinlaisen selityksen, esimerkiksi että joku keskustelijoista on dominoiva tai että keskustelutunnelma on kireä. Sujuvuuden lisäksi olennaista vuorottelun analyysissä on vuorojen koostumus. Puheessa havaittavia jaksoja nimitetään lauseen sijasta *lausumiksi* (alkuper. *utterance*), jotka esiintyvät puheenvuoroissa *vuoron rakenneyksikköinä* (alkuper. *turn-constructive unit*) (emt. 34, Sacks ym. 1974). Yksi tai useampi lausuma muodostaa puheenvuoron, eikä lausuma välttämättä muodosta kielipillisesti täydellistä kokonaisuutta, vaan siinä saattaa esiintyä epäkielipillisuuksia tai muita häiriöitä. Vuoro voi sisältää pelkästään niin sanottuja dialogipartikkeleita (esim. *mm*, *joo* ja *niin*), joita sanotaan myös minimipalautteiksi (Hakulinen 1998b, 50). Näitä käyttämällä kuuliija ilmaisee, että hän seuraa ja vastaanottaa äänessäolijan puhetta eikä aio siirtyä itse seuraavaksi puhujaksi. Myös vuorovaikutuksen ei-kielilliset ainekset, kuten katse ja eleet, voivat muodostaa 'puheenvuoron' yksinäänkin (mm. Klippi 2005).

Normaalissa, sujuvassa keskustelussa voidaan myös olettaa seuraavia vuorottelun piirteitä (Sacksin ym. 1974 artikkelista suomentanut Hakulinen 1998b, 35): Puhuja vaihtuu

toistuvasti tai ainakin vaihdoksia tapahtuu. Useimmiten vain yksi puhuu kerrallaan, ja vaikka päällekkäisyydet ovat yleisiä, ne ovat lyhytkestoisia. Siirtymät vuorosta toiseen tapahtuvat yleensä sujuvasti, ilman taukoa tai pitkäkestoista päällekkäisyyttä. Vuorojen järjestys ja pituus vaihtelee, eikä keskustelun pituutta, vuorojen sisältöä ja jakautumista puhujien kesken ei ole ennalta määrätty. Puhe voi olla jatkuvaa tai katkeilevaa. Vuoronjakeluun käytetään erilaisia annostelutekniikoita, ja vuorottelun ongelmia voidaan korjata keskustelun kuluessa. Erilaisia vuoron rakenneyksiköitä on käytössä keskustelun eri kohdissa.

Vuorottelussa voidaan näiden piirteiden perusteella tarkastella vuoronjakelun säännönmukaisuutta (Sacks ym. 1974). Oli puhujan esittämä vuoro, lausuma, syntaktiselta kokonaisuudeltaan mikä tahansa, sen täydentyminen tai päättyminen on kuulijan ennakoitavissa juuri sen syntaktisen, prosodisen ja pragmaattisen rakenteen pohjalta (myös Ford & Thompson 1996). Keskustelussa puhujalla on oikeus esittää kerrallaan yksi vuoron rakenneyksikkö, jonka jälkeen keskustelussa on vuoronsiirtymäkohta. Vuoro saattaa sisältää useita siirtymäkohtia, joiden aikana puhujanvaihdos on mahdollinen, muttei välttämätön. Ensimmäisessä siirtymäkohdassa puhuja valitsee seuraavan puhujan käyttäen kielellisiä (esim. kuulijalle osoitettu suora kysymys) tai ei-kielellisiä keinoja (esim. katse). Puhuja voi kuitenkin halutessaan jatkaa vuoroaan eli valita itsensä seuraavaksi puhujaksi. Jokaisessa vuoronsiirtymäkohdassa edetään edellämämainitun säännösten mukaisesti ja tässä nimenomaisessa järjestyksessä (Hakulinen 1998b, 45–46). Epäselvissä tilanteissa ensin ehtivä puhuja saa vuoron (Sacks ym. 1974). Vuorottelu on sujuvaa, jos siirtymä vuorosta toiseen tapahtuu ilman katkoksia ja pitkällistä päällekkäispuhumista. Vuoronvaihtoa pidetään sujuvana myös silloin, kun toinen puhuja ennakoi edellisen vuoron loppumisen ja aloittaa oman vuoronsa puhumalla edellisen vuoron viimeisen tavun päälle (Hakulinen, emt.).

Puheenvuoron erityisen olennaisia paikkoja ovat alku ja loppu (Hakulinen 1998, 43–45). Vuoron alun perusteella kuulija päättelee onko alkamassa eri vuoro vai jatkuuko edellinen. Vuoron alkuun puhuja voi tuottaa esimerkiksi partikkelin *niin*, jolla hän osoittaa, että vuoro liittyy edelliseen vuoroon, joko hänen omaansa tai toisen puhujan. Partikkelilla voidaan myös ilmaista, että alkava vuoro aloittaa kokonaan uuden kokonaisuuden, esimerkiksi *mutta*. Vuoron lopussakin voi esiintyä konjunktioomaisia partikkeleita, joilla puhuja voi ennakoida vuorolle mahdollista jatkoa, esimerkiksi partikkelilla *mutta*. Tällä

puhuja voi implikoida, että haluaa säilyttää vuoron itsellään, mikä ei kuitenkaan välttämättä toteudu.

Keskustelun sekventiaalisella rakenteella tarkoitetaan sitä, että jokainen puheenvuoro vastaa edeltävän vuoron synnyttämään odotukseen ja luo odotuksia tulevasta vuorosta (Heritage 1996, Raevaara 1998). Tämä jäsenyneys mahdollistaa keskustelijoiden keskinäisen ymmärtämisen. Ennakoivuus noudattaa yleisiä sosiaalisia normeja siten, että vuoro voi hyvinkin tiukasti rajata sitä, minkälainen vuoro sen jälkeen voi tulla. Yksinkertaisimmillaan meneillään oleva vuoro määrittelee ennakoivasti eli projisoi tilanteeseen sopivan seuraavan toiminnon, jonka toinen puhuja suorittaa seuraavassa vuorossa (Heritage 1996, 240–241, myös Tainio 1996). Voimakkaimmillaan asianmukaisen seuraavan toiminnon projisointi on yleisesti tunnistettavissa toimintopareissa, joita ovat suhteellisen pitkälle rituaalistuneet tervehdykset, mutta myös monimutkaisemmat paritaiset toiminnot kuten kysymys–vastaus ja pyyntö–hyväksyntä/hylkäys. Näiden toimintaparien tarkastelemiseen käytetään usein analyysivälinettä, jota kutsutaan *vieruspariksi* (alkuper. *adjacency pair*) (Sacks ym. 1973). Vierusparit ovat kahden lausuman jaksoja, jotka ovat vierekkäisiä, eri puhujien tuottamia, järjestyneet etu- ja jälkijäseneksi, ja yhteenliittyneitä niin, että etujäsen vaatii tietyn jälkijäsenen tai jälkijäsenten joukon (myös Heritage 1996). Puhuja voi käyttää vierusparin etujäsentä vuoronjakelutekniikkana esimerkiksi osoittaessaan kysymyksen suoraan tietylle kuulijalle.

Vieruspareilla on preferenssi- eli suosituimmuusjäsenyys, mikä tarkoittaa sitä, että tietyn etujäsenen pariksi odotetaan tiettyä jälkijäsentä (Sacks ym. 1973, Raevaara 1998). Tervehdyksen preferoitu jälkijäsen on vastatervehdys, pyynnön hyväksyminen, ja niin edelleen. Preferoitu jälkijäsen on rakenteeltaan yksinkertaisempi ja tyypillisesti sävyllään positiivisempi kuin preferoimaton. Esimerkiksi jos kysymykseen ei vastata, keskustelun jatkuvuus rikkoutuu ja aiheutuu hämmennystä. Puhuja pyrkii usein lieventämään preferoimattoman jälkijäsenen tuottamista muun muassa viivyttämällä vuoroaan, tuottamalla monimutkaisen lausuman, jonka alussa esiintyy tyypillisesti alkulausahduksia (esim. *no kuule* tai *mutta*), tai selittämällä, miksi preferoitua jälkijäsentä ei voitu esittää (myös Tainio 1998). Myös jälkijäsenen puuttuminen koetaan poikkeavana, esimerkiksi jos tervehdykseen ei vastata (myös Heritage 1996), kun taas esimerkiksi kannanotto etujäsenenä ei edellytä jälkijäsentä yhtä selvästi kuin tervehdys (Tainio 1996). Vierusparijäsenyys on myös tulkinnan malli (Heritage emt., 250, myös Raevaara 1998).

Toisen puhujan tuottama jälkijäsen kertoo, miten hän tulkitsee alkuperäisen puhujan etujäsenen. Esimerkiksi jos ensimmäinen puhuja tuottaa lausuman *Mikset sä tuu käymään joskus* ja toinen puhuja vastaa siihen anteeksipyyntöä, hän on tulkinut lausuman valitukseksi. Jos hän taas vastaa esimerkiksi *Tulin mielelläni*, hän on tulkinut lausuman kutsuksi.

Vierusparit eivät esiinny keskustelussa välttämättä peräkkäisinä, vaan etujäsen voi saada jälkijäsenensä vasta usean välivuoron jälkeen (Sacks ym. 1973, Raevaara 1998). Välivuoroina kuulija voi esimerkiksi esittää tarkennuskysymyksiä. Näitä tarkentavia kysymyksiä kutsutaan *välisekvenssiksi* (alkuper. *insertion sequence*) (Schegloff & Sacks 1973, Raevaara 1998). Välisekvenssin esittämisen ajan vierusparin päättävän jäsenen odotus pysyy edelleen voimassa. Välisekvenssivuoroilla pyritään yleensä selvittämään etujäsenen liittyvää ongelmaa tai hankkimaan lisätietoa etujäsenestä, jotta sopiva jälkijäsen voidaan valita. Välisekvenssin lisäksi vierusparirakennetta voi laajentaa niin sanottu kolmannen position vuoro (Heritage 1996, Raevaara 1998). Kolmannen position vuoro vie keskustelusekvenssin kulkua eteenpäin. Lisäksi etujäsenen esittäjä arvioi sen avulla toisen puhujan esittämää jälkijäsentä ja viestii tälle, onko tämän analyysi etujäsenestä ollut oikea. Esimerkiksi ensimmäisen puhujan lausuman *Mikset sä tuu käymään joskus* jälkeen toisen puhujan lausuma *Tulin mielelläni* (kutsun hyväksyntä) saattaa aiheuttaa alkuperäisen puhujan kolmannen vuoron *Niin mut mikset sä tuu*. Tällä hän ilmaisee, ettei alkuperäinen lausuma ollutkaan kutsu, vaan selitystä vaativa valitus, johon hän oli odottanut aivan toisenlaista vastausta (Heritage emt., 250–255). Niinpä keskustelussa mikä tahansa kolmas vuoro vahvistaa sekvenssistä siihen mennessä esitettyä ymmärrystä.

Kolmannen position vuoroja ilmenee tyypillisesti institutionaalisissa keskusteluissa, joissa ammattilainen esittää kysymyksiä, maallikko vastaa ja ammattilainen kommentoi vastausta (Raevaara ym. 2001). Erityisesti niitä esiintyy opetustilanteissa, kun opettaja esittää kysymyksiä, joihin hän jo tietää vastauksen. Kysymys muodostaa etujäsenen, oppilaan vastaus jälkijäsenen ja opettajan kommentti oppilaan vastaukseen sekvenssin kolmannen osan. Puheterapeutin ja lapsiasiakkaan välistä toimintaa tarkasteleva tutkimus näytti, että kolmiosainen vuorovaikutusrakenne on tyypillinen myös puheterapiakontekstissa, erityisesti silloin, kun terapeutti ja asiakas orientoituvat tehtävän tekemiseen (Tykkyläinen 2005). Kolmiosainen vuorovaikutusketju alkaa, kun puheterapeut-

ti asettaa tehtävän kehottamalla lasta toimimaan tietyllä tavalla. Lapsen vastaus kehoitukseen on joko kielellinen, ei-kielellinen, tai sisältää molemmat. Esimerkiksi lapsi poimii kuvakorttien joukosta yhden ja katsoo kysyvästi puheterapeuttiin. Puheterapeutti seuraa lapsen toimintaa ja kommentoi sanomalla esimerkiksi *hyvä* (emt., 85).

Vierusparirakenne on "keskustelun sekventiaalisuuteen ja myös vuorotteluun kytkeytyvä rakenteellinen luuranko" (Raevaara 1998, 84). Vieruspareja tarkasteltaessa paljastuu muun muassa keskustelijoiden orientoituminen keskustelun sekventiaaliseen rakenteeseen. Ylipäätään keskustelunanalyysin avulla saatavaa tietoa vuorovaikutuksen rakentumisesta voidaan pitää merkittävänä kuntoutuksellisenä resurssina (Tykkyläinen 2005, 164).

2.3 Vuorottelu poikkeavassa vuorovaikutuksessa ja kumppanin rooli

Vuorottelua pidetään yhtenä inhimillisen vuorovaikutuksen peruselementtinä ja sitä on tutkittu paljon muun muassa äiti-lapsi-dyadeissa (mm. Saari 1999, Karjalainen 2001). Lisäksi on tutkittu vuorottelun ilmenemistä poikkeavassa vuorovaikutuksessa, kuten afaattisten puhujien välisissä ryhmäkeskusteluissa (Klippi 1996). Sujumattomakin afaattiset puhujat kykenivät noudattamaan keskustelun vuorottelevaa rakennetta, vaikka heidän ilmaisunsa usein rajoittui yhden perusmuotoisen sanan lausumaan. Joissain tapauksissa yhden sanan vuoro kuitenkin ei riittänyt keskustelunaiheen eteenpäin viemiseen, vaan keskustelijoilta vaadittiin yhteistyötä viestin ymmärtämiseksi. Esimerkiksi vastauksena kysymykseen yhden sanan lausuma kuitenkin toimi lähes aina moitteettomasti. Yksi sanahan ei esiinny keskustelussa erillisenä, vaan aina kontekstissaan, muiden lausumien ja vuorojen kanssa muodostamassaan vuorovaikutusketjussa (emt., 188). Myös akuuttivaiheen vaikea-asteisesti afaattisen puhujan ja puheterapeutin välistä vuorovaikutusta tarkasteltaessa todettiin, että afaattisen puhujan tietoisuus sosiaalisen toiminnan perusrakenteista, kuten vuorottelusta, oli vähintäänkin osittain säilynyt myös sairastumisen alkuvaiheessa (Mannila 2002). Vuorotteluun orientoituminen oli kuitenkin selvästi vaikeutunut ja keskustelussa esiintyi usein "rytmihäiriöitä", mikä osaltaan vaikeutti keskustelun ylläpitämistä ja keskustelijoiden yhteistyömahdollisuutta.

Vuorottelun ja vuorovaikutuksen välistä suhdetta on tutkittu änkyttävän lapsen ja tämän vanhemman välisissä leikki- ja pelitilanteissa (Launis 2006, Pohja 2006, Yli-Salomäki 2007). Vuorottelun ongelmia esiintyi sellaisissa tilanteissa, joissa oli lapsen vuoro vastata vanhemman arvuuttelukysymykseen (Yli-Salomäki 2007). Puheen sujumattomuus viivästytti lapsen vastauslausuman aloittamista, jolloin vanhempi tulkitsevi viiveen vuoronsiirtymäkohdaksi ja pyrki jatkamaan omaa vuoroaan. Vanhempi ryhtyi usein esittämään lisävihjeitä arvuuttelukysymykseensä, mistä seurasi tyypillisesti lapsen ja vanhemman yhtäaikainen vuoronaloitus. Toisinaan vanhempi myös pyrki täyttämään pitkän vuorojenvälisen tauon muotoilemalla uuden kysymyksen (Pohja 2006). Tämä hankaloitti vuorovaikutuksen sujuvuutta entisestään, koska lapseen kohdistuva vastaamisen paine lisääntyi, kun hänen täytyi seuraavassa vuorossaan vastata kahteen erilaiseen kysymykseen yhden sijasta. Intervention (änkytyskurssi) jälkeen vanhempien kyky sietää pitkiä taukoja lisääntyi, keskeytyksiä ilmeni vähemmän ja lapsen puheen sujuvuus lisääntyi, joskaan intervention suoranaisten vaikutuksista sujuvaan vuorotteluun ei voitu vetää johtopäätöksiä (Launis 2006).

Vuorottelun sujuvuus ei kuitenkaan takaa sitä, että vuorovaikutus olisi onnistunutta. Vuorojenvaihto voi olla teknisesti sujuvaa, jolloin keskustelua voidaan esimerkiksi keskusteluanalyttisesta näkökulmasta pitää ulkoisen muotonsa perusteella sujuvana, mutta yhteisymmärrys viestien sisällöstä voi silti jäädä saavuttamatta. CP-vammaisen, puhelaitetta apuvälineenä käyttävän lapsen ja eri keskustelukumppanien (tuttuja ja vieraita aikuisia sekä ikätoveri) välistä vuorovaikutusta tutkiessaan Herkman (2000) havaitsi, että sujuvasta vuorovaihdosta huolimatta keskustelu ei ollut tasavertaista. Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointimenetelmää käyttävä poika ei kyennyt 'pitämään puoliaan' keskustelijana, vaan hän antoi usein periksi ja omaksui passiivisen keskustelijan roolin (emt., 67, myös Herkman 2001).

Vaikeasti kehitysvammaisten ihmisten vuorovaikutus poikkeaa tyypillisestä muun muassa siksi, että he toimivat usein varhaisten kommunikointikeinojen varassa (Launonen 2007, 130). Näitä ilmaisukeinoja ovat ääntely, katse ja eleet, joiden mahdollistaman kommunikaation sisältö on rajallisempi kuin esimerkiksi puhe- tai kirjoituskommunikaation. Kun ihmisen kyky ilmaista itseään on rajallinen, kommunikoinnin toimivuus riippuu erityisesti siitä, että ympäristön osaavammat ihmiset tulkitsevat vuorovaikutuskumppaninsa viestejä onnistuneesti (myös Launonen & Olkku 1997). Osaavamman

kumppanin rooli tällaisessa vuorovaikutuksessa on kaksiosainen: hän on omien viestiensä muotoilija ja tuottaja, mutta samalla usein myös toisen osapuolen, esimerkiksi kommunikaatioapuvälinettä käyttävän henkilön, viestien muotoilija ja/tai tulkitsija (von Tezchner & Martinsen 2000, 77). Hyvin poikkeavalla tavalla kommunikoivan henkilön viestien tulkitseminen on ongelmallista (mm. Olkku 1997, Nafstad & Rødbroe 1999, 31–42). Voidaan pohtia, voiko kielellisesti ja jäsentyneesti maailmaa hahmottava kumppani ylipäättään tulkita vaikeavammaisen ihmisen viestejä oikein, vai onko kommunikaatiossa niin perustavanlaatuisen laadullinen ero, ettei tulkitsija voi tavoittaa vaikeavammaisen ihmisen intentioita. Normaalityöntilanteessakin keskusteluun osallistujien oletetaan jatkuvasti tulkitsevan toistensa viestejä, muutenhan keskustelu ei etene. Varhaisia vuorovaikutuskeinoja käyttävän ihmisen viestien tulkitseminen on kuitenkin erityisen tärkeää, koska vain tulkinnan kautta ne ylipäättään saavat merkityksiä (Launonen 2007, 134). Varsinkaan jos keskustelukumppani ei ole tuttu, tai jos viestit ovat hyvin poikkeavalla tavalla tuotettuja, hienovaraisia, nopeita tai epämääräisiä, on osaavamman kumppanin herkkyys tulkita viestejä ja vastata niihin vuorovaikutuksen jatkuvuuden ja toimivuuden perusedellytys.

Sujuva vuorottelu edellyttää keskustelijoilta paitsi oman ilmaisun tarkkuutta ja oikeaa ajoitusta, myös kuullun prosessointia ja oman vuoron samanaikaista valmistelua (Sacks ym. 1974). Kehitysvammaiselle ihmiselle tämä voi olla kognitiivisesti liian kuormittavaa. Kehitysvammaisten ihmisten vuorovaikutusrytmi onkin usein hitaampi kuin muiden ihmisten, ja he reagoivat kumppanin tekemiin aloitteisiin hitaasti, jolloin vuorovaikutusrytmi on vaarassa hajota (Launonen 2007, 80). Erityisesti vaikeavammaiset ihmiset tarvitsevat usein enemmän aikaa ja tavallista voimakkaampia tai selkeämpiä signaaleja (esim. äänen volyymin vaihtelut, läheinen kasvokontakti) voidakseen osallistua vuorovaikutukseen. Osaavamman kumppanin tulisikin tunnistaa poikkeavan vuorovaikutuksen ilmiöt ja mukauttaa omaa toimintaansa niin, että yhteinen tahti löytyy ja rytmi säilyy.

Vastuu vuorottelun rytmin ylläpitämisestä kuuluu osaavammalle kumppanille, erityisesti silloin, kun vuorovaikutuskumppanin kontakti- ja kommunikaatiokykyä vaikeuttavat useat, vakavat kehityshäiriöt. Vaikeasti kehitysvammaisen, voimakkaita autistisia piirteitä omaavan lapsen ja puheterapeutin välisessä vuorovaikutuksessa havaittiin vuorottelevan toiminnan hetkiä (Maunuksela 2007). Tällaisessa asetelmassa vuorovaikutus

perustuu vahvasti lapsen varhaisiin vuorovaikutuskeinoihin ja olemuskieleen (Launonen 2007), ja tulkintoja lapsen viestinnän sisällöstä ja intentionaalisuudesta on erittäin vaikea tehdä. Maunukselan tutkimuksessa seurattiin vuorovaikutuksen kehitystä puheterapiajakson aikana, ja havaittiin, että muun muassa lapsen vuorotteleva toiminta lisääntyi, kun puheterapeutti pyrki erityisesti jakson alussa houkuttelemaan lasta yhteiseen toimintaan ja vuorotteluun muun muassa nappausleikeillä. Myöhemmissä vaiheissa toiminnan vuorotteleva rytmi löydettiin myös jäljittelyllä ja ääntelyllä. Vuorovaikutustilanteissa vuorottelun rytmin ylläpitäminen ja siten vuorottelutilanteiden kehittäminen edelleen oli kuitenkin puheterapeutin vastuulla. Näin toimittaessa lapsen voitiin vaikeasta kehitysvammasta ja voimakkaista autistisista piirteistä huolimatta todeta kykenevän vuorottelevaan toimintaan.

Pullola-Teeriaho (2000) tutki nopeasti etenevää neurologista sairautta (INCL-tauti) sairastavien lasten vuorovaikutustaitoja kuntoutuskokeilututkimuksessa. Kolmen tutkitun lapsen vuorovaikutustaitojen välillä oli eroja, todennäköisesti johtuen sairauden taantumisen alkamisiästään ja taantumisen vaiheesta. Nuorin tutkituista lapsista (ikä 1;9) ei kyennyt jatkamaan toisen ihmisen kanssa yhteistoiminnossa aloitettua toimintaa (esim. keinuminen) eikä tullut mukaan yksinkertaisiin liikemalleihin (emt., 63). Sen sijaan hän matki jonkin verran vuorovaikutuskumppanin ääntelyä tai vastasi siihen omalla ääntelyllään. Toinen tutkituista lapsista (ikä 3;8) kykeni jatkamaan yhteistoiminnassa aloitettua toimintaa aloittamalla liikkeen itsenäisesti, toistamalla liikettä ja tulemalla mukaan liikemalleihin (emt., 71). Ääntelyn matkimista ja siihen vastaamista ilmeni myös, mutta tutkimusjakson aikana merkittävin muutos tapahtui vastavuoroisen ääntelyn vähenemisenä. Jakson lopussa myös kontakti vuorovaikutuskumppaniin syntyi hitaammin kuin aikaisemmin. Kolmannella tutkitulla lapsella (ikä 5;11) INCL-taudin oireet olivat jo edenneet pitkälle eikä hän enää kyennyt muun muassa jäljittelemään vuorovaikutuskumppanin liikkeitä tai ääntelyä (emt., 79).

Myös näiden INCL-tautia sairastavien lasten kommunikointitaitojen arviointi perustui hyvin vahvaan tulkintaan heidän käyttäytymisestään, koska he kommunikoivat varhaisilla vuorovaikutuskeinoilla. Yhdelläkään tutkitulla lapsella ei ollut tutkimusvaiheessa enää lausepuhetta eikä jakson loppuvaiheessa enää sanoja aktiivisessa käytössä. He eivät yleensä osallistuneet aktiivisesti tai oma-aloitteisesti vuorovaikutustilanteisiin, ja reaktiot toisten kommunikointirytyksiin syntyivät viiveellä, jos lainkaan (emt., 89).

Lasten vanhemmat olivat kuitenkin sitä mieltä, että heidän herkkyytensä havaita lastensa reaktioita oli tutkimusjakson aikana lisääntynyt, mikä jo itsessään tukee vuorovaikutuksen onnistumista. Vanhemmat eivät myöskään aiempaan tapaan olettaneet, että etenevää sairautta sairastava lapsi ei enää ymmärrä mitään. Vanhemmat oppivat tutkimusjakson aikana tekemään tarkempia huomioita lastensa vuorovaikutuksesta, jolloin heidän roolinsa osaavampana vuorovaikutuskumppanina tehostui. Osaavan kumppanin kyky havaita ja tulkita hyvin poikkeavalla tavalla kommunikoivan ihmisen viestejä on vuorovaikutuksen onnistumisen edellytys (Launonen 2007, 140).

Kommunikaation arvioinnissa on perinteisesti keskitytty tutkittavan henkilön taitoihin, mikä onkin tärkeää realististen ja täsmällisten kuntoutustavoitteiden asettamiselle (Launonen 2007, 104). Kuitenkaan henkilön kommunikointitaitojen määrittelemiseen ei riitä, että luetellaan tai kuvataan käyttäytymispiirteitä, vaan on analysoitava koko vuorovaikutustilanne, myös kommunikointikumppanin käyttäytyminen (myös Launonen & Olkku 1997). Vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen viestinnän toimivuus on pitkälti vuorovaikutuskumppanin varassa. Osaavampana kumppanina tämän tulee osata tulkita vaikeavammaisen ihmisen hienovaraisia, poikkeavalla tavalla tuotettuja viestejä ja tehdä niistä merkityksellisiä (ks. myös Nind & Hewett 2005, 114). Yksilön lisäksi on siis tarkasteltava myös sitä, miten keskustelukumppani tulkitsee erilaisia vuorovaikutuksen osatekijöitä. Vuorovaikutusanalyysissä on tarkasteltavana aina vähintään dyadi eli kaksi henkilöä (Klippi 2005).

Eräs institutionaalisen vuorovaikutuksen olennainen piirre on epäsymmetrisyys (Drew & Heritage 1992, Peräkylä 1998). Eri rooleissa toimivilla keskustelijoilla on tilanteessa erilaiset asemat, esimerkiksi ammattilaiset esiintyvät usein "tietävämpinä" osapuolina ja kontrolloivat vuorovaikutuksen kulkua. Afaattisen puhujan ja puheterapeutin välistä keskustelua on kuvattu rakenteena, jossa puheterapeutti tekee kysymyksen ja asiakas vastaa (Silvast 1991). Puheterapeutin esittämien kysymysten suuri määrä heijasti tutkijan mukaan keskustelun dominointia ja asiakkaan esittämien vastausten suuri määrä passiivisuutta. Kuitenkin dominoiva rooli ja vuorovaikutuksen epäsymmetria voidaan myös nähdä välttämättömänä elementtinä, kun vuorovaikutus on erittäin poikkeavaa. Vuorovaikutuksen epäsymmetrisyyttä jopa edellytetään esimerkiksi silloin, kun puhumaan opetteleva lapsi ja aikuinen (osaavampi vuorovaikutuskumppani) keskustelevat (Linell & Luckmann 1991). Osaavamman kumppanin on otettava suurempi vastuu kes-

kustelun etenemisestä, jolloin epäsymmetriaa nimenomaan tarvitaan, jotta vuorovaikutus voi ylipäättään edetä (emt., ks. myös Tykkyläinen 2005).

Vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen läheiset ovat oppineet tunnistamaan, arvioimaan ja tukemaan tämän käyttäytymistä (Launonen 2007, 140). Yhtä olennaista kuitenkin on, että he myös tarkastelevat, tunnistavat ja arvioivat omaa vuorovaikutustaan ja sitä, miten he osaavampina kumppaneina voivat tukea vuorovaikutusta. On tärkeää tunnistaa omat vahvuutensa, mutta myös ennakkoluulottomasti kokeilla ja opetella uusia vuorovaikutustapoja, jos tarve niin vaatii. On toki järkevää, että kommunikoinnissaan todennäköisesti enemmän positiivisia kokemuksia saanut ja siitä syystä varmempi keskustelukumppani mukauttaa omaa toimintaansa lähemmäs kognitiivisesti, kommunikatiivisesti ja kenties myös sosiaalisesti heikompaa osapuolta (Nind & Hewett 2005, 72). Varhaisten viestintäkeinojen varassa kommunikoivan ihmisen elämänlaatu riippuu siitä, kuinka läheiset ottavat heidät mukaan vuorovaikutukseen ja siten yhteisön jäseniksi (Launonen 2007, 138).

3. ETENEVÄT NEUROLOGISET SAIRAUDET

Etenevillä neurologisilla eli neurodegeneratiivisilla sairauksilla tarkoitetaan heterogeenista sairauksien joukkoa, joissa keskus- tai ääreishermoston toiminnan häiriön aiheuttaa aineenvaihdunnan synnynnäinen häiriö (Metsähonkala & Salo 2004). Hermoston toiminta häiriintyy joko äkillisesti romahtaen tai vähitellen, ja joissain sairauksissa vain hyvin rajallinen osa hermostoa vaurioituu. Vain harvoissa aineenvaihdunnan taudeissa potilaat elävät aikuisikään saakka (Somer & Tienari 2001). Yksittäin kaikki degeneratiiviset sairaudet ovat harvinaisia, mutta suomalaisen tautiperintöön kuuluu niistä useita, kuten INCL (infantiili neuronaali seroidilipofuskiinosis) ja AGU (aspartyyli-glukosaminuria) (Vainionpää ym. 2004).

Suuri osa neurodegeneratiivisista sairauksista periytyy autosomaalisesti resessiivisesti (Metsähonkala & Salo 2004, Vainionpää ym. 2004). Autosomaalisesti periytyvä geenivirhe periytyy sellaisessa kromosomissa, joka ei ole sukupuolikromosomi, joten tällaisesta geenivirheestä johtuvaa sairautta esiintyy sekä miehillä että naisilla (Sorsa ym. 1979, 116, Somer & Tienari 2001). Resessiivisesti eli peittyvästi periytyvässä sairau-

dessa taudin ilmeneminen lapsessa vaatii geenivirheen periytymisen molemmilta vanhemmilta, jotka ovat usein sukua keskenään tai kotoisin samalta alueelta, jolloin saman harvinaisen geenivirheen kantamisen riski on lisääntynyt (myös Kaski ym. 2001, 53–54, Pihko & Nokelainen 2004). Kahden geenivirhettä kantavan vanhemman lapsista neljäsosa sairastuu, neljäsosa on taudin suhteen perimältään terveitä, ja puolet kantaa samaa geenivirhettä. Peittyvästi periytyvää sairautta sairastavan henkilön omat lapset ovat aina terveitä geenivirheen kantajia, ja heidän lapsensa voivat sairastua vain, jos myös toinen vanhempi on taudinkantaja.

3.1 Lysosomaaliset kertymäsairaudet

Lysosomaalisissa kertymäsairauksissa on kyse geenivirheestä aiheutuvasta ”makromolekyylien hajoamistuotteiden kertymisestä lysosomeihin” (Aula ym. 1996, 182). Lysosomit ovat solunsisäisiä rakkuloita, jotka toimivat solunsisäisessä ruuansulatuksessa varastoiden erilaisten yhdisteiden pilkkomiseen tarvittavia entsyymejä (Nienstedt ym. 1999, 35). Virheellinen geeni ei kykene tuottamaan tarpeeksi aktiivista entsyymiä, jolla esimerkiksi rasva-, sokeri- tai valkuaisaineyhdisteiden hajoaminen toteutuu, jolloin yhdisteet kertyvät soluihin, kudoksiin ja elimiin (Pennock 1987, Tikkanen 1996, Aula ym. 1996). Entsyymien puute aiheuttaa aineenvaihdunnan häiriintymisen, jolloin molekyylejä kertyy soluihin. Jatkuessaan ja pahentuessaan kertyminen aiheuttaa solujen tuhoutumista, josta on seurauksena kliinisen oirekuvan asteittainen vaikeutuminen, progrediointi (Aula ym. 1996). Lysosomitaudeissa taantuminen tapahtuu yleensä vähitellen vaikkakin usein hitaasti ja aaltoilevasti (Metsähonkala & Salo 2004).

Lysosomaaliset kertymäsairaudet luokitellaan kertyvän aineen kemiallisen rakenteen mukaan (Vainionpää ym. 2004). Euroopan yleisin lysosomaalinen kertymäsairaustyyppi on *mukopolysakkaridoosi* (MPS), jossa kertyminen koskee pitkäketjuisia sokeriyhdisteitä, mukopolysakkarideja. Muita etenkin Suomessa tunnettuja lysosomaalisia kertymäsairauksia ovat Sallan tauti, INCL ja AGU (Aula ym. 1996). Mukopolysakkaridoosit jaotellaan oirekuvan ja puuttuvan entsyymien mukaan kuuteen alalajiin: MPS I (johon kuuluvat Hurlerin oireyhtymä, Scheien oireyhtymä sekä Hurler-Scheien oireyhtymä), MPS II (Hunterin oireyhtymän vaikea ja lievä muoto), MPS III (*Sanfilippo-oireyhtymä*, tyypit A–D), MPS IV (Morquion oireyhtymä), MPS VI (Maroteaux-Lamyn oireyhtymä)

sekä MPS VII (Slyn oireyhtymä) (Honkanen 1995, myös Kehitysvammahuollon tietopankki). Yhteistä näille taudeille on normaalin alkuvaiheen jälkeen kehittyvä monimuotoinen oireisto, jossa useimmiten sekä henkinen että fyysinen kehitys hidastuu ja taantuu. Useimmissa alalajeissa on tavattu kolme muotoa: klassinen, lievä ja vaikea (Kaitila, henk. koht. tiedonanto 1.2.2008). Yleisesti ottaen mukopolysakkaridoosien kliininen oirekuva on vähemmän ilmeinen, ja ne ovat keskenään monimuotoisempia kuin muut lysosomaaliset kertymäsairaudet (Pennock 1987, Brown 1999).

Mukopolysakkaridoosit ovat hyvin harvinaisia (Honkanen ym. 1996, 56). Suomessa niiden ilmaantuvuudeksi on arvioitu 1/25 000 (Vainionpää ym. 2004). Vuosina 1980–2002 kerätyn aineiston mukaan Suomessa oli 58 mukopolysakkaridoosiin sairastunutta, joista 36 oli edelleen elossa (Kaitila, henk. koht. tiedonanto 1.2.2008). Suurimmalla osalla heistä oli tai on MPS I.

Mukopolysakkaridoosi diagnosoidaan useimmiten lapsen ollessa 0–4 vuoden ikäinen (Brown 1999). Kuten kaikkien etenevien neurologisten sairauksien, myös mukopolysakkaridoosien diagnosointi on vaikeaa, koska lapsen ulkoiset piirteet ovat pitkään normaalit, ja kognitiivinen taantuminen on hidasta (Pennock 1987). Lisäksi eri entsyymien häiriöt voivat aiheuttaa samankaltaisia kliinisiä oireita, mutta myös tietty entsyymihäiriö voi saada aikaan hyvin yksilöllisiä, eri tason häiriöitä, mikä vaikeuttaa diagnosointia (Neufeld & Muenzer 1989).

3.2 Sanfilippon oireyhtymä

MPS III -alalajiin kuuluva Sanfilippo-oireyhtymä aiheutuu heparaanisulfaatin pilkkoutumisen häiriöstä (Vainionpää ym. 2004, OMIM). Oireyhtymän merkittävin oire on henkinen taantuminen, mikä poikkeaa muista mukopolysakkaridooseista. Sanfilippon oireyhtymästä tunnetaan neljä tyyppiä, A–D, jotka eroavat toisistaan puuttuvan entsyymien osalta (OMIM). Tyypit ovat keskenään erilaisia, mutta myös saman tyypin kliiniset oirekuvat vaihtelevat suuresti (van de Kamp ym. 1981, Ruijter ym. 2008). Kuitenkin yleisesti ottaen tyypin A Sanfilippo-oireyhtymä, joka on myös yleisin, on vaikein ja nopeimmin etenevä. Tyypin B oireyhtymä on yleensä lievä, ja tyypin C oireyhtymä keskimääräisesti lievempi kuin tyypin A (van de Kamp ym. 1981, Neufeld & Muenzer

1989). Sanfilippon oireyhtymää sairastavien elinikä on keskimäärin pidempi kuin muita mukopolysakkaridooseja sairastavien (Kaitila, henk. koht. tiedonanto 1.2.2008).

Sanfilippon oireyhtymä on maailmanlaajuisesti yleisin mukopolysakkaridoosi ja arviot sen esiintymistiheydestä vaihtelevat välillä 1,16–1,25/100 000 syntyvää lasta kohti (Cleary & Wraith 1993, Kehitysvammahuollon tietopankki). Suomessa oli vuoteen 2002 mennessä todettu yhdeksän Sanfilippon oireyhtymää sairastavaa henkilöä (Kaitila, henk. koht. tiedonanto 1.2.2008). Heistä yhdellä oli Sanfilippo B, neljällä Sanfilippo C, ja neljällä alalajia ei ollut voitu määrittellä. Vuonna 2002 kaikki olivat edelleen elossa.

Vaikka Sanfilippo-oireyhtymän alatyypit ovat taudinkuvaltaan keskenään hyvin erilaisia, niille ovat yhteisiä vallitsevat keskushermoston oireet ja lievät somaattiset oireet (Neufeld & Muenzer 1989, Vainionpää ym. 2004). Suppeassa, 73 Sanfilippon oireyhtymää sairastavaa henkilöä sisältävässä tutkimusotoksessa todettiin, että potilaiden varhaiskehitys on yleensä lievästi tai keskivaikeasti viiveistä (van de Kamp ym. 1981). Erityisesti puheen kehitys on hidasta, ja jotkut sairastuneista eivät opi lainkaan puhumaan. Sairauden ensimmäisiä merkkejä ovat tyypillisesti käyttäytymis- ja unihäiriöt sekä kehityksen viivästyminen, jotka ilmenevät leikki- tai varhaisessa kouluiässä, mutta noin neljännesosalla jo ennen neljän vuoden ikää. Käyttäytymishäiriöihin liittyy usein levottomuutta ja aggressiivisuutta (myös Kehitysvammahuollon tietopankki).

Sanfilippon oireyhtymässä opittujen taitojen häviäminen alkaa yleensä kielellisten taitojen menetyksellä (van de Kamp ym. 1981). Potilaan puhe muuttuu epäselväksi ja vähitellen häviää kokonaan. Noin 10 vuoden ikään mennessä Sanfilippon oireyhtymää sairastava lapsi usein menettää kielelliset kykynsä (Aula ym. 1996). Dementiaa ilmenee usein hyvin varhaisessa vaiheessa, jopa alle kuuden vuoden iässä, ja osalla potilaista se etenee nopeasti (van de Kamp ym. 1981). Suomessa alle 18-vuotiaan ihmisen suorituskykyä heikentävä dementia määritellään kuitenkin ennemminkin kehitysvammaksi (Kaski ym. 2001, 21). Sanfilippon oireyhtymässä ensimmäiset dementian merkit näkyvät usein juuri puheilmaisun häiriönä, mutta motoristen toimintojen häiriintyminen, esimerkiksi kävelyn epävakaus ja toistuvat kaatumiset, ilmenee usein vasta myöhemmin (van de Kamp ym. 1981). Noin 15 prosentilla sairastuneista diagnosoitiin 20–50 dB:n kuulonalenema, ja 20 prosentilla epäiltiin kuulovikaa, mutta siitä ei audiogrammilla

saatu varmuutta (emt.). Noin 10 prosentin oli oletettu olevan täysin kuuroutuneita, mutta tutkimuksissa heillä todettiin normaaliakuulo.

Sanfilippon oireyhtymän **somaattisista muutoksista** merkittävimpiä ovat hiusten ja kasvopiirteiden karkeutuminen, mikä tapahtuu vähitellen noin 5–10 vuoden iässä (van de Kamp ym. 1981, Ruijter ym. 2008). Sanfilippon oireyhtymää sairastavalla lapsella saattaa olla normaalia suurempi maksa ja/tai perna. Noin 2/3:lla tutkituista potilaista on luiden kehityshäiriöitä, mutta luumuutokset ovat kuitenkin yleensä vähäisiä verrattuina muihin lysosomaalisiin kertymäsairauksiin (van de Kamp ym. 1981, Pennock 1987). Noin kolmasosalla sairastuneista esiintyy lihaksen tai lihasjänteen kiristymistä ja lyhenemistä, mikä vaikeuttaa kävelemistä.

Monilla Sanfilippo-oireyhtymää sairastavilla lapsilla on todettu neurologisia oireita, joskin ne vaihtelevat merkittävästi (van de Kamp ym. 1981). Sairastuneilla esiintyy muun muassa lisääntynyttä lihasjänteitä ja hyperrefleksiaa eli heijasteiden kiihtyneisyyttä, mutta myös vähentynyttä lihasjänteitä ja hyporefleksiaa, mikä kertoo taudinkuvan monimuotoisuudesta. Kahdeksalla prosentilla on havaittu lihasten nykimistä eli myoklonusta, 15 prosentilla raajojen lihasten surkastumista ja neljällä prosentilla osittainen tetraplegia. Yleisesti ottaen Sanfilippo-oireyhtymää sairastavien lasten perusterveydentila on yleensä hyvä, joskin on myös todettu poikkeavan paljon vakavia infektiotautia (van de Kamp ym. 1981). Moni sairastunut kärsii myös vaikeasta ripulista, epilepsiasta ja nielemisvaikeuksista. Yleistä on myös pica-oireyhtymä eli outojen aineiden syömäihimo.

Aineenvaihdunnan häiriö **etenee** usein vaiheittain. Kertymäsairautta sairastava lapsi syntyy yleensä normaalina, ja oireet alkavat ilmetä vasta vähitellen (Palo 1980, 44). Sanfilippon oireyhtymän ensimmäiset merkit ilmenevät yleensä 1–6 vuoden iässä, jolloin lapsen puheen ja kognition kehityksessä voidaan alkaa havaita viivettä (van de Kamp ym. 1981, Cleary & Wraith 1993, Aula ym. 1996, Brown 1999, Vainionpää ym. 2004, Metsähonkala & Salo 2004, Ruijter ym. 2008). Sairauden toisessa vaiheessa, yleensä lapsen ollessa 3–4-vuotias, alkaa ilmetä uni- ja käyttäytymishäiriöitä kuten levottomuutta, raivonpuuskia sekä ylenpalttista itkemistä ja kirkumista (Ruijter ym. 2008). Lapsen käytös saattaa olla hyvin ennakoimatonta ja hankalaa. Usein ilmenee myös pelkoreaktioita, hyperaktiivisuutta ja aggressiivisuutta. Sairauden etenemisen kolmas vaihe

alkaa noin 10 vuoden iässä, jolloin ilmenee muun muassa nielemisvaikeuksia, epilepsiaa ja spastisuuutta.

Sairauden alkamisikästä on hyvin vaihtelevia havaintoja, mutta yleensä ensimmäiset oireet ilmenevät keskimäärin ikään 3;6 mennessä (van de Kamp ym. 1981, Fraser ym. 2002, Ruijter ym. 2008). Osalla sairaus etenee nopeasti eivätkä he esimerkiksi kykene osallistumaan normaaliin päiväkotitoimintaan (van de Kamp ym. 1981). Kuitenkin osa aloittaa koulunkäynnin, jotkut jopa normaaliopetuksessa, ja osa etenee luokalta toiselle usean vuoden ajan. Oireyhtymän lievää muotoa sairastavista osa elää pitkäänkin tietämättä sairaudestaan, kuten eräs hollantilainen, jolla diagnosoitiin Sanfilippon oireyhtymä vasta 42 vuoden iässä (Ruijter ym. 2008).

Sanfilippon oireyhtymää sairastavat henkilöt elävät yleensä myöhäiseen teini-ikään saakka, joskin lievien tapausten on todettu elävän yli 20- tai jopa yli 30-vuotiaiksi (Brown 1999). Pienessä tutkimusotoksessa Sanfilippon tyyppiä C sairastavien keski-ikä oli 19 vuotta ja eliniänodote syntyessä 21 vuotta (van de Kamp ym. 1981). Tuoreessa hollantilaisessa tutkimuksessa 29:n Sanfilippon oireyhtymän tyyppiä C sairastavan henkilön keski-ikäksi todettiin 34 vuotta (vaihteluväli 25–48) (Ruijter ym. 2008). Molemmissa mainituissa tutkimuksissa aspiraatiopneumonia oli yleisin varsinainen kuolinsyy.

Neurodegeneratiivisista sairautta sairastavan potilaan **kuntoutus** on yleensä luonteeltaan ylläpitävää. Eteneviä sairauksia yhdistää ajan mittaan lisääntyvän haitan lisäksi taudinkuvan kirjavuus ja moninaisuus. Suurimpaan osaan neurodegeneratiivisia sairauksista ei ole olemassa parantavaa tai taudinkulkuun vaikuttavaa hoitoa (Metsähonkala & Salo 2004), joskin alustavista luuydinsiirto- ja geeniterapiakokeista on saatu hyviä tuloksia joidenkin lysosomisairauksien hoidossa (Neufeld & Muenzer 1989, Honkanen ym. 1996, Kaitila henk. koht. tiedonanto 1.2.2008). Neurodegeneratiivista sairautta sairastavan potilaan kuntoutuksen tavoitteena on yleensä toimintakyvyn ylläpitäminen mahdollisimman pitkään, keskeisimpinä päämäärinä potilaan taitojen ylläpitäminen, sosiaalisen toimintakyvyn edistäminen ja itsenäisen selviytymisen ylläpitäminen kotona tai kodinomaisissa olosuhteissa (Launonen & Roisko 2001, Ruutiainen & Sivenius 2001). Sairauden edetessä potilaan toimintakyky kuitenkin väijäämättä heikkenee, jolloin kuntoutuksessa tulisi keskittyä haittojen minimointiin muun muassa asunnon muutostöiden avulla ja potilaan sosiaalisten verkostojen tukemisella.

Lapsuudessa alkanut neurodegeneratiivinen sairaus asettaa kuntoutukselle erityisiä haasteita, koska ei tiedetä millä tavalla taantuminen etenee. Myöskään sairastuneelle lapselle ei välttämättä ole ehtinyt kertyä ylläpidettäviä taitoja. Tällöin kuntoutuksessa on syytä keskittyä myös potilaan läheisten tukemiseen ja ohjaamiseen, jotta he voivat säilyttää kontaktin lapseen mahdollisimman pitkään ja näin parantaa lapsen elämän laatua (Launonen & Roisko 2001).

Moni peittyvästi periytyvä sairaus aiheuttaa kehitysvammaisuutta (Kaski ym. 2001, 61). Sanfilippon oireyhtymän merkittävin oire on **kognitiivinen taantuminen**, joka edetessään johtaa kehitysvammaisuuteen (Vainionpää ym. 2004). Opittujen taitojen häviäminen alkaa yleensä kielellisten taitojen heikkenemisellä, ja vähitellen puhe häviää kokonaan (van de Kamp ym. 1981). Moniin kehitysvammaisuutta aiheuttaviin sairauksiin liittyy myös dementiaa (Kaski ym. 2001, 164). Sanfilippo-oireyhtymää sairastavilla henkilöillä sitä ilmenee solutuhosta johtuen usein jo hyvin varhaisessa vaiheessa, ja osalla se myös etenee nopeasti (van de Kamp ym. 1981). Kehitysvammaisuuteen liittyvä dementia heikentää ihmisen toimintakykyä entisestään (Kaski ym. 2001, 164–165). Tyypillisesti henkilön persoonallisuus muuttuu, muisti, ajattelu ja arvostelukyky häiriintyvät, kognitiiviset taidot taantuvat, ja henkilö on usein altis sekavuustiloille.

Kehitysvammaan liittyy tyypillisesti kommunikoinnin häiriöitä, kuuluvathan kielelliset taidot kognitiivisiin taitoihin, joiden heikkous on kehitysvammaisuuden keskeisiä määrittelykriteerejä (Launonen 2007, 79). Voidaan jopa sanoa, että kehitysvammaisen ihmisen on nimenomaan kommunikointivammaisen ihminen (Launonen 2003). Kehitysvammaisella ihmisellä ei ole edellytyksiä vastaanottaa ympäristön viestejä samalla tavalla kuin muilla, eivätkä hänen lähiympäristönsä ihmiset välttämättä osaa tulkita hänen ilmaisuaan (ks. myös Olkku 1997). Vaikeasti kehitysvammaiset ihmiset hahmottavat usein ympäristöään jäsentymättömästi ja konkreettisella tasolla, eikä heillä välttämättä ole ymmärrystä omista kognitiivisista tai kielellisistä taidoistaan (Kaski ym. 2001, 22–26, Launonen 2003). Vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen yleensä ymmärtää yksinkertaista, tilannesidonnaista puhetta ja kykenee ilmaisemaan itseään jonkin verran puheella (Launonen 2007, 83–84). Puhe on usein yksisanaista ja fraasinomaista, ja parafasian tai dysgrammatismien vuoksi sanamuodot voivat olla muuntuneita. Vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen kyky muokata omaa ilmaisuaan tai vahvistaa kumppanin ilmaisun ym-

märtäminen on rajallinen, jolloin vuorovaikutuksen toimivuus jää hyvin pitkälti osavamman vuorovaikutuskumppanin varaan (Launonen 2007, 84).

Erityisen ryhmän "kommunikointivammaisten" ihmisten joukossa muodostavat ne, joiden kehitysvamma johtuu etenevästä sairaudesta (Launonen 2007, 98). Kehitysvammaisen lapsen kehityksen ajatellaan usein etenevän samassa järjestyksessä ja noudattavan normaalikehityksen lainalaisuuksia, mikä tarkoittaa sitä, että lapsen kyky oppia on edelleen olemassa, ja uusien taitojen oppiminen edellyttää vanhojen taitojen luomaa perustaa (emt., 79, ks. myös Ikonen 1996, 3 ja Launonen 2003). Neurodegeneratiivisessa sairaudessa oppimisen tyypilliset edellytykset eivät pädekään, koska keskushermoston rappeutuminen aiheuttaa kognitiivisten taitojen häviämisen. Ei kuitenkaan tiedetä, mitkä taidot missäkin sairauden vaiheessa häviävät, ja noudattaako taantuminen mahdollisesti samaa, mutta päinvastaista kulkua kuin taitojen kehitys. Joka tapauksessa neurodegeneratiivista sairautta sairastavan lapsen kehitys ei ole lisääntyvästi etenevää, eikä voida olettaa, että kuntoutuksen avulla välttämättä koskaan päästään viestinnän monipuolistumiseen (Launonen 2007, 161). On myös oletettavaa, että taantumisen edetessä neurodegeneratiivista sairautta sairastava henkilö 'palaa' lopulta käyttämään aivan varhaisimpia vuorovaikutuksen keinoja, jolloin läheisiltä vaaditaan erityisen paljon herkkyyttä tarkkailla hänen viestintäänsä ja sen muuttumista vuorovaikutustilanteissa. Olenaista vaikeasti kehitysvammaisen ihmisen ilmaisulle on, miten onnistuneesti ympäristön ihmiset osaavat tulkita hänen viestejään (myös Launonen 2003).

4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Etenevät neurologiset sairaudet asettavat haasteita kuntoutustyölle (Launonen 2007, 94). Suurimpaan osaan näistä sairauksista ei ole olemassa parantavaa hoitoa (Metsähonkala & Salo 2004), jolloin esimerkiksi puheterapeuttisen kuntoutuksen tavoitteeksi asetetaan henkilön olemassaolevien taitojen ylläpitäminen mahdollisimman pitkään (Launonen & Roisko 2001). Kuntoutus ei tällöin voi tähdätä lisääntyvästi etenevään kehitykseen, vaan sen ensisijaisena tavoitteena on kuntoutettavan kokeman haitan lieventäminen ja elämänlaadun parantaminen (Ruutiainen & Sivenius 2001, Kaski ym. 2001, 260). Kommunikointitaitojen ylläpitäminen ja niiden menettämisen ennakointi edellyttää, että kuntoutettavan henkilön tutkimushetkellä jäljelläolevat taidot kartoitetaan mahdoli-

simman tarkkaan (Launonen 2007, 119). Tärkeää on myös tarkastella vuorovaikutuksen yleistä toimivuutta, jolloin pystytään keskittymään henkilön kommunikatiivisten vahvuuksien vahvistamiseen, ja siihen, miten hänen läheisensä voivat tukea vuorovaikutusta. Vaikka perinteisistä puheterapeuttisista menetelmistä ei katsota olevan hyötyä neurodegeneratiivista sairautta sairastaville ihmisille, on heidän kuntoutuksessaan käytettävä hyväksi kaikki mahdolliset kuntoutuskeinot, jotta heidän elämänlaatuun voidaan parantaa (Pullola-Teeriaho 2000, 97–99).

Tutkimuksia neurodegeneratiivista sairautta sairastavien ihmisten kommunikaatiotaidoista ei juurikaan löydy alan kirjallisuudesta. Aiemmin mainittu kuntoutuskokeilututkimus INCL-lasten vuorovaikutustaidoista (Pullola-Teeriaho 2000) oli urauurtava, mutta sen pohjalta ei voida tehdä johtopäätöksiä etenevistä neurologisista sairauksista yleensä, eikä sitä voida käyttää viitekehyksenä tässä tutkimuksessa. Tutkitut INCL-tautia sairastavat lapset olivat nuoria (1–5-vuotiaita) ja näkövammaisia sekä puhe- ja liikuntakyvyttömiä. Lisäksi INCL-taudin oirekuva on erilainen kuin Sanfilippo-oireyhtymän: näillä INCL-lapsilla taantumisen oli alkanut jo pian syntymän jälkeen (viimeistään n. puolentoista vuoden iässä), jolloin heidän kognitiivinen ja kielellinen kehityksensä oli ollut vasta aluillaan. Tutkitut INCL-lapset kommunikoivat hyvin kokonaisvaltaisesti käyttäen varhaisia kommunikointikeinoja.

Tämän tapaustutkimuksen 13-vuotias Anna määriteltiin vaikeasti kehitysvammaiseksi ja hänessä ilmeni selviä dementian ja orientoimattomuuden piirteitä. Hän oli kuitenkin hyvin kommunikatiivinen ja sekä halusi että kykeni ottamaan ja ylläpitämään kontaktia muihin ihmisiin. Tutkimusaiheen valinnan motivaationa on ollut halu selvittää minkälaiseen vuorovaikutukseen Anna kykenee ja millä keinoilla. Mitkä Annan kognitiiviset taidot olivat edelleen jäljellä, ei selviä tämän tutkimuksen perusteella, mutta tulokset antavat tietoa Annan tutkimushetken kommunikointitaidoista ja siten siitä, mitä hänen kuntoutuksessaan olisi tullut tavoitella. Tämän tapaustutkimuksen havaintojen pohjalta voidaan myös pohtia, mitä eteneviä neurologisia sairauksia sairastavien lasten kuntoutuksessa tulisi ottaa huomioon. Puheterapeuttisen kuntoutuksen kannalta on olennaista tuntea, miten vuorovaikutuksen ainekset toimivat poikkeavassa tilanteessa ja miten vuorovaikutusta voidaan kehittää toimivaksi (Klippi 1996, 23).

Vuorovaikutustilanteiden tarkalla kuvaamisella pyrin selvittämään minkälaista vuorottelua tutkittavan vuorovaikutusparin välillä aineistossa esiintyy ja millä keinoilla vuorottelua ylläpidetään. Vuorottelun vierusparirakennetta analysoimalla pyrin selvittämään, millaisia vuorovaikutuskeinoja vaikeasti kehitysvammaisella ja dementoituneella Annalla on, ja miten vuorovaikutuskumppani tulkitsee niitä.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten keskustelu rakentuu etenevää neurologista sairautta sairastavan henkilön ja hänen keskustelukumppaninaan olevan puheterapeuttiopiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa?
2. Minkälaisia vieruspareja etu- ja jälkijäsenineen vuorottelusekvensseissä esiintyy?
3. Millä keinoilla etenevää neurologista sairautta sairastava henkilö ylläpitää keskustelun vuorottelevaa rakennetta?
4. Millä keinoilla hänen keskustelukumppaninsa ylläpitää keskustelun vuorottelevaa rakennetta?
5. Miten viestien tulkinta vaikuttaa keskustelun rakentumiseen?

5. TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimus kuvaa neurodegeneratiivista sairautta sairastavan, vaikeasti kehitysvammaisen henkilön ja puheterapeuttiopiskelijan välistä vuorovaikutusta. Erityisen mielenkiinnon kohteena tutkimuksessa on vuorovaikutusjaksojen rakentuminen vuorottelun ja vierusparien näkökulmasta.

Lähestymistavaksi valittiin tapaustutkimus, koska tutkittavan sairaus on hyvin harvinainen. Tapaustutkimus on erityisen perusteltu tutkimusasetelma silloin, kun tutkimuksen kohteena on harvinainen tai ainutlaatuinen ilmiö (Yin 2003, Peuhkuri 2007). Tapaustutkimuksen avulla on myös mahdollista kartoittaa yhden yksilön ominaisuuksia mahdollisimman tarkkaan. Ainutlaatuisen tapauksen kuvaaminen sen itsensä vuoksi ei kuitenkaan välttämättä ole kiinnostavaa, vaan tapaustutkimuksella tulee pyrkiä ymmärtämään laajempia kokonaisuuksia yhtä tapausta yleisemmällä tasolla (Peltola 2007, Leino 2007).

Tapauksetutkimuksen kohteen identiteetti yleensä peitetään ja tutkittava esitellään tutkimusraportissa peitenimellä (Yin 2003). Toisinaan kuitenkin itse tutkittavan ilmiön tarkastelu vaatii, että yksityiskohtaisempaa tietoa tutkittavasta on julkistettava. Tämän tapauksetutkimuksen kohteena oleva henkilö sairastaa hyvin harvinaista sairautta, jolle tyypilliset ilmiöt ovat olennaisia tutkimuksen kannalta, jolloin ne on otettava tarkasteluun oikeilla nimillään. Sairauden ja tutkimuskohteen iän tarkan määrittelyn vuoksi tutkittava voi olla hänet tuntevien ihmisten tunnistettavissa tämän raportin perusteella. Tutkimuksen tekemiseen on saatu lupa tutkittavan omaisilta.

5.1 Tapauksen kuvaus

Tutkittava oli 13-vuotias nuori nainen, Anna, joka sairasti peittyvästi periytyvää lysosomaalisiin kertymäsairauksiin kuuluvaa mukopolysakkaridoosia nimeltään Sanfilippon oireyhtymä, joka aiheuttaa progressiivista kehitysvammaisuutta. Lääkärintalousten ja vanhempien kertoman mukaan Annan odotus- ja synnytysvaiheet olivat olleet normaalit, kuten myös varhaispsykomotorinen kehitys (myös Ikonen 2007). Anna oli alkanut äännellä noin kahden kuukauden iässä ja sanonut ensimmäiset sanansa yhdeksän kuukauden ikäisenä. Kolmen vuoden iässä oli havaittu, että Annan puheen kehitys oli viivästynyt. Jatkotutkimuksissa tämän oli todettu liittyvän laajempaan, hitaasti etenevään kehitysvammaisuuteen ja johtuvan mukopolysakkaridoosista. Diagnoosi varmentui kuitenkin geenitestillä vasta tytön ollessa 7-vuotias.

Kehitys ja taantuminen. Esikouluikäisenä Annassa oli alkanut ilmetä kognitiivisen kehityksen pysähtymisen merkkejä. Puheen kehitys oli ollut edelleen viivästynyt; puheen ymmärtäminen, sanavarasto ja muut kognitiiviset taidot olivat olleet noin kaksi ikävuotta ikäodotusta jäljessä. Anna oli kuitenkin oppinut ennen koulun alkua lukemisen ja kirjoittamisen alkeet ja joitain matemaattisiakin taitoja. Anna oli aloittanut koulunkäynnin mukautetussa yleisopetuksessa, mutta siirtynyt käytöshäiriöiden vuoksi ensimmäisen luokan aikana ryhmämuotoiseen harjaantumisopetukseen (EHA1-luokka). Kahdeksanvuotiaana Annan käytös oli ollut voimakkaan omaehtoista ja ajoittain aggressiivista. Lääkärintarkastuksessa oli todettu liikkumisen edelleen olevan hyvää, vaikkakin muun muassa käsien käyttö oli muuttunut kömpelöksi. Näkö ja kuulo olivat olleet normaalit. EEG-tutkimuksen perusteella oli epäilty unenaikaisia epileptisiä pur-

kauksia, mutta lääkitystä ei ollut aloitettu, koska sitä oli toistaiseksi pidetty tarpeettomana. Kahdeksan vuoden iässä Anna oli ollut vielä melko omatoiminen ja muun muassa ratsastustallilla hän oli harjannut ja syöttänyt hevosia itse. Hän oli kommunikoinut vielä tuolloin ensisijaisesti puhumalla, joskin puhe oli ollut usein epäselvää, ja siinä oli jo tuolloin esiintynyt dysgrammatismia sekä nimeämisvaikeuksia.

Yhdentoista vuoden iässä Annan näkö ja kuulo olivat olleet ennallaan, tosin varsinkin kuulon tutkiminen oli jo alkanut olla vaikeaa tytön omaehtoisen käytöksen vuoksi, joten todellista tilannetta ei tiedetty. Käyttäytyminen oli ollut edelleen varsin rauhatonta ja arvaamatonta, usein hyvin aggressiivista. Liikerajoituksia ei ollut ilmennyt, ja kasvu oli ollut normaalia. Sairausten somaattisia piirteitä oli kuitenkin alkanut ilmetä, muun muassa hiusten karkeutumista ja kasvopiirteiden turpeutumista. 11-vuotiaana Anna oli toiminut jossain määrin oma-aloitteisesti: laittanut leivän ja syönyt itse, käynyt pesulla ja vessassa, mutta tarvinnut kuitenkin jo useissa päivittäisissä toiminnoissa aikuisten apua. Anna oli kommunikoinut edelleen jonkin verran puhuen, enimmäkseen 1–2 sanan lauseilla, mutta puhe oli ollut hyvin epäselvää. Lisäksi oli ilmennyt änkytystä ja ekolaliaa. Puheen ymmärtämisen taidot olivat myös heikentyneet.

Merkittävä taantumisen tapahtuminen oli tapahtunut Annan ollessa 11;8 ikäinen. Palatessaan kouluun kesäloman jälkeen Anna oli taantunut lyhyessä ajassa hyvin nopeasti; hän oli ollut ilmeeton, eleeeton ja lähes puhumaton. Muun muassa tässä vaiheessa toteutetun intensiivisen puheterapiajakson ansiosta Annan puhekyky oli sittemmin palannut jonkin verran, ja hän oli jälleen kyennyt esimerkiksi vastaamaan kysymyksiin yksittäisillä sanoilla. Ilmeiden ja eleiden käyttö oli palautunut myös, ja aggressiivinen käytös oli vähentynyt jonkin verran, kun kommunikaatio oli saatu taas toimimaan.

Annan puheterapia. Annan puheen kehitystä oli seurattu iästä 3;11 lähtien, ja kouluvuosiin saakka puheterapia oli ollut seurannan luonteista (Ikonen 2007). Noin kahdeksaan vuoden ikään saakka hänen puheen ymmärtämisen ja tuottamisen taitonsa olivat säilyneet samalla tasolla: noin kaksi vuotta ikäodotuksesta jäljessä. Annan puhe oli ollut artikulatorisesti selvää ja lausetasoista, mutta siinä oli esiintynyt usein dysgrammatismia ja sanan löytämisen vaikeutta. Anna oli kuitenkin hakenut kiertoilmaisuja ja selittänyt sitkeästi tullakseen ymmärretyksi.

Ensimmäisten kouluvuosien aikana Annan puheessa oli alkanut ilmetä sujumattomuutta ja äänen voiman hallitsemisen vaikeutta. Puhetulva oli ollut usein vuolasta, ekolalista ja epäselvää, ja Anna oli perseveroinut voimakkaasti edellisiin sanoihin tai keskustelunaiheisiin. Lisäksi puheen ymmärtämisen taidot olivat merkittävästi heikentyneet. Puheterapiassa oli tällöin aloitettu muutaman kuukauden välein toteutetut konsultaatiokäynnit, joissa oli keskitytty ympäristön ohjaukseen, koska Anna oli käyttäytynyt yhä aggressiivisemmin ja arvaamattomammin. Myös sopivaa puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointimenetelmää oli mietitty. Annan käsien käyttö oli heikentynyt adynaamisiksi ja hyvin apraktiseksi, joten viittomia ei ollut harkittu puheen tukemiseksi. Sen sijaan kuvat otettiin käyttöön lähinnä koulutunneilla ja puheterapiassa ymmärtämisen tueksi.

Varhaisteini-iässä Anna oli taantunut lyhyessä ajassa nopeasti, hän oli menettänyt muun muassa miltei täysin puhekykynsä. Puheterapiassa oli tällöin aloitettu intensiivinen jakso, jonka aikana erityisesti kuvien käyttöä oli tehostettu puheen ymmärtämisen ja ilmaisen tukena. Muutaman kuukauden jälkeen Anna oli jälleen alkanut puhua, joskin puhe oli ollut enimmäkseen yhden sanan ilmaisuja ja sanojen toistelua. Puheessa oli esiintynyt enenevässä määrin dysgrammatismia ja semanttista parafasiaa, ja Anna oli usein ollut turhautunut, kun ei tullut ymmärretyksi. Ilmeiden ja eleiden käyttö oli myös palautunut, ja Annan läheiset oppivat vähitellen ymmärtämään tytön muuttunutta kommunikaatiota.

Teini-ikäisen Annan puheterapiaa oli ollut jaksottaista, ja tapaamisia oli ollut noin joka toinen viikko. Opiskelijan antama puheterapiajakso syksyllä 2006 oli toteutunut intensiivisesti keskimäärin kaksi kertaa viikossa 10 viikon ajan. Annan spontaanin puheen määrä oli ollut jo hyvin vähäistä (yksittäisiä sanoja ja kysymyslauseita), ja siinä oli esiintynyt merkittävässä määrin dysgrammatismia ja semanttista parafasiaa. Sanan löytämisen ja nimeämisen vaikeutta oli esiintynyt edelleen, ja foneemisen vihjeen oli todettu toisinaan auttavan sanan löytämisessä. Anna oli tehnyt runsaasti epätyypillisiä kommunikaatioaloitteita ja kommunikoinut elein, ilmein ja toiminnalla, mutta vetäytynyt kontaktista jos ei ollut tullut ymmärretyksi.

Annan puheterapiajakson tavoitteiksi oli nyt asetettu kielellisten taitojen heikkenemisen hidastamisen lisäksi vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja sosiaalisen läheisyyden aikaansaaminen. Merkittävänä oli pidetty myös Annan läheisten ohjaamista näiden tavoittei-

den suuntaan. Erityisesti oli pyritty vahvistamaan vuorovaikutuskumppanin herkkyyttä havaita Annan kommunikaatioaloitteet ja systemaattisesti ja adekvaatisti vastata niihin. Opiskelijan antaman puheterapiajakson aikana oli keskitytty luomaan Annalle mahdollisimman paljon valintatilanteita ja vahvistamaan hänen tekemiään valintoja, tutustuttamaan Anna tunteita ilmaiseviin kuviin ja opettelemaan niiden käyttöä sopivissa konteksteissa sekä ylläpitämään Annan keskustelutaitoja muun muassa vuorottelun ja jaetun tarkkaavuuden harjoittelulla. Kuvien ja valokuvien käyttöä oli jatkettu sekä puheen ymmärtämisen että ilmaisun tukena. Annan puheterapeutti ja läheiset uskoivat, että koska Anna koko elämänsä ajan oli tottunut olemaan vastavuoroisessa sosiaalisessa kontaktissa muiden ihmisten kanssa, ei hänen kommunikaationsa ensisijaiseksi tavoitteeksi riittäisi tarpeiden ja halujen ilmaiseminen (Ikonen 2007).

Annan tilanne aineiston keruun aikaan. Tutkimusjakson aikana (marras–joulukuu 2006) Anna täytti 13 vuotta ja kävi koulua edelleen tutussa EHA1-luokassa. Annan taantumisen johdosta hänen siirtymisestään yksilölliseen syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisille tarkoitettuun erityisopetukseen (EHA2-luokka) oli neuvoteltu. Tutun ympäristön positiivinen vaikutus hänen hyvinvointiinsa oli kuitenkin todettu niin olennaiseksi, että koulunkäyntiä oli päädytty toistaiseksi jatkamaan tutussa EHA1-luokassa. Annan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) huomioitiin hänelle olennaiset psykososiaalisen toimintakyvyn alueet (ks. Seppälä 2001). Opettajan lukuvuositodistuksen mukaan (3.6.2006) Annalle tärkeitä olivat tutut aikuiset ja turvallinen sosiaalinen verkosto.

Annan perusliikkuminen tutussa ympäristössä onnistui vielä, mutta kävely oli muun muassa syvyysnäön heikentymisen vuoksi epävarmaa. Anna kykeni kuitenkin edelleen avustettuna luistelemaan ja ratsastamaan. Kynällä riipustelu, piirtäminen, maalaaminen ja saksilla leikkaaminen olivat kuitenkin Annalle mieluisaa tekemistä. Opettajan mukaan Anna muisti ja osasi paljon asioita aiemmin opitun pohjalta, mikä tuli usein esille yllättävissä tilanteissa aiheuttaen suurta iloa hänen läheisilleen. Esimerkiksi valokuvasta tai ohimennen tavatessaan Anna saattoi yllättäen tunnistaa ja nimetä muutaman vuoden takaisia tuttujaan. Samoin hän tunnisti edelleen toisinaan nimeämällä kirjaimia, numeroita ja värejä sekä metsäretkillä puita ja kasveja.

Kommunikaatiovaikeuksistaan huolimatta Anna otti edelleen kuitenkin mielellään kontaktia muihin ihmisiin; hän käveli toisten luo, otti kädestä kiinni, katsoi intensiivisesti silmiin ja tervehti aurinkoisella hymyllä. Annan puheterapia keskittyi nyt hänen käytettävissä olevien taitojensa ylläpitämiseen ja taitojen heikkenemisen hidastamiseen (ks. s. 31–32). Annan vireystila vaihteli paljon, ja väsymisen takia vuorovaikutustilanteet esimerkiksi puheterapiassa jäivät usein lyhyiksi. Usein ne kuitenkin myös päättyivät Annan omasta aloitteesta, kun hän vetäytyi itse tilanteesta esimerkiksi kävelemällä pois tai kääntämällä pänsä.

5.2 Aineisto

Tutkimuksen ensisijainen aineisto muodostui Annan ja puheterapeuttiopiskelijan (tutkijan) videoiduista kahdenkeskisistä tilanteista. Näiden lisäksi tutkimusaineisto koostui Annan lääkäri- ja puheterapialausunnoista, kouluarvioista ja suullisista tiedonannoista Annan perheenjäseniltä, opettajalta, avustajalta sekä puheterapeuteilta. Raaka-aineisto koostui neljästä noin tunnin mittaisesta nauhoituksesta, jotka tehtiin puheterapiajaksolla marras–joulukuussa 2006 Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen terapiahuoneessa. Tilanteet nauhoitettiin Panasonic NV-DS30 miniDV-kameralla, joka asetettiin jalustalle huoneen nurkkaan. Kameran läsnäolo ei tuntunut vaikuttavan Annan ja tutkijan väliseen vuorovaikutukseen, koska Anna oli tottunut siihen, että hänen puheterapiatilanteitaan kuvattiin. Hän ei kiinnittänyt huomiota kameraan.

Tässä tutkimuksessa tarkastellut vuorovaikutustilanteet on siis kuvattu puheterapiassa. Puheterapian vuorovaikutusta pidetään institutionaalisenä, koska vuorovaikutuksen toinen osapuoli on tilanteessa niin sanotusti viran puolesta (ks. mm. Drew & Heritage 1992). Tarkastelluissa tilanteissa osallistujien roolit olivat puheterapeutti ja asiakas, ja niissä tehtiin yleensä tehtäviä pöydän ääressä, esimerkiksi nimettiin kuvia. Tilanteet johtivat kuitenkin usein spontaaneihin keskusteluihin, kun Anna esimerkiksi teki yllättävän kommunikaatioaloitteen, johon puheterapeuttiopiskelija yritti nopeasti reagoida ja vastata. Tutkittu vuorovaikutus on siis määritelmältään institutionaalista, mutta se sisältää myös vapaata keskustelua. Annan puheterapian yhdeksi tavoitteeksi oli asetettu vuorovaikutuksen ylläpitäminen, ja spontaani keskustelu palveli myös tätä kuntoutuksellista tehtävää.

5.3 Aineiston analysointi

Litteroin raaka-aineiston ensin karkeasti nähdäkseni, mitä vuorovaikutustilanteissa yli-päättään tapahtui. Katsoin kuvanauhat ja litteroin tilanteissa tapahtuvia keskusteluja ja ilmiöitä. Siirsin videoidun raaka-aineiston DVD-levylle, katsoin kuvanauhaa tietokoneella Roxio DVD Max Player -ohjelmalla ja litteroin tapahtumat Microsoft Word -ohjelmalla. Roxio-ohjelmalla sain mitattua myös keskustelussa esiintyvät tauot sekunnin tarkkuudella. Taukojen mittaaminen sekunnin sadasosien tarkkuudella ei ollut olennaista tässä tutkimusasetelmassa.

Tutkimusaineiston analyysissä sovelsin keskustelunanalyysin periaatteita. Käytetyt litteraatiomerkit on listattu tutkielman alussa sisällyksen jälkeen. Keskustelunanalyysi on kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, jonka mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus noudattaa säännönmukaista, jäseneltyä rakennetta (Hakulinen 1998a). Sosiaalisia normeja noudattavat mutta ennalta sopimattomat säännöt määräävät, miten keskustelun aikana puheenvuorot jaetaan, minkälainen puheenvuoro seuraa toistaan, kuka voi tuottaa korjauspuheenvuoron ja millä keinoilla, jne. Keskustelunanalyysia on viimeisen vuosikymmenen aikana käytetty menetelmänä myös häiriöisen puheen, kielen ja kommunikaation tutkimiseen (Klippi, Laakso & Tykkyläinen 2005).

Poimin raaka-aineistosta tarkempaa analyysia varten 25 tilannetta, joissa ilmeni vuorottelua ja joista muodostui varsinainen tutkimusaineistoni. Valitsin nämä tilanteet siksi, että niissä Anna oli virkeimmillään, teki aloitteita ja vastasi tutkijan tekemiin aloitteisiin, ja vuorovaikutus oli mielestäni luonnollisimmillaan. Päädyin hylkäämään tutkimusaineistosta viisi keskustelutilannetta, joissa esiintyvä ilmiö toistui jo muissa esimerkeissä tai jotka eivät muusta syystä mielestäni antaneet oleellista lisätietoa vuorottelun rakentumisesta tutkimuskontekstissa. Lopullinen tutkimusaineistoni käsitti 20 eri pituista keskustelusekvenssiä, jotka litteroin vielä yksityiskohtaisemmin. Tutkittava aihe ja tutkimuksen tavoitteet vaikuttavat siihen, miten tarkkaan aineistoa litteroidaan (Seppänen 1998). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vuorojen rakentumista vierusparien avulla, joten pyrin litteroimaan vuorojen vaihtumiset, päällekkäispuhunnat ja tauot mahdollisimman tarkasti. Tauot merkitsin puhujan riville silloin, kun tulkitsin ne vuoronsisäisiksi tauoiksi, ja omille riveilleen silloin, kun ne eivät mielestäni olleet puhujan tai vastaanottajan taukoja (ks. Hakulinen 1998b). Katse on litteroitu vain niissä tilanteissa, joissa se

mielestäni oli oleellinen vuorovaikutuksen tarkastelulle. Katse on litteroitu puheenvuoron yläpuolelle, ja katseen suunnan litteroinnissa käytin 'on voimassa kunnes toisin merkitään' -periaatetta. Eleiden ja ilmeiden tarkasteluun ei tässä tutkimuksessa keskitytty, joten niitä ei ole juurikaan litteroitu. Vuorojen tulkintaan vaikuttava toiminta, esimerkiksi kun Anna otti jotain käteensä tai puheterapeuttiopiskelija näytti Annalle jotain, on merkitty litteraatteihin. Kunkin esimerkin alussa kuvailen, mistä tilanne alkaa ja mitä huomionarvoista on tapahtunut juuri aikaisemmin. Tarpeen mukaan kerron myös esimerkkiin liittyvää taustatietoa.

Käyttämäni litteraatiomerkit pohjautuvat keskusteluanalyysin konventioihin ja ne on esitelty tämän raportin alussa. Litteroiduissa lausumissa puheterapeuttiopiskelija esiintyy omalla nimellään. Peitenimen käyttämistä en pitänyt tarpeellisena, toisin kuin Olkku analyysissään vaikeasti monivammaisen nuorukaisen kommunikaatiokeinoista (Olkku 1997). Muutamassa tämän tutkimuksen esimerkissä on oleellista, että puheterapeuttiopiskelija esiintyy lausumissa omalla nimellään, koska muuten muitakin litteraatin yksityiskohtia olisi jouduttu muuttamaan (mm. esimerkki 11). Tekstissä analysoin tutkijana puheterapeuttiopiskelijan toimintaa. Sen vuoksi käytän itsestäni termiä puheterapeuttiopiskelija tai opiskelija, enkä minä-muotoa, toisin kuin Malvila tutkimuksessaan Angelmanin syndrooma -lapsen vuorovaikutuksen kehittymisestä (Malvila 2003). Pysin arvioimaan puheterapeuttiopiskelijan vuorovaikutusta mahdollisimman objektiivisesti, joskin oman käyttäytymisen analysointi on väistämättä subjektiivista.

Videoitujen vuorovaikutustilanteiden tarkalla kuvaamisella pyrin selvittämään, minkälaista vuorottelua tutkittavan vuorovaikutusparin välillä esiintyy ja millä keinoilla vuorottelua ylläpidetään. Tutkimuksessa tarkemmin analysoiduista vuorovaikutustilanteista pyrin löytämään vierusparirakenteita. Sovelsin Raevaaran (1998, 84–86) vierusparien analysointiin muotoilemaa käytäntöä, jossa ensin havaitaan vierusparirakenteet aineistosta. Sen jälkeen pyritään nimeämään vierusparit etu- ja jälkijäseniksi, esimerkiksi kysymyksiksi ja vastauksiksi tai kahdeksi kannanotoksi (myös Tainio 1996). Puheenvuorojen rakennetta analysoidaan, ja pohditaan, mitä keskustelujaksossa seuraa siitä, että puheenvuorot on laadittu tietynlaiseen muotoon. Lopuksi analysoidaan, millaisissa kohdissa keskustelua ja millaisissa laajemmissa vuorovaikutusjaksoissa vierusparit sijaitsevat. Vierusparianalyysin avulla pyrin havainnoimaan, minkälaisia vuorottelun rakenteita

Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluissa on ja minkälaiseksi vuorovaikutusketju muodostuu vuorottelurakenteen perusteella.

Videoitujen tilanteiden lisäksi tutkimusaineistoani olivat myös Annan lääkäri- ja puheterapialausunnot sekä kouluarvioinnit, joiden avulla sain muodostettua mahdollisimman tarkkan kuvan hänen varhaiskehityksestään sekä sairautensa alkamisesta ja etenemisestä. Puheterapiaharjoittelujakson aikana keskustelin Annan äidin, opettajan, avustajan ja puheterapeutin kanssa ja käytin heiltä saamiani tietoja hyväkseni Annan kanssa toimiesani. Nämä taustatiedot, sekä se, että itse toimin videoituissa tilanteissa keskustelukumppanina, vaikuttivat tekemääni vuorovaikutuksen analyysiin ja tulkintoihin.

6. TULOKSET

6.1 Anna tuottaa odotuksenmukaisen vuoron

Anna tuotti odotuksenmukaisen puheenvuoron muun muassa keskustelujaksoissa, joissa puheterapeuttiopiskelija kysyi jotain ja hän vastasi, sekä jaksoissa, joissa hän kysyi ja puheterapeuttiopiskelija vastasi. Jakson vierusparin muodostivat tällöin kysymys ja vastaus. Ne eivät välttämättä esiinny peräkkäisissä puheenvuoroissa, vaan etujäsen voi saada jälkijäsenensä vasta usean välivuoron jälkeen (Raevaara 1998). Välivuoroja ovat esimerkiksi kuulijan esittämät tarkennuskysymykset.

Esimerkki 1 kuvaa tilannetta, jossa Anna ja puheterapeuttiopiskelija ovat aloittamassa terapiakertaa ja istuvat pöydän ääressä vierekkäin, mutta kuitenkin niin, että kummallakin on rintamasuunta toiseen. Puheterapeuttiopiskelija näyttää Annalle kuvakorteilla, mitä on suunnitellut tehtäväksi puheterapiassa sillä kertaa. Terapian kulku oli aina strukturoitu kuvakorteilla. Tavoitteena oli, että Anna itse valitsi kuvista sen toiminnon, jonka halusi seuraavaksi tehdä. Anna suoritti valinnan useimmiten tarttumalla korttiin, mutta toisinaan suullisesti. Yleensä vaihtoehtoja oli kolme tai neljä, ja esimerkissä 1 kuvatussa tilanteessa ne olivat piirtäminen, laulaminen, palapeli ja vihkotehtävä. Puheterapeuttiopiskelija näyttää kuvat Annalle ja nimeää niissä kuvatun toiminnon tai tehtävän.

Esimerkki 1. Voitais tehdä palapeliä.

01 *kuvakortit* _____
02 P: ja sitte voitais tehdä, (2.0)
03 *A* _____
04 *palapeliä?* ((NÄYTTÄÄ ANNALLE KORTTIA))
05 *P* _____
06 A: hihihihihii
→ P: *sopiiko?*
08 *kortti* *P* _____
→ A: °so:pii. [hmmhmm°]
10 P: [°sopiiko.°]
11 *palapeliä* tehdään tänään (.)
12 *kortti* _____
13 *joo?* ((LAITTAA KORTIN PÖYDÄLLE))

Esimerkissä 1 puheterapeuttiopiskelija ehdottaa Annalle palapelitehtävää (rivit 02–04). Vuoron alussa puheterapeuttiopiskelijan katse on kuvakorteissa, jotka ovat hänen vasemmassa kädessään (rivi 01). Vuoronsisäisen tauon (rivi 02) aikana hän poimii oikeaan käteensä yhden kortin. Nimetessään kortissa olevan kuvan hän siirtää katseensa Annaan ja näyttää korttia tälle (rivit 03–04). Opiskelijan ehdotus on vierusparin etujäsen, mutta se ei vaadi jälkijäsentä yhtä vahvasti kuin esimerkiksi kysymys (Tainio 1996). Anna ei näytä huomioivan korttia, vaan katsoo puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 05) ja hihittää (rivi 06). Puheterapeuttiopiskelija ei tulkitse Annan hihitystä ehdotuksen hyväksymiseksi tai hylkäämiseksi, vaan jatkaa tekemällä suoran kysymyksen: *sopiiko* (rivi 07). Kysymys on jakson toinen vierusparin etujäsen. Nyt Anna katsoo korttia ensimmäistä kertaa (rivi 08) ja vastaa *sopii* (rivi 09), kuiskaamalla ja hieman venyttämällä sanaa. Annan vastaus on vierusparin jälkijäsen. Anna jatkaa vielä vastaustaan lyhyellä, epäselvällä puheella, joka kuulostaa hyminältä. Hyminän aikana hän siirtää katseensa takaisin puheterapeuttiopiskelijaan.

Annan hyminän merkitystä on vaikea tulkita, varsinkin kun puheterapeuttiopiskelija aloittaa vuoronsa hieman Annan vuoron päälle (rivi 10), mikä vaikeuttaa Annan lausuman tarkkaa kuulemistä. Puheterapeuttiopiskelija toistaa aiemman kysymyksensä *sopiiko* imitoiden Annan kuiskaavaa puheita. Kysymyksen toistamisen synä voi olla, että opiskelija ei tulkitse saaneensa vastausta kysymykseensä, vaikka Anna on juuri edellisessä vuorossaan antanut vastauksen, vieläpä preferoidussa, positiivisessa muodossa (*sopiiko* – *sopii*) (ks. Tainio 1998). Puheterapeuttiopiskelija ei kuitenkaan anna Annalle aikaa vastata, vaan jatkaa saman tien vahvistamalla, että *palapeliä tehdään tänään* (rivi

11), ja päättää vuoronsa asettamalla kuvakortin pöydälle ja lausumalla *jo* (rivi 13). Anna ei yleensä vastannut näin adekvaatisti suoriin kysymyksiin, joten ehkä puheterapeuttiopiskelija oli hämmästynyt saamastaan vastauksesta *sopii*. Hän ei kenties osannut odottaa Annalta näin nopeaa ja selvää vastausta, vaan oli jo varautunut toistamaan kysymyksensä, eikä ehtinyt täysin prosessoida Annan lausumaa ennen kuin tuotti oman vuoronsa.

Esimerkki 2 tapahtuu erään terapiatapaamisen lopussa. Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä. Puheterapeuttiopiskelija miettii, onko Annan avustaja Elina (peitenimi) ehkä jo käytävässä odottamassa. Anna on jo hieman väsähtänyt ja istuu tuolissa takakenossa.

Esimerkki 2. Onks Elina tullu jo.

01 A _____
 → P: kurkataanks onks elina tullu jo.
 03 P _____
 04 A: (hnnn) ((KUMARTUU LÄHEMMÄS P:AA))
 05 (2.0)
 → P: °onkohan elina tuolla oven takana
 07 odottamassa.°
 08 *pois* P _____
 → A: en tiedä[dä.] ((HEILAUTTAA PÄÄTÄÄN))
 10 P: [fen] tiedä minäkään mutta pitäskö
 11 mennä katsomaan.f
 12 A: ((KÄÄNTÄÄ PÄÄNSÄ POIS))

Esimerkissä 2 puheterapeuttiopiskelija katsoo Annaa (rivi 01) ja ehdottaa tälle: *kurkataanks onks Elina tullu jo* (rivi 02). Ehdotus on vierusparin etujäsen. Anna vastaa ehdotukseen vaimealla inahduksella ja kumartumalla lähemmäs puheterapeuttiopiskelijaa katsoen tätä samalla (rivit 03–04). Puheterapeuttiopiskelija ei tulkitse Annan inahdusta ja liikahdusta vastaukseksi ehdotukseensa, jolloin etujäsen jää ilman jälkijäsentä. Keskustelussa seuraa tauko (rivi 05). Opiskelija jatkaa esittämällä suoran kysymyksen: *onkohan Elina tuolla oven takana odottamassa* (rivit 06–07). Kysymys muodostaa jakson toisen vierusparin etujäsenen. Anna vastaa hyvin selkeällä äänellä: *en tiedä* (rivi 09), painottaen molempia sanoja, katsoen lausumansa aikana ensin pois päin ja sitten takaisin puheterapeuttiopiskelijaan, ja heilauttamalla päätään. Vastaus on jakson toisen vierusparin jälkijäsen. Lausuman prosodia ja Annan liike ilmaisevat kärsimättömyyttä – puhete-

rapeuttioiskelijan kysymys oli ilmeisen typerä. Opiskelija kommentoi Annan vastausta aloittaen vuoronsa hieman Annan vuoron päälle: *en tiedä minäkään mutta pitäiskö mennä katsomaan* (rivit 10–11). Opiskelija puhuu hymyillen, koska Annan selkeä, täysin kontekstiin sopiva vastaus kysymykseen huvittaa häntä. Anna vastaa opiskelijan ehdotukseen kääntämällä päänsä pois (rivi 12).

Esimerkissä 3 puheterapeuttioiskelija on näyttänyt Annalle kaikki neljä esimerkissä 1 mainittua tehtäväkuva, nimennyt ne ja asettanut ne tämän eteen pöydälle riviin. Puheterapeuttioiskelija houkuttelee Annaa valitsemaan toiminnon, jonka tämä haluaisi ensimmäiseksi tehdä. Valinnan tekeminen ja sen vahvistaminen oli eräs Annan kyseisen puheterapiajakson keskeisimpiä tavoitteita.

Esimerkki 3. Vihkotehtävä.

```

01      kortit_____A_____
02  P:  mitässä haluaisit anna ensimmäiseks tehdä.
03      ((LEVITTÄÄ KORTIT PÖYDÄLLE ANNAN ETEEN))
04      kortit_____P_____
05  A:  ((hymyilee))
06      kortit__A_____
07  P:  mistä me alotetaan.
08  A:  ((KUMARTUU P:AAN PÄIN, NOSTAA LEUKAANSA))
09      (2.0)
10  P:  °sä saat valita (.) mitä me tehdään ensin.°
11  A:  hihihihii
12      (2.0)
13      kortit_____A_____
→  P:  °<mitä me näistä tehtäis ensin.>° ((OSOITTAA
15      KORTTEJA))
→  A:  tehtävä.
→  P:  tehäänkö ensin tehtävä.
→  A:  hihihihii
19      kortit_____
→  P:  [no tehdään ensin tehtävä. ((OTTAA
21      KORTIN KÄTEENSÄ))
22  A:  [teh-
23      A_____
24  P:  [tehdään ensin vihkotehtävä. ((NÄYTTÄÄ KORTIN
25      kortit_____A_____
26      ANNALLE)) (1.0) hyvä. (2.0) hyvä valinta.
27      ((KERÄÄ KORTIT POIS))

```

Esimerkin 3 alussa puheterapeuttioiskelija esittää suoran kysymyksen: *mitäs sä haluaisit Anna ensimmäiseks tehdä* (rivi 02). Hänen katseensa on kohdistunut ensin hänen pöydälle levittämiinsä kortteihin ja sitten Annaan (rivi 01). Myös Anna katsoo ensin

kortteja, mutta siirtää sitten katseensa hymyillen puheterapeuttiopiskelijaan (rivit 04–05). Anna ei kuitenkaan vastaa kysymykseen, jolloin puheterapeuttiopiskelija muotoilee kysymyksen toisin: *mistä me alotetaan* (rivi 07) (ks. Raevaara 1998). Lausumansa aikana puheterapeuttiopiskelija katsoo jälleen ensin kortteihin ja sitten Annan, ja antaa tälle näin vihjeen, että kysymys liittyy pöydällä oleviin kortteihin. Anna ei edelleenkään suorita valintaa, vaan kumartuu hieman lähemmäksi puheterapeuttiopiskelijaa ja nostaa leukaansa ylös nopealla liikkeellä (rivi 08). Puheterapeuttiopiskelija odottaa vielä Annan vastausta (tauko rivillä 09), mutta tulkitsee sitten, että Anna ei ole ymmärtänyt kysymystä ja esittää täsmennyksen *sä saat valita mitä me tehdään ensin* (rivi 10). Anna vastaa hihityksellä (rivi 11). Puheterapeuttiopiskelija jää odottamaan, että Anna ehkä jatkaa vuoroaan (rivi 12), mutta kun jatkoa ei tule, hän muotoilee kysymyksensä uudelleen: *mitä me näistä tehtäis ensin* (rivi 14). Jälleen puheterapeuttiopiskelija katsoo ensin kortteihin ja sitten Annaan (rivi 13). Hän käyttää lausumassaan pronominia *näistä* viittaamaan kortteihin, lisäksi hän osoittaa sormellaan kortteja (rivit 14–15), viestien näin Annalle, että kysymys koskee kortteja. Nyt Anna vastaa suullisesti täysin adekvaatisti: *tehtävä* (rivi 16). Annan rivin 16 lausuma on kieliopillisestikin odotuksenmukainen vastaus puheterapeuttiopiskelijan rivin 14 kysymykseen. Rivin 14 kysymys muodostaa vierusparin etujäsenen ja rivin 16 vastaus vierusparin jälkijäsenen.

Puheterapeuttiopiskelija on yllättynyt, että Anna suorittaa valinnan suullisesti, koska hän on yleensä valinnut ottamalla kortin käteensä, joten hän tekee vielä varmistuskysymyksen: *tehdäänkö ensin tehtävä* (rivi 17). Lisäksi opiskelija on yllättynyt siitä, että näistä vaihtoehtoista Anna valitsee juuri tehtävän, kun valittavana on myös piirtäminen, joka on ollut tälle hyvin mieluisaa. Puheterapeuttiopiskelijan varmistuskysymys saattaa myös johtua siitä, että Anna ei tilanteen aikana ole vielä kertaakaan katsonut pöydällä oleviin kortteihin, vaan hänen katseensa on ollut kiinnittyneenä opiskelijaan. Toki kortit on aiemmin käyty läpi ja niiden kuvaamat toiminnot nimetty. Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin epäilee, että Anna ei sittenkään ole ymmärtänyt, mistä on kyse, ja haluaa varmistuksen tämän tekemälle valinnalle. Rivin 17 kysymys muodostaa jakson seuraavan vierusparin etujäsenen. Anna vastaa puheterapeuttiopiskelijan kysymykseen hihityksellä (rivi 18) katsoen edelleen opiskelijaan. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee hihityksen tässä kontekstissa myöntäväksi vastaukseksi, mikä ilmenee hänen seuraavassa vuorossaan tuottamassa varmistuksessa: *no tehdään ensin tehtävä* (rivi 20). Hihitys rivillä 18 muodostaa vierusparin jälkijäsenen ja opiskelijan varmistus rivillä 20 kolman-

nen position vuoron (Heritage 1996, Raevaara 1998). Hihitys voi toisaalta myös olla merkki siitä, että Anna on innoissaan vihkotehtävästä, mikä ei kuitenkaan poista sen merkitystä myöntävänä vastauksena.

Anna ottaa vielä puheenvuoron itselleen ja aloittaa lausuman: *teh-* (rivi 22), mutta se jää kesken, koska samanaikaisesti puheterapeuttiopiskelija vielä kerran vahvistaa Annan valinnan: *tehdään ensin vihkotehtävä* (rivi 24), ja kommentoi sen olevan hyvä valinta (rivi 26). Anna kenties pyrki rivillä 22 toistamaan sanan *tehtävä*, toistaen siten joko oman lausumansa (rivi 16) tai puheterapeuttiopiskelijan lausuman (rivit 17 ja 20). Voi myös olla, että Anna pyrki tuottamaan sanan *tehdään*, joka olisi ollut viivästynyt, mutta adekvaatti vastaus puheterapeuttiopiskelijan rivin 17 kysymykseen *tehdäänkö ensin tehtävä*. Anna olisi siis ehkä tuottanut myös opiskelijan rivin 17 kysymykseen adekvaatin sanamuotoisen vastauksen.

Esimerkissä 4 Anna ja puheterapeuttiopiskelija seisovat pöydän ääressä ja sormeilevat pöydällä olevia puisia leluja. Puheterapeuttiopiskelija ottaa käteensä hevosen ja yrittää saada Annaa nimeämään sen. Kuten edellisessä esimerkissä nähtiin opiskelija käytti usein nimeämistehtävissä foneemista vihjettä. Avustajansa Elinan (ks. esimerkki 2) kanssa Anna kävin usein muun muassa käy ratsastamassa.

Esimerkki 4. Hevonen Elinan tallilla

01 A _____
→ P: ɛno mikäs tää on.ɛ ((NÄYTTÄÄ ANNALLE HEVOSTA))
03 P _____
04 A: ((hymyilee))
05 (2.0)
06 P: onks tää he, (1.0) hev, (2.0) hevo,
→ A: ɛhevosesta:ʔɛ
08 P: hevonen.
09 A: °hevonen.°=
10 hevonen_____A_____
11 P: =onkstää semmone hevonen ku on usein
12 elinan tallilla.
13 A: hihihihii

Esimerkin 4 alussa puheterapeuttiopiskelija on ottanut käteensä leluhevosen, näyttää sitä Annalle ja kysyy tältä, mikä se on (rivi 02) pyrkien näin saamaan Annan nimeämään eläimen. Lausumansa aikana puheterapeuttiopiskelija hymyilee ja Anna hymyilee takaisin (rivi 04). Kumpikaan ei katso hevoseen, vaan toisiinsa (rivit 01 ja 03). Opiskeli-

jan kysymys on vierusparin etujäsen. Puheterapeuttiopiskelija odottaa Annan vastausta kahden sekunnin ajan (rivi 05), mutta alkaa sitten antaa Annalle foneemista vihjetä laajentaen tavoitesanaa äänne kerrallaan (rivi 06). Vihjeiden välillä puheterapeuttiopiskelija pitää pitkiä taukoja, antaen näin Annalle mahdollisuuden vastata. Anna nimeää hevosen, mutta tuottaa sanan kieliopillisesti odotuksenvastaisessa muodossa *hevosesta* (rivi 07). Lausumassaan Anna korostaa prosodisesti sanan viimeistä tavua *-ta* painottaen sitä ja venyttäen tavun viimeistä vokaalia. Korostuksen merkitys on epäselvä. Annan puheessa esiintyi usein dysgrammatismia (ks. Annan puheterapia s. 30), kuten muistakin esimerkeistä on nähtävissä, joten *hevosesta*-lausuman kieliopillinen muoto ei välttämättä ole merkityksellinen. Anna kuitenkin tuottaa lausumansa hymyillen, mahdollisesti siksi, että tunsu mielihyvää siitä, että osasi nimetä eläimen, tai siksi, että hevonen oli Annalle ratsastusharrastuksen vuoksi mieluisa eläin. Todennäköisimmin Anna kuitenkin vastaa hymyllään puheterapeuttiopiskelijan hymyyn. Annan vastaus on vierusparin preferoitu jälkijäsen.

Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin 'korjaa' Annan vastauksen rivillä 08 tuottaen eläimen nimen perusmuodossa. Rivillä 09 Anna vielä toistaa opiskelijan perusmuotoisen sanan, kuin kuitaten, että on kuullut ja ymmärtänyt (ks. Klippi 1990). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa keskustelun topiikka kysymällä Annalta Elinan tallilla olevista hevosista (rivit 11–12). Anna vastaa kysymykseen hihittämällä (rivi 13). Hihitys voi olla jälleen mielihyvän reaktio Elinan nimen mainitsemiseen, mutta se voi myös olla merkki siitä, että Anna on innoissaan hevosista. Toisaalta hihitys voi myös olla hämmennyksen merkki siitä, että Anna ei ole ymmärtänyt puheterapeuttiopiskelijän kysymystä. Ehkä Annan on vaikea ymmärtää pienen puisen hevosen symbolinen yhteys ratsastustallilla oleviin oikeisiin suuriin eläimiin.

Esimerkissä 4 puheterapeuttiopiskelijän katse ei näy kovin hyvin kameralle. Hän pitää hevosta kädessään lähellä kasvojaan koko jakson ajan, mutta näyttää siltä, että hän ei jakson aikana juurikaan katso sitä. Vasta rivin 11 lausuman aikana puheterapeuttiopiskelija kerran vilkaisee hevosta (rivi 10), viitaten siihen pronomiinilla *tää*, mutta siirtää sitten katseensa jälleen Annaan. Anna ei katso kertaakaan hevoseen, vaan pitää katseensa puheterapeuttiopiskelijassa. Annan rivin 07 lausuma ei siis välttämättä ole haluttu objektin nimeäminen, vaan puheterapeuttiopiskelijän antamien foneemisten vihjei-

den laukaiseman sananhaun tuotos. Kyseisessä kontekstissa opiskelija kuitenkin tulkitsee lausuman asianmukaiseksi vastaukseksi.

Esimerkissä 5 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä ja katsovat valokuvakortteja. Tavoitteena on, että Anna nimeää niissä esiintyviä eläimiä. Käsiteltävässä kuvassa on lintu, jonka Anna nimeää ankaksi, mutta joka on puheterapeuttiopiskelijan mielestä sorsa.

Esimerkki 5. Mä luulen et se on sorsa.

01 *kortti*_____

→ P: mutta mikäs se tuo mahtaa olla. ((ANTAA KORTIN
03 ANNAN KÄTEEN)) (.) katsos tuota.
04 (2.0)

05 A_____

06 P: se onki lintu?

07 *kortti*_____

08 A: ((TAITTAA KORTIN))

09 *kortti*_____

10 P: se sanoo kvaak kvaak? ((YRITTÄÄ SUORISTAA
11 KORTTIA))

12 *pois*_____

13 A: (#nnovaa.#) ((VETÄÄ KORTIN POIS P:N
14 ULOTTUVILTA))

15 (1.0)

16 P_____

→ A: nno mikä.

18 A_____ *kortti*_____

→ P: >no mikä se on täytyy katsoo kuvaa.<
20 ((KUMARTUU LÄHEMMÄS ANNA, YRITTÄÄ SUORISTAA
21 KORTTIA))

22 A: ((VETÄÄ KORTIN POIS P:N ULOTTUVILTA))

24 P: se sanoo kvaak kvaak?

25 (2.0)

26 A_____

27 P: se on sor,
28 (2.0)

29 *pois*___P___

→ A: #ankka?#

31 *kortti*_____

→ P: >öö onko se ↑ankka.< (1.0) voi olla et se on
33 ankka mä luulen et se on sorsa. ((YRITTÄÄ
34 SUORISTAA KUVAA))

35 *kortti*_____

36 A: ((AVAA KORTIN))

37 P: sorsalla on kato tommonen pää. ((OSOITTAA
38 KUVAA))

39 *kortti*_____

40 A: °ankka?°

41 P: nii ankka tai sorsa. ((NOJAA TAAKSEPÄIN))

42 *korttipino*_____

→ mä luulen et se on kyllä sorsa. ((ALKAA

44 VALITA UUTTA KORTTIA))
 45 pöytä_____

→ A: sorsa. ((LIIKAHTAA ETEENPÄIN))

→ P: sorsa. (.) just.

Esimerkin 5 alussa puheterapeuttiopiskelija antaa kuvakortin Annan käteen, kehottaa katsomaan sitä ja kysyy tältä: *mutta mikäs se tuo mahtaa olla* (rivit 02–03). Eläinkortteja on katseltu jo usean minuutin ajan, ja Anna on osannut nimetä niistä suurimman osan, mikä selittää opiskelijan sanan *mutta* ja painotuksen sanalla *tuo*. Rivin 02 kysymys on vierusparin etujäsen. Anna ei vastaa, jolloin puheterapeuttiopiskelija jatkaa antamalla Annalle vinkin: *se onki lintu* (rivi 06). Anna ei varsinaisesti katso kortin kuvaa, vaan alkaa heti kortin saatuaan taittaa sitä kahtia (rivi 08). Puheterapeuttiopiskelija siirtää katseensa korttiin ja yrittää suoristaa sitä (rivit 09–11) antaen samalla Annalle toisen semanttisen nimeämishihjeen: *se sanoo kvaak kvaak* (rivi 10). Anna hermostuu, vetää kortin pois opiskelijan ulottuvilta ja sanoo epäselvällä äänellä jotain, joka kuulostaa: *nnovaa* (rivi 13). Ilmeisesti lausuma on *älä*-tyylinen harmistuksen ilmaisu. Tauon jälkeen Anna jatkaa siirtäen katseensa puheterapeuttiopiskelijaan ja kysyen: *no mikä* (rivi 17). Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan ihmettelevän mikä kuvassa mahtaa olla, ja toistaa kysymyksensä antaen samalla lisäkehotuksen katsoa kuvaa (rivi 19). Annan kysymys rivillä 17 aloittaa välisekvenssin (Schegloff & Sacks 1973, Raevaara 1998) ja muodostaa vierusparin etujäsenen. Puheterapeuttiopiskelijan vastaus rivillä 19 on välisekvenssin vierusparin jälkijäsen.

Puheterapeuttiopiskelija kumartuu lähemmäs Annaa ja yrittää suoristaa Annan kädessä taitettuna olevaa korttia (rivit 20–21). Jälleen Anna vetää kortin kauemmas puheterapeuttiopiskelijan ulottuvilta (rivi 22). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa kielellisten vihjeiden antamista ja toistaa aiemman semanttisen vihjeensä: *se sanoo kvaak kvaak* (rivi 24). Anna ei vastaa, joten puheterapeuttiopiskelija jatkaa antamalla foneemisen vihjeen: *se on sor* (rivi 27). Tauon jälkeen Anna sanoo hieman narisevalla äänellä ja nousevalla intonaatiolla: *ankka* (rivi 30). Lausuman aikana Anna katsoo ensin pois ja siirtää sitten katseensa puheterapeuttiopiskelijaan. Huomattavaa on, että Anna ei vielääkään katso kortissa olevaa kuvaa. Annan rivin 30 vuoro muodostaa jälkijäsenen puheterapeuttiopiskelijan rivin 02 etujäsenelle. Annan vastaus on preferoimaton ja sitä edeltää tauko (ks. Tainio 1998).

Puheterapeuttiopiskelija kommentoi Annan vastausta: *öö onko se ankka* (rivi 32). Lausuma on kolmannen position vuoro, jolla opiskelija arvioi Annan esittämää jälkijäsentä (ks. Heritage 1996, Raevaara 1998). Lausuman alku ilmaisee, että opiskelija on yllättynyt Annan vastauksesta. Anna ei näyttänyt lainkaan katsovan kortissa olevaa kuvaa, ja puheterapeuttiopiskelija antoi hänelle foneemisen vihjeen viitaten tavoitesanaan *sorsa*. Ilmeisesti kuitenkin vihjeet *lintu* ja *kvaak kvaak* laukaisivat Annalla assosiaation ankaan. Puheterapeuttiopiskelija siirtää katseensa korttiin (rivi 31) ja osittain torjuu Annan vastauksen: *voi olla et se on ankka mä luulen et se on sorsa* (rivit 32–33). Kortti on ollut edelleen tiukasti Annan kädessä kahtia taitettuna, mutta nyt Anna avaa kortin ja katsoo sitä (rivit 35–36). Puheterapeuttiopiskelija osoittaa kortissa olevaa kuvaa (rivit 37–38) ja jatkaa perusteluaan: *sorsalla on kato tommonen pää* (rivi 37). Anna katsoo edelleen kortissa olevaa kuvaa (rivi 39) ja pitää mielipiteestään kiinni sanoen: *ankka* (rivi 40), joskin nyt aiempaa vaimeammalla äänellä. Puheterapeuttiopiskelija hyväksyy vaihtoehdon ja nojautuen tuolissaan taaksepäin toteaa: *nii ankka tai sorsa* (rivi 41). Hän kääntää katseensa pöydällä olevaan korttipinon (rivi 42) ja alkaa valita sieltä uutta korttia (rivit 43–44), esittäen kuitenkin vielä mielipiteensä kuvan linnusta: *mä luulen et se on kyllä sorsa* (rivi 43). Annalla on linnun kuva edelleen kädessään, mutta hän siirtää katseensa pöytään ja liikahtaen hieman eteenpäin toistaa puheterapeuttiopiskelijan lausuman ydinsanan: *sorsa* (rivi 46). Puheterapeuttiopiskelija kuittaa Annan vastauksen toistamalla vielä linnun nimen ja päättää vuoronsa: *just* (rivi 47). Opiskelijan vuoro rivillä 43 on kannanotto eli vierusparin etujäsen, Annan vuoro rivillä 46 samanmielisyyden ilmaus eli vierusparin jälkijäsen, ja opiskelijan toisto rivillä 47 kolmannen position vuoro (Heritage 1996, Raevaara 1998).

Esimerkin 5 keskustelujakson ajan Anna ja puheterapeuttiopiskelija vaikuttavat 'taistelevalle' kuvakortista. Anna taittaa kortin kahtia heti kun saa sen käteensä, ja puheterapeuttiopiskelija yrittää suoristaa kortin Annan kädessä, sekä estääkseen sen rikkoutumisen että ohjatakseen Annan huomion kortissa olevaan kuvaan. Anna ei kuitenkaan halua, että puheterapeuttiopiskelija tarttuu korttiin, vaan vetää sen tämän ulottumattomiin. Anna katsoo korttia ensimmäisen kerran jakson alussa juuri ennen kuin alkaa taittaa sitä, mutta ei näytä orientoituvan kortissa olevaan kuvaan. Seuraavan kerran Anna katsoo kuvaa vasta silloin, kun puheterapeuttiopiskelija on torjunut hänen ehdotuksensa (*ankka*) ja antanut vastaehdotuksen (*sorsa*). Huolimatta siitä, että Anna ei juurikaan katso kuvaa, hän kykenee auditiivisten vihjeiden *lintu* ja *kvaak kvaak* perusteella tekemään sanahaun

ja tuottamaan eläimen nimen *ankka*. Puheterapeuttiopiskelijan torjuttua Annan vastauksen ja nimeämällä linnun sorsaksi Anna kykenee muuttamaan ilmaisuaan yhtymällä opiskelijan mielipiteeseen ja hyväksymällä korjauksen 'kuittaustoistolla'.

Esimerkissä 6 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä ja piirtävät yhdessä samalle paperille. Piirtämisen avulla pyrittiin harjoittelemaan ja ylläpitämään muun muassa jaetun tarkkaavuuden taitoa. Annan kynäote oli vielä toimiva, mutta hän piirsi useimmiten vain viivaa tai ympyrää. Usein kynää ja paperia saatuaan Anna alkoi spontaanisti piirtää, jolloin puheterapeuttiopiskelija pyrki kielentämään Annan piirrosta ja jatkamaan sitä. Toisinaan puheterapeuttiopiskelija aloitti piirtämisen ja houkutteli Annaa mukaan. Esimerkissä 6 piirtämistä on jatkunut jo useita minuutteja. Anna on lopettanut piirtämisen, katselee puheterapeuttiopiskelijan piirtämistä ja heiluttelee kyniä kädessään.

Esimerkki 6. Piirretään talo.

01 *kynät*_____

→ A: no [mitä:. ((NÄRKÄSTYNEELLÄ ÄÄNELLÄ))

03 [((HEILAUTTAA PÄÄTÄÄN))

04 *paperi*_____

→ P: no piirretään talo. (.) katos. ((PIIRTÄÄ))

06 *P*_____

→ A: *niisk*) [nn:dlok?

08 [((KALLISTAA PÄÄTÄÄN))

09 *A*_____

→ P: talo? ((KUMARTUU ANNAAN PÄIN))

11 *kynät*__

12 A: talo.

13 *paperi*_____ *A*_____

14 P: tosson talo. (1.0) piirrappäs siihe ikkunat.

15 ((OSOITTAA PAPERIA))

Esimerkin 6 alussa Anna esittää suoran kysymyksen *no mitä* (rivi 02) laskevalla into-naatiolla, painottaen *mitä*-sanana ensimmäistä tavua ja venyttäen loppuvokaalia. Lausuma saa näin närkästyneen sävyn. Kysymyssanan *mitä* aikana Anna heilauttaa päätään (rivi 03), mutta katsoo kädessään olevia kyniä eikä siis katso puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 01). Annan närkästynyt ääni tarkoitti kenties, että hän on kyllästynyt ja haluaa kysyä puheterapeuttiopiskelijalta, mitä seuraavaksi tehdään. Annan kysymys on vieruspa-rin etujäsen. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee kysymyksen liittyvän piirtämiseen, ja

katsoen edelleen paperiin (rivi 04) ehdottaa, että seuraavaksi *piirretään talo* (rivi 05). Opiskelija alkaa samalla piirtää talon ääri viivoja paperille ja pyytää Annaa katsomaan piirustusta: *katos* (rivi 05). Puheterapeuttiopiskelijan vastaus rivillä 05 on vierusparin jälkijäsen.

Anna ei katso paperiin, vaan kädessään oleviin kyniin. Hän niiskauttaa, siirtää katseensa puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 06) ja esittää lausuman, joka epäselvyydestään huolimatta voidaan tulkita muotoon *ndlok* (rivi 07). Lausuman intonaatio on nouseva, ja Anna kallistaa päätään (rivi 08). Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan lausuman tarkennuskysymykseksi; ehkä tämä ei kuullut, mitä opiskelija edellisessä vuorossaan rivillä 05 sanoi. Annan kysymys rivillä 07 aloittaa välisekvenssin ja muodostaa keskustelujakson toisen vierusparin etujäsenen (Schegloff & Sacks 1973, Raevaara 1998). Puheterapeuttiopiskelija toistaa lausumansa ydinsanan *talo* (rivi 10), katsoen samalla Annaa ja kumartuen tähän päin lisätäkseen lausumansa tehoa. Puheterapeutin vastaus rivillä 10 päättää välisekvenssin ja on vierusparin jälkijäsen. Anna toistaa sanan *talo* (rivi 12), kuin kuitatakseen, että nyt kuuli ja ymmärsi. Rivillä 14 puheterapeutti on saanut valmiiksi talon ääri viivojen piirtämisen ja toteaa Annalle katsoen ja osoittaen sormellaan paperia: *tosson talo* (rivit 13–15). Hän yrittää houkutella Annaa jatkamaan piirustusta ja siirtäen katseensa tähän pyytää tätä piirtämään taloon ikkunat (rivit 13–14).

Esimerkissä 7 ollaan lopettelemassa terapiakertaa. Annan avustaja Elina on tullut hakemaan Annaa. Elina keskustelelee puheterapeuttiopiskelijan kanssa seuraavasta tapaamisesta, johon on tullut muutoksia. Anna istuu opiskelijan vieressä, mutta katselee muualle ja hymisee hiljaa itsekseen. Litteraatista on poistettu osia keskustelusta, jotka eivät ole Annan ja puheterapeuttiopiskelijan vuorottelun rakentumisen kannalta olennaisia. Niiden tilalle on merkitty (. . .).

Esimerkki 7. Mä tuun koululle.

01		<i>E</i> _____
02	P:	no mut sit (...) sovitaan et mä tuun sillon
03		_____ <i>A</i> _____
04		koululle tai sitte siirretään (.)
05		
06		°<toi[seen päivään.>°
07		<i>P</i> _____
→	A:	[nno <u>mikä</u> :. ((NÄRKÄSTYNEELLÄ ÄÄNELLÄ))

09 (1.0)
 → P: koulul- mä tuun sun koululla käymään sitte
 11 marraskuun viiminen päivä.
 → A: no miksi.
 → P: no ku sä et voi tulla tänne ku te meette
 14 kirkkoon ensi aamulla? (...) ni sit
 15 [mä tuun]
 16 **A:** [#nnnn#]
 17 P: ko- sun luo sinne koululle.
 18 pois
 19 A: kouluun kouluun.
 20 P: kouluun kouluun.

Esimerkin 7 alussa puheterapeuttiopiskelija on kääntynyt Elinan puoleen ja katsoen tätä (rivi 01) toteaa, että seuraava terapia pidetäänkin Annan koululla tai siirretään toiseen päivään (rivit 02, 04 ja 06). Lausumansa lopun aikana puheterapeuttiopiskelija siirtää katseensa vieressä istuvaan Annaan (rivi 03). Yllättäen Anna osallistuu keskusteluun siirtämällä katseensa puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 07) ja kysymällä: *no mikä* (rivi 08). Tällaiset fraasinomaiset kysymykset olivat Annalle tyypillisiä, ja vaikka ne eivät aina olleetkaan kieliopillisesti adekvaatissa muodossa (tässä po. *no mitä*), puheterapeuttiopiskelija tulkitsee niiden tarkoittavan, että tilanteessa jokin asia on Annalle hämmennävä. Tässä tilanteessa Annan kysymys saattoi toki olla kieliopillisestikin adekvaatti, koska on mahdollista, että Annan intentio oli kysyä *mikä siirretään*. Rivin 08 lausumassa vuoronalkuinen *no*-partikkeli, sanan *mikä* ensimmäisen tavun painotus ja viimeisen vokaalin pidennys tuovat lausumaan närkästyneen sävyn. Annan kysymys on vierusparin etujäsen. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan haluavan osallistua keskusteluun, jossa toki neuvotellaan erityisesti häntä koskevasta asiasta, ja kysyvän tarkennusta keskusteltuun aiheeseen. Rivin 09 pitkä tauko kuvaa puheterapeuttiopiskelijan hämmennystä siihen, että Anna ottaa osaa keskusteluun kolmantena osapuolena. Puheterapeuttiopiskelija aloittaa vastauksensa toistamalla sanan *koululle* (rivi 10), mutta keskeyttää oman vuoronsa pian. Ehkä hän toteaa, että Anna ei kenties ole ymmärtänyt kaikkea hänen ja Elinan nopeasta keskustelusta, joten hän päätyy kertomaan Annalle lyhyesti mistä koko keskustelussa oli kyse (rivit 10–11). Opiskelijan vastaus on vierusparin jälkijäsen.

Puheterapeuttiopiskelijan vastauksen jälkeen Anna tuottaa täysin adekvaatin jatkokysymyksen: *no miksi* (rivi 12). Annalle oli tosiaan poikkeavaa, että tämän puheterapiajakson tapaamisia pidetään koululla. Huomionarvoista on, että Anna ei toista aiem-

paa kysymystään *no mikä*, vaan muotoilee uuden, tilanteeseen sopivan kysymyksen. Ilmeisesti Annalle on nyt selvää, mitä puheterapeuttiopiskelija ja Elina ovat sopineet, ja seuraavaksi hän haluaa tietää syyn siihen. Annan kysymys on jakson toisen vierusparin etujäsen. Puheterapeuttiopiskelija selittää Annalle syyn poikkeusjärjestelyihin (rivit 13–15). Opiskelijan vastaus on jakson toisen vierusparin jälkijäsen.

Anna keskeyttää puheterapeuttiopiskelijan vastauksen nasaalisella, narinaisella ääntelyllä (rivi 16). Puheterapeuttiopiskelija ei tulkitse Annan ääntelyä merkitykselliseksi, vaan jatkaa oman vuoronsa loppuun (rivi 17). Hän kenties aikoo sanoa *mä tuun koululle*, mutta keskeyttää lausumansa ja muotoilee sen uudelleen, lisäten sanat *sun luo* ja painottaen niitä, auttaen näin Annaa ymmärtämään. Puheterapeuttiopiskelijan riviltä 13 alkaen puheenvuoro on pitkä, eikä Anna ehkä kykene prosessoimaan kerralla niin suurta määrää auditiivista informaatiota, joten hänen keskittymisensä herpaantuu (rivi 16) ja hän vetäytyy. Tätä tulkintaa tukee myös se, että Anna kääntää katseensa pois (rivi 18). Anna jatkaa lausumalla: *kouluun kouluun* (rivi 19) ja puheterapeuttiopiskelija toistaa Annan lausumat sanat: *kouluun kouluun* (rivi 20).

Esimerkkiä 7 edeltänyt puheterapeuttiopiskelijan ja Elinan välinen keskustelu oli tyypillistä aikuiskeskustelua: kumpikin tuotti sekä lyhyitä että pitkiä puheenvuoroja, puhui hetkellisesti toisen päälle, ja kommentoi toisen lausumaa naurahtamalla tai lyhyillä dialogipartikkeleilla (esim. *mm, joo*) (Hakulinen 1998b). Verrattuna Annan ja puheterapeuttiopiskelijan väliseen keskusteluun vuorottelu oli nopeatempoista ja taukoja oli vähän. Puheterapeuttiopiskelija ja Elina olivat katsekontaktissa toisiinsa, ja vaikka kumpikin heistä toisinaan pikaisesti vilkaisi Annaa, kumpikaan ei varsinaisesti ollut orientoitunut häneen. Anna ei myöskään ollut orientoitunut kumpaankaan heistä, vaan katsoi sivulleen ja hymisi hiljaa itsekseen. Oli yllättävää, että Anna osallistui oma-aloitteisesti tähän nopeatempoiseen keskusteluun, joka kontekstina oli hänelle todennäköisesti vaativa. Oliko Anna kyennyt seuraamaan keskustelua sivusta, tai oliko hän poiminut sanatulvasta muutaman tutun sanan (*koulu, kirkko*) ja kiinnostunut niistä? Toisaalta puheterapeuttiopiskelijan katseen siirtäminen Annaan (rivi 03) ja puheen hidastaminen (rivi 06) kenties houkuttelivat Annaa osallistumaan keskusteluun, minkä tämä tekikin.

6.2 Tulkinta vie keskustelua eteenpäin

Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluissa esiintyi monenlaisia vieruspareja, kuten kysymys ja vastaus sekä kannanotto ja saman-/erimielisyyden ilmaus (Raevaara 1998). Teknisesti sujuva vuorottelun rakentuminen vierusparien avulla ei kuitenkaan aina riittänyt keskinäisen ymmärryksen saavuttamiseen. Annan ilmaisut olivat usein hyvin yllättäviä ja niiden ymmärtämiseksi tarvittiin vahvaa tulkintaa. Vaikeavammaisen ihmisen kommunikoinnin toimivuus riippuu siitä, miten osaavampi vuorovaikutuskumppani osaa tulkita hänen poikkeuksellisella tavalla tuotettuja viestejään (Launonen & Olkku 1997, Launonen 2007, 140). Seuraavissa esimerkeissä puheterapeuttiopiskelijan vahva tulkinta vie keskustelua eteenpäin. Vierusparirakennetta analysoimalla voidaan tarkastella, miten keskustelijat kussakin esimerkissä ovat tulkinneet toistensa lausumat (ks. Heritage 1996, 250, Raevaara 1998).

Esimerkissä 8 Anna ja puheterapeuttiopiskelija ovat jälleen tilanteessa, jossa Annan olisi tarkoitus valita haluamansa tehtävä (vrt. esimerkit 1 ja 3). He istuvat pöydän ääressä, ja opiskelija esittelee Annalle kuvakorteilla tehtävävaihtoehdot.

Esimerkki 8. Nyt meil ei oo palloo.

```

01      pöytä_____
02      A:      djddj [djddjumbaa: ]
03      kortit_____
→      P:      [haluaisitko] anna tänään (1.0)
05      A_____
→      katsoa <eläinkortteja?> ((LAITTAA KORTIN
07      kortit____
→      PÖYDÄLLE)) (2.0) tai
09      kortti__P__
10      A:      (mmmi:kka,)
11      A_____
→      P:      mikä ei kuulu joukkoon kortteja? ((LAITTAA
13      KORTIN PÖYDÄLLE))
14      A:      (°aa°)
15      kortit_____A_____
→      P:      tai haluaisitko kuunnella musiikia? ((LAITTAA
17      kortit_____
→      KORTIN PÖYDÄLLE)) (1.0) tai haluaisitko
19      A_____
→      piirtää. ((LAITTAA KORTIN PÖYDÄLLE))
21      (1.0)
→      A:      palloo,
→      P:      pallo. ((HÄMMÄSTYNEELLÄ ÄÄNELLÄ))
24      A:      pallo?

```

25 P: nyt meil ei oo kuule palloo.
 26 *pois__P__*
 27 A: ballo?
 28 P: <meil ei oo palloo.> ((KATSELEE YMPÄRILLEEN))
 29 (1.0)
 30 *kortit__A_____*
 → P: mut mitä näistä haluaisit tehdä.
 32 ((OSOITTAA KORTTEJA))
 → A: pallon.
 → P: sä haluisit sen pallon.
 35 A: pallon.
 36 P: °<nyt meil ei oo palloo tällä kertaa mukana.>°
 37 *syliinsä__P__*
 38 A: (hrrrrnn)nniin.
 39 P: nni harmi juttu.

Esimerkki 8 alkaa tilanteella, jossa Anna tuottaa hänelle tyypillistä ääntelyä (rivi 02). Puheterapeuttiopiskelija keskeyttää Annan, koska ilmeisesti ei tulkitse Annan ääntelyä merkitykselliseksi. Puheterapeuttiopiskelija katsoo kädessään olevia kuvakortteja (rivi 03) ja esittää Annalle suoran kysymyksen (rivi 04). Kysymys on moniosainen ja sisältää vaihtoehtoja. Puheterapeuttiopiskelija laittaa kortit pöydälle Annan eteen riviin yksi kerrallaan (rivit 06–08, 12–13, 16–18 ja 20) nimeten näyttämänsä kuvan samalla (rivit 6, 12, 16 ja 20). Opiskelija katsoo kortteihin, paitsi silloin, kun nimeää kortin kuvaaman tehtävän ydinsanan/-sanat, jolloin hän siirtää katseensa Annaan.

Anna katsoo ensimmäistä pöydälle laitettua korttia (rivi 09) ja lausuu epäselvällä äänellä jotain, joka kuulostaa lähinnä sanalta *mikä* (rivi 10). Annan lausumasta on vaikea saada selvää, eikä puheterapeuttiopiskelija reagoi siihen lainkaan. Lausumansa aikana Anna siirtää katseensa puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 09). Huomioitavaa on, ettei Anna jakson aikana enää tämän jälkeen kertaakaan katso kortteihin. Puheterapeuttiopiskelijan esitettyä Annalle toisen kortin (rivit 11–13) tämä sanoo vaimealla ja epäselvällä äänellä jotain, joka kuulostaa vokaalin /a/ venytykseltä (rivi 14). Taaskaan puheterapeuttiopiskelija ei reagoi, vaan jatkaa esittelemällä seuraavan vaihtoehdon (rivit 15–18). Tauon jälkeen opiskelija esittelee Annalle vielä viimeisen vaihtoehdon (rivit 18–20). Opiskelijan esittämä kysymys alkoi rivillä 04 ja sisälsi neljä vaihtoehtoa. Rivien 04, 06, 08, 12, 16, 18 ja 20 muodostama moniosainen vuoro on vierusparin etujäsen.

Keskustelussa seuraa tauko (rivi 21). Annan katse on edelleen puheterapeuttiopiskelijassa ja hän sanoo: *palloo* (rivi 22). Annan vastaus on preferoimaton vuoro ja se muo-

dostaa vierusparin jälkijäsenen. Puheterapeuttiopiskelija toistaa Annan lausuman hämmästyneellä äänellä (rivi 23). Puheterapeuttiopiskelijan lausuma on kolmannen position vuoro, jolla hän kommentoi Annan lausumaa (ks. Heritage 1996, Tykkyläinen 2005). Opiskelija tulkitsee, että Annan lausuma *palloo* on vastaus hänen kysymykseensä, jolla hän ehdotti tehtäviä. Anna haluaisi tehdä jotain pallolla, mikä ei ollut esitettyjen tehtävien joukossa.

Anna toistaa sanan *pallo* (rivi 24) ja puheterapeuttiopiskelija vastaa siihen torjuvasti: *nyt meil ei oo kuule palloo* (rivi 25). Anna toistaa edelleen sanan *pallo* hieman pehmentäen alkukonsonanttia (rivi 27), ja vuoronsa aikana siirtää katseensa hetkeksi pois puheterapeuttiopiskelijasta ja jälleen takaisin. Anna ei näytä katseellaan viittaavan mihinkään tiettyyn objektiin. Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin seuraa Annan katsetta ja alkaa katsella ympäriinsä kuin etsien huoneesta palloa (rivi 28). Samalla hän hieman puhenopeuttaan hidastaen toistaa aiemman lausumansa: *meil ei oo palloo* (rivi 28). Puhenopeuden hidastaminen voi johtua siitä, että puheterapeuttiopiskelija samanaikaisesti katselee ympärilleen ehkä odottaen näkevänsä jossain pallon, ja tuottaa siis lausumansa hieman epävarmasti. Hänhän ei ole vielä täysin varma siitä, onko huoneessa pallo. Puheterapeuttiopiskelijan hämmennystä lisää se, että puheterapiassa Annan kanssa ei ole koskaan aikaisemmin tehty mitään pallolla, joten Annan ehdotus on hänelle yllättävä.

Keskustelussa seuraa jälleen tauko (rivi 29), jonka jälkeen puheterapeuttiopiskelija palauttaa keskustelun ehdottamiinsa kuvakortteihin kysymällä Annalta: *mut mitä näistä haluaisit tehdä* (rivi 31). Kysymys on vierusparin etujäsen. Puheterapeuttiopiskelija katsoo ja osoittaa pöydällä olevia kortteja (rivit 30 ja 32), ja painottamansa sanan *näistä* lopussa siirtää katseensa Annaan, jääden siten odottamaan tämän vastausta (ks. Sacks ym. 1974, Hakulinen 1998b). Anna vastaa: *pallon* (rivi 33). Annan vastaus muodostaa vierusparin jälkijäsenen. Annan lausuma on kieliopillisesti erimuotoinen kuin hänen aiemmat *pallo*-aiheiset lausumansa (rivit 22, 24 ja 27). Anna tuottaa lausuman nyt kuin vastaisi kysymykseen *Minkä haluaisit?* Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan lausuman juuri niin, ja kommentoi Annan ehdotusta: *sä haluaisit sen pallon* (rivi 34). Opiskelijan lausuma on kolmannen position vuoro (Heritage 1996, Raevaara 1998). Anna toistaa jälleen aiemman lausumansa: *pallon* (rivi 35). Puheterapeuttiopiskelija torjuu Annan ehdotuksen vielä kerran kertoen hänelle: *nyt meil ei oo palloo tällä kertaa mukana* (rivi 36). Anna vastaa hymisevällä, hieman nasaalisella ääntelyllä (rivi 38), jonka aikana hän painaa kat-

seensa alas (rivi 37). Anna päättää lausumansa sanaan *niin*, jonka aikana hän nostaa katseensa jälleen puheterapeuttiopiskelijaan. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan *niin*-kommentin tarkoittavan, että tämä on ymmärtänyt ja hyväksyy tilanteen, ja vahvistaa tämän vielä toistamalla (rivi 39): *nni*. Lopuksi opiskelija vielä kommentoi tilannetta: *harmi juttu*.

Esimerkissä 9 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä ja selailevat muotilehteä. Annalla on alkava flunssa, hän on yskinyt ja niiskuttanut koko terapiakeran ajan ja väsähtänyt tavallista helpommin. Anna on juuri aivastanut.

Esimerkki 9. Kahviyskää.

01 P _____
02 A: (niisk)
03 A _____
04 P: inhottavaa kun on nuha. (2.0) on kurjaa.
05 ((KUMARTUU LÄHEMMÄS ANNA))
06 A: (nii[sk])
07 P: [kurjaa ku oot kipee.
08 (4.0)
→ A: sinä. ((KALLISTAA PÄÄTÄÄN))
→ P: mä en o kipee. ((OSOITTAA ITSEÄÄN JA
11 PUDISTAA PÄÄTÄÄN))
12 (2.0)
13 pois P__
→ A: sinä.
→ P: mä en oo kipee ((OSOITTAA ITSEÄÄN))
16 mut sinä oot kipee. ((OSOITTAA ANNA))
17 alas _____
→ A: <kipeitä,> ((HIEROO SILMÄÄNSÄ))
19 P: **nii oot ihan kipee.**
20 A: **kipee::[::,**
21 P: **[sullon nuha.**
22 A: **nuha.**
23 P: **ja vähä yskää.=**
24 pois _____
25 A: **=<kahviyskää.>** ((NOSTAA LEUKAANSA))
26 P: £kahvistako se on tullu. (.) e:i kai,£
27 (1.0)
28 P: tekiskö s(h)un mi(h)eli kahvia. ((NAURAA))
29 (2.0)
30 P: °väsynty tyttö oot ihan selvästi.° ((TAPUTTAA
31 ANNA OLKAPÄÄHÄN))

Esimerkin 9 alussa Anna katsoo puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 01) ja niiskauttaa (rivi 02). Opiskelija kommentoi osaaottavasti kuinka kurjaa on, kun on flunssa (rivi 04). Anna niiskauttaa taas (rivi 06), ja puheterapeuttiopiskelija jatkaa kannanottoaan kurjasta tilanteesta (rivi 07). Opiskelija aloittaa vuoronsa hieman Annan niiskauksen päälle.

Keskustelussa seuraa pitkä tauko (rivi 08), jonka jälkeen Anna ottaa vuoron itselleen tuottamalla lausuman *sinä* (rivi 09), kallistaen samalla hieman päätään. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan lausuman kysymykseksi omasta olostaan ja vastaa siihen: *mä en oo kipee* (rivi 10). Opiskelija tehostaa viestiään painottamalla sanaa *mä*, osoittamalla itseään ja pudistamalla päätään. Opiskelijan tulkinnan vuoksi Annan lausumaa rivillä 09 voidaan pitää vierusparin etujäsenenä (kysymys) ja opiskelijan vastausta rivillä 10 vierusparin jälkijäsenenä (vastaus). Seuraa jälleen tauko (rivi 12), jonka jälkeen

Anna toistaa edellisen lausumansa: *sinä* (rivi 14), täsmälleen samalla intonaatiolla. Ehkä Anna ei ollut tyytyväinen puheterapeuttiopiskelijan vastaukseen, tai ehkä hän ei tarkoittanut *sinä*-lausumaansa kysymykseksi lainkaan. Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin pitää kiinni tulkinnastaan, että Annan lausuma oli kysymys, ja toistaa vastauksensa: *mä en oo kipee* (rivi 15), tehostaen jälleen viestiään osoittavalla toiminnalla. Opiskelija jatkaa vielä: *mut sinä oot kipee* (rivi 16), painottaen nyt sanaa *sinä* ja osoittaen samalla Annaa.

Anna kääntää katseensa alas, hieroo silmäänsä ja sanoo hitaasti: *kipeitä* (rivi 18). Lausuman odotuksenvastaisen kieliopillisen muodon merkitystä on vaikea ymmärtää. Joka tapauksessa opiskelija tulkitsee lausuman samanmielisyyden ilmaisuksi (Raevaara 1998) ja vahvistaa edelleen: *nii oot ihan kipee* (rivi 19). Anna toistaa sanan *kipee* venyttään pitkään sen viimeistä vokaalia (rivi 20). Puheterapeuttiopiskelija hieman keskeyttää hänet laajentaen keskustelunaihetta: *sullon nuha* (rivi 21). Anna toistaa opiskelijan lausuman ydinsanan *nuha* (rivi 22). Annan sanojen *kipee* ja *nuha* toistoilla saattaa olla 'kuittava' merkitys: Anna ilmaisee, että on kuullut ja ymmärtänyt (ks. Klippi 1990). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa edelleen aiheesta: *ja vähä yskää* (rivi 23). Anna ottaa vuoron itselleen välittömästi opiskelijan vuoron jälkeen ja toteaa: *kahviyskää* (rivi 25), nostaen samalla hieman leukaansa ja kääntäen katseensa sylistään sivuun. Opiskelijaa naurattaa Annan erikoinen kommentti, ja hän kysyy hymyillen: *kahvistako se on tullu* (rivi 26), vastaten siihen heti itse epäilevästi: *ei kai*. Opiskelija jää odottamaan Annan kommenttia kahvi-aiheeseen (tauko rivillä 27), mutta kun Anna ei ota vuoroa itselleen, hän jatkaa nauraen: *tekiskö sun mieli kahvia* (rivi 28). Lausuma on kysymyksenmuotoinen, muttei välttämättä kirjaimellinen kysymys Annan mieliteoista. Pikemminkin opiskelijaa kiinnostaa selvittää, miksi Anna puhuu yllättäen kahvista. Anna ei vastaa, joten tauon jälkeen puheterapeuttiopiskelija päättää keskustelun aiheesta arvellen Annan erikoisen kommentin johtuvan hänen väsymyksestään (rivit 30–31).

Esimerkissä 10 Anna ja puheterapeuttiopiskelija seisovat vastakkain pöydän vieressä. Hetkeä aikaisemmin he ovat kuunnelleet cd:ltä musiikkia. Musiikin aikana Anna on kuljeksinut huoneessa ympäriinsä, ja opiskelija on seurannut häntä yrittäen tarttua kaikkiin tämän tekemiin aloitteisiin. Anna on pysähtynyt pöydän ääreen, ottanut käteensä tussin ja haukkaa suuhunsa sen päin. Anna otti usein suuhunsa pieniä tavaroita ja saattoi rikkoa hampaansa pureskellessaan kovia esineitä.

Esimerkki 10. Älä höpötä.

01 A _____
 02 P: °nyt lähti taas jotain suuhun auts,°
 03 (1.0)
 04 tussi _____
 05 **minkä sä siitä otit irti.**
 06 ((OTTAA TUSSIN ANNAN KÄDESTÄ))
 07 A _____
 → °he::i ei sitä voi syödä.° ((KAIVAA ANNAN
 09 SUUSTA PALAN POIS))
 10 (.) e:i voi syödä.
 11 (1.0)
 12 **<tussinpää>.**
 13 ((NÄYTTÄÄ PALAA ANNALLE))
 14 P _____
 → A: älä höpötä.=
 16 A _____ tussi _____
 17 P: =hehehehe no ei voi syödä.
 18 (2.0)
 19 A _____
 20 P: ei varmasti voi syödä.
 21 (1.0)
 22 pois _____
 23 P: en höpötä. (.) hehehehe
 22 pois _____
 23 **A: no syödä. ((KÄÄNTYY POIS))**
 24 A _____
 25 P: <ei voi syödä tussia.>

Esimerkin 10 alussa puheterapeuttiopiskelija huomaa Annan ottaneen jotain suuhunsa ja toteaa itsekseen: *nyt lähti taas jotain suuhun auts* (rivi 02). Sana *taas* ja opiskelijan välitön reaktio tapahtuneeseen ilmaisevat, että näin on käynyt ennenkin. Opiskelija ottaa tussin Annan kädestä, tutkii sitä ja toteaa, että siitä puuttuu pala (rivit 04–06). Opiskelija ei osoita rivin 05 kysymyksenmuotoista lausumaa varsinaisesti Annalle, vaan pohtii tapahtunutta itsekseen. Hän alkaa kaivaa tussin palaa Annan suusta pois ja sanoo samalla: *hei ei sitä voi syödä* (rivi 08), toistaen vielä: *ei voi syödä* (rivi 10) ja painottaen sanaa *ei*. Opiskelijan vuoro on kannanotto (Raevaara 1998) eikä se vaadi jälkijäsentä niin voimakkaasti kuin kysymys. Saatuaan palan Annan suusta pois hän näyttää sitä tälle ja nimeää sen: *tussinpää* (rivi 12). Anna vastaa lausumalla: *älä höpötä* (rivi 15). Annan vastaus on erimielisyyden ilmaisu opiskelijan rivin 08 kannanottoon ja muodostaa vierusparin jälkijäsenen. Yllättävä, fraasinomainen lausuma huvittaa opiskelijaa, joka vastaa nauraen: *no ei voi syödä* (rivi 17). Opiskelija painottaa jälleen lausumansa sanaa *ei*, kuin ilmaissensa erimielisyytensä Annan erimielisyyteen. Opiskelija siis

tulkitsi Annan toiminnan ja lausuman merkitsevän, että Annan mielestä tussinpää on syötävää. Opiskelija ei tulkitse, että Annan erimielisyys liittyy siihen, että opiskelija nimesi esineen tussinpääksi (rivi 12)

Keskustelussa seuraa tauko (rivi 18). Anna ei ota vuoroa itselleen, joten opiskelija jatkaa: *ei varmasti voi syödä* (rivi 20). Hän painottaa sanaa *varmasti*, edelleen pitäen kiinni tulkinnastaan, että hän ja Anna ovat eri mieltä tussinpään syötäväksi kelpaavuudesta. Keskustelussa seuraa jälleen tauko (rivi 21), mutta Anna ei edelleenkään ota vuoroa itselleen. Opiskelija esittää eriävän mielipiteensä: *en höpötä* (rivi 23) liittäen lausumansa Annan rivin 15 lausumaan. Lausumansa aikana opiskelija kääntää katseensa pois ja naureskelee itsekseen. Hän ei näytä enää odottavankaan Annan jatkavan keskustelua. Anna kuitenkin ottaa vuoron itselleen ja sanoo: *no syödä* (rivi 23), kääntäen ensin katseensa ja sitten koko kehonsa pois. Annan lausuma saattaa olla ekolalinen toisto opiskelijan rivin 17 lausumasta. Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin tulkitsee Annan lausuman edelleen olevan erimielisyyden ilmaisu, jota tämän poiskääntymisenkin tuntuu tehostavan. Opiskelija vastaa vahvistamalla oman kannanottonsa: *ei voi syödä tussia* (rivi 25). Hidas puhenopeus ja sanan *ei* painottaminen ilmentävät, että puheterapeuttiopiskelija tulkitsee heidän olevan asiasta eri mieltä.

Annan närkästyneen sävyinen lausuma *älä höpötä* (rivi 15) on todennäköisesti fraasinomainen automatismi, jolla hän ehkä halusi tässä tilanteessa ilmaista, ettei tuntunut mukavalta, kun puheterapeuttiopiskelija kovaotteisesti kaivoi hänen suutaan. Rivien 07–10 aikana opiskelija kaivaa tussinpalaa Annan suusta, jolloin Anna toki yrittää kääntää päätään sivuun ja muutenkin vastustaa toiminnallaan. Lausuma saattoi siis olla jonkinlainen vastalause opiskelijan toiminnalle. Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin tulkitsee, että lausuma on Annan kannanotto hänen rivien 08 ja 10 lausumiinsa, joilla hän kommentoi Annan tussinpureskelua. Tämäkin tulkinta satoi Annan lausuman kontekstiin sopivaksi puheenvuoroksi. Myös keskustelun loppuvaiheessa opiskelijan tulkinta Annan lausumasta *no syödä* (rivi 23) vei keskustelua eteenpäin. Voi toki olla, että Annan lausuma tarkoittikin: *no enhän mä nyt aikonutkaan syödä sitä*. Opiskelijan tulkinnan motiivina kuitenkin oli kenties Annan houkuttelu hassuttelevaan keskusteluun.

Esimerkissä 11 Anna ja puheterapeutti seisovat vastakkain ja kuuntelevat musiikkia cd-levyltä. Jokaisella terapiakerralla kuunneltiin musiikkia ja laulettiin mukana. Mu-

siikkikappaleiksi oli valittu suomalaisia iskelmä- ja poplauluja. Laulaminen oli Annalle mieleistä, ja laulujen aikana hän usein luontevasti ryhtyi myös vuorotteluleikkeihin, esimerkiksi taputtaen tai heilutellen käsiä vuorotellen puheterapeuttiopiskelijan kanssa. Esimerkissä 11 kuunnellaan Katri Ylanderin laulua. Anna on valinnut kappaleen kuvakorteista. Laulua kuunnellaan vasta toista tai kolmatta kertaa, joten laulu ja/tai laulaja ei kenties vielä ole Annalle tuttu.

Esimerkki 11. Katri laulaa

01 P _____
 → A: °hmmhmmhmm (.) kuka.°
 03 A _____
 → P: katri laulaa.
 05 (1.0)
 06 A: (niisk) ((NOSTAA NOPEASTI LEUKAA YLÖSPÄIN))
 → nnnkuka.
 08 (1.0)
 → P: paula. ((OSOITTAA ITSEÄÄN))
10 A: mmpau[la.]
 11 P: [pau:]la.=
 12 A: =mmpaula.
 13 P: paula laulaa.

Esimerkissä 11 kuvatus tilanteen alussa Anna ja puheterapeuttiopiskelija hyräilevät kappaleen mukana. Anna liikehtii huojuen hieman eteen ja taakse. Hänellä on kädessään kortti, jossa on kasvokuva Katri Ylanderista ja jolla hän on valinnut kappaleen. Koko tilanteen ajan Annalla ja puheterapeuttiopiskelijalla on katsekontakti.

Anna esittää suoran kysymyksen *kuka* (rivi 02). Kysymys on vierusparin etujäsen. Anna katsoo lausumansa aikana puheterapeuttiopiskelijaan ja pitää kädessään kuvaa laulajasta. Taustalla soi laulajan laulu. Opiskelija tulkitsee, että Annan kysymys viittaa laulajaan, ja vastaa: *Katri laulaa* (rivi 04). Vastaus on vierusparin jälkijäsen. Keskustelussa seuraa tauko (rivi 05), jonka jälkeen Anna toistaa esittämänsä kysymyksen: *kuka* (rivi 07), edelleen katsoen puheterapeuttiopiskelijaan ja pitäen kädessään laulajan kuvaa. Kysymys muodostaa jakson seuraavan vierusparin etujäsenen. Annan leuan liikkeen merkitystä on vaikea tulkita, mutta opiskelija tulkitsee Annan toistavan kysymyksensä siksi, ettei ole tyytyväinen puheterapeuttiopiskelijan vastaukseen (Raevaara 1998). Normaali-keskustelussa kysyjä ehkä muotoilisi kysymyksensä toisella tavalla tai tarkentaisi sitä (esim. *eiku...*) (Sorjonen 1998, 114), mutta Annalle uudelleenmuotoilu olisi kognitiivi-

sesti liian vaativaa. Keskustelussa seuraa jälleen tauko (rivi 08), jonka aikana opiskelija miettii, mitä Anna mahtaa tarkoittaa. Opiskelija päätyy tulkitsemaan Annan kysymyksen tarkoittavan häntä itseään, ja vastaa asianmukaisesti omalla nimellään (rivi 09), osoittaen itseään. Eräs Annan sairauden merkittävä oire oli dementia, ja vaikka hän tunnisti edelleen muun muassa vanhoja luokkakavereitaan ja toisinaan nimesi tuttujaan esimerkiksi valokuvista, oli kyseenalaista, miten hyvin hän muisti uusia tapaamiaan ihmisiä. Monia Annan *kuka*-tyyppisiä kysymyksiä voitiin siis pitää todenmukaisina "kukas sinä olitkaan" -kysymyksinä, kuten puheterapeuttiopiskelija tässä tilanteessa tekee, ja olikin sovittu, että niihin myös vastataan asianmukaisesti. Puheterapeuttiopiskelijan vastaus rivillä 09 muodostaa vierusparin jälkijäsenen.

Rivillä 10 Anna toistaa puheterapeuttiopiskelijan vastauksen, kuin ilmaistakseen, että on kuullut ja ymmärtänyt viestin. Toisto voi toimia kuullun viestin kuittauksena (Klippi 1990, 181). Myös puheterapeuttiopiskelija toistaa oman nimensä (rivi 11), jonka jälkeen Anna vielä kerran toistaa sen (rivi 12). Vuoronvaihto tässä on nopeaa: opiskelijan vuoro rivillä 11 alkaa hieman päällekkäin Annan rivin 10 vuoron kanssa, mutta päällekkäisyyttä on vain tavun verran. Annan vuoro rivillä 12 alkaa välittömästi edellisen vuoron jälkeen, ilman taukoa. Puheterapeuttiopiskelija toistaa vielä oman vastauksensa palauttamalla keskustelun laulamiseen (rivi 13).

Huomattavaa jaksossa on, että Anna ei toista puheterapeuttiopiskelijan ensin tuottamaa vastausta *Katri laulaa* (rivi 04). Sen sijaan hän toistaa opiskelijan toisen vastauksen *Paula*. Tämän voidaan katsoa merkitsevän, että Anna ei hyväksynyt rivin 04 vastausta. Kuitenkin vain vahvasti ylitulkitsemalla Annan viestejä keskustelu saatiin etenemään sujuvasti.

Esimerkissä 12 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä ja piirtävät yhdessä samalle paperille. Anna on hetkeä aiemmin valinnut kuvakorteista piirtämisen aiheeksi intiaanin. Puheterapeuttiopiskelija on piirtänyt paperille intiaanin ja teltan ja nimennyt nämä, ja aikoo nyt piirtää intiaanille hevosen. Anna on piirtänyt samalla paperille omia piirroksiaan ja toistellut melodisesti sanaa *inkkareita*, ilmeisesti tuttua laulua tapailten. Anna ja puheterapeuttiopiskelija piirtävät pöydällä pinossa päällimmäisenä olevalle paperille.

Esimerkki 12. Onko tää valmis.

01 kynät _____ A _____
→ P: <ja milläs se inkkari ratsastaa.>
03 ((OTTAA KYNÄN KÄTEEN))
04 paperi _____
05 A: ° (nnnn) °
→ P: inkkari ratsastaa hevosella.
07 A: (niisk) ((YRITTÄÄ SIIRTÄÄ PAPERIA SIVUUN))
08 paperi _____ A _____
→ P: pitäskö sille piirtää hevonen.
→ A: (niisk) (2.0) (ootko sinä.)=
11 A _____
→ P: =onko tää valmis. ((OTTAA PAPERIN KÄTEEN,
13 NÄYTTÄÄ SITÄ ANNALLE))
14 **A:** **ssi:nä:.**
→ P: =>no minä oon paula.< ((OSOITTA ITSEÄÄN))
16 **(.) onko tää valmis.** ((OSOITTA PAPERIA))
17 P _____
→ A: =valmis.
→ P: valmis (.) selvä, (1.0) uus paperi. ((LAITTAA
20 PAPERIN SIVUUN))

Esimerkin 12 alussa puheterapeuttiopiskelija on aikeissa jatkaa piirrosta ja ottaen laatikosta kynän kysyy Annalta: *ja milläs se inkkari ratsastaa* (rivi 02). Hänen katseensa on aluksi pöydällä laatikossa olevissa kynissä, ja sanan *ratsastaa* aikana hän siirtää katseensa Annaan. Kysymys on vierusparin etujäsen. Anna inisee vaimeasti pitäen katseensa paperissa (rivit 04–05). Puheterapeuttiopiskelija ei pidä Annan vuoroa vastauksena, vaan vastaa itse: *inkkari ratsastaa hevosella* (rivi 06), tuottaen vierusparin jälkijäsenen. Anna niiskauttaa ja yrittää siirtää paperia kädellään sivuun (rivi 07). Puheterapeuttiopiskelija katsoo paperiin ja esittää Annalle toisen kysymyksen: *pitäskö sille piirtää hevonen* (rivi 09), jälleen siirtäen katseensa lausuman lopussa Annaan. Kysymys on jakson toisen vierusparin etujäsen.

Opiskelijan kysymys jää kuitenkin ilman vastausta, kun Anna esittää hieman epäselvällä äänellä vastakysymyksen: *ootko sinä* (rivi 10). Kysymys on jakson kolmannen vierusparin etujäsen. Puheterapeuttiopiskelija ei vastaa Annan kysymykseen, mutta reagoi vihdoin Annan aiempaan yritykseen siirtää paperi sivuun. Katsoen Annaan (rivi 11) ja näyttäen paperia tälle (rivit 12–13) opiskelija kysyy: *onko tää valmis* (rivi 12). Kysymys on jakson neljännen vierusparin etujäsen. Anna ei saanut rivin 10 kysymykseensä vastausta, joten hän toistaa kysymyksensä viimeisen sanan: *sinä* (rivi 14), venyttäen

sanaa, painottaen sen ensimmäistä tavua ja lausuen sen laskevalla intonaatiolla. Prosodia antaa lausumalle hieman kärsimättömän värin. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan kysymyksen dementiaan liittyväksi "kukas sinä olitkaan" -kysymykseksi (ks. esimerkki 11) ja vastaa: *no minä oon Paula* (rivi 15), osoittaen samalla itseään. Vastaus on jakson kolmannen vierusparin jälkijäsen. Opiskelija jatkaa palauttamalla keskustelun pöydällä olevaan paperiin ja toistaa kysymyksensä: *onko tää valmis* (rivi 16). Anna vastaa nopeasti ja selkeästi kääntäen katseensa puheterapeuttiopiskelijaan: *valmis* (rivi 18), jonka opiskelija vielä 'kuittaa' toistamalla: *valmis* (rivi 19). Annan vastaus on jakson neljännen vierusparin jälkijäsen ja opiskelijan kuittaus on kolmannen position vuoro (Heritage 1996, Raevaara 1998). Puheterapeuttiopiskelija siirtää paperin sivuun kommentoiden: *selvä* (rivit 19–20), ja jatkaa hetken päästä: *uus paperi*.

Mitä tarkoitti Annan kysymys *Ootko sinä* (rivi 10)? Pyysikö Anna sillä apua paperin sivuun siirtämiseksi? Tarkoittiko Anna siis kenties *Voitko sinä [auttaa]*? Vastauksen (rivi 15) saatuaan Anna ei toistanut puheterapeuttiopiskelijan nimeä, kuten hän usein teki vastaavissa tilanteissa (vrt. esimerkki 11), joten ilmeisesti hän ei halunnutkaan tiedustella tämän nimeä. Puheterapeuttiopiskelijan toistaessa kysymyksensä *Onko tää valmis* Anna vastasi siihen toistamalla kysymyksen viimeisen sanan *valmis* hyvin varmalla äänenpainolla. Hän siirsi samalla katseensa puheterapeuttiin, ensimmäistä kertaa vuorovaikutustilanteen aikana. Annan *Ootko sinä* ja opiskelijan *Onko tää valmis* -kysymykset siis kenties liittyivät samaan aiheeseen, paperin siirtämiseen sivuun. Tätä tulkintaa tukee myös se, että heti kun puheterapeuttiopiskelija siirsi piirroksen sivuun, Anna alkoi piirtää uudelle paperille. Anna siis tosiaan tarkoitti, että piirros on hänen mielestään valmis ja että paperin voi siirtää sivuun. Vuorottelu oli tässä jaksossa hyvin nopeaa, puheenvuorot olivat lyhyitä, ja keskustelussa oli samanaikaisesti meneillään kaksi kysymys-vastaus-vierusparisekvenssiä. Puheterapeuttiopiskelijan rivin 15 tulkinta Annan kysymyksestä ei kenties ollut oikea, mutta se vei keskustelua eteenpäin.

Esimerkissä 13 Anna ja puheterapeutti seisovat vastakkain pöydän vieressä. Annalla on kädessään pino kortteja, joissa on eläinten valokuvia. Päällimmäisenä on leijonan kuva. Leijona on hetkeä aiemmin nimetty.

Esimerkki 13. Ootko nähny leijonia.

01 P _____
 → A: oletko sinä.
 03 A _____ kortti _____
 → P: °mitä. (.) nähny leijonia vai. ° ((OSOITTAA
 05 KUVAA))
 06 (1.0)
 07 A: (nnnn)
 08 (2.0)
 09 kortti _____
 10 A: **ootko sinä.**
 11 (1.0)
 12 **OOTKO SINÄ. ((OSOITTAA KUVAA))**
 13 A _____ kortti _____ A _____
 14 P: **oonko minä mitä. (.) nähny leijonia. (.)**
 → enno? ((PUDISTAA PÄÄTÄÄN))
 16 (2.0)
 17 <eläintarhassa olen nähny.> ((KUMARTUU
 18 LÄHEMMÄS ANNA))
 19 (1.0)
 → ootko sinä nähny. ((OSOITTAA ANNA))
 21 A: leijona?
 22 P: leijona (.) ootko sinä nähny. ((OSOITTAA
 23 ANNA))
 24 A: (leijo[na.])
 25 kortti _____
 26 P: [oot] varmaan nähny.

Esimerkissä 13 Anna esittää suoran kysymyksen: *oletko sinä* (rivi 02). Hän katsoo puheterapeuttiopiskelijaan ja pitää kädessään leijonan kuvaa. Annan kysymys on vierusparin etujäsen. Opiskelija ei vastaa Annan kysymykseen, vaan esittää tarkennuskysymyksen: *mitä nähny leijonia vai* (rivi 04), ja osoittaa Annan kädessä olevaa kuvaa (rivit 04–05). Tarkentava kysymys aloittaa vierusparin välisekvenssin, ja sen avulla pyritään hankkimaan lisätietoa etujäsenestä, jotta sopiva jälkijäsen voidaan valita (Schegloff & Sacks 1973, Raevaara 1998). Välisekvenssin aikana odotus vierusparin päättävästä jäsenestä pysyy edelleen voimassa, eli Anna edelleen odottaa vastausta rivin 02 kysymykseensä. Keskustelussa seuraa tauko, jonka jälkeen Anna ottaa vuoron itselleen hymisten nasaalisesti (rivi 07). Opiskelija ei tulkitse Annan lausumaa vastaukseksi tarkennuskysymykseen, joten hän ei jatka vastaamalla Annan alkuperäiseen kysymykseen.

Keskustelussa seuraa tauko (rivi 08). Anna odottaa vastausta rivin 02 kysymykseensä ja opiskelija odottaa vastausta rivin 04 kysymykseensä. Anna kääntää katseensa kädessään olevaan korttiin ja toistaa suoran kysymyksensä: *ootko sinä* (rivi 10). Puhetera-

peuttiopiskelija ei vastaa. Odottaako hän edelleen vastausta rivin 04 tarkennuskysymykseensä? Tai odottaako hän Annan muotoilevan kysymyksensä tarkemmin, jolloin tarkennuskysymyksen saisi vastauksen? Annan viittaus korttiin katseen avulla (rivi 08) ei ilmeisesti riitä selventämään kontekstia opiskelijalle.

Keskustelussa seuraa jälleen tauko (rivi 11), jonka jälkeen Anna toistaa taas kysymyksensä: *ootko sinä* (rivi 12), nyt aiempaa voimakkaammalla äänellä ja osoittaen kädesään olevaa leijonan kuvaa. Puheterapeuttiopiskelija esittää toisen tarkennuskysymyksen *oonko minä mitä nähny leijonia* (rivi 13) ja kääntää katseensa Annan viittaamaan kuvaan. Opiskelija ei anna Annalle aikaa vastata, vaan tulkitsee jälkikäteen Annan katseen (rivi 09) ja osoittavan eleen (rivi 12) vastaukseksi tarkennuskysymyksiinsä ja ilmaisee ymmärtäneensä mihin Anna viittaa. Hän vastaa: *en o* (rivi 15), ja tehostaa kieltävää vastaustaan pudistamalla päätään. Tauon jälkeen opiskelija jatkaa vuoroaan ja kumoaa edellisen lausumansa myöntämällä: *eläintarhassa olen nähny* (rivi 17). Normaalialta hitaampi puhenopeus, sanan *eläin-* painottaminen ja Annaan päin kumartuminen ovat tehokeinoja, joilla opiskelija pyrkii kiinnittämään Annan huomion. Keskustelujakson ensimmäisen vierusparin etujäsen sai näin vihdoin jälkijäsenensä (vrt. Raevaara 1998, 79).

Keskustelussa seuraa jälleen tauko (rivi 19), jonka jälkeen puheterapeuttiopiskelija esittää Annalle vastavuoroisen, suoran kysymyksen: *ootko sinä nähny* (rivi 20). Opiskelijakaan ei eksplisiittisesti viittaa leijonaan, kielellisesti tai osoittamalla, mutta olettaa, että leijona-konteksti on edelleen voimassa. Hän korostaa kysymyksen vastavuoroisuutta painottamalla sanaa *sinä* ja osoittamalla Annaa. Kysymys on uuden vierusparijakson etujäsen. Anna sanoo: *leijona* (rivi 21) pitäen katseensa edelleen kortissa. Opiskelija 'kuittaa' Annan *leijona*-lausuman toistamalla ja jatkaa toistamalla kysymyksensä: *ootko sinä nähny* (rivi 22), osoittamalla taas Annaa. Anna toistaa hieman epäselvällä äänellä jälleen sanan *leijona* (rivi 24). Puheterapeuttiopiskelija ennakoii vuoronsiirtymäkohtaa (Hakulinen 1998b) ja aloittaa oman vuoronsa hieman Annan vuoron päälle todeten: *oot varmaan nähny* (rivi 26). Opiskelija ei tulkitse Annan *leijona*-lausumia vastaukseksi kysymykseensä vaan olettaa jaetun kokemusmaailman perusteella myös Annan nähneen leijonia.

Esimerkissä 14 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä. Puheterapeuttiopiskelija levittää pöydälle Annan eteen kolme kuvaa ja nimeää niissä esiintyvät asiat. Tarkoituksena on, että Anna valitsee kuvista yhden, joka sitten piirretään (vrt. esimerkki 12). Hetkeä aikaisemmin on katsottu kuvakorttia, jossa on neljä erilaista koiraa ja yksi kettu. Anna pitää kuvakorttia vielä kädessään. Anna on toistellut useaan otteeseen puheterapeuttiopiskelijan lausumia sanoja *koira* ja *kettu*.

Esimerkki 14. Koolla alkavat.

```

01      kortti_____
02      A:      ((TAITTELEE KORTTIA))
03      kuvat_____
04      P:      no katoppas anna näitä kuvia. ((LEVITTÄÄ KUVAT
05      PÖYDÄLLE))
06      (.) ku tossa on koira? ((OSOITTAA KUVAA 1))
07      (1.0)
08      ja tosson, ((OSOITTAA KORTTIA 2))
09      (2.0)
10      <ilmapallo?> ((YRITTÄÄ OTTAA ANNALTA KORTTIA
11      POIS))
12      A:      ((VETÄÄ KORTIN POIS P:N ULOTTUVILTA)
13      P:      ja tosson (.) ((OSOITTAA KUVAA 3))
14      kukkaro. ((YRITTÄÄ OTTAA A:LTA KORTTIA POIS))
15      pois_____
→      A:      kukka? ((VETÄÄ KORTIN POIS P:N ULOTTUVILTA)
17      A_____
→      P:      <kukkaro.>
19      (2.0)
20      P_____
→      A:      ↑KOO:.. ((NOSTAA LEUKAANSA))
→      P:      ö- ↑koolla alk(h)avia kaik[(h)ki hehehee]
23      A:      [hihihihi ]
24      P:      fei ihan siionon ilmapallo välissä,
25      kortti_____
26      A:      ((OSOITTAA KORTTIA))
→      P:      mutta koira ja kukkaro. (1.0) alkaa koolla
28      molemmat.£
29      P_____ kortti_____ P_____
30      A:      ((HYMYILEE JA OSOITTAA KORTTIA))
31      P:      no mikä näistä me piirrettäis. ((OSOITTAA
32      KUVIA))

```

Esimerkin 14 alussa Anna on orientoitunut kädessään olevaan korttiin, jossa on kuvia koirista ja ketusta. Koirat ovat Annalle mieluisia eläimiä. Puheterapeuttiopiskelija siirtyy jo seuraavaan tehtävään ja levittää kolme pientä piirroskuvaa pöydälle Annan eteen (rivit 04–05) kehottaen tätä samalla katsomaan kuvia (rivi 04). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa nimeämällä kuvat: *tossa on koira* (rivi 06) osoittaen samalla ensimmäistä kuvaa.

Hän pitää lausumansa jälkeen tauon, mutta nouseva intonaatio viestittää, että hän aikoo edelleen jatkaa vuoroaan. Hän osoittaa toista kuvaa ja sanoo: *ja tosson* (rivi 08), pitäen tämän jälkeen tauon. Tauon aikana Annalla on mahdollisuus ottaa vuoro itselleen ja tuottaa odotuksenmukainen lausuma esimerkiksi nimeämällä kuvassa oleva esine, mutta hän ei tee sitä. Puheterapeuttiopiskelija nimeää kuvan 2 esineen: *ilmapallo* (rivi 10), normaalia hitaammalla puhenopeudella, ehkä siksi, että sana on kaksiosainen ja pidempi kuin sana *koira*. Huomattuaan, että Anna ei katso uusia kuvia, puheterapeuttiopiskelija yrittää ottaa tältä koirat & kettu –kortin pois (rivit 10–11). Anna kuitenkin vetää kortin pois opiskelijan ulottuvilta (rivi 12), joten tämä jatkaa nimeämällä kolmannen kuvan: *ja tosson kukkaro* (rivit 13–14), ja yrittää jälleen ottaa Annan kädessä olevaa korttia pois (rivi 14). Puheterapeuttiopiskelijan kolmiosaista vuoroa "*tossa on koira ja tosson ilmapallo ja tosson kukkaro*" voidaan pitää kuvailevana kannanottona, jonka jälkeen hän ei varsinaisesti odota Annalta vastausta (ks. Raevaara 1998). Tarkoituksena on nimetä kuvat Annalle, jotta hän voi valita niistä haluamansa.

Anna esittää lausuman *kukka* (rivi 16) nousevalla intonaatiolla. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan lausuman kysymykseksi; ehkä tämä ei saanut selvää, mitä opiskelija edellisessä vuorossaan sanoi (vrt. esimerkki 6). Annan kysymys rivillä 16 muodostaa vierusparin etujäsenen. Anna katsoo poispäin ja vetää taas kädessään olevan kortin pois puheterapeuttiopiskelijan ulottuvilta. Puheterapeuttiopiskelija vastaa: *kukkaro* (rivi 18), katsoen Annaan ja puhuen normaalia hitaammalla nopeudella. Vastaus on vierusparin jälkijäsenen.

Keskustelussa seuraa tauko (rivi 19), jonka jälkeen Anna siirtää katseensa puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 20), nostaa nopealla liikkeellä leukaansa ja sanoo selkeällä, normaalia voimakkaammalla ja korkeammalla äänellä: *koo* (rivi 21). Puheterapeuttiopiskelija yllättyy Annan kommentista: *ö-* (rivi 22), mutta tulkitsee sen sitten tarkoittavan, että Anna on tunnistanut pienissä kuvissa olevien asioiden alkavan /k/-äänteellä. Annan lausuma on kannanotto, vierusparin etujäsenen. Opiskelijaa alkaa naurattaa ja hän vastaa Annalle nauraen: *koolla alkavia kaikki* (rivi 22). Opiskelijan lausuma on kommentti Annan kannanottoon ja muodostaa vierusparin jälkijäsenen. Anna vastaa nauruun naurulla (rivi 23). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa esittämällä eriävän mielipiteensä Annan kannanottoon todeten, että kaikki sanat, kuten ilmapallo, eivät ala k:lla (rivi 24). Anna kääntää jälleen katseensa kädessään olevaan korttiin, jossa on neljä erilaista koiraa ja kettu, ja

osoittaa sitä (rivit 25–26). Puheterapeuttiopiskelija ei huomioi Annan kädessä olevaa korttia, vaan jatkaa kommentoiden pöydällä olevia pieniä kuvia: *mutta koira ja kukkaro* (rivi 27). Vuoronsisäisen tauon jälkeen hän vielä jatkaa: *alkaa koolla molemmat* (rivit 27–28). Opiskelijan rivien 27–28 lausuma ilmaisee osittaisen samanmielisyyden Annan aikaisempaan kannanottoon. Anna hymyilee ja osoittaa edelleen kädessään olevaa korttia ja siirtää katseensa puheterapeuttiopiskelijasta korttiin ja takaisin (rivit 29–30). Puheterapeuttiopiskelija ei edelleenkään huomaa Annan viittausta koirat & kettu –korttiin, vaan jatkaa pöydällä olevien pienten kuvien parissa osoittaen niitä (rivit 31–32), kysyen Annalta: *no mikä näistä me piirrettäis* (rivi 31), ja esittäen näin uuden keskustelunaiheen.

Huomionarvoista esimerkissä 14 on, että Anna ei katso lainkaan pöydällä oleviin pikkukuviin, joissa on koira, ilmapallo ja kukkaro. Hän hypistelee kädessään aikaisempaan tehtävään liittyvää koirat & kettu –korttia ja osoittaa sitä sormellaan (rivit 26 ja 30). Lisäksi hän osoittaessaan korttia (rivi 30) katsoo ensin puheterapeuttiopiskelijaan, sitten korttiin, ja taas opiskelijaan. Puheterapeuttiopiskelija ei silti hoksaa, että Anna ehkä 'puhuukin' koirat & kettu –kortista. Annan sormellaosoittamiseksi oli hyvin hienovarainen, ja hän teki usein osoittaessaan piirtämisliikettä. Liike näkyy hyvin videonauhalla, ja erityisesti kun tarkastelee sitä ja Annan katsetta samaan aikaan, näyttää selvältä, että hänen rivin 21 lausumansa viittaa aikaisempiin puheenaiheisiin, koiriin ja kettuun. Annan kysymyksenomainen lausuma *kukka* rivillä 16 kertoo, että hän on huomionnut myös puheterapeuttiopiskelijan uuden topiikin, tai ainakin sanan *kukkaro*. Ehkä Anna tarkoitti, että sekä *koira*, *kettu*, *kukka* että *kukkaro* alkavat kaikki /k/-äänteellä. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan lausuman (rivi 21) osittain oikein, mutta suppeammassa merkityksessä kuin voidaan olettaa yksityiskohtaisen analyysin perusteella. Keskustelun eteneminen mielekkäänä vaati Annan lyhyiden puheenvuorojen vahvaa ylitulkintaa.

6.3 Yhteisymmärrystä ei saavuteta

Jopa vahvasta ylitulkinnasta huolimatta Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluissa ei aina päästy yhteisymmärrykseen. Seuraavissa esimerkeissä yhteisymmärryksen saavuttaminen vaikeutui muun muassa siksi, että Anna tuotti yllättävän ja/tai poikkeavan vuoron eikä puheterapeuttiopiskelija osannut sitoa sitä kontekstiin sopivaksi.

Opiskelijan edellinen vuoro oli projisoitunut tilanteeseen sopivan seuraavan toiminnon, jonka Anna suorittaisi seuraavassa vuorossaan (ks. Heritage 1996, 240–241, Tainio 1998). Jos seuraava vuoro ei täyttänytäkään odotuksia, seurasi hämmennys ja vuorovai-
kutusetjun katkeaminen. Huomionarvoista on, että näissä esimerkeissä esiintyy runsaasti pitkiä, kahden, kolmen ja jopa neljän sekunnin mittaisia taukoja.

Esimerkin 15 tilanteessa Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä. Anna on flunssainen ja väsynyt. He ovat pitäneet taukoa tehtävistä ja selailleet muotilehteä. Puheterapeuttiopiskelija aikoo kuitenkin ehdottaa, jaksaisiko Anna tehdä vielä jonkin tehtävän.

Esimerkki 15. Lähtekäämme.

01 *kortit*_____

02 P: katotaas anna jaksaisiksä, ((*OTTAA KORTTEJA*

03 *KÄTEENSÄ*))

04 *pöytä*__

05 A: kato:..

06 P: kato:..((*SELAA KORTTIPINOA KÄDESSÄÄN*))

07 A: (mmmmöö)

08 P: <*haluaisitko*>, ((*SELAA KORTTEJA*))

09 *paperi*_____

10 A: (*3.0*) ((*KUROTTAA PIIRUSTUSPAPERIA*))

11 *A*_____

12 P: ((*LOPETTAA KORTTIEN SELAAMISEN*))

→ A: <lähtekäämme,> ((*RULLAA PAPERIA*))

14 *kortit*_____

→ P: £lähte(h)ä(h)ä (.) ei vielä et kuule pääse

16 lähtemään valitan.£

17 *pois*_____

18 A: kato:.. ((*YSKII*))

19 *A*_____

20 P: ohhoh.

21 A: kato:.. ((*AIVASTAA*))

22 P: no uih.

Esimerkin 15 alussa puheterapeuttiopiskelija kurkottaa pöydältä Annan tehtävänvalintakortteja (ks. esimerkki 8) ja ehdottaa: *katotaas Anna jaksaisiksä* (rivi 02). Lausuma ei varsinaisesti ole Annalle suunnattu kysymys, vaan opiskelija pikemminkin pohtii asiaa itsekseen. Hän ei katso Annaa, vaan kuvakortteja. Annakaan ei katso opiskelijaa, vaan pöytää ja toistaa opiskelijan lausumasta tutun sanan: *kato* (rivi 05). Opiskelija toistaa *kato* (rivi 06), hajamielisesti, jonka jälkeen Anna ottaa vuoron itselleen ja tuottaa epäselvän ilmaisun: *mmöö* (rivi 07).

Puheterapeuttiopiskelija jatkaa esittämällä kysymyksen: *haluaisitko* (rivi 08). Lausuman syntaktinen rakenne ja tasainen intonaatio implikoivat, että opiskelija aikoo vielä jatkaa vuoroaan. Hidas puhenopeus ja se, että opiskelija edelleen katsoo kortteihin eikä Annaan, kertoo, että opiskelija ei (vielä) aktiivisesti suuntaa kysymystään Annalle. Kysymys vaikuttaa hajamieliseltä aloitukselta, jonka aikana puheterapeuttiopiskelija miettii, mitä ehdottaisi Annalle. Keskustelussa seuraa tauko. Anna siirtää katseensa pöydällä olevaan piirustuspaperiin (rivi 09) ja kurottaa sitä käteensä (rivi 10). Anna siis ottaa vuoron itselleen toiminnalla. Puheterapeuttiopiskelija lopettaa korttien selaamisen ja jää seuraamaan Annan toimintaa (rivit 11–12). Viestittääkö Anna toiminnallaan, että hän haluaisi piirtää?

Anna kuitenkin tuottaa lausuman: *lähtekäämme* (rivi 13) rullaten samalla pöydällä olevaa piirustuspaperia. Lausuma muodostaa vierusparin etujäsenen. Odotuksenvastainen, erikoinen lausuma yllättää opiskelijan, ja hän kommentoi Annan ehdotusta naurahtoen: *lähteä* (rivi 15). Hän tulkitsee Annan lausuman tarkoittavan "haluaisin lähteä", joka olisi vastaus hänen rivillä 08 aloittamaan kysymykseen. Opiskelija kääntää katseensa taas kädessään oleviin kortteihin, ja torjuu Annan ehdotuksen: *ei vielä et kuule pääse lähtemään valitan* (rivit 15–16). Torjunta muodostaa vierusparin jälkijäsenen, ja siinä on nähtävissä preferoimattomalle jälkijäsenelle tyypillistä epäröintiä: *kuule* (Sacks ym. 1974, Raevaara 1998). Anna ottaa vuoron itselleen siirtämällä katseensa pois (rivi 17) ja toistamalla aiemmin keskustelussa tuotetun *kato*-sanana (rivi 18). Välittömästi sen jälkeen hän yskii voimakkaasti. Puheterapeuttiopiskelija kääntää katseensa takaisin Annaan (rivi 19) ja kommentoi yskänkohtausta: *ohhoh* (rivi 20). Anna toistaa taas: *kato* (rivi 21) ja aivastaa heti perään. Opiskelija kommentoi Annan aivastamista: *no uih* (rivi 22).

Esimerkissä 15 kuvatussa keskustelusekvenssissä vuorottelu on teknisesti sujuvaa. Vuorot vaihtuvat onnistuneesti, päällekkäispuhunutta ei ole eikä pitkiä taukojakaan. Vieruspareja on kuitenkin vaikea määritellä, koska kummankaan puheenvuorot eivät näytä olevan lainkaan suunnatut toisilleen. Keskustelu on pintapuolisesti sujuvaa, mutta ei viestinnällistä eikä vuorovaikutuksellista.

Esimerkissä 16 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä. He ovat katso-
neet Mikä ei kuulu joukkoon –korttia, jonka kuvissa on hedelmiä (appelsiini, päärynä,
mandariini, greippi ja lime). Hedelmät on nimetty, kortti on puheterapeuttiopiskelijan
kädessä ja hän näyttää sitä Annalle. Aikaisemmin käsittelyssä olleessa kortissa oli eri-
laisia herkkuja, muun muassa suklaata, ja keskustelun loppuvaiheessa puheterapeut-
tiopiskelija on kommentoinut, että eikös jouluna saa syödä paljon suklaata.

Esimerkki 16. Päärynä ei oo pyöree.

01 *kortti*_____A_____

→ P: mikä näistä ei kuulu joukkoon. ((NÄYTTÄÄ
03 *KORTTIA ANNALLE*))
04 A: ((PAINAA PÄÄNSÄ ALAS))
05 (1.0)
06 P: °mitä luulet anna.°
07 (2.0)
08 °mikä näistä ei kuulu joukkoon.° ((OSOITTAA
09 *KORTIN KUVIA*))
10 (2.0)
11 P_____

→ A: joukkoomme.=

→ P: =<mikä ei kuulu joukkoon.>
14 (1.0)
15 *kortti*_____A_____

16 P: nää muut on kaikki <pyöreitä?> (.) paitsi,
17 *pois*_____

18 A: #JJOOUU:.# ((HEILAUTTAA PÄÄTÄÄN))

→ P: °<pää:rynä.>°
20 *pois*_____

→ A: no mi:tä #joukkoom[me?# ((NOJAA ETEENPÄIN))
22 *kortti*_____

→ P: [.hhh nii kato muut on
24 kaikki pyöreitä hedelmiä ((OSOITTAA KORTTIA))
25 A_____

26 mut päärynä ei o pyöree. (.) sen takia
27 *kortti*_____A_____

28 tässä kuvassa päärynä ei kuulu joukkoon.=
29 P_____ *pois*_____

30 A: =joulusta. ((PUDISTAA PÄÄTÄÄN))
31 *kortti*_____A_____

→ P: °<joukkoon.>° (2.0) fonko m- ne päärynätki
33 joulusia.£
34 P_____ *pois*_____

35 A: £j:ou[lusta.£ ((LIIKAHTAA LÄHEMMÄS P:AA))
36 *pois*_____

→ P: [£e:i kai sentään,£ ((KÄÄNTYY POIS))
38 A_____ *kortit*_____

39 (.) katotaanko vielä yks (.)((SELAA KORTTEJA))
40 täs [vois olla,
41 *pois*_____

Esimerkissä 16 puheterapeuttiopiskelija näyttää Annalle korttia ja kysyy: *mikä näistä ei kuulu joukkoon* (rivi 02), painottaen sanaa *näistä*, viitaten siten kortissa oleviin kuviin. Opiskelijan katse on kortissa, mutta sanan *joukkoon* aikana hän kääntää katseensa Annan (rivi 01). Kysymys on vierusparin etujäsen. Vuoro siirtyy Annalle, joka painaa päänsä alas (rivi 04). Puheterapeuttiopiskelija odottaa hetken Annan jatkavan vuoroaan (rivi 05) ja jatkaa sitten uudella kysymyksellä: *mitä luulet Anna* (rivi 06). Mainitsemalla Annan nimen puheterapeuttiopiskelija toivoo herättävänsä tämän mielenkiinnon. Keskustelussa seuraa tauko (rivi 07), Anna ei reagoi, joten opiskelija toistaa kysymyksensä: *mikä näistä ei kuulu joukkoon* (rivi 08) osoittaen korttia. Keskustelussa seuraa jälleen tauko (rivi 10), jonka jälkeen Anna sanoo: *joukkoomme* (rivi 12).

Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan vuoron hämmennykseksi tehtävän tarkoituksesta ja kertoo hänelle sen: *mikä ei kuulu joukkoon* (rivi 13). Normaalista hitaamman puhenopeuden tarkoituksena on tukea Annan puheen ymmärtämistä. Opiskelija siis tulkitsee Annan lausuman rivillä 12 välisekvenssin aloittavaksi tarkennuskysymykseksi ja antaa vastauksen siihen rivillä 13 (ks. Schegloff & Sacks 1973, Raevaara 1998). Välisekvenssin jälkeen Anna ei edelleenkään tuota vastausta opiskelijan kysymykseen, joten tauon jälkeen opiskelija jatkaa antamalla Annalle vinkin: *nää muut on kaikki pyöreitä paitsi* (rivi 16). Puheterapeuttiopiskelija painottaa sanaa *pyöreitä*, antaen siten Annalle vinkin siitä, että vastaus liittyy kuvassa olevien hedelmien muotoon. Opiskelija tuottaa lausumansa tasaisella intonaatiolla ja lopettaa sen sanan *paitsi*, jolloin vuoro siirtyy Annalle. Anna kääntää katseensa pois (rivi 17), heilauttaa päätään ja sanoo nari-sevalla, mutta normaalista voimakkaammalla äänellä (rivi 18): *jou*, venyttäen sanojen äännteitä. Puheterapeuttiopiskelija ei ymmärrä Annan ilmaisua, mutta tulkitsee, että Anna ei aio vastata kysymykseen, joten vastaa siihen itse: *päärynä* (rivi 19). Puheterapeuttiopiskelija kenties pitää rivin 18 Annan lausumaa turhautumisen merkinä; ehkä tämä ei ymmärrä, mistä kortissa on kyse. Anna ei ole jakson aikana katsonut korttia, ehkä hän ei ole kiinnostunut siitä. Puheterapeuttiopiskelija kenties aikoo lopettaa tehtävän ja siirtyä seuraavaan, ja vastaa siksi kysymyksensä itse, muodostaen vierusparin jälkijäsenen.

Anna siirtää katseensa pöytään (rivi 20), liikahtaa hieman kohti puheterapeuttiopiskelijaa ja kysyy: *no mitä joukkoomme* (rivi 21). Kysymys on jakson toisen vierusparin etujäsen. Annan lausuma on kieliopilliselta muodoltaan erikoinen, mutta sisältää hänelle tyypillisen fraasinomaisen kysymyksen *no mitä*, jonka hän usein esitti tilanteissa, joiden puheterapeuttiopiskelija tulkitsee olevan hänelle hämmentäviä (vrt. esimerkki 7). Lisäksi Anna nojautuu hieman kohti opiskelijaa, kuin painottaen, että lausuma on suunnattu tälle. Kuitenkaan Anna ei katso opiskelijaan eikä myöskään korttiin, joka on edelleen opiskelijan kädessä. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan vuoron kokonaisuudessaan (rivit 20–21) en ymmärrä –ilmaisuksi, ja selostaa Annalle tehtävän idean (rivit 23–28). Opiskelijan vuoro muodostaa vierusparin jälkijäsenen. Anna vastaa puheterapeuttiopiskelijan lausumaan välittömästi sanalla *joulusta* (rivi 30). Lausumansa aikana Anna katsoo ensin puheterapeuttiopiskelijaa, mutta kääntää sitten katseensa pois ja pudistaa hieman päätään. Vuoro on odotuksenvastainen, eikä Annan ei-kielellinen toiminta helpota lausuman tulkitsemista. Puheterapeuttiopiskelija todennäköisesti odotti Annan vastaavan toistamalla sanan *joukkoon* (tai *joukkoomme*), ja toistaa itse: *joukkoon* (rivi 32). Toistoa seuraava tauko ja opiskelijan sujumaton alku *onko m- ne* (rivi 32) kuvaavat tämän hämmennystä (ks. Sacks ym. 1974, Raevaara 1998). Opiskelija yrittää sitoa Annan joulu-aiheisen lausuman päärynä-kontekstiin kysymällä, miten päärynät liittyvät jouluun (rivit 32–33). Annan yllättävä lausuma huvittaa opiskelijaa, joten hän tuottaa lausumansa hymyillen. Opiskelijan kysymys on vierusparin etujäsen.

Anna toistaa aiemman lausumansa: *joulusta* (rivi 35), myös hymyillen, ja katsoen ensin puheterapeuttiopiskelijaa, sitten pois. Hymyllä Anna todennäköisesti vastaa opiskelijan hymyyn. Opiskelija keskeyttää Annan vuoron: *ei kai sentään* (rivi 37), ilmeisesti siksi, koska ei ymmärrä Annan joulu-aiheisia lausumia eikä aio jatkaa keskustelua niistä. Opiskelijan tuottama vastaus on vierusparin jälkijäsen. Hän kääntyy ottamaan seuraavan Mikä ei kuulu joukkoon –kortin (rivi 37) ja kysyy samalla Annalta, katsoisivatko he vielä yhden kortin (rivi 39). Kysymys on täysin retorinen, koska opiskelija samalla kaivaa kortteja ja on jo ottanut yhden niistä käteensä jatkaen: *täs vois olla* (rivi 40). Myös Anna kääntää katseensa pois (rivi 41) ja heilauttamalla päätään toteaa: *njaa* (rivi 42). Annan vuoro ilmaisee kenties pettymystä siitä, että puheterapeuttiopiskelija ei jatkanut joulu-aiheen käsittelyä. Opiskelija on kuitenkin jo orientoitunut seuraavaan aiheeseen eikä huomaa Annan reaktiota.

Joulu todennäköisesti jäi Annalle mieleen viitisen minuuttia aikaisemmin käydystä keskustelusta, jonka aiheena oli suklaa ja muut herkut, ja jonka päätteeksi puheterapeuttiopiskelija oli pohtinut, saako jouluna syödä paljon suklaata. Myös opiskelija viittaa edelliseen keskusteluun kysyessään Annalta ovatko päärynätkin jouluisia (rivit 32–33). Voi myös olla, että sanojen *joukkoon* ja *joulu* samanlaiset alut herättivät Annassa assosiaation. Tai kenties Annan lausuma *jou* rivillä 18 on sanallista leikkittelyä tilanteessa, jossa hän on ehkä pitkästynyt. Esimerkin 16 keskustelussa vuorottelu on sujuvaa: vuorovaihdoksia esiintyy ja vuorot vaihtuvat ilman pitkiä taukoja tai pitkäkestoista päällekkäispuhuntaa. Kuitenkaan puheenvuorot eivät tunnu liittyvän toisiinsa, ja vaikuttaa siltä, että Anna 'puhuu aidasta' ja puheterapeuttiopiskelija 'aidan seipästä'. Viestin ylitulkinnasta huolimatta yhteisymmärrystä ei saavuteta.

Esimerkissä 17 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä. Opiskelija antaa Annalle kuvakortteja, joissa on vastakohtia, esimerkiksi likaiset ja puhtaat saappaat. Kahdesta kortista muodostuu yksinkertainen palapeli. Puheterapeuttiopiskelija yrittää saada Annaa nimeämään korteissa olevia asioita tai vastakohtia. Vastakohta-palapeliä on tehty Annan tällä puheterapiajaksolla ennenkin. Tässä tilanteessa käsittelyn kohteena olevassa kortissa 1 on ehjä lautanen ja kortissa 2 rikkinäinen lautanen.

Esimerkki 17. Ehjä ja rikkinäinen lautanen.

```

01          kortti 1 _____
02      P:      tuosson <lautanen?> ((LAITTAA KORTIN 1
03              PÖYDÄLLE ANNAN ETEEN))
04          kortti 1 _____
05      A:      ((OTTAA KORTIN 1 KÄTEENSÄ))
06              kortti 2 _____ A _____
→      P:      se on ihan <ehjä.> (.) mutta entäs tämä.
08              ((LAITTAA KORTIN 2 PÖYDÄLLE))
→      A:      <pöytä?>
10              (2.0)
11              pöytä _____
12      P:      tää on pöytä tää, ((TAPUTTAA PÖYTÄÄ))
13              kortti 2 _____ A _____
→      P:      mutta entäs tää lautanen.
15              ((OSOITTAA KORTTIA 2))
16              P _____
17      A:      (niisk)
18              kortti 1 _____ A _____ kortti 2 _____
19      P:      ku siinä soon ihan ehjä mutta tässä
20              A _____
21              kuvassa se on, ((OSOITTAA KORTTIA 2))
22              (4.0)

```

23 *kortit*
 24 **A:** .hhh (<tuoli>) ((LASKEE KORTIN 1 PÖYDÄLLE JA
 25 OTTAA KORTIN 2 KÄTEEN))
 26 (2.0)
 27 **P:** mitä sii[nä,
 28 **A:** [kuka: se on ((LAIITTA KORTIT YHTEEN))
 29 **P:** ö- (.) oikein sä laitoit ne yhteen tää on
 30 ehjä lautanen ja tuo on (.) <rikki.>
 31 (2.0)
 32 **A:** (niisk)
 33 **P:** on menn^y ihan rikki.
 34 (2.0)
 35 **A:** (niisk) ((KÄÄNTÄÄ KORTIT NURINPÄIN))
 36 *kortit*
 37 **P:** °ihan oikein laitoit yhteen ne palaset.
 38 (.) pistäs noin päin, ° ((KÄÄNTÄÄ KORTIT))
 39 (.) nnoin.

Esimerkissä 17 puheterapeuttiopiskelija laittaa pöydälle Annan eteen kortin, jossa on valokuva lautasesta (rivit 02–03). Hänen katseensa on kortissa (rivi 01) ja hän nimeää kuvan objektin lautaseksi (rivi 02). Anna katsoo korttia ja ottaa se käteensä (rivit 04–05). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa kuvaillen kortissa olevaa lautasta: *se on ihan ehjä* (rivi 07), painottaen lauseen ydinsanaa *ehjä* lausuen sen tavallista hitaammin. Opiskelija jatkaa esitellen palapelin toisen kortin: *mutta entäs tämä* (rivi 07), tavoitellen esimerkiksi sanaa *rikki* tai *rikkinäinen*. Opiskelijan kysymyksenomainen lausuma on vierusparin etujäsen. Hän katsoo korttiin 2, mutta siirtää katseensa sanan *tämä* aikana Annaan, ja laittaa kortin pöydälle (rivi 08). Vuoro siirtyy Annalle. Annan katse on edelleen hänen kädessään olevassa ensimmäisessä kortissa. Annan käsi lepää pöydällä siten, että myös opiskelija näkee kortissa olevan kuvan. Anna sanoo: *pöytä* (rivi 09). Nimeäkö Anna siis kortissa 1 olevan lautasen pöydäksi? Vai täydentääkö hän puheterapeuttiopiskelijan rivin 07 kysyvän lausuman kortin 2 kuvasta katsomatta kuvaa? Keskustelussa seuraa tauko (rivi 10), jonka jälkeen opiskelija torjuu Annan ehdotuksen sanoen: *tää on pöytä tää* (rivi 12), katsoen samalla pöytää ja taputtaen sen pintaa. Opiskelija tulkitsee, että Anna nimesi kortin 2 kuvassa olevan objektin, mutta tuotti semanttisesti parafaattisen vastauksen *pöytä*. Annan lausuma on vierusparin jälkijäsen.

Puheterapeuttiopiskelija siirtää katseensa pöydällä olevaan korttiin 2 (rivi 13), osoittaa sitä ja kysyy: *mutta entäs tää lautanen* (rivi 14). Sanan *lautanen* kohdalla hän siirtää katseensa Annaan, tarjoten vuoron näin tälle (ks. Sacks ym. 1974, Hakulinen 1998b). Kysymys on jakson toisen vierusparin etujäsen. Anna katsoo puheterapeuttiopiskelijaan ja niiskauttaa (rivit 16–17). Opiskelija tulkitsee, että Anna ei aio vastata, ja jatkaa an-

tamalla vihjeen: *ku siinä soon ihan ehjä mutta tässä kuvassa se on* (rivit 19 ja 21). Sanalla *siinä* hän viittaa Annan kädessä olevaan korttiin 1 ja katsookin sitä, ja sanan *ehjä* aikana hän siirtää katseensa Annaan. Lausuman loppuosa taas viittaa korttiin 2, ja sanan *tässä* aikana opiskelija siirtää katseensa kortin 2 kuvaan. Hän lopettaa lausumansa kesken (*se on*), osoittaa korttia 2 sormellaan ja jää katsomaan Annaa. Vuoro siirtyy Annalle. Keskustelussa seuraa pitkä tauko (rivi 22). Anna hengittää sisään kuuluvasti, katsoo kortteihin ja sanoo hitaalla, mutta epäselvällä äänellä: *tuoli* (rivi 24). Samalla hän irrottaa otteensa kortista 1 ja ottaa kortin 2 käteensä. Vaikuttaa siis siltä, että Anna nimeää kortin 2 rikkinäisen lautasen kuvan tuoliksi. Rivin 24 lausuma tosin on epäselvä, joten on vaikea kuulla, sanooko Anna *tuoli* vai *tuolla*.

Jostain syystä puheterapeuttiopiskelija ei tulkitse Annan vastausta *tuoli* samalla tavalla semanttisen parafasian vääristämäksi lausumaksi kuin rivin 09 vastausta *pöytä*, mikä ilmenee siitä, että hän ei korjaa Annan vastausta osoittamalla tuolia (vrt. rivi 12). Hetken hämmennyksen (tauko rivillä 26) jälkeen hän jatkaa ja aikoo todennäköisesti kysyä Annalta, mitä kuvan lautaselle on tapahtunut: *mitä siinä* (rivi 27). Anna keskeyttää kysymällä: *kuka se on* (rivi 28) ja laittamalla palapelin kuvat yhteen oma-aloitteisesti. Opiskelija hämmentyy Annan kysymyksestä: *ö-* (rivi 29), mutta jatkaa saman tien toteamalla, että Anna laittoi kuvat yhteen aivan oikein (rivi 29–30). Rivillä 30 hän vielä toistaa sanan *ehjä* ja tuottaa tavoitesanan *rikki*. Keskustelussa seuraa jälleen tauko (rivi 31), jonka jälkeen Anna niiskauttaa (rivi 32). Opiskelija tulkitsee, että Anna ei aio sanoa mitään, joten hän jatkaa: *on menny ihan rikki* (rivi 33). Jälleen seuraa tauko (rivi 34), jonka jälkeen Anna niiskauttaa ja kääntää pöydällä olevat kortit alassuin (rivi 35). Puheterapeuttiopiskelija siirtää katseensa kortteihin (rivi 36) ja toistaa vielä aikaisemman kommenttinsa: *ihan oikein laitot yhteen ne palaset* (rivi 37). Hän kääntää kortit takaisin oikein päin sanoen samalla: *pistäs noin päin nnoin* (rivit 38–39).

Esimerkissä 17 vuorottelun sujuvuus katkeaa useassa kohdassa. Vuorojen välissä on pitkiä taukoja (rivit 10, 22, 26, 31 ja 34) eivätkä puheenvuorot tunnu liittyvän toisiinsa (esim. rivit 27–28). Puheterapeuttiopiskelijan rivillä 14 tuottama vierusparin etujäsen ei saa jälkijäsentä. Opiskelija ei osaa tulkita Annan lausumia *tuoli* ja *kuka se on* eikä siis kykene sitomaan niitä kontekstiin. Opiskelija toimii tehtäväorientoituneesti, vaikka tehtävä näyttää olevan Annalle liian vaikea, hänhän ei missään vaiheessa tuota sanoja *lautanen*, *ehjä* tai *rikki*. Anna ei kenties koko keskustelun aikana orientoidu lainkaan

korteissa oleviin kuviin. Kenties *pöytä* ja *tuoli* ovat siis aloitteita, joilla Anna olisi halunnut siirtää keskustelun johonkin toiseen aiheeseen? Viestin tulkinta (esim. että rivin 09 lausuma *pöytä* on kuvan nimeäminen) ei johda yhteisymmärrykseen.

Esimerkissä 18 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä. Opiskelija ehdottaa Annalle uutta toimintoa. Annan vireystila vaihteli paljon (ks. Annan tilanne aineiston keruun aikaan, s. 32) ja hän väsähti usein terapiassa. Tällöin vietettiin niin sanottu lepoetki esimerkiksi kuunnellen musiikkia cd:ltä ja laulaen mukana. Anna valitsi kuunneltavan musiikkikappaleen kuvakorteista. Puheterapeuttiopiskelija tarjosi yleensä kolme vaihtoehtoa, joista Anna valitsi joko kielellisesti tai ottamalla haluamansa kortin käteensä (vrt. esimerkit 3 ja 11).

Esimerkki 18. Lauletaanko vielä.

01 A _____
 → P: lauletaanko vielä. ((TARTTUU ANNA
 03 OLKAPÄÄSTÄ)) lauletaanko.
 04 (3.0)
 05 P: °haluaisitko laulaa.°
 06 (2.0)
 07 P _____
 → A: (sauna)?
 09 P: saunaan. °saunaan mei mennä nyt mutta°
 10 ((PUISTELEE PÄÄTÄÄN))
 11 (.) lauletaan. ((KÄÄNTYY POIS ETSIMÄÄN
 12 KORTTEJA))
 → (1.0) lauletaanko anna e:riksonia.
 14 P _____ pois _____
 → A: (#sa:unassa#)
 16 P: saunassa.
 17 (3.0)
 18 P: noh missäs meiän musiikkilaput o,
 19 A: (hmmhm)

Esimerkissä 18 puheterapeuttiopiskelija on huomannut, että Annaa väsyttää, joten hän ehdottaa tälle laulamista. Puheterapeuttiopiskelija suuntaa katseensa Annaan (rivi 01), tarttuu tätä olkapäästä (rivit 02–03) ja esittää suoran kysymyksen: *lauletaanko vielä* (rivi 02), toistaen sen heti perään: *lauletaanko* (rivi 03). Keskustelussa seuraa tauko (rivi 04), jonka aikana Annalla on mahdollisuus vastata, mutta kun vastausta ei tule, opiskelija muotoilee kysymyksensä toisin: *haluaisitko laulaa* (rivi 05). Opiskelijan puheenvuoro riveillä 02–05 muodostaa vierusparin etujäsenen, kyllä/ei-kysymyksen. An-

na vastaa: *sauna* (rivi 08), katsoen samalla puheterapeuttiopiskelijaan. Opiskelija hämmästyttävällä tavalla vastauksesta, joko on preferoimaton jälkijäsen (ks. Sacks ym. 1974, Raevaara 1998) ja toistaa sanan: *saunaan* (rivi 09). Annan lausuma rivillä 08 on epäselvä, ja opiskelija ehkä kuuli, että Anna tuotti muodon *saunaan*. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan lausuman vastaehdotukseksi ja torjuu sen: *saunaan mei mennä nyt mutta* (rivi 09) tehostaen viestiään pudistamalla päätään (rivi 10). Opiskelija ei enää toista kysymystään laulamisesta, vaan päättää itse: *lauletaan* (rivi 11). Ilmeisesti Annan odotuksenvastainen vastaus (*sauna*) saa hänet olettamaan, että keskustelu on niin väärillä raiteilla, ettei hän tulekaan samaan Annalta adekvaattia vastausta.

Puheterapeuttiopiskelija kääntyy pois etsimään kortteja, joista Anna voi valita haluamansa musiikkikappaleen (rivit 11–12) ja kysyy poispäin kääntyneenä: *lauletaanko Anna Eriksonia* (rivi 13). Anna oli usein valinnut Anna Erikssonin kuvakorteista ja laulanut tämän laulujen mukana, joten puheterapeuttiopiskelija oletti, että ehkä nytkin Anna haluaisi kuunnella tätä. Opiskelijan kysymys on jakson toisen vierusparin etujäsen. Anna katsoo edelleen opiskelijaan (rivi 14), ja sanoo narisevalla, hieman epäselvällä äänellä: *saunassa* (rivi 15). Lausuman aikana hän siirtää katseensa pois. Annan vastaus on jakson toisen vierusparin jälkijäsen, jälleen preferoimaton. Puheterapeuttiopiskelija on edelleen kääntyneenä pois Annasta ja kaivelee korttipinojaan. Hän toistaa Annan sanan *saunassa* katsomatta tähän (rivi 16). Puheterapeuttiopiskelija ei tulkitse Annan lausumaa merkitykselliseksi eikä lähde jatkamaan sauna-topiikkaa. Tauon (rivi 17) aikana puheterapeuttiopiskelija kaivaa edelleen korttipinojaan. Hän pohtii kadonneita musiikkilappuja kuin itsekseen puhuen (rivi 18). Annakaan ei enää jatka keskustelua sauna-aiheesta, vaan hymisee katsoen edelleen poispäin (rivi 19).

Annan rivin 08 lausuma *sauna* saattaa olla toistoyritys puheterapeuttiopiskelijan rivin 05 lausuman sanasta *laulaa*, kuulostavathan sanat äänteellisesti samansuuntaisilta. Vai vääristääkö parafasia Annan ilmaisua, jolloin hänen tavoittelemastaan sanasta *laulaa* tulee *sauna*? Vai olisiko Anna kenties todella halunnut aloittaa uuden keskustelun sauna-aiheesta? Se, että Anna toistaa sanan kahteen kertaan, implikoi, että hänen viestillään saattaa olla jokin intentio, jonka hän sinnikkäästi haluaa viestittää. Annan aloite on kuitenkin niin äkillinen ja poikkeuksellinen, ettei puheterapeuttiopiskelija osaa tulkitä sitä kontekstiin liittyväksi. Tilanne oli hyvin epämuodollinen, mitään varsinaista tehtävää ei ollut kesken, vaan Anna ja puheterapeuttiopiskelija juttelivat levollisesti pöydän ääressä. Rivin 17 tauon aikana Anna olisi voinut ottaa puheenvuoron itselleen, mut-

ta hänen kääntymisensä pois tilanteesta (rivi 14) viestittää, ettei hän halunnut jatkaa aiheesta enempää. Tosin myös puheterapeuttiopiskelija oli kääntynyt pois. Pinnallisesti sujuvista vuorojen vaihdoista huolimatta keskustelujaksossa ei tunnu löytyvän sopivaa rytmiä eikä yhteisymmärrystä saavuteta.

Esimerkissä 19 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä ja piirtävät. Anna on kovin nuhainen ja väsynyt, hän puhuu normaalia nasaalisemmalla ja epäselvemmällä äänellä ja väsähtää tavallista nopeammin.

Esimerkki 19. Uimassa ja lunta.

01 *paperi*
02 A: (niisk) ((*HIEROO SILMÄÄNSÄ*))
03 *A*
04 P: ui että ku on nuha.
05 *P*
06 A: (niisk)
→ P: tosi kurjaa.
→ A: (kurlla.)=
→ P: =no on kurjaa ku oot kipee.=
10 *paperi*
11 A: =#uimaan.#
→ P: ooksä ollu ↑uimassa.
13 (1.0)
14 P: oliksä eile uimassa.
15 *P paperi*
16 A: (niisk) (.) uimaan? ((*ALKAA PIIRTÄÄ*))
17 P: taisit olla eile uimassa luokan kanssa.
18 (2.0)
→ P: sielläkö sä tulit kipeeks.
20 (3.0)
→ P: °kyllä sä taisit olla jo alkuviikost vähän
22 flunssane,°
23 A: ((*röhii*))
→ P: oliko mukavaa uimassa.
25 A: (niisk)
26 P: oli varmast- olika mukavaa
27 A: ((*haukottelee*))
28 (2.0)
→ A: #misstä.#
→ P: uimassa (.) oliko sulla mukavaa ui[massa.
31 *P*
32 A: [lunta?
33 P: lunta. ((*KUMARTUU LÄHEMMÄS ANNAA*))
34 A: lun[ta?
35 P: [e:i o tullu vielä lunta. ((*PUDISTAA*
36 *PÄÄTÄÄN*))

37 (2.0)
 38 P: eijjo,
 39 A: lunta?
 40 P: ei o vielä tullu ehkä tulee jouluks lunta.
 41 alas__
 42 A: lunta?
 43 P: onkohan siellä pohjosessa lunta.
 44 A: lunta?
 45 P: °f<toivotaan niin.>f°
 46 paperi__
 47 A: lunta?
 48 (3.0)
 49 pöytä_____A_____
 50 P: °lunta.° (.) pitäiskö anna seuraavaks piirtää
 51 (...)

Esimerkin 19 alussa Anna katsoo pöydällä olevaan paperiin (rivi 01), jolle hän on juuri piirtänyt, niiskauttaa ja hieroo silmäänsä (rivi 02). Puheterapeuttiopiskelijaan katsoo Annaan (rivi 03) ja kommentoi Annan käyttäytymistä: *ui että ku on nuha* (rivi 04). Anna kääntää katseensa puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 05) ja niiskauttaa jälleen (rivi 06). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa kommenttiaan: *tosi kurjaa* (rivi 07), painottaen sanaa *tosi*. Opiskelijan lausuma on kannanotto ja muodostaa vierusparin etujäsenen. Anna sanoo vuorollaan nuhaisella, epäselvällä äänellä jotain, joka kuulostaa sanalta *kurlla* (rivi 08). Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan tavoittelevan sanaa *kurjaa*, ja vahvistaa: *no on kurjaa ku oot kipee* (rivi 09), painottaen sanaa *on*. Opiskelijan tulkinnan mukaan Annan rivin 08 lausuma on samanmielisyyden ilmaus hänen kannanottoonsa ja muodostaa näin vierusparin jälkijäsenen. Opiskelijan lausuma rivillä 09 on tällöin kolmannen position vuoro, jolla hän arvioi Annan esittämää jälkijäsentä (ks. Heritage 1996, Raevaara 1998)

Yllättäen Anna jatkaa sanomalla heti puheterapeuttiopiskelijan vuoron perään: *uimaan* (rivi 11). Samalla Anna kääntää katseensa pöydällä olevaan paperiin. Paperilla ei ole ainakaan puheterapeuttiopiskelijan tulkinnan mukaan mitään uimiseen viittaavia piirroksia. Todennäköisesti opiskelijan rivin 04 lausumassa ollut sana *ui* assosioitui Annan mielessä uimiseen. Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin tulkitsee Annan lausuman kontekstiin sopivaksi. Hän olettaa, että Annan flunssainen olo liittyy uimiseen ja kysyy: *ooksä ollu uimassa* (rivi 12). Kysymys on vierusparin etujäsen. Keskustelussa seuraa tauko (rivi 13), jonka jälkeen Annan on mahdollista ottaa vuoro itselleen. Kun näin ei tapahdu, opiskelija tulkitsee, että Anna ei ymmärtänyt kysymystä ja muotoilee sen hie-

man toisin: *oliksä eile uimassa* (rivi 14). Anna niiskauttaa ja katsoo puheterapeuttiopiskelijaan (rivit 15–16). Sitten hän siirtää katseensa taas paperiin, toistaa aiemman sanansa: *uimaan* (rivi 16), ja alkaa taas piirtää. Puheterapeuttiopiskelija tietää, että Annan luokka on ollut uimahallissa, joten hän ehdottaa: *taisit olla eile uimassa luokan kanssa* (rivi 17). Opiskelija ei tulkitse Annan rivin 16 lausumaa vastaukseksi kysymykseensä, jolloin hän ehdottaa itse vastausta (rivi 17). Keskustelussa seuraa tauko (rivi 18), jonka aikana Annalla on mahdollisuus vastata, mutta hän ei ota puheenvuoroa itselleen. Opiskelijan kysymys rivillä 12 ei saa vastausta.

Opiskelija jatkaa toisella kysymyksellä: *sielläkö sä tulit kipeeks* (rivi 19). Kysymyksellään opiskelija ilmaisee, että on liittänyt Annan rivin 11 lausuman *uimaan* liittyvän kontekstiin (ts. olen ollut uimassa ja siksi olen kipeä), ja siten adekvaatiksi puheenvuoroksi kieliopillisesti epäadekvaatista muodosta huolimatta. Opiskelijan kysymys muodostaa vierusparin etujäsenen. Keskustelussa seuraa pitkä tauko (rivi 20), jonka aikana Annalla on mahdollisuus vastata. Anna ei kuitenkaan edelleenkään ota vuoroa itselleen, joten puheterapeuttiopiskelija vastaa kysymykseensä itse: *kyllä sä taisit olla jo alkuviikost vähän flunssane* (rivit 21–22). Normaalialue vaimeamman puheen vuoksi puheterapeuttiopiskelijan lausuma vaikuttaa enemmän retoriselta pohdinnalta kuin varsinaisesti Annalle suunnatulta kommentilta. Vastaus on vierusparin jälkijäsen.

Opiskelija pitää edelleen tulkinnastaan kiinni ja yrittää houkutella Annaa kertomaan lisää uimareissusta: *oliko mukavaa uimassa* (rivi 24). Opiskelijan kysymys aloittaa etujäsenenä jälleen uuden vierusparisekvenssin. Anna niiskuttaa (rivi 25), jonka puheterapeuttiopiskelija tulkitsee merkitsevän, että tämä ei joko kuullut kysymystä tai ei flunsaoireiltaan jaksa vastata, ja alkaa vastata itse: *oli varmast-* (rivi 26). Opiskelijan lausuma jää kuitenkin kesken, kun hän päättääkin toistaa kysymyksensä: *oliko mukavaa* (rivi 26), painottaen sanaa *oliko*. Anna haukottelee (rivi 27). Keskustelussa seuraa tauko (rivi 28), jonka jälkeen Anna ottaa vuoron itselleen esittämällä kysymyksen: *mistä* (rivi 29), painottaen sanan ensimmäistä tavua. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee, että Anna ei ole ymmärtänyt, mihin hänen *oliko mukavaa* –kysymyksensä viittaa, ja vastaa kuin Anna olisi kysynyt *missä*: *uimassa oliko sulla mukavaa uimassa* (rivi 30). Opiskelijan tulkinnan mukaan Annan kysymys rivillä 29 on vierusparin etujäsen ja hänen vastauksensa *uimassa* rivillä 30 vierusparin jälkijäsen.

Samanaikaisesti opiskelijan lausuman viimeisen sanan kanssa Anna sanoo: *lunta* (rivi 32), nousevalla intonaatiolla ja siirtäen katseensa opiskelijaan. Puheterapeuttiopiskelija toistaa lausuman (rivi 33) ja kumartuu lähemmäs tätä. Laskeva intonaatio ja ensimmäisen tavun painotus antavat lausumalle ihmettelevän sävyn; puheterapeuttiopiskelija ei ymmärrä alkuunkaan, mihin Annan lausuma liittyy. Anna toistaa lausumansa jälleen nousevalla intonaatiolla (rivi 34). Puheterapeuttiopiskelija aloittaa oman vuoronsa Annan lausuman viimeisen tavun kanssa päällekkäin ja tarjoaa kommentin, jolla tulkitsee Annan lausuman liittyvän alkaneeseen talveen: *ei o tullu vielä lunta* (rivi 35). Hän tehostaa viestiään venyttämällä *ei*-sanan ensimmäistä äännettä ja pudistaen päätään (rivit 35–36). Keskustelussa seuraa tauko (rivi 37), jonka aikana Annalla on mahdollisuus ottaa puheenvuoro itselleen, mutta opiskelija jatkaa sitten: *ei o* (rivi 38).

Anna toistaa edelleen aiemman lausumansa aivan samalla intonaatiolla: *lunta* (rivi 39). Puheterapeuttiopiskelija jatkaa tulkintaansa lumen tulosta ja vastaa: *ei o vielä tullu ehkä tulee jouluks lunta* (rivi 40). Anna kääntää katseensa alas ja toistaa jälleen: *lunta* (rivi 42), johon puheterapeuttiopiskelija vastaa: *onkohan siellä pohjosessa lunta* (rivi 43). Opiskelija tietää, että Annan perhe on suunnitellut matkaa Lappiin. Jälleen Anna toistaa aiemman lausumansa: *lunta* (rivi 44), johon opiskelija vastaa hymyillen: *toivotaan niin* (rivi 45). Anna nostaa katseensa pöydällä olevaan paperiin (rivi 46) ja toistaa vielä keran sanan *lunta* (rivi 47). Keskustelussa seuraa pitkä tauko (rivi 48), jonka aikana puheterapeuttiopiskelija kenties miettii, mitä Anna lausumallaan mahtaa tarkoittaa. Hän olettaa, että hänen säähän liittyvä tulkintansa ei ole oikea, koska Anna jatkaa *lunta*-sanan toistamista (vrt. esimerkki 11). Opiskelija ei jatka säähän tai Lapin matkaan liittyvää tulkintaansa eikä esitä vaihtoehtoja tulkintaa, vaan päätyy toistamaan Annan lausuman vaimealla äänellä (rivi 50), kuin ihmetellen, mitä se mahtaa tarkoittaa. Puheterapeuttiopiskelija päättää siirtyä toiseen aiheeseen ja ehdottaa Annalle piirtämisen jatkamista (rivi 50).

6.4 Vuorottelun sujumattomuus ei häiritse vuorovaikutusta

Kuten esimerkeissä 15–19 nähtiin, vahvakaan viestien ylitulkinta ei aina johda keskinäiseen ymmärrykseen. Keskustelun vuorottelu voi olla teknisesti sujuvaa, mutta vuorovaikutus ei silti välttämättä suju eikä yhteistä säveltä löydy. Vuorottelua pidetään sujumattomana, jos vuorojen vaihtumisen välillä on pitkiä taukoja tai jos keskustelijat pu-

huvat toistensa päälle (ks. esim. Hakulinen 1998b). Kuitenkaan näiden määritelmien mukainen vuorottelun sujumattomuus ei välttämättä riko vuorovaikutuksen sujuvuutta.

Esimerkissä 20 Anna ja puheterapeuttiopiskelija istuvat pöydän ääressä ja piirtävät (vrt. esimerkki 6). Puheterapeuttiopiskelija on asettanut pöydälle Annan eteen paperin ja kynälaatikon, ja Anna on heti alkanut piirtää sinisellä kynällä.

Esimerkki 20. Sinistä ja punasta.

```

01      kynät_____
02      P: °mitäs sä aloit siihen heti piirtää.°
03          ((KAIVAA KYNÄLAATIKKOA))
04      paperi_____
05      .hhh <ihanaa sinistä värität,>
06          (1.0)
07
08      A_____
08      mä teen siihen viereen .hhh punasta.
09          ((piirtää))
10      P_____
11      A: fsinistä: (.) [sini, ((LIIKAHTAA ETEENPÄIN))
12      P: [hehehee (.) fsi:nistä ja
13          [pu:nasta.]
14      A: [pu:nasta.] hehe[he
15      P: [onksese laulu (.)
16          maalari maalas ta:loa ((LAULAA)) (.)
17          si:nistä: ja: [pu:nasta.
18      A: [pu:nasta. ((LAULAA))
19      P: sit mä en enää muista miten [(ne sanat)]
20      A: [ (--) ]
21      P: menee,
22      pois_____P__
23      A: ja: bu:nas[ta
24          kynät_____
25      P: [pu:nasta. ((KAIVAA KYNIÄ))
26      paperi_____
27      ja sit maalaako vähän ((PIIRTÄÄ))
28      (1.0)
29      A_____
30      P: vihreetä. ((LAULAA))
31      paperi_____
32      A: ja: pu:nasta.f ((LAULAA))
33      P: ja: pu:nasta.f ((LAULAA))

```

Esimerkin 20 alussa puheterapeuttiopiskelija kaivaa itselleen kynää laatikosta (rivi 03) ja katsoen kyniä (rivi 01) kysyy Annalta: *mitäs sä aloit siihen heti piirtää* (rivi 02). Puheterapeuttiopiskelija lausuu kysymyksensä normaalia vaimeammalla äänellä eikä ehkä odotakaan Annan vastaavan siihen. Opiskelija siirtää katseensa paperiin, huomaa Annan alkaneen piirtää sinisellä kynällä, ja kommentoi tapahtunutta yli-innokkaasti: *iha-*

naa sinistä värität (rivi 05). Normaalista hitaampi puhenopeus, sanojen *ihanaa* ja *sinistä* ensimmäisten tavujen painottaminen sekä kuuluva sisäänhengitys lausuman alussa tehostavat innokkuutta. Keskustelussa seuraa tauko (rivi 06), jonka aikana Annalla on mahdollisuus ottaa vuoro itselleen, mutta hän jatkaakin piirtämistä. Puheterapeuttiopiskelija jatkaa: *mä teen siihen viereen punasta* (rivi 08), jälleen hengittäen sisään kuuluvasti ennen värin mainitsemista ja painottaen sanan *punasta* ensimmäistä tavua. Mainitessaan värin puheterapeuttiopiskelija katsoo Annaa (rivi 07). Anna siirtää katseensa puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 10) ja toistaa hymyillen tämän aiemmassa lausumassa olleen sanan: *sinistä*, ja jatkaa saman tien innokkaammin: *sini* (rivi 11). Innokkuus ilmenee sanan ensimmäisen tavun painotuksesta ja siitä, että Anna lausumansa aikana liikahtaa kohti puheterapeuttiopiskelijaa. Puheterapeuttiopiskelija tulkitsee Annan pitävän *sinistä* mukavana värinä ja kommentoi tämän innokkuutta nauramalla (rivi 12) samanaikaisesti Annan vuoron loppuosan kanssa.

Puheterapeuttiopiskelijalle tulee värien nimistä mieleen lastenloru Maalari maalaa taloa, jonka yhtä osaa hän alkaa melodisesti lausua Annalle (rivit 12–13): *sinistä ja punasta*, venyttäen molempien sanojen ensimmäisen tavun vokaalia. Anna yhtyy lorun lausumiseen samanaikaisesti puheterapeuttiopiskelijan kanssa: *punasta* (rivi 14), myös venyttäen sanan ensimmäisen tavun vokaalia ja lausuen sanan samalla melodisella intonaatiolla kuin opiskelijakin. Anna jatkaa vuoroaan nauramalla, jonka puheterapeuttiopiskelija keskeyttää retorisisella kysymyksellä: *onkse se laulu* (rivi 15), tarkoittaen kuitenkin ehkä lorua.

Kysymyksen jälkeen puheterapeuttiopiskelija aloittaa lorun alusta: *maalari maalaa taloa sinistä ja punasta* (rivit 16–17), melodisella nouseva-laskeva-intonaatiolla, kuin laulaen. Jälleen Anna yhtyy loruun toistaen opiskelijan kanssa samanaikaisesti säkeen viimeisen sanan: *punasta* (rivi 18), samalla intonaatiolla kuin opiskelijakin. Puheterapeuttiopiskelija toteaa, ettei muista miten loru jatkuu (rivit 19–21). Pöytäkirjassa puheterapeuttiopiskelijan lausuman loppuosan kanssa Anna sanoo jotain, josta ei videonauhan perusteella saa selvää (rivi 20). Kuitenkin Anna jatkaa lorun toistamista: *ja punasta* (rivi 23), edelleen samalla laulavalla intonaatiolla, katsoen lausumansa aikana ensin pois ja sitten jälleen puheterapeuttiopiskelijaan (rivi 22). Opiskelija on siirtänyt katseensa kynälaatikkoon (rivi 24), kaivaa sieltä itselleen uutta kynää ja laulaa edelleen: *punasta* (rivi 25), aloittaen vuoronsa hieman ennen kuin Anna on lopettanut omansa.

Hän ottaa käteensä vihreän kynän, siirtää katseensa paperiin ja alkaa piirtää (rivit 26–27). Puheterapeuttiopiskelijan lausuma: *ja sit maalaako vähän* (rivi 27) on kuin leikinomainen ehdotus Annalle siitä, miten loru ja piirtäminen tästä jatkuvat. Opiskelija pitää tauon (rivi 28), kuin tarjotakseen Annalle mahdollisuuden nimetä uusi väri. Anna ei ota vuoroa itselleen, joten puheterapeuttiopiskelija nimeää värin *vihreetä* (rivi 30) samalla laulavalla intonaatiolla ja siirtää katseensa Annaan (rivi 29). Anna ei kommentoi vihreää väriä, vaan jatkaa edelleen aiempaa rytmiä toistaen: *ja punasta* (rivi 32). Puheterapeuttiopiskelija toistaa vielä hymyillen lorun säkeen lopun: *ja punasta* (rivi 33).

Esimerkissä 20 vuorottelu ei ole sujuvaa, vaan keskustelukumppanit puhuvat paljon päällekkäin. Tämä on poikkeuksellista tutkimusaineistossa, jossa keskeytyksiä ja samanaikaisia aloituksia ilmeni harvoin ja päällekkäispuhunta oli yleensä lyhytkestoista. Syy runsaaseen päällekkäispuhuntaan esimerkissä 20 on ilmiselvä: värien *sinistä ja punasta* lausuminen johtaa siihen, että keskustelijat alkavat lähes yksittäin toistaa lastenlorua. Anna osallistuu lorutteluun vain toistamalla säkeen lopun *ja punasta*, mutta hänen osallistumisensa on täysin asianmukaista, ja katkelmasta saa vaikutelman, että hän ja puheterapeuttiopiskelija lausuvat lorun yhteistyössä. Tunnelma on positiivinen ja hauska, osallistujat hymyilevät oikeastaan koko jakson ajan, ja vuorovaikutus on aktiivista ja tasapainoista. Keskusteluvuorottelu ei ole teknisesti sujuvaa, mutta vuorovaikutus sitäkin sujuvampaa.

7. POHDINTA

Annan ja puheterapeuttiopiskelijan välisissä keskusteluissa esiintyi runsaasti vuorovaihdoksia. Anna käytti monia kielellisiä ja ei-kielellisiä keinoja vuorottelun ylläpitämiseen. Puheterapeuttiopiskelija osaavampana keskustelukumppanina tuotti enemmän ja pidempiä puheenvuoroja, mutta keskustelu oli silti monelta osin tasapainoista (kuten esimerkissä 10). Annan kyky ottaa puheenvuoro itselleen ja antaa se keskustelukumppanille osoittaa, että hänellä on tallella taito noudattaa sosiaalisen toiminnan perusrakenteita (vrt. Mannila 2002, 78). Vuorottelun onnistuminen voi liittyä siihen, että se on keskeinen vuorovaikutuselementti, joka omaksutaan jo varhaislapsuudessa (van der Stelt 1993, 153–157, Launonen 2007, 24). Näin ollen neurodegeneratiivisissa sairauksissa se saattaa olla eräs pisimpään säilyvistä kognitiivisista taidoista.

7.1 Vuorottelun piirteitä

Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluissa vuorottelu oli toisinaan sujuvaa, toisinaan sujumatonta (vrt. Sacks ym. 1974, Hakulinen 1998b, 35). Puhujanvaihdoksia tapahtui, ja useimmiten vain yksi puhui kerrallaan. Vuorojen järjestys ja pituus vaihtelivat, mutta puheterapeuttiopiskelija tuotti useimmiten pidempiä puheenvuoroja Annan vuorojen koostuessa enimmäkseen 1–2 sanan lausumista. Vuoronjakeluun käytettiin erilaisia annostelutekniikoita, kuten suoria kysymyksiä tai katsetta, ja keskustelussa esiintyi erilaisia vieruspareja. Pällekkäispuhuntaa esiintyi jonkin verran, mutta se oli lyhytkestoisia. Siirtymät vuorosta toiseen tapahtuivat yleensä sujuvasti, mutta toisinaan vuorojen välissä oli poikkeuksellisen pitkiä taukoja. Poikkeavaa normaaliin aikuiskeskusteluun oli myös se, että vuorottelun ongelmia ei juuri lähdetty korjaamaan (ks. Sorjonen 1998). Esimerkiksi keskeytyksestä aiheutuvia tyypillisiä korjaussekvenssejä (esim. *eiku... anteeks... jatka sä vaan....*) ei aineistossa esiintynyt.

7.1.1 Vierusparit

Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluissa esiintyi erilaisia vieruspareja. Enimmäkseen vierusparit muodostuivat kysymyksistä ja vastauksista, mutta aineistossa esiintyi myös vieruspareja, jotka muodostuivat kannanotoista ja saman- tai erimielisyyden ilmaisuista (ks. Tainio 1996). Molemmat keskustelijat tuottivat puheenvuoroissaan sekä etu- että jälkijäseniä (ks. Raevaara 1998). Keskusteluissa esiintyvien vierusparien etujäsenet saivat yleensä jälkijäsenensä, usein tosin viivästyneenä, kuten esimerkissä 5.

Anna ja puheterapeuttiopiskelija tuottivat sekä preferoituja että preferoimattomia jälkijäseniä (ks. Tainio 1998). Tyypillinen puheterapeuttiopiskelijan tuottama preferoimaton jälkijäsen oli Annan ehdotuksen torjuminen. Torjuessaan Annan ehdotuksen opiskelija pyrki lievittämään preferoimatonta jälkijäsentään (emt.). Normikeskustelussa esiintyviä lievennyskeinoja ovat viivytys, alkulausehdukset ja selittely. Opiskelija viivytti preferoimattoman vuoronsa aloittamista esimerkissä 17 ja tuotti monimutkaisempia, selittelylausehduksia sisältäviä lausumia esimerkeissä 8 ja 18. Esimerkkejä Annan preferoimattomista jälkijäsenistä ovat lausuma *pallo* esimerkissä 8 ja lausuma *sauna* esimerkissä

18. Näissä esimerkeissä Anna lievitti preferoimattoman jälkijäsenen tuottamista viivytämällä vuoronsa aloittamista. Sen sijaan Anna ei käyttänyt alkulausahduksia tai selitelyä preferoimattomien vuorojensa yhteydessä. Nämä kielelliset toiminnot olisivatkin ehkä olleet kognitiivisesti liian vaativia hänelle.

Yleensä vuorottelu toteutui Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluissa ongelmitta. Anna kykeni useimmiten ennakoimaan keskustelun mahdollisia vuoronsiirtymäkoh-
tia ja ottamaan puheenvuoron itselleen oikeassa kohdassa (vrt. Mannila 2002). Hän pys-
tyi hyödyntämään ei-kielellisiä kommunikointikeinoja ylläpitäen näin sujuvaa vuorojen
vaihtoa. Esimerkissä 4 Anna vastasi puheterapeuttiopiskelijan suoraan kysymykseen
katseella ja hymyllä, jonka opiskelija tulkitse tarkoittavan *en tiedä*. Annan ei-kielellinen
viestintä tosin jäi puheterapeuttiopiskelijalta usein huomaamatta, kuten esimerkissä 15,
jossa opiskelija mietti seuraavaa toimintaa ja Anna vastasi katsomalla pöydällä olevaa
piirustuspaperia ja kurottamalla sitä käteensä. Opiskelija kääntyi katsomaan Annaa,
mutta ei vastannut tämän aloitteeseen piirtämisasiheesta. Samoin esimerkissä 14 Anna
osoitti kädessään olevaa kuvakorttia ja siirsi katseensa kortista puheterapeuttiopiskeli-
jaan ja takaisin, mutta opiskelija jatkoi keskustelua eri aiheesta.

Useimmiten Anna tuotti yhden sanan ilmaisun, esimerkiksi nimesi kuvassa olevan eläi-
men. Annan yhden sanan lausumat toimivat yleensä asianmukaisina vastauksina puhete-
rapeuttiopiskelijan kysymyksiin ja veivät keskustelua eteenpäin, kuten esimerkeissä 5 ja
12. Toisinaan puheterapeuttiopiskelija tulkitse Annan yhden sanan ilmaisun kysymyk-
seksi, kuten esimerkeissä 14 ja 9. Yhden perusmuodossa olevan sanan vuorot voivat
esiintyä puheessa erilaisissa sekventiaalisissa paikoissa, ja niillä voi olla keskustelussa
erilaisia funktioita (Klippi 1996, 187–189). Tutkituissa afaattisten puhujien ryhmäkes-
kusteluissa ne toimivat useimmiten täysin asianmukaisina lausumina esimerkiksi vasta-
uksena kysymykseen. Yhden perusmuotoisen sanan lausuma ei esiinny keskustelussa
erillisenä, vaan aina jossain kontekstissa, muiden lausumien ja vuorojen kanssa muo-
dostamassaan vuorovaikutusketjussa (emt., 188). Jaettu konteksti auttaa kuulijaa ym-
märtämään sanan merkityksen. Yhden sanan lausuma voi Klipin mukaan usein olla mo-
nimutkaisin kokonaisuus, jonka puhehäiriöinen henkilö kykenee tuottamaan.

Afaattisten puhujien ryhmäkeskusteluissa yhden perusmuotoisen sanan lausumat aiheut-
tivat ongelmia vain esiintyessään topiikin aloittamina vuoroina, lauseen alussa (emt.,

189). Silloin ne tarjosivat liian vähän informaatiota uudesta keskustelunaiheesta, eivätkä muut keskustelijat voineet tukeutua aiempaan kontekstiin ymmärtääkseen sanan merkityksen. Esimerkissä 19 Annan yhden sanan (joskaan ei perusmuotoisen) lausumaa *lunta* voidaan pitää uuden topiikin aloittaman vuorona. Puheterapeuttiopiskelijalla oli vaikeuksia ymmärtää lausuma, koska hän ei nähnyt sen liittyvän aikaisempaan keskustelukontekstiin. Myös esimerkissä 18 Annan lausuma *sauna* saattoi olla uuden topiikin aloittava vuoro. Lausumat *lunta* ja *sauna* eivät näissä konteksteissa kuitenkaan sisältäneet uusista aiheista tarpeeksi informaatiota, jotta puheterapeuttiopiskelija olisi voinut jatkaa keskustelua niistä.

Monet Annan yksisanaiset lausumat esiintyivät erikoisissa kieliopillisissa taivutusmuodoissa, kuten esimerkissä 4. Annan valitsemien kieliopillisten päätteiden merkitystä on hyvin vaikea tulkita. Kenties Anna halusi tuottaa erilaisen sanamuodon kuin puheterapeuttiopiskelija ilmaistakseen, ettei hän toista opiskelijan lausumaa vaan tuottaa oman, intentionaalisen viestin. Lausuman kieliopillisella muodolla sinänsä ei tällöin välttämättä ollut merkitystä. Toisinaan Annan tuottama muoto oli mahdollisesti puhekielessä tyypillisemmin esiintyvä ja näin hänelle tutumpi kuin sanan perusmuoto, jolloin konteksti laukaisi assosiaation kyseiseen sanamuotoon (ks. esimerkki 7). Puheterapeuttiopiskelija kuitenkin useimmiten 'ohitti' Annan tuottaman sanamuodon tarkan merkityksen ja tulkitsi lausuman keskusteluun sopivaksi, kuten lausumat *joukkoomme* ja *joulusta* esimerkissä 16. Jaettu kokemusmaailma mahdollistaa, että näin poikkeavat viestit voidaan ylipäättään tulkita ja liittää kontekstiin, jolloin vuorovaikutus voi jatkua edelleen. Annan puheessa ilmenevä dysgrammatismi ei siis välttämättä haitannut viestin ymmärtämistä (ks. myös Klippi 1990, 174). Vaikeastikin puhehäiriöinen ihminen voi osallistua keskusteluun omilla keinoillaan, eivätkä kieliopilliset virheet välttämättä estä kuulijaa ymmärtämästä hänen viestejään. Ymmärrys toteutetaan keskustelijoiden yhteistyönä.

Toistaminen oli tyypillistä Annan kommunikaatiolle, mutta hänen toistonsa eivät kuitenkaan aina olleet varsinaista ekolaliaa. Hän toisti usein puheterapeuttiopiskelijan lausuman, kuin varmistaakseen, että kuuli ja ymmärsi, mitä opiskelija sanoi. Toistamisella voi keskusteluissa olla 'kuittaava' funktio (Klippi 1990, 181). Anna toisti useimmiten puheterapeuttiopiskelijan lausuman viimeisen sanan, mutta usein erilaisessa kieliopillisessa muodossa (esim. *kipee* – *kipeitä* esimerkissä 9). Kieliopillisten muotojen merkitystä on jälleen vaikea tulkita, mutta ne eivät kuitenkaan yleensä haitanneet ymmärtä-

mistä. Esimerkissä 8 Anna vastasi opiskelijan kysymykseen ensin sanamuodolla *palloo* ja myöhemmin muodolla *ballon*. Puheterapeuttiopiskelija tulkitse lausumien merkitsevä samaa: Anna haluaisi tehdä jotain pallolla. Opiskelijan hämmennyksen aiheutti viestin sisältö ("miksi juuri pallo?"), ei niinkään niiden epäasianmukainen kieliopillinen muoto.

Monissa Annan ja puheterapeuttiopiskelijan välisissä keskusteluissa näkyi useita vuoroja kestävä toistamisketju (ks. esimerkit 5, 8 ja 19). Aineistossa esiintyvät toistamisketjut saivat alkunsa siten, että jompikumpi keskustelijoista tuotti lausuman, toinen toisti lausuman tai sen ydinsanan, ensimmäinen puhuja toisti sen taas, ja niin edelleen. Esimerkissä 19 kuvatussa muutaman minuutin mittaisessa keskustelussa sana *uimassa* toistui kuusi kertaa ja sana *lunta* jopa 11 kertaa, minkä jälkeen keskustelu päättyi hämmennykseen: Anna ei kyennyt korjaamaan viestiään tai muotoilemaan sitä uudelleen, eikä puheterapeuttiopiskelija monista ylitulkinnoistaan huolimatta ymmärtänyt, mitä Anna tarkoitti. Olisiko keskustelussa päästy yhteisymmärrykseen, jos puheterapeuttiopiskelija olisi toistamisen sijaan jatkanut esimerkiksi Lapinmatka-aiheen käsittelyä lausumalla, joka ei sisällä sanaa *lunta*? Ruokkiko opiskelijan sanan *lunta* toistaminen jollain tavalla Annan toistamista? Oliko Annan toistaminen perseveraatiota, josta hän ei päässyt irti? Anna olisi saattanut kyetä jatkamaan aloittamaansa keskustelua, jos puheterapeuttiopiskelija osaavampana kumppanina olisi lopettanut *lunta*-sanan toistamisen, esimerkiksi kommentoimalla *ai niin te ootte menossa Lappiin*. Tulkinta olisi silloin ollut todella vahvaa ylitulkintaa, mutta se olisi mahdollisesti johtanut mielekkäämpään keskusteluun.

Toistamisen avulla voidaan myös saavuttaa yhteisymmärrys, esimerkiksi lausuman prosodiaa muuttamalla (Klippi 1990, 125). Esimerkissä 6 Annan lausuma *ndlok* voidaan prosodian ja samanaikaisen toiminnan perusteella tulkita kysymykseksi. Nouseva intonaatio ei suomen kielessä välttämättä merkitse kysymystä (ks. Iivonen ym. 1987, 239–242), mutta ylipäätään sen, että Anna tuotti lausuman erilaisella intonaatiolla kuin puheterapeuttiopiskelija, voidaan tulkita implikoivan kysymystä. Kysymykseen viittaavat myös Annan lausuman aikainen pään kallistus ja katseen siirto puheterapeuttiopiskelijaan. Koska Annan kysymyksen kielellinen muoto ei kuitenkaan ollut selkeä, puheterapeuttiopiskelija ei vastannut kysymykseen odotuksenmukaisesti *kyllä* tai *ei*. Sen sijaan hän haki tulkinnalleen varmistusta toistamalla edellisen vuoronsa nimisanan nousevalla intonaatiolla ja kumartamalla Annaan päin, ja Anna 'kuittasi' toistamalla haetun sanan laskevalla intonaatiolla. Kolme peräkkäistä toistovuoroa voidaan tulkita kysymykseksi,

vastaukseksi ja kolmannen position vuoroksi, jolla vastaus hyväksytään (ks. mm. Raevaara 1998). Kolmannen position vuoro ei välttämättä tuo keskusteluun lisää asiasisältöä (vrt. Saari 1999), mutta se on merkityksellinen vuorovaikutuksen rakenteen tukijana, koska sen avulla keskustelijat voivat todeta, että yhteisymmärrys on saavutettu.

7.1.2 Rytmihäiriöt

Toisinaan Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskustelun vuorottelu häiriintyi. He puhuivat joskus päällekkäin, ja puheenvuorojen välissä oli usein pitkiä, yhden tai kahden, jopa neljän sekunnin mittaisia taukoja. Tutkimuksessaan afaattisen puhujan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluvuorovaikutuksesta Mannila kutsui vastaavia ongelmakohtia rytmihäiriöiksi (Mannila 2002, 35). Rytmihäiriöillä viitataan puheenvuorojen sujumattomaan vaihtumiseen, joka on epätyypillistä normaalikeskustelussa.

Päällekkäispuhuntaa esiintyi aineistossa hyvin vähän. Lyhytaikaista päällekkäin puhumista esiintyi vuoronvaihdoskohdissa, joissa toinen puhuja ennakoivasti aloitti oman vuoronsa hieman ennen kuin edellisen puhujan vuoro oli päättynyt. Esimerkissä 2 puheterapeuttiopiskelija aloitti oman vuoronsa hieman Annan vuoron päälle. Samoin tapahtui esimerkeissä 11 ja 16. Esimerkeissä 17 ja 19 Anna vastaavasti aloitti vuoronsa hieman opiskelijan vuoron päälle. Päällekkäisyys oli näissä tilanteissa kuitenkin hyvin lyhytaikaista, eikä edeltävän lausuman viimeisen tavun päälle puhuminen rikkonut vuorottelun sujuvuutta (ks. Hakulinen 1998b).

Aineistossa esiintyy yksi sekvenssi, jossa Anna keskeytti kaksi puheterapeuttiopiskelijan pidempää puheenvuoroa. Esimerkissä 7 opiskelija keskusteli Annan avustajan Elinan kanssa, kun Anna keskeytti opiskelijan vuoron kysymyksellä. Opiskelija vastasi Annalle pitkähköllä selostuksella, johon Anna teki jatkokysymyksen. Anna keskeytti myös opiskelijan vastauksen jatkokysymykseensä. Annan keskeytykset eivät kuitenkaan rikkoneet keskustelun etenemistä, vaan puheterapeuttiopiskelija jatkoi keskeytetyt vuoronsa loppuun. Sujuvan vuorottelun yksi puhuu kerrallaan -periaate toteutui (ks. Sacks ym. 1974, Hakulinen 1998b).

Puheterapeuttiopiskelija keskeytti usein Annan epäselvän ääntelyn, kuten esimerkissä 8. Aivan tilanteen alussa Anna äänteli katsoen pöytää ja puheterapeuttiopiskelija keskeytti hänet kysymyksellä. Samanlainen ääntelyn keskeyttäminen tapahtui esimerkissä 1. Ehkä puheterapeuttiopiskelija ei tulkinnut näitä Annan vuoroja merkityksellisiksi viesteiksi, koska tiesi, että Anna kommunikoi myös sanatasolla. Esimerkissä 8 tätä tulkintaa tukee myös se, että Anna ei ääntelyvuoronsa aikana katsonut puheterapeuttiopiskelijaan. Varhaisessa vuorovaikutuksessa hoitaja ei tulkitse merkityksellisiksi mitä tahansa vauvan ääntelyä tai toimintaa, vaan ainoastaan niitä, joita hän pitää kommunikatiivisina (Locke 1995, Launonen 2007, 22–24).

Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskusteluissa päällekkäispuhunta ei yleensä aiheuttanut vuorottelurakenteen rikkoutumista. Tilanteissa, joissa vuorottelurytmi hetkeksi häiriintyi keskeytyksen vuoksi, kuten esimerkissä 17, päästiin yleensä melko pian taas oikeille raiteille. Kuitenkaan ei voida tietää, minkälainen vuorovaikutusketju olisi syntynyt esimerkiksi keskustelussa 3, jos puheterapeuttiopiskelija ei olisi keskeyttänyt Annan puheenvuoroa. Muuten aineistossa esiintyvä pidempiaikainen päällekkäispuhuminen oli joko yhdessä nauramista (esimerkki 14) tai yhteen ääneen loruttelua (esimerkki 20).

Myös pitkät tauot saattavat häiritä vuorottelun sujuvuutta (Sacks ym. 1974, Hakulinen 1998b). Pitkä tauko saattaa aiheuttaa hämmennystä siitä, kenellä on seuraava vuoro, mikä taas voi johtaa samanaikaisiin vuoronaloituksiin. Useissa Annan ja puheterapeuttiopiskelijan välisissä keskusteluissa oli normaalikeskusteluihin verrattuna pitkiä taukoja, niin vuorojen välillä kuin vuorojen sisälläkin. Vuoronsisäisiä taukoja esiintyi muun muassa tilanteissa, joissa opiskelija houkutteli Annaa nimeämään esimerkiksi kuvassa näkyvän kohteen. Esimerkissä 4 opiskelija piti pitkät tauot antamiensa foneemisten vihjeiden välillä tarjoten näin Annalle aikaa tuottaa kohdesana. Puheterapeuttiopiskelija piti tauon usein myös ennen lausumansa nimisanaa, kuten esimerkeissä 14 ja 20. Tauon avulla hän yritti kiinnittää Annan huomion lauseen merkityksellisimpään sanaan ja näin tukea tämän puheen ymmärtämistä. Annalla ei juuri esiintynyt vuoronsisäisiä taukoja. Esimerkissä 12 Anna niiskautti ja kahden sekunnin jälkeen tuotti kysymyslausuman. Niiskautus on kuitenkin flunssaiseen oloon liittyvä biologinen toiminta, eikä sitä voida tulkita merkitykselliseksi vuoronaloitukseksi. Annan tauko ei siis sinänsä ollut vuoronsisäinen. Annan lausumat olivat lyhyitä, useimmiten yhden sanan mittaisia. Puhetera-

peuttiopiskelija tulkitsi Annan sanan päättymiseen yleensä vuoronsiirtymäkohdan ja otti vuoron itselleen.

Sekunnin tai kahden mittaisia vuorojen välisiä taukoja esiintyi muun muassa esimerkeissä 4 ja 14. Huomionarvoista on, että keskusteluissa, joissa ei saavutettu yhteisymmärrystä, esiintyi runsaasti usean sekunnin pituisia vuorojenvälisiä taukoja. Vuoronsiirtymäkohdissa pitkät tauot liittyvät usein taukoa seuraavan vuoron preferoimattomuuteen (Sacks ym. 1973, Tainio 1998). Esimerkissä 8 puheterapeuttiopiskelija esitti Annalle moniosaisen kysymyksen tavoitteenaan houkutella tämä valitsemaan, mutta Anna vastasi lausumalla, joka ei ollut vaihtoehtojen joukossa. Lausumaa edelsi sekunnin mittainen tauko. Esimerkissä 18 Anna vastaa puheterapeuttiopiskelijan kyllä/ei-kysymykseen lausumalla *sauna*. Lausuma on preferoimaton jälkijäsen ja sitä edeltää kahden sekunnin tauko. Aineistossa on kuitenkin myös tilanteita, joissa Anna tuottaa preferoimattoman jälkijäsenen ilman vuorojenvälisiä taukoja, kuten esimerkeissä 13, 17 ja 19.

Puheterapeuttiopiskelijan vuorojen jälkeisten taukojen tarkoitus oli siirtää puheenvuoro Annalle. Institutionaalisessa roolissaan toiminut opiskelija sieti pitkiäkin taukoja ennen kuin tulkitsi, että Anna ei aio ottaa vuoroa itselleen, ja jatkoi omaa vuoroaan. Useasta esimerkistä käy kuitenkin ilmi, että puheterapeuttiopiskelijan olisi kannattanut antaa Annalle vielä enemmän aikaa tuottaa puheenvuoro. Esimerkissä 3 opiskelijan lausuma rivillä 20 oli syntaktiselta ja prosodiselta rakenteeltaan kokonainen, joten sitä seurasi vuoronsiirtymäkohta (ks. Ford & Thompson 1996). Vuoronsiirtymäkohdassa Annalla oli mahdollisuus ottaa puheenvuoro, mutta Anna ja puheterapeuttiopiskelija kuitenkin aloittivat seuraavan vuoron samanaikaisesti. Anna lopetti aloittamansa vuoron kesken, mutta puheterapeuttiopiskelija jatkoi oman vuoronsa loppuun. Anna siis noudatti yksi puhuu kerrallaan -periaatetta (Hakulinen 1998b), mutta puheterapeuttiopiskelija ei. Jos puheterapeuttiopiskelija olisi antanut Annalle enemmän aikaa ottaa vuoro itselleen, olisi saattanut syntyä toisenlainen vuorovaikutusketju. Nyt Annan lausuma *teh-* jäi tilanteessa huomiotta. Änkyttävän lapsen ja hänen vanhempansa leikkivuorovaikutuksessa ilmeni, että vaikka vanhempi piti pitkiä taukoja, ei lapsen vuoroille silti aina jäänyt tilaa (Pohja 2006). Vanhemman direktiivisuonteiset lausumat, joilla hän pyrki ohjaamaan lapsen toimintaa, ja vastauksen viipyessä kysymyksen uudelleenmuotoilu rikkoivat vuo-

rovaikutuksen sujuvuutta. Vanhemman pitämien taukojen pidentyessä sekä keskustelun vuorotteleva rakenne että lapsen puheen sujuvuus selkiintyivät (myös Launis 2006).

Esimerkissä 19 opiskelija odotti Annan vastausta suoraan kysymykseensä kolme sekuntia, ja kun tämä ei vastannut, hän jatkoi esittämällä kysymyksensä hieman erilaisessa muodossa. Pitkänkään tauon jälkeen kysymyksen esittäjän ei kuitenkaan kannata vaihtaa puheenaihetta tai muotoilla kysymystään uudelleen, koska kuulija saattaa tällöin tulkita, ettei kysyjä halunnutkaan hänen vastaavan (Nind & Hewett 2005, 70). Kenties Annan auditiivinen prosessointi ja oman ilmaisun muodostaminen toisinaan oli niin hidasta, ettei hän pitkistä tauosta huolimatta ehtinyt vastata. Hänen vastauksensa muotoilu saattoi olla vielä kesken kun puheterapeuttiopiskelija jo 'kiilasi' eteen ja otti vuoron itselleen. Esimerkissä 19 puheterapeuttiopiskelija esitti kysymyksen (*lauletaanko vielä*), toisti osan siitä (*lauletaanko*), muotoili kysymyksensä uudelleen (*haluaisitko laulaa*) ja lopulta vielä lisäsi siihen uutta tietoa (*lauletaanko Anna Erikssonina*). Voidaan siis ajatella, että hän tuli näin tuottaneeksi itse asiassa neljä eri kysymystä. Intentio toki pysyi samana eli hän halusi ehdottaa Annalle laulamista, mutta usean kysymyksen prosessointi todennäköisesti aiheutti Annalle ylimääräistä kognitiivista kuormitusta (ks. myös von Tetzchner & Martinsen 2000, 301). Samoin tapahtui esimerkissä 3. Sen sijaan kysymyksen toistaminen aivan samanlaisena ei näyttänyt aiheuttavan samanlaista vuorotelturytmin katkeamista, kuten esimerkissä 12, jossa puheterapeuttiopiskelija toisti kysymyksensä kahteen kertaan. Samanaikaisesti keskustelussa oli meneillään Annan kysymyssekvenssi, jossa hänkin toisti kysymyksensä kahteen kertaan, tosin vain osittain (*Ootko sinä – sinä*). Kahdesta samanaikaisesta prosessista huolimatta Anna kykeni vastaamaan asianmukaisesti opiskelijan kysymykseen: *Onko tää valmis? Valmis*.

Anna ei kuitenkaan välttämättä olisi vastannut puheterapeuttiopiskelijan kysymykseen pitkänkään tauon jälkeen. Tutkituissa aikuisen ja tyypillisesti kehittyneen lapsen välisissä kuvakirjakeskusteluissa lapsi ei vastausvuorossaan aina antanut aikuiselle puuttuvaa tietoa, mutta ilmaisi silti muilla keinoin halukkuutensa yhteistyöhön (Karjalainen 2001). Tutkijalle jäi arvoitukseksi, miksi lapsi ei antanut aikuiselle puuttuvaa tietoa. Tarkastellessaan 3-vuotiaan lapsen ja äidin vuorovaikutusta Saari päätyi samanlaisiin havaintoihin ja totesi, että lapsi kyllä orientoitui keskustelun vierusparirakenteeseen ja noudatti sitä monin paikoin, mutta toisinaan jätti vastaamatta aikuisen kysymykseen (Saari 1999). Lapsi ei selittänyt vastaamattomuuttaan mitenkään, vaan jätti vain vasta-

uksen paikan täyttämättä. Vuorovaikutusparin osaavampi osapuoli eli aikuinen mukautui tiedon puuttumiseen, jolloin vuorovaikutus jatkui mielekkäänä (Karjalainen 2001). Anna jätti toisinaan vastaamatta puheterapeuttiopiskelijan kysymykseen, mutta katseen ja muun käyttäytymisen avulla ilmaisi edelleen kiinnostuksensa keskustelukumppania tai käsiteltävänä olevaa esinettä kohtaan. Esimerkin 3 alussa Anna ei vastannut opiskelijan kysymykseen. Kuitenkin hän katsoi kysymyksen kohteena oleviin kortteihin, siirsi katseensa opiskelijaan, hymyili, liikahti lähemmäs opiskelijaa ja hihitti, ilmaisten siten selvästi olevansa kiinnostunut vuorovaikutustilanteesta ja -kumppanista. Annan vastaamatta jättäminen saattoi toisinaan johtua kielellisen kompetenssin rajoituksista. Esimerkissä 17 puheterapeuttiopiskelija yritti houkutella Annaa tunnistamaan ja nimeämään vastakohtia. Käsitteiden hahmottaminen valokuvista saattoi olla Annalle vaikeaa, tai hän ei ehkä ylipäätään ymmärtänyt mitä opiskelija ajoi takaa. Vaikka puheterapeuttiopiskelijan esittämät kysymykset yleensä olivat kyllä/ei-kysymyksiä tai sellaisia, joihin voi vastata yhdellä sanalla, ne saattoivat rakenteeltaan tai sanavalinnoiltaan olla toisinaan liian monimutkaisia Annalle. Voi toki myös olla, että Anna halusi vastaamattomuudellaan ilmaista jotain aivan muuta.

7.1.3 Tulkinta

Vuorovaikutus ylipäätään osoittautui hyvin haasteelliseksi tutkimuksen kohteeksi, koska vuorovaikutuksen toinen osapuoli oli vaikeasti kehitysvammainen. Annan viestintä oli poikkeavaa ja hienovaraista, ja usein oli vaikea tulkita hänen viestejään. Itse puheterapiatilanteissa Annan viestejä oli vaikea ylipäätään huomata, ja varsinkin puheterapiajakson alussa ne menivät minulta useimmiten ohi (ks. myös Launonen 2007, 140). Videonauhalla viestejä näkyi hieman paremmin, mutta ne olivat useimmiten hyvin nopeita ja epämääräisiä. Vain tulkinnan kautta viestit ylipäätään saavat merkityksiä (Launonen 2007, 134). Tulkintojen tekeminen on olennaista keskustelun etenemiselle ja vuorovaikutuksen toimivuudelle. Johdonmukaisesti vahvistamalla Annan epämääräisiäkin kommunikaatioaloitteita puheterapeuttiopiskelija pyrki tukemaan Annan vuorovaikutustaitoja ja itsenäisyyttä kommunikoijana. Hyvin poikkeavalla tavalla kommunikoi- van ihmisen viestien tulkinta on kuitenkin vaikeaa, ja se saattaa johtaa koko keskustelun väärille raiteille (vrt. Mannila 2002, 79).

Keskustelijoiden jakama maailmankuva auttoi puheterapeuttiopiskelijaa ymmärtämään muun muassa sen, miksi Anna hihitti opiskelijan mainitessa hevosen tai Elinan nimen (esimerkki 4). Kontekstin tunteminen tai taustatiedon hallinta on olennaista viestien tulkinnassa. Esimerkissä 19 puheterapeuttiopiskelija tulkitsi Annan lausuman *uimaan* kommentiksi siitä, että hän on ollut uimassa ja tullut ehkä sen vuoksi kipeäksi. Ilman taustatietoa siitä, että Anna tosiaan oli ollut luokan kanssa uimassa, lausuman tulkinta olisi saattanut olla hyvin erilainen. Myöhemmin samassa keskustelussa puheterapeuttiopiskelija tulkitsi Annan yllättävän *lunta*-lausuman talven tuloon tai tämän tulevaan matkaan liittyväksi kommentiksi. Ei voida tietää, olivatko puheterapeuttiopiskelijan tulkinnat oikein, koska on mahdotonta varmistaa tätä Annalta. Tulkinnoillaan opiskelija kuitenkin liitti Annan lausumat kontekstiin ja siten niin asianmukaisiksi vuoroiksi kuin oli mahdollista kieliopillisesti epäadekvaateista muodoista huolimatta. Keskustelussa vuorottelu oli sujuvaa, mutta viestien sisällön ymmärtäminen vaati vahvaa ylitulkintaa, eikä keskustelussa siitä huolimatta aina päästy yhteisymmärrykseen.

Puheterapeuttiopiskelijan Annan kanssa keskustellessaan tekemät tulkinnat olivat usein todellista ylitulkintaa. Esimerkissä 16 opiskelija tulkitsi Annan lausuman *joulusta* liittyvän edellämäinnittuihin päärynöihin. Kuin väkisin hän liitti lausuman kontekstiin mutta ei kuitenkaan jatkanut keskustelua aiheesta. Esimerkissä 14 opiskelija tulkitsi Annan yllättävän lausuman (rivi 21) havainnoksi siitä, että kuvissa olevista asioista moni alkaa /k/:lla. Opiskelija tiesi, että Anna tuntee useita kirjoitettuja kirjaimia, muun muassa k:n. Esimerkissä 14 kuvatussa keskustelussa hän tulkitsi, että Anna tunnistaa myös auditiivisesti /k/-äänteen, mikä on toki melko vaativa kognitiivinen taito. Esimerkissä 3 puheterapeuttiopiskelija tulkitsi Annan lausuman *tehtävä* adekvaatiksi valinnaksi, vaikka Anna melko harvoin teki valinnan kielellisesti vaan useimmiten tarttui korttiin. Oliko Annan lausuma todellinen valinta vai ekolalinen ilmaisu? Tulkinnan paikkansapitävyyttä on mahdotonta tarkistaa.

Toisinaan vuorovaikutuksen toimivuuden kannalta on järkevää pitää tilanteessa salamanopeasti tekemästään tulkinnasta kiinni. Hyvin poikkeavassa vuorovaikutuksessa ei ole mahdollista tarkistaa jokaisen tulkinnan paikkansapitävyyttä eikä vaihtoehtoisten tulkintojen puntaroimiseen ole yleensä aikaa. Esimerkissä 10 keskustelua vei eteenpäin puheterapeuttiopiskelijan tulkinta Annan lausumasta ja tulkinnasta kiinni pitäminen, joskaan ei voida tietää, minkälainen vuorovaikutusketju olisi syntynyt, jos olisi valittu

toisenlainen tulkinta. Tulkinnasta kiinni pitäminen saattaa myös johtaa stereotyyppiiseen ajatteluun, jolloin vaarana on, että vaikeavammaisen ihmisen viestit tulkitaan aina samalla tavalla väärin. Onko esimerkiksi järkevää ja oikeudenmukaista tulkita, että Annan *ootko sinä* -kysymykset ovat aina dementian aiheuttamia, asianmukaisia kysymyksiä kumppanin henkilöllisyydestä? Entä jos ne toisinaan ovatkin Annan ainoa tapa pyytää esimerkiksi apua tilanteessa, jossa hän ei toiminnallaan kykene niin tekemään (vrt. esimerkki 12)? Tai entä jos Anna ei kykene ilmaisemaan muita verbejä kuin *olla*, jolloin hän *ootko sinä* -kysymyksellään ehkä joissain tilanteissa tarkoittaakin vaikkapa *tykkäätkö* (vrt. esimerkki 13). Tiukan johdonmukainen viestien tulkitseminen voi johtaa siihen, että poikkeavalla tavalla kommunikoivan henkilön niin sanottu puheenaihevarasto kapenee, eikä hän rajallisilla resursseillaan kykene vaihtamaan topiikkia tai esittämään uudenlaisia kysymyksiä.

Voidaan myös pohtia mikä oli Annalle vuorovaikutustilanteissa tärkeää: se, että hänen viestiensä tarkoitus selvitetään, vai mukava yhdessäolo ja tunnetilan jakaminen? Vahvojen ylitulkintojen tekeminen vaikeavammaisen ihmisen viesteistä voi edesauttaa sellaisen kommunikaatioympäristön luomisessa, jossa heidän viesteihinsä vastataan ja jossa he voivat oppia ymmärtämään ja ennustamaan, mitä milloinkin tapahtuu (von Tetzchner & Martinsen 2000, 158). Hyvin poikkeavien viestien ylitulkinta ja niihin vastaaminen ei kuitenkaan automaattisesti johda vaikeavammaisen ihmisen oma-aloitteisen kommunikoinnin vahvistumiseen ja monipuolistumiseen (emt.). Kuntoutustoimilla voidaan tukea neurodegeneratiivista sairautta sairastavan ihmisen ja hänen läheistensä vuorovaikutusta ja näin parantaa heidän elämänsä laatua (Launonen & Roisko 2001). Kun kuntoutustavoitteina ovat vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja sosiaalisen läheisyyden aikaansaaminen, voi vuorovaikutuksen tavoite silloin olla itse vuorovaikutus. Viestin kirjaimellinen oikein tulkitseminen ei tällöin ehkä olekaan ensisijaista.

7.1.4 Annan kompetenssi

Neurodegeneratiivista sairautta sairastava Anna määriteltiin tutkimushetkellä vaikeasti kehitysvammaiseksi; hänen älykkyyksikänsä oletettiin ICD10-luokituksen mukaan vastaavan 3–5-vuotiaan lapsen älykkyyksikää (Autio & Kaski 1996), joskaan tällaista pelkkään älykkyydosamäärään perustuvaa luokittelua ei nykyäskäytännön mukaan pidetä mie-

lekkäänä (mm. Kaski ym. 2001, 22–24, ks. myös Ikonen 1998). Kuitenkaan 13-vuotiaasta Annaa ei voida eikä pidäkään verrata 3–5-vuotiaaseen lapseen, koska hänellä oli ollut elämänsä alkuvaiheessa lähes normaali kehityskulku. Myös hänen elinympäristönsä kouluyhteisöineen ja ratsastusharrastuksineen oli erilainen kuin leikki-ikäisen lapsen (ks. myös Nind & Hewett 2005, 36–37). Emme tiedä, aiheuttaako Sanfilippon oireyhtymä viivästymisen lisäksi myös laadullisia poikkeavuuksia varhaiskehitykseen (ks. esim. Launonen 2007, 79), tai mitkä varhaiskehityksen aikana opitut taidot tai koetut asiat olivat Annalla vielä tallessa. Anna kuitenkin muun muassa tunnisti ja nimesi kadulla vuosien takaisia tuttuja ihmisiä, mistä voitiin päätellä, että muistijälkiä oli vielä jäljellä. Lisäksi Anna oppi melko vaivattomasti hänelle mieluisten laulujen sanoja ja lauloi niitä mielellään musiikin mukana. Taantumisesta huolimatta myös Annan elämäkokemus kasvoi edelleen jatkuvasti, ja vaikka kognitiivisten taitojen hävitessä uusien asioiden oppiminen oli hidasta, se ei ollut mahdotonta (ks. myös Launonen 2007, 79). Lähes normaalin varhaiskehityksensä vuoksi Annalla myös oli positiivisia kokemuksia vuorovaikutuksessa olemisesta. Tästä johtuen hänellä edelleen oli halu ottaa kontakti muihin ihmisiin ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan.

Koska Anna oli vaikeasti kehitysvammainen ja dementoitunut, en voinut varmasti tietää, mitä hän kullakin viestillä tarkoitti tai oliko hänen kommunikaationsa ylipäättään intentionaalista. Vaikeavammaisten ihmisten kommunikatiivisina pidettyjen toimintojen sisältöjä ja tavoitteita on vaikea tulkita riittävän luotettavasti (Launonen & Olkku 1997, 135). Tutkimusaineistoa kerätessäni sain tilaisuuden videoida Annaa muun muassa hänen harrastuksensa parissa, ja näissä kuvaustilanteissa Anna usein kuljeskeli yksinään pihalla tai koululuokassa. Näissä tilanteissa Annan käyttäytyminen oli erilaista kuin vuorovaikutustilanteissa minun tai muiden ihmisten kanssa, esimerkiksi yksinollessaan hän ei juuri hymyillyt eikä äännellyt. Tästä voidaan päätellä, että hymy ja ääntely olivat Annan intentionaalisen viestinnän keinoja, joita hän käytti ollessaan vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Erilaisten tutkimusmenetelmien avulla voidaan tarkastella keskustelun ulkoisia merkkejä, mutta ei toki voida vetää johtopäätöksiä keskustelijoiden sisäisestä intentiosta, vaikka keskustelussa väistämättä heijastuukin heidän kognitiivinen tasonsa (ks. mm. Klippi 1996, 166, Karjalainen 2001). Intentioiden tulkitsemisen hankaluutta kuvaakin osuvasti Nafstadin ja Røbroen esittämä osaavamman kumppanin paradoksi: "Kommunikatiivisesti pätevämpi osapuoli on se, jota toinen yrittää ymmärtää;

hänhän yleensä tietää itse, mitä on sanomassa, mutta toinen ei vain ymmärrä" (Nafstad & Rødbroe 1999; artikkelissaan suomentanut Pulli 2001, 108).

7.1.5 Kumppanin rooli

Vuorovaikutuksen ja havaintojen tulkinnalla oli tässä tutkimuksessa merkittävä rooli, koska toinen tutkittavista oli vaikeasti kehitysvammainen ihminen, joka toimi enimmäkseen varhaisten kommunikointikeinojen varassa (ks. myös Maunuksela 2007). Puheterapeuttiopiskelija toimi vuorovaikutustilanteissa omien tulkintojensa ja ylitulkintojensa mukaisesti, jotka kokemuksen puutteesta johtuen saattoivat usein johtaa väärille raiteille. Erityisesti vaikeavammaisten ihmisten kanssa työskentelyyn perehtynyt ja ylipäättään ammattitaidoiltaan kokeneempi puheterapeutti olisi voinut päätyä useassa tilanteessa toisenlaiseen tulkintaan, mikä olisi johtanut toisenlaiseen vuorovaikutusketjuun (ks. myös Malvila 2003). Myös Annan paremmin tuntemat lähiympäristön ihmiset, kuten hänen perheenjäsenensä, opettajansa tai avustajansa, olisivat todennäköisesti tulkinneet Annan hienovaraista kommunikointia eri tavalla. Annan lähi-ihmisten tietoja olisi voinut hyödyntää enemmän tässä tutkimuksessa (ks. myös Olkku 1997).

Tulkinnan oikeaanosuvuus ei kuitenkaan ole mustavalkoista, eikä väärää tulkintaa pidä pelätä (Launonen 2007, 118). Se, että tilanteeseen vahvasti orientoitunut puheterapeuttiopiskelija ei aina ylipäättään havainnut Annan viestejä, osoittaa, että Annan kommunikatio todellakin oli poikkeavaa ja vaati kumppanilta erityistä herkkyyttä. Viestin tulkinta väärin saattoi johtaa keskustelun erilaiseen mutta silti hedelmälliseen ja Annaakin kiinnostavaan suuntaan. Tulkitsemalla väärin opiskelija saattoi myös 'ärsyttää' Annaa pyrkimään korjaamaan ilmaisuaan. Aina tavoitteellinen väärintulkitseminen ei kuitenkaan toiminut. Esimerkiksi *Ootko nähny leijonia* -keskustelussa (esimerkki 13) puheterapeuttiopiskelija olisi täysin asianmukaisesti voinut tulkita Annan *nnnn*-lausuman (rivi 06) kyllä-vastaukseksi. Esittämällä tarkennuskysymyksen opiskelija pyrki siihen, että Anna tuottaisi kielellisesti monimutkaisemman ilmaisun. Anna kuitenkin päätyi toistamaan aiemman lausumansa vielä kahteen kertaan. Anna ei näyttänyt tekevän varsinaisia korjaussekvenssejä (ks. Sorjonen 1998), sen sijaan muutaman kerran vaikutti siltä, että hän vetäytyi vuorovaikutuksesta kun ei tullut ymmärretyksi (ks. esimerkit 16 ja 18).

Puheterapeuttiopiskelijan tehtävä tässä institutionaalisen vuorovaikutuksen kontekstissa oli houkutella Annaa vuorovaikutukseen, kohdella hänen toimintojaan potentiaalisesti kommunikatiivisina, tulkita hänen viestejään ja pyrkiä vastaamaan niihin, ja siten tukea hänen itsenäistä kommunikointiaan. Kuten aineistosta nähtiin, puheterapeuttiopiskelija sieti pitkiäkin taukoja keskustelun sujuvuuden kustannuksella, koska näin Annalle jäi aikaa ja tilaa muodostaa oma viestinsä. Vuorottelu oli siis useimmiten asianmukaista tutkimuskontekstiin nähden. Arkikeskustelussa tilanne on kuitenkin toinen. Esimerkiksi Annan ikätoveri todennäköisesti ei sietäisi useiden sekuntien pituisia taukoja vaan ottaisi vuoron jälleen itselleen. Keskustelusta tulisi näin pian epätasapainoista ja yksipuolista, eikä Annaakaan todennäköisesti kiinnostaisi jatkaa vuorovaikutusta, vaan hän vetäytyisi tilanteesta.

Puheterapeuttiopiskelija oli vuorovaikutustilanteissa usein hyvin tehtävääorientoitunut, ja tästä syystä potentiaalinen vuorovaikutusketju näytti toisinaan katkeavan ennen kuin ehti oikein alkaakaan. Esimerkissä 18 puheterapeuttiopiskelija pyrki luomaan tilanteen, jossa Anna voisi suorittaa valinnan (kuunneltava musiikki). Anna kuitenkin teki epätyypillisen kommunikaatioaloitteen ja jopa toisti sen, kenties siitä syystä, että puheterapeuttiopiskelija ei osannut tulkita aloitetta oikein. Koska puheterapeuttiopiskelija ei ymmärtänyt Annan aloitetta, hän ei jatkanut aiheen käsittelyä, ja vuorovaikutusketju katkesi. Keskustelusekvenssin ajan opiskelija oli orientoitunut korttien avulla tehtävään valintaan eikä keskittynyt potentiaaliseen spontaaniin keskusteluun. Samankaltainen vuorovaikutusketjun katkeaminen tapahtui esimerkeissä 15 ja 17. Vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja sosiaalisen läheisyyden aikaansaamiseen tähtäävässä kuntoutuksessa tehtävääorientoitio ei ole olennaista, eikä vuorovaikutuksessa tulisi välttämättä pyrkiä saavuttamaan mitään päämäärää (Nind & Hewett 2005, 99).

7.2 Tutkimusmenetelmän arviointi

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kahden yksilön välistä vuorovaikutusta, mihin aineisto oli sekä määrältään että laadultaan riittävä. Aineiston tilanteet olivat institutionaalisia vuorovaikutustilanteita (ks. mm. Drew & Heritage 1992). Anna ja puheterapeuttiopiskelija olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa järjestetyissä puheterapiatapaisissa, eivät spontaanisti syntyneissä keskusteluhetkissä. Ainakin puheterapeuttiopiskelija tiesi täsmälleen milloin terapiatapaisukset alkavat ja milloin ne loppuvat, ja

hänelle oli selvää, mitä häneltä puheterapeuttiopiskelijana tapaamisissa odotetaan. Anna tuskin oli tietoinen institutionaalisen vuorovaikutuksen konventioista: että tilanteessa ollaan puheterapiassa ja että kuuluu käyttäytyä tietyllä tavalla. Oletan, että Annalle tilanteet olivat enemmän vapaita, sosiaalisen kanssakäymisen hetkiä. Anna ei juuri reagoinut kameraan, koska oli tottunut siihen, että puheterapeutti ja opiskelija kuvasivat puheterapiatilanteita usein. Kuvaustilanteessa taas opiskelija eli tutkija ei tiennyt, mitä ilmiötä aikoo vuorovaikutuksesta tutkia. Aineiston keskustelutilanteet olivat siksi mielestäni luonnollisia.

Kuvattujen tilanteiden perusteella ei kuitenkaan voida vetää johtopäätöksiä Annan kommunikatiivisesta käyttäytymisestä yleensä. Anna ja puheterapeuttiopiskelija olivat tavanneet ensimmäistä kertaa muutamaa viikkoa aikaisemmin, joten he olivat vielä melko vieraita toisilleen. Annan kommunikointi perheenjäsenen tai ikätoverin kanssa oli todennäköisesti erilaista, ja tuttu aikuinen tulkitsee Annan viestejä eri tavalla. Annan kommunikointi oli luultavasti erilaista myös luokkahuoneessa kuin tutkimuksen kahdenkeskisissä tilanteissa.

Raaka-aineistosta varsinaiseksi tutkimusaineistoksi poimitut otokset valittiin sen perusteella, että niissä Anna oli virkeä, teki aloitteita ja vastasi tutkijan tekemiin aloitteisiin, ja vuorovaikutus oli aktiivista. Pyrin myös rajaamaan tilanteista ne jaksot, joissa oli tutkittavan ilmiön kannalta jotain erityisen olennaista. Kaikkein tiiviimmät ja selkeimmät vuorottelujaksot nousivat kieltämättä tarkemman analyysin kohteeksi. Nämä aineistorajaukset luonnollisesti vaikuttivat tutkimuksen tuloksiin, ja vuorottelun onnistunut rakentuminen näyttäytyy aineistossa todennäköisesti suuremmissa osassa kuin todellisuudessa onkaan. Rajaukset eivät kuitenkaan mielestäni vähennä havaintojen luotettavuutta, koska tutkimuksen tarkoitus oli kuvata vuorovaikutuksen laadullisia ilmiöitä (vrt. Tarkiainen 2003). Poimin analyysiin myös keskustelusekvenssejä, joissa vuorottelu ja/tai vuorovaikutus häiriintyi tai epäonnistui muuten. Raportoituja esimerkkejä on paljon, ja niistä osa kenties toistaa toisiaan, mutta niiden esittäminen ja tarkastelu tuntui perustellulta, koska kyseessä on niin poikkeuksellinen, erityislaatuinen ja pulmallinen viestintä. Koska aineiston analyysissa jouduttiin tekemään vahvoja tulkintoja, tuntui tärkeältä antaa tutkimusraportin lukijalle mahdollisuus saada mahdollisimman hyvä käsitys Annan viestinnän erityislaatuudesta ja tehdä siitä tulkintoja. Runsaiden ja

osin pitkienkin esimerkkien avulla pystyttiin havainnollistamaan lukijalle vuorovaikutuksen poikkeuksellista laatua (ks. myös Maunuksela 2007).

Videoanalyysin käyttö Annan ja puheterapeuttiopiskelijan välisen vuorovaikutuksen tutkimisessa oli olennaista. Tarkastelun kohteena oli nimenomaan dynaaminen prosessi, vuorovaikutus, jonka ilmiöitä ei olisi tavoitettu esimerkiksi staattista arviointimenetelmää käyttämällä (ks. myös Launonen 2007, 119). Vuorovaikutustilanteet olivat niin poikkeavia ja Annan viestit niin hienovaraisia, että reaaliajassa tapahtuva havainnointi olisi ollut mahdotonta. Videonauhalla tilanteita voi tarkastella useaan otteeseen ja keskittyen kuhunkin yksityiskohtaan vuorotellen. Monet tilanteet ja Annan viestit avautuivat minulle aivan eri tavalla, kun katsoin niitä kymmenettä tai viidettätoista kertaa ja kirjoitin sekvensseistä yhä tarkempia litteraatteja.

Videoanalyysi on hyvin aikaavievää (ks. myös Launonen & Olkku 1997), varsinkin jos nauhoitetut tilanteet ovat niinkin epämuodollisia kuin Annan ja puheterapeuttiopiskelijan keskustelut. Nauhoitettua materiaalia oli alun perin yli neljä tuntia, ja vaikka aineistosta pystyi jo ensimmäisellä katselukerralla karsimaan pois hyvin paljon tutkimuksen kannalta epäolennaista, oli nauhojen katsominen hidasta. Myös ilmiöiden havainnointi on työlästä ja tarvitsee tuekseen hyvän työkalun.

Annan ja puheterapeuttiopiskelijan välinen vuorovaikutus oli hidasta ja se sisälsi paljon taukoja, mikä helpotti aineiston litterointia. Monet puheenvuorot olivat lyhyitä, keskustelujaksot sisälsivät paljon toistoja, eikä päällekkäispuhuntaa juuri ollut. Puheterapiassa pöydän ääressä kuvatut tilanteet sisälsivät myös melko vähän toimintaa. Puheenvuorojen lyhyydestä johtuen myös puheen prosodia oli suhteellisen vaivatonta merkitä litteraatioon. Katseen ja osoittavien eleiden litterointi sen sijaan osoittautui hyvin haasteelliseksi. Osoittavia eleitä oli enemmän kuin osasin odottaa, eikä osoittavan sormen kohde aina näkynyt selvästi videonauhalla. Kuvauskulmasta johtuen puheterapeuttiopiskelijan katsetta ei myöskään saatu luotettavasti analysoitua jokaisessa tilanteessa.

Annan vuorovaikutus oli niin poikkeavaa, että sen ilmiöiden litterointi ja kuvaileminen sanallisesti paperilla ei aina tehnyt sille oikeutta. Esimerkiksi sujuva vuorottelu saattaa näyttäytyä monissa esimerkeissä luonnollisena ja asiaankuuluvana. Annan tilan ja vuorovaikutuksen poikkeavan luonteen tuntevalle kuitenkin esimerkiksi se, että Anna tuottaa asianmukaisen kysymyksen ajoittaen sen vuorottelusekvenssissä asianmukaiseen

kohtaan (ks. esimerkki 7), on huomiotaherättävää. Annan kommunikaation erityislaatuisuus ei välttämättä tule esiin tarpeeksi hyvin litteraateissa.

Oikeastaan kaikki esimerkeissä kuvatut keskustelujaksot ovat osa pidempää vuorovaikutusketjua. Olikin erittäin vaikea erottaa ketjusta pienempiä merkityksellisiä tilanteita analysoitavaksi, koska Annan tai puheterapeuttipiskelijän vuorot liittyivät lähes aina aiempaan kontekstiin. Samoin oli vaikea erottaa, mikä vuoro päätti tilanteen. Yksittäisten vierusparien analysointi ei osoittautunut kovinkaan hedelmälliseksi, koska vuorot olivat aina yhteydessä toisiin vuoroihin, ja keskustelusekvenssit loivat kontekstin seuraaville keskustelusekvensseille (ks. myös Pohja 2006, 73). Vierusparianalyysia oli kuitenkin kiinnostavaa käyttää tulkinnan mallina (ks. Heritage 1996, Raevaara 1998), jolloin Annan ja puheterapeuttipiskelijän keskustelun rakentumista oli helpompi tarkastella.

Keskustelunanalyysin tutkimuskohteena ovat yleensä aidot keskustelutilanteet (Hakulinen 1998a, 14–15). Luonnollisia aineistoja tarkastelevan tutkimusmetodin avulla pyritään selvittämään, miten keskustelijat tulevat kielellisin keinoin toimeen keskenään, miten puheen avulla luodaan tilanteita ja miten toimitaan yhteistyössä. Keskustelunanalyysi ei pidä mitään kielellistä yksikköä vääränä tai oikeana, koska puheenvuorojen merkitykset syntyvät kontekstissa ja keskustelijoiden yhteistyönä. "Mitään vuorovaikutuksen yksityiskohtaa ei voida a priori hylätä merkityksettömänä" (Heritage 1996, 237). Tästä syystä keskustelunanalyysiin pohjautuva tutkimusmetodi toimi mielestäni hyvin tässä varsin poikkeavaa vuorovaikutusta tarkastelevassa tapaustutkimuksessa.

Vuorovaikutustutkimuksen kannalta on tärkeä ymmärtää, että "vuorovaikutuksen ainekset ovat näkyviä ja kuuluvia merkkejä, ja niiden vuorovaikutuksellinen merkitys arvioidaan aina keskustelunkumppanin reaktioiden kautta, ei siis tutkijan tulkintana" (Klippi 2005). Tässä tutkimuksessa kuitenkin toinen tutkittava ja tutkija olivat sama henkilö. Tutkimuksessa oli siis vahva subjektiivinen näkökulma, koska tutkija arvioi itse itseään. Vuorovaikutustilanteita analysoidessani pyrin kuitenkin olemaan tietoinen omista asenteistani ja motivaatiostani. Keräsin tutkimusaineiston harjoittelujakson aikana, jolloin tutustuin ensimmäistä kertaa vaikeasti kehitysvammaiseen ihmiseen, hänen elämäänsä ja vuorovaikutukseensa, ja tämä epäilemättä on vaikuttanut paitsi käyttäytymiseeni vuorovaikutustilanteissa myös niissä esiintyvien ilmiöiden havainnointiin. Tämän raportin

tulososiossa jouduinkin väistämättä käyttämään usein termejä kuten 'näyttää', 'vaikuttaa' ja 'ilmeisesti'. Viittasin näillä paitsi siihen, että vaikeasti kehitysvammaisen Annan kommunikatiivisten intentioiden tulkitseminen parhaimmillaankin on täynnä oletuksia, mutta myös siihen, että edes omaa käyttäytymistä tulkitessani en jälkikäteen voinut aina olla varma toimintani motivaatiosta tai tarkoituksesta.

Vuorovaikutuksen analyysissä ammatillinen orientaatio on olennaista. Tässä tutkimuksessa toinen tarkasteltava keskustelukumppani ja tutkija olivat sama henkilö, vielä kokematon tutkija ja aloitteleva kommunikaation ammattilainen. Puheterapeutti kuitenkin voi ja hänen onkin kyettävä tarkastelemaan omaa työtään, koska hän pystyy tunnistamaan omassa reagoinnissaan jotain sellaista, jota objektiivinen arvioija ei tunnista. Tarkastellessamme omaa vuorovaikutuskäyttäytymistämme olemme taipuvaisia huomamaan kiusallisen hyvin siinä ilmenevät heikkoudet (Launonen 2007, 141). Tärkeämpää kuitenkin on vuorovaikutuksen toimivien elementtien tunnistaminen ja niiden vahvistaminen. Opiskelijalle puheterapiassa tapahtuvan vuorovaikutuksen tarkastelu on myös "ammatillisen vuorovaikutustiedon omaksumisen väline" (Tykkyläinen 2005, 164).

Tutkimuksen reliabiliteetti eli luotettavuus on tulosten tulkinnan, päätelmien ja mahdollisten jatkotoimien kannalta tärkeä seikka. Laadullisen tapaustutkimuksen reliabiliteettia voi vahvistaa esimerkiksi käyttämällä toista analysoijaa (Yin 2003). Jos olisin käyttänyt vuorovaikutustilanteiden analysoimisessa toista arvioijaa tai vaikkapa raatia, olisi analyysiin tullut kuitenkin toinen näkökulma, jolloin se ei olisikaan tukenut juuri tämän tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuusarvion olisi voinut tehdä myös laajentamalla tutkimusta esimerkiksi haastatteleamalla Annan läheisiä tai keräämällä heiltä havaintoja Annan kommunikaatiosta kyselylomakkeen avulla (vrt. esim. Olkku 1997). Tähän ei resurssien rajallisuuden vuoksi ollut mahdollisuutta. Pyrin vahvistamaan tutkimuksen reliabiliteettia katsomalla aineistonauhoitteet useaan kertaan, litteroimalla tarkemman analyysin kohteena olevat tilanteet mahdollisimman huolellisesti ja keskustelemassa tulkinnoista ohjaajan kanssa.

7.3 Tutkimuksen logopedinen merkitys

Puheterapiassa on viime vuosina yhä enemmän huomioitu pragmaattinen lähestymistapa (mm. Tykkyläinen 2005). Sen sijaan, että tutkitaan sitä, mikä ominaisuus sairauden tai vamman vuoksi on vaurioitunut, keskitytään siihen, mitkä taidot ovat edelleen tallella ja miten henkilö pärjää niiden avulla (Klippi 1996). Kielen häiriöihin keskittymisen sijaan tarkastellaan keskustelun ja vuorovaikutuksen ilmiöitä. Olennaista on optimaalinen kommunikaatio, jonka toteuttamiseksi otetaan käyttöön kaikki kielelliset ja eikielelliset vuorovaikutusresurssit. Puhehäiriöinen ihminen ei ole kuntoutuksen kohde kielellisten rajoitustensa *vuoksi*, vaan aktiivinen vuorovaikutukseen osallistuja kielellisistä rajoituksistaan *huolimatta* (emt., 35, myös Launonen 2007, 168). Puheterapiassa pyritään vahvistamaan hänen yksilöllisiä kommunikatiivisia resurssejaan ja rohkaisemaan niiden käyttöä.

Vaikeasti kehitysvammaiset ihmiset oppivat uusia taitoja hitaasti, ja esimerkiksi puheterapiassa opittujen taitojen yleistäminen arkipäivään on vaativaa (Launonen 2007, 84, myös von Tetzchner & Martinsen 2000, 107). Sairauden laadusta johtuen neurodegeneratiivista sairautta sairastavan ihmisen kuntoutuksessa ei voida puhua sen kehitystä eteenpäin viemästä voimasta. Tukitoimilla voidaan kuitenkin parantaa näiden ihmisten elämän laatua. Vuorovaikutusinterventio ei tällöin tavoittelekaan muutosta yksilön käyttäytymisessä tai kommunikaatiotaidoissa, vaan pyrkii vaikuttamaan vuorovaikutukseen prosessina (Nafstad & Rødbroe 1999, 18–19).

Progressiivista sairautta sairastavan potilaan kuntoutuksen tavoitteena on toimintakyvyn ylläpitäminen mahdollisimman pitkään (Launonen & Roisko 2001, Ruutiainen & Sivenius 2001). Kuntoutustoimenpiteillä pyritään edistämään henkilön sosiaalista toimintakykyä ja ylläpitämään hänen olemassaolevia taitojaan sekä mahdollisimman itsenäistä selviytymistään. Sairauden edetessä potilaan toimintakyky kuitenkin väijäämättä heikkenee, jolloin kuntoutuksessa tulisi keskittyä haittojen minimointiin. Puheterapiakuntoutuksen roolista tässä haittojen minimoimisessa silloin, kun henkilö sairastaa neurodegeneratiivista sairautta, tiedetään vielä varsin vähän. Jo lapsuudessa alkanut taannuttava sairaus mutkistaa kuntoutusfilosofiaa entisestään, koska ylläpidettäviä taitoja ei välttämättä ole ehtinyt kertyä. Tällöin kuntoutuksessa on syytä keskittyä sairaan henkilön läheisten tukemiseen ja ohjaamiseen (Launonen & Roisko 2001). Tarkka vuorovaikutuksen ilmiöiden tarkastelu ja analysointi antaa eväitä siihen, miten lähi-ihmisiä voidaan auttaa mukauttamaan omaa toimintaansa ja näin tehostaa vuorovaikutusta (Launo-

nen 2007, 141). Näin he voivat säilyttää kontaktin taantuvaan omaiseensa mahdollisimman pitkään ja siten parantaa tämän elämän laatua (Launonen & Roisko 2001).

7.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Annan kommunikaatiossa yhdeksi ilmeisimmäksi piirteeksi nousi toistaminen. Olisikin kiinnostavaa tutkia Annan puheen ekolaliaa ja sen mahdollisia funktioita tarkemmin. Autististen henkilöiden tuottamilla ekolalisilla ilmauksilla voi olla kommunikatiivisia funktioita; ne voivat olla keskustelustrategioita, joiden avulla autistinen henkilö pyrkii ylläpitämään kontaktia keskustelukumppaniin (mm. Launonen 2001, Tarkiainen 2003, Stribling ym. 2007). Ekolalian tutkimisen yhteydessä olisi tarkasteltava myös lausumien prosodisia piirteitä kuten intonaatiota, joka tässä työssä jäi resurssien rajallisuuden vuoksi harmillisen vähälle huomiolle. Annan kommunikaatiossa on muitakin kiinnostavia lisätutkimuksen kohteita, muun muassa, onko Annan tuottamissa dysgrammaattisissa ilmauksissa säännönmukaisuuksia tai minkälaisia hienovaraisia korjausjaksoja Anna kenties tekee tai minkälaisia poikkeavia, kommunikatiivisia eleitä Annalla mahdollisesti on. Toisinaan Anna usein löi kätensä nopeasti yhteen, mikä saattaa olla stereotyyppinen, Rettin oireyhtymässä esiintyvään 'käsien pesemiseen' verrattavissa oleva toiminto. Kuitenkin Annan käsien liike ilmeni silloin, kun tulkitsin hänen olevan innostunut, ja vain silloin, kun hän oli orientoitunut toiseen ihmiseen (vrt. arvio Annan intentionaalisuudesta, s. 94).

Yhteisöpohjainen kuntoutus on saamassa yhä enemmän jalansijaa suomalaisessa puhe-terapiaperinteessä (Hildén, Merikoski & Launonen 2001). Erityisesti vaikeavammaisten ihmisten optimaalinen kuntoutus on lähiympäristössä, arjen sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutuksen molemminpuolista harjoittelua (Launonen 2007, 161). Annan kuntoutuksessa hänen perheenjäsenensä, avustajansa ja koulun henkilökunta ovat avainasemassa. Näitä Annan arjen tuttujen ihmisten havaintoja tulisi käyttää myös Annan vuorovaikutustaitojen arvioinnissa, koska he osaavat varmasti paremmin tulkita Annan poikkeuksellisia viestejä. Annan kommunikaatiotaitoja voisi tutkia haastatteleamalla heitä tai keräämällä heiltä havaintoja kyselylomakkeen avulla.

Tutkimuksessa tarkasteltiin yhden vaikeasti, progressiivisesti kehitysvammaisen henkilön kykyä orientoitua vuorottelevaan keskusteluun. Tapaus on harvinainen eikä tutkimustuloksia siten voida yleistää. Eteneviä neurologisia sairauksia on tutkittu logopedisesta näkökulmasta hyvin vähän. Tarve perustutkimukselle erilaisten neurodegeneratiivisten sairauksien vaikutuksesta kommunikaatioon ja näiden henkilöiden tarvitsemista kuntoutustoimenpiteistä on ilmeinen.

LÄHTEET

- Abbeduto, L. & Hesketh, L. (1997). Pragmatic development in individuals with mental retardation. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 323–333.
- Aula, P., Autio, S. & Renlund, M. (1996). Neurometaboliset ja -degeneratiiviset sairaudet. M. Sillanpää, E. Airaksinen, M. Iivanainen, M. Koivikko & A.-L. Saukkonen (toim.) *Lastenneurologia* (s. 181–276). Helsinki: Duodecim.
- Autio, S. & Kaski, M. (1996). Älyllinen kehitysvammaisuus. M. Sillanpää, E. Airaksinen, M. Iivanainen, M. Koivikko & A.-L. Saukkonen (toim.) *Lastenneurologia* (s. 168–180). Helsinki: Duodecim.
- Bloch, S. (2005). Co-constructing meaning in acquired speech disorders: Word and letter repetition in the construction of turns. K. Richards & P. Seedhouse (toim.), *Applying Conversation Analysis* (s. 38–55). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bloch, S. & Wilkinson, R. (2004). The understandability of AAC: a conversation analysis study of acquired dysarthria. *Augmentative and Alternative Communication*, 20 (4), 272–282.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, M. B. (1999). The mucopolysaccharidoses. S. Goldstein & C. R. Reynolds (toim.) *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children* (s. 317–336). New York: Guildford..
- Burakoff, K. (2001). *Miten kukka viitotaan? Tapaustutkimus kolmen vuorovaikutusparin puhetta korvaavasta kommunikaatiosta*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Clarke, M. & Wilkinson, R. (2006). Turn construction using voice output communication aids in interaction between children with cerebral palsy and their peers. Presentation to the International Conference on Conversation Analysis, Helsinki, May 11–14.
- Cleary, M. A. & Wraith, J. E. (1993). Management of mucopolysaccharidosis type III. *Archives of Disease in Childhood*, 69, 403–406.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings* (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fan, X., Zhang, H., Zhang, S., Bagshaw, R. D., Tropak, M. B., Callahan, J. W. & Mahuran, D. J. (2006). Identification of the gene encoding the enzyme deficient in mucopolysaccharidosis IIIC (Sanfilippo disease type C). *American Journal of Human Genetics*, 79, 738–744.
- Ford, C. E. & Thompson, S. A. (2001). Interactional units in conversation. E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (toim.) *Interaction and Grammar* (s. 134–184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, J., Wraith, J. E. & Delatycki, M. B. (2002). Sleep disturbance in mucopolysaccharidosis type III (Sanfilippo syndrome): a survey of managing clinicians. *Clinical Genetics*, 62, 418–421.
- Gardner, H. (2006). Developing interactional competencies in specific language impairment. Presentation to the International Conference on Conversation Analysis, Helsinki, May 11–14.
- Hakulinen, A. (1998a). Johdanto. L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 13–17). Tampere: Vastapaino. 2. painos.

- Hakulinen, A. (1998b). Vuorottelujäsennys. L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet* (s. 32–55). Tampere: Vastapaino. 2. painos.
- Heritage, J. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Herkman, P. (2000). *Arvaa mitä? Tapaustutkimus puhelaitetta käyttävän lapsen ja viiden keskustelukumppanin välisestä vuorovaikutuksesta*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Herkman, P. (2001). Puhelaitetta käyttävän lapsen vuorovaikutus viiden keskustelukumppanin kanssa. K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* (s. 32–40). Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys ry:n julkaisuja, 33.
- Hildén, S., Merikoski, H. & Launonen, K. (2001). Yhteisöpohjainen kuntoutus. K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* (s. 113–119). Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys ry:n julkaisuja, 33.
- Hetzroni, O. E. & Rubin, C. (2006). Identifying patterns of communicative behaviors in girls with Rett syndrome. *Augmentative and Alternative Communication*, 22 (1), 48–61.
- Honkanen, V. (1995). MPS-taudit (Hurler, Hunter, Sanfilippo, Morquio, Scheie, Maroteux-Lamy, Sly). *Neuvola*. 14–15.
- Honkanen, V., Malin, M.-L., Rinne, R. & Viitanen, J. (toim.) (1996). *Sata harvinaista: tietoa pienistä vammaisryhmistä*. Helsinki: STAKES.
- Iivonen, A., Nevalainen, T., Aulanko, R. & Kaskinen H. (1987). *Puheen intonaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ikonen, A. (2007). Etenevä neurologinen sairaus, puheterapia, case. Luento 24.5.2007 puheterapeuttien täydennyskoulutuspäivillä.
- Ikonen, O. (1996) *Kehitysvammaisten lasten kommunikaatio-opetus. Taustatietoa ja ohjeita opetusta varten*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 14. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Ikonen, O. (1998). Oppimisesta. O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus: mitä ja miten?* (s. 63–108) Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kaitila, I., dos., lastentautien ja perinnöllisyyslääketieteen erikoislääkäri. Henkilökohdainen tiedonanto 1.2.2008.
- Karjalainen, S. (2001). *Sormi sanojen joukossa. Yhteistyö ja konteksti topiikin ylläpidossa aikuisen ja lapsen välisissä kuvakirjakeskusteluissa*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. (2001). *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kehitysvammahuollon tietopankki. Luettu 10.8.2007.
<http://www.saunalahti.fi/kup/syndroma/mps.htm>
- Klippi, A. (1990). Afasiapotilaiden kommunikatiivisten intentioiden välittyminen ryhmäkeskustelussa. Logopedian lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Klippi, A. (1996). *Conversation as an achievement in aphasics*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Klippi, A. (2005). Vuorovaikutuksesta puheeseen, puheesta vuorovaikutukseen. *Puhe ja kieli*, 25:2, 35–52.
- Klippi, A., Laakso, M. & Tykkyläinen T. (2005). Logopedinen tutkimus ja keskusteluanalyysi. *Puhe ja kieli*, 25:2, 33–34.

- Laakso, M. (1997). *Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation*. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Laakso, M. (2006) Collaboration in aphasic word searching: significant others and speech and language therapists compared. Presentation to the International Conference on Conversation Analysis, Helsinki, May 11–14.
- Launis, A. (2006). *Vanhemman epäsuora vaikuttaminen änkkyttävän lapsen puheen sujuvuuteen: 5-vuotias poika ja isä pelitilanteessa*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Launonen, K. (1998). *Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu ja pitkäaikaisvaikutukset Downin syndrooma -lasten varhaiskuntoutuksessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Launonen, K. (2001). Vuorovaikutuksen näkökulma autismiin. K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* (s. 41–55). Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys ry:n julkaisuja, 33.
- Launonen, K. (2003). Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikaation piirteitä. K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 143–166). Helsinki: Palmenia.
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opikse.
- Launonen, K. & Olkku, S. (1997). Vaikeasti monivammaisen ihmisen ilmaisun arviointi. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti*, 17:4, 128–137.
- Launonen, K. & Roisko, E. (2001). Kommunikaatio. T. Kallanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) *Kuntoutus* (s. 467–477). Helsinki: Duodecim.
- Lehtonen, P. (2007). Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (s. 245–253). Helsinki: Gaudeamus.
- Leino, H. (2007). Yleinen ongelma, yksi tapaus. M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (s. 214–227). Helsinki: Gaudeamus.
- Linell, P. & Luckmann, T. (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I. Markova & K. Foppa (toim.) *Asymmetries in Dialogue* (s. 1–20). Oxford: Harvester Wheatsheaf.
- Locke, J. L. (1995). Development of the capacity for spoken language. P. Fletcher & B. MacWhinney (toim.) *The Handbook of Child Language* (s. 278–302). Oxford: Blackwell.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M.-L. (1995). Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 40–65). Porvoo: WSOY.
- Malvila, K. (2003). *Tapaustutkimus Angelmanin syndrooma -lapsen vuorovaikutuksen kehittymisestä puheterapiajakson aikana*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Mannila, M. (2002). *Keskusteluvuorovaikutus afasiaan sairastumisen alkuvaiheessa. Tapaustutkimus*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Maunuksela, T. (2007). *Vaikeasti kehitysvammaisen lapsen ja puheterapeutin askeleita vuorovaikutuksen polulla*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.

- Metsähonkala, L. & Salo, M. (2004). Etenevien sairauksien oireet. M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia* (s. 301–308). Helsinki: Duodecim.
- Nafstad, A. & Rødbroe, I. (1999). *Co-creating Communication*. Dronninglund: Forlaget Nord-Press.
- Neufeld, E. F. & Muenzer, J. (1989). The mucopolysaccharidoses. C. R. Scriver, A. L. Beaudet, W. S. Sly & D. Valle (toim.) *The Metabolic Basis of Inherited Disease* (s. 1570–1583). 6th ed. New York: McGraw-Hill.
- Nienstedt, W., Hänninen, O., Arstila, A. & Björkqvist, S.-E. (1999). *Ihmisen fysiologia ja anatomia*. 15. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Nind, M. & Hewett, D. (2005). *Access to Communication. Developing basic communication with people who have severe learning difficulties*. 2nd ed. Oxon: David Fulton.
- Olkku, S. (1997). *Tapaustutkimus vaikeasti monivammaisen nuorukaisen kommunikatiokeinoista*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- OMIM, Online Mendelian Inheritance in Man -tietokanta. Luettu 5.2.2008.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=omim>
- Palo, J. (1980). *Hermoston kehityshäiriöt*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Peltola, T. (2007). Empirian ja teorian vuoropuhelu. M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (s.111–129). Helsinki: Gaudeamus.
- Pennock, C. A. (1987). Lysosomal storage disorders. J. B. Holton (toim.) *The Inherited Metabolic Diseases* (s. 59–95). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Peräkylä, A. (1998). Institutionaalinen keskustelu. L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 177–203). Tampere: Vastapaino. 2. painos.
- Peuhkuri, T. (2007). Teoria ja yleistämisen kriteerit. M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (s. 130–148). Helsinki: Gaudeamus.
- Pihko, H. & Nokelainen, P. (2004). Molekyylogeneettiset tutkimukset. M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia* (s. 629–642). Helsinki: Duodecim.
- Pohja, S. (2006). *Äidin ja änkkyttävän lapsen välinen vuorovaikutus. Havaintoja ohjailevasta toiminnasta*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.
- Pulli, T. (2001). Vuorovaikutus ja jaettu toiminta kommunikoinnin perustana. K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat – pragmaattinen näkökulma* (s. 103–112). Suomen logopedisofoniatriin yhdistys ry:n julkaisuja, 33.
- Pullola-Teeriaho, R. (2000). *INCL-perheiden vuorovaikutuksen tukeminen*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Raevaara, L. (1998). Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 75–92). Tampere: Vastapaino. 2. painos.
- Raevaara, L., Ruusuvoori, J. & Haakana, M. (2001). Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. J. Ruusuvoori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* (s. 11–38). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ruijter, G. J. G., Valstar, M. J., van de Kamp, J. M., van der Helm, R. M., Durand, S., van Diggelen, O. P., Wevers, R. A., Poorthuis, B. J., Pshezhetsky, A. V. & Wijburg, F. A. (2008). Clinical and genetic spectrum of Sanfilippo type C (MPS IIIC) disease in The Netherlands. *Molecular Genetics & Metabolism*, 93, 2, 104–111.

- Ruutiainen, J. & Sivenius, J. (2001). Etenevät neurologiset sairaudet. T. Kallanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) *Kuntoutus* (s. 210–222). Helsinki: Duodecim.
- Saari, A. (1999). *Äidin ja kolmevuotiaan lapsen vuorovaikutuksen temporaalinen jäsenytyminen. Tapaustutkimus*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 4, 1, 696–735.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, VIII (4), 289–327.
- Seppälä, H. (2001). Kehitysvammaisten kuntoutus. T. Kallanranta, P. Rissanen & I. Vilkkumaa (toim.) *Kuntoutus* (s. 412–424). Helsinki: Duodecim.
- Seppänen, E.-L. (1998). Vuorovaikutus paperilla. L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 18–31). Tampere: Vastapaino. 2. painos.
- Silvast, M. (1991). "Sit mä oisin kysyn" - havaintoja afaatikon ja puheterapeutin vuorovaikutuksesta keskustelussa. Logopedian lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Somer, H. & Tienari, P. (2001). Neurogenetiikka. S. Soinila, M. Kaste, J. Launes & H. Somer (toim.) *Neurologia* (s. 477–492). Helsinki: Duodecim.
- Sorjonen, M.-L. (1998). Korjausjäsenitys. L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 111–137). Tampere: Vastapaino. 2. painos.
- Sorsa, V., Mäkelä, P., Sorsa, M., Leisti, J. & Salkinoja-Salonen, M. (1979). *Perinnöllisyys*. Porvoo: WSOY.
- Stribling, P., Rae, J. & Dickerson, P. (2007). Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 42, 4, 427–444.
- Tainio, L. (1996). *Kannanoton tulkinta keskustelussa*. Suomen kielen lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto, suomen kielen laitos.
- Tainio, L. (1998). Preferenssijäsenitys. L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 93–110). Tampere: Vastapaino. 2. painos.
- Tarkiainen, N. (2003). "Mutta sinun nimeäsi en tiennytkään." *Kommunikaatiokatkokset ja niiden selvittäminen puhuvan autistisen lapsen ja hänen aikuisen keskustelukumppaninsa välisessä keskustelussa*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Tikkanen, R. (1996). *Human lysosomal aspartylglucosaminidase: structure, function and intracellular targeting*. Väitöskirja. Helsinki: National Public Health Institute.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tykkyläinen, T. (2005). *Puheterapeutti ja lapsi puheterapiatehtävää tekemässä. Ohjailijan toiminnan tarkastelua*. Logopedian väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vainionpää, L., Vanhanen, S.-L., Uusimaa, J., Varho, T., Metsähonkala, L., Haltia, M., Majamaa, K. & Salo, M. (2004). Etenevien sairauksien taudinkulku, diagnostiikka ja hoito. M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia* (s. 309–359). Helsinki: Duodecim.
- van de Kamp, J. J. P., Niermeijer, M. F., von Figura, K. & Giesberts, M. A. H. (1981) Genetic heterogeneity and clinical variability in the Sanfilippo syndrome (types A, B, and C). *Clinical Genetics*, 20 (2), 152–160.
- van der Stelt, J. M. (1993). *Finally a Word: a sensori-motor approach of the mother-infant system in its development towards speech*. Amsterdam: IFOTT.

- von Tetzchner, S. & Martinsen H. (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. 2. painos.
- Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin + Göös.
- Widell, A. (1999). *CP-vammaisen ihmisen ja hänen vuorovaikutuskumppaninsa kommunikatiiviset taidot avusteisen vuorovaikutuksen toimivuuden edellytyksenä*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.
- Wilkinson, R. (2006). Comparing turn-constructional practices in an aphasic man between fifteen and thirty weeks post-stroke. Presentation to the International Conference on Conversation Analysis, Helsinki, May 11–14.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (Calif.): Sage. 3. painos.
- Yli-Salomäki, J. (2007). *Lausuman rakenteen ja vuorotteluun liittyvien tekijöiden vaikutus lapsen sujuvuuteen. Tapaustutkimus pelitilanteista ennen ja jälkeen äkkytysterapiakurssin*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.