

**LAPSEN HUOMIOIMINEN PSYKOLOGISEN  
TUTKIMUKSEN PALAUTEKESKUSTELUSSA**

**Outi Mehto  
Elisa Vuori-Stenroth  
Pro gradu -tutkielma  
Psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kesäkuu 2014**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
Psykologian laitos

MEHTO, OUTI & VUORI-STENROTH, ELISA:  
Lapsen huomioiminen psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa

Pro gradu -tutkielma, 43 s., 1 liites.  
Ohjaajat: Juha Holma & Virpi-Liisa Kykyri  
Psykologia  
Kesäkuu 2014

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisilla kielellisillä keinoilla psykologit lapselle osoittamassaan puheessa huomioivat lasta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa. Tarkastelimme myös sitä, millaisia rooleja psykologien puheessa ilmenevät huomiointikeinot mahdollistavat lapselle, ja millaisissa palautekeskustelun kohdissa psykologit käyttävät kutakin lapsen huomiointikeinoa. Tutkimusaineistomme koostui kahdesta vuosina 2012 ja 2013 videoidusta psykologisen tutkimuksen palautekeskusteluistunnosta, joissa molemmissa paikalla olivat psykologin, alakouluikäisen lapsen ja tämän vanhempien lisäksi perheen kanssa työskentelevää henkilöstöä. Analyysimenetelmänä käytimme keskusteluanalyysia, joka mahdollistaa palautekeskustelun vuorovaikutuksen rakentumisen tarkan tutkimisen.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että psykologeilla on käytettävissään useita keinoja huomioida lasta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa: Psykologit huomioivat lasta palautekeskustelussa käyttämällä lapsen viittaavaa sinä-pronominia ja lapsen etunimeä sinuttelun tehostajana. Psykologit huomioivat lasta myös esittämällä tälle kysymyksiä ja konkretisoimalla lapselle ammatitermistöä sisältävää tutkimuskieltä ymmärrettäväksi. Lapsen huomiointikeinona psykologit käyttivät palautekeskustelussa lapsen ikätason huomioivia puhekielisiä ilmaisuja ja muodostivat psykologin ja lapsen kahdenkeskisiä sekä aikuisten lapsen kohdistuvia liittoumia. Huomioidakseen lasta psykologit myös kutsuivat lasta muistelemaan tutkimustilanteessa toteutuneita tapahtumia.

Huomiointikeinosta riippuen lapsen rooli palautekeskustelussa näyttäytyi erilaisena: Tilanteissa joissa lapsi oli puhutellun roolissa, hän toimi aktiivisesti osallistumisestaan osoittavana tiedon vastaanottajana, tietävänä tiedon vastaanottajana ja lapsesta riippuen passiivisena kuulijana. Ollessaan sekä puhutellun että puhujan roolissa lapselle mahdollistui aktiivisena keskustelijana toimiminen. Lapsen huomiointikeinojen käyttö vaihteli palautekeskustelun eri vaiheissa siten, että palautekeskustelun alkupuolella korostuivat kysymysten esittäminen ja liittoutuminen lapsen kanssa. Tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä tyypillisimpiä huomiointikeinoja olivat lapsen sinutteleminen, etunimen käyttäminen, tutkimuskielen konkretisoiminen, puhekielisten ilmaisujen käyttäminen ja lapsen kutsuminen muistelemaan tutkimustilanteessa toteutuneita tapahtumia. Palautekeskustelun lopussa psykologit huomioivat lasta yleisimmin esittämällä hänelle kysymyksiä, kun taas sinuttelua ja etunimen käyttämistä ilmeni yleisesti ottaen koko palautekeskustelun ajan.

Tutkimuksemme toteutui osana Jyväskylän yliopiston Psykologisten tutkimusten palautekeskustelujen vuorovaikutus -hanketta ja on ensimmäinen lapsen huomioimisesta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa tehty keskusteluanalyttinen tutkimus. Tässä mielessä tutkimus voi osaltaan tuoda lisäarvoa psykologien palautekeskustelukäytäntöihin paitsi tekemällä psykologien vuorovaikutustapoja näkyviksi myös tarjoamalla vuorovaikutuksellisia välineitä lapsen huomioimiseksi palautekeskustelussa.

Avainsanat: institutionaalinen vuorovaikutus, keskusteluanalyysi, lapsen psykologisen tutkimuksen palautekeskustelu

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
1.1. Palautekeskustelu psykologisen tutkimuksen osana .....	1
1.2. Lapsi palautekeskustelussa .....	2
1.3. Keskustelunanalyttinen näkökulma lapsen huomioimiseen palautekeskustelussa.....	4
<b>2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>6</b>
2.1. Tutkimusaineisto .....	6
2.2. Tutkimusmenetelmänä keskustelunanalyysi .....	7
2.3. Analyysin eteneminen .....	9
<b>3. TULOKSET</b> .....	<b>11</b>
3.1. Sinä-pronominin ja lapsen etunimen käyttäminen .....	12
3.2. Kysyminen.....	15
3.3. Tutkimuskielen konkretisoiminen .....	18
3.4. Puhekielisten ilmaisujen käyttäminen .....	20
3.5. Liittoumien muodostaminen.....	22
3.6. Muistelemiseen kutsuminen .....	25
<b>4. POHDINTA</b> .....	<b>27</b>
4.1. Tutkimustulosten teoreettinen ja käytännöllinen merkitys.....	28
4.2. Tutkimuksen luotettavuus .....	35
4.3. Johtopäätökset .....	37
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>39</b>
<b>LIITE 1 LITTEERAATIOMERKIT</b> .....	<b>44</b>

## 1. JOHDANTO

### 1.1. Palautekeskustelu psykologisen tutkimuksen osana

Psykologinen tutkimus on useista vaiheista koostuva prosessi, jolla pyritään vastaamaan asiakasta koskeviin tutkimuskysymyksiin (Fernández-Ballesteros ym., 2001). Psykologisen tutkimuksen tarkoituksia ovat esimerkiksi asiakkaan toimintakyvyn selvittäminen, terapeuttien tarpeiden tunnistaminen ja ammattimaisen palautteen antaminen terapeuttisena interventiona itsessään (Meyer ym., 2001). Psykologisessa tutkimusprosessissa palautekeskustelu on asiakkaan haastattelua ja testaamista seuraava vaihe, jossa psykologi antaa asiakkaalle palautetta tutkimuksen tuloksista (Fernández-Ballesteros ym., 2001). Palautekeskustelua pidetään psykologisen tutkimuksen ratkaisevana osana (Lillie, 2007), sillä se on merkityksellinen sekä asiakkaalle (esim. Smith, Wiggins, & Gorske, 2007; Ward, 2008; Westervelt, Brown, Tremont, Javorsky, & Stern, 2007) että psykologille (esim. Tharinger ym., 2008a). Palautekäytännöt toimivat siten kontekstina vuorovaikutukselle, jossa tutkimuksen tarkoitus saavutetaan (Pope, 1992). Mikäli tutkimustuloksia ei kerrota asiakkaalle, niiden arvo jää kyseenalaiseksi (Gass & Brown, 1992). Vaikka psykologisia tutkimuksia sovelletaan mitä erilaisimmissa konteksteissa (Fernández-Ballesteros ym., 2001), tässä tutkimuksessa tarkastelemme kliinisissä hoitoympäristöissä toteutettavaa psykologisen tutkimuksen palautekeskustelua.

Psykologisen tutkimusprosessin kiinnostaessa tutkijoita yhä enemmän vähäisempää huomiota on kiinnitetty palautekeskusteluun ja sen rooliin osana tuloksellista psykologista tutkimusta (Ward, 2008). Moniulotteisen palautekeskusteluvuorovaikutuksen vangitseminen on haastavaa paitsi tutkimuksellisesti (Ward, 2008), myös käytännössä palautekeskustelun toteuttaminen saattaa olla eniten huomiotta jäänyt alue (Pope, 1992). Aiemmin tutkimuspalautteen antaminen miellettiin asiakkaalle jopa vahingolliseksi (Fischer, 1972) ja palautetta annettiin harvoin tutkittavalle (Ward, 2008). Suomen Psykologiliiton julkaisemien hyvän tutkimuksen periaatteiden mukaisesti asiakkaalla on kuitenkin oikeus palautteeseen ja viime kädessä potilaan oikeus saada omaa terveydentilaansa koskeva riittävästi ymmärrettävä palaute turvataan Suomen laissa säädetyn potilaan tiedonsaantioikeuden nojalla (Laki potilaan asemasta ja oikeuksista, 2 luku 5 §).

Tutkimuspalautteen antaminen tulisi nähdä kokonaisen tutkimusprosessin erottamattomana osana (Clair & Prendergast, 1994). Koska psykologiset tutkimukset kuuluvat oleellisesti psykologien nykypäiväiseen käytännön työhön (Meyer ym., 2001), myös palautekeskustelujen tulisi olla keskeinen osa jokaisen psykologisia tutkimuksia toteuttavan psykologin työtä. Esimerkiksi Suomessa tes-

tataan vuodessa keskimäärin 5 % Suomen väestöstä ja suomalaisista psykologeista 84 % käyttää psykologisia testejä työssään (Kuuskorpi, 2012). Tästä huolimatta palautetta annetaan vaihtelevasti (Curry & Hanson, 2010; Kuuskorpi, 2012; Smith, Wiggins, & Gorske, 2007). Palautteen antaminen asiakkaalle on kuitenkin tärkeää, sillä tutkimuspalautteen on todettu olevan merkittävä terapeuttien vaikutusten aikaansaaja (Allen, Montgomery, Tubman, Frazier, & Escovar, 2003; Tharinger ym., 2008a). Etenkin palautekeskustelua korostavalla, psykologin ja asiakkaan yhteistyöhön perustuvalla terapeutin mallin (*Therapeutic Assessment*) mukaisella psykologisella tutkimuksella on osoitettu olevan terapeuttisia hyötyjä erilaisille asiakkaille (esim. Ackerman, Hilsenroth, Baity, & Blagys, 2000; Aschieri & Smith, 2012; Finn & Tonsager, 1992; Newman & Greenway, 1997; Poston & Hanson, 2010; Smith & George, 2012).

Vaikka palautteen antamisen tärkeys ja siihen liittyviä vaikutusmekanismeja on jo tunnistettu, palautteen antamiseksi on vain muutamia konkreettisia suosituksia saatavilla (Lillie, 2007). Myöskään suomalaisten psykologien koulutuksessa ei ole tarkasti määritelty palautekeskustelun toteuttamista. Gassin ja Brownin (1992) mukaan tutkimuspalautte tulisi soveltaa asiakkaiden tarpeisiin. Esimerkiksi palautteen muotoileminen vaikuttaa asiakkaan tulkintoihin saamansa palautteen merkityksestä (Pope, 1992). Tutkimukset potilaiden kokemuksista osoittavat, että etenkin yksilöllinen palaute koetaan arvostetuksi (Allen ym., 2003; Pegg ym., 2005). Asiakkaiden on myös havaittu kokeneen omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan koskevan ymmärryksensä hyödylliseksi (Westervelt ym., 2007), joten testitulokset olisi hyvä tiivistää korostamalla molempia edellä mainittuja puolia (Gass & Brown, 1992). Palautteen on lisäksi oltava tarkkaa ja ymmärrettävää, jolloin tulokset tulisi muotoilla pikemminkin arkikielellä kuin ammattitermistöä käyttäen (Groth-Marnat, 2003). Lopuksi on hyvä keskustella virheiden mahdollisuudesta ja varmistaa, että asiakas on ymmärtänyt palautteen riittävästi (Pope, 1992).

## **1.2. Lapsi palautekeskustelussa**

Lapsen palautekeskustelua voidaan pitää erityisenä vuorovaikutustilanteena, sillä Johnstonin ja Murrayn (2003) mukaan istuntoon osallistuu lapsen lisäksi lähes aina useita tietolähteitä, kuten lapsen vanhemmat ja opettajat. Vaikka monenkeskisessä palautekeskustelussa lapsi ei ole ainut palautteen vastaanottaja, Becker, Yehia, Donatelli ja Santiago (2002) toteavat lapsen ansaitsevan palautetta psykologin hänestä tekemistään havainnoista. Palautteen antaminen lapselle on tärkeää myös siksi, että aikuisten tapaan lasten on todettu hyötyvän palautteen läpikäymisestä heidän kanssaan

(Tharinger ym., 2008b). Lapsilla palautekeskustelua korostavan, psykologin ja asiakkaan yhteistyöhön perustuvan terapeutin mallin myönteisinä vaikutuksina on havaittu muun muassa vähenemistä oireilussa (Hamilton ym., 2009; Smith, Handler, & Nash, 2010; Tharinger ym., 2009; Tharinger, Finn, Wilkinson, & Schaber, 2007) ja ongelmakäyttäytymisessä (Smith, Wolf, Handler, & Nash, 2009). Vastaavasti kohenemistä on havaittu lasten itsetunnessa, toiveikkoudessa (Tharinger ym., 2007), hoitomyönteisyydessä (Tharinger ym., 2009) ja perheen sisäisessä toiminnallisuudessa (Hamilton ym., 2009; Smith ym., 2009; Tharinger ym., 2009).

Psykologisen tutkimusprosessin ohella palautteella itsessään on mahdollisuus toimia interventiona vaikuttamalla positiivisesti lasten ja vanhempien elämään (Tharinger ym., 2008a). Tharingerin ja Pilgrimmin (2012) mukaan terapeutin mallissa annetun palautteen on todettu auttavan lasta oppimaan uusia asioita itsestään ja vaikeuksistaan sekä kohentavan psykologin ja lapsen välistä suhdetta. Perheillä palaute on puolestaan lisännyt ymmärrystä lapsen vaikeuksia ja perhettä kohtaan ilman häpeän tunteita (Hamilton ym., 2009). Tutkimuspalaute voi esimerkiksi auttaa kehystämään ongelmia uudelleen siten, että palautteen myötä vanhemmat ymmärtävät lapsen laiskuuden masennukseksi (Fulmer, Cohen, & Monaco, 1985) ja vanhempien on mahdollista nähdä lapsensa uudessa valossa (Tharinger ym., 2008a). Palaute voi myös lisätä vanhempien lastaan kohtaan tuntemaa kiinnostumista ja helpottaa yhteistyötä esimerkiksi koulun kanssa (Purves, 2002).

Palautteen antaminen lapselle eroaa kuitenkin palautteen antamisesta vanhemmille (Tharinger ym., 2008 a&b). Lapsen kanssa käytävä palautekeskustelu saattaa tuntua haastavalta, sillä suora palaute voi olla monelle lapselle emotionaalisesti hämmentävää (Tharinger ym., 2008b). Tharingerin ym. (2008a) mukaan lapsi saattaa esimerkiksi sulkeutua tai keskittyä palautteenannon sijaan johonkin muuhun. Psykologit saattavat siten panostaa lapselle annettavaan palautteeseen ajallisesti vähän tai ohittavat koko tilanteen antamalla palautetta pääasiassa vanhemmille.

Lapsen tuodessa erityisiä piirteitä palautekeskusteluun vakiintuneita ohjeita ei ole siitä, miten lapsi voitaisiin huomioida psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa. Tästä huolimatta perusteita lapsen huomioinnille palautekeskustelussa on mahdollista hakea yleisistä palautteenantoa koskevista periaatteista, joita Tharinger ym. (2008a) ovat koonneet: Lapselle olisi hyvä selittää hänen roolinsa tutkimusprosessissa ja lapsella tulisi olla myös mahdollisuus keskustella tutkimuksesta psykologin kanssa. Palautteen sisältämän informaation on tärkeää olla lapsen kehitykselliselle tasolle sopivaa (Kamphaus, 2005), sillä lasten kieli poikkeaa tiedettävästi aikuisten kielestä (Becker ym., 2002). Esimerkiksi tarinat ja muut lapsiystävälliset menetelmät voivat paitsi ylläpitää lapsen mielenkiintoa ne myös mahdollistavat lapselle kognitiivisen ja emotionaalisen pääsyn palautteeseen (Tharinger ym., 2008a).

Palautteenannossa vallitsevana käytäntönä on ollut tiedonvälitykseen perustuva tapa (Finn & Tonsager, 1997), jossa psykologi toimii tutkimustiedon välittäjänä lapsen ja vanhempien ollessa tiedon vastaanottajia (Tharinger ym., 2008a). Finnin ja Tonsagerin (1997) mukaan tulosten tarkoitus on palvella ammattilaisten asiakkaan hoitoa koskevaa päätöksentekoa, jolloin asiakkaan rooli jää passiiviseksi. Lähes päinvastaista käytäntöä palautteenantoon edustaa jo aiemmin mainittu terapeutin arvioinnin malli, jossa psykologi, lapsi ja vanhemmat toimivat tulosten tarkastelussa yhteistyössä keskustellen. Palautteenannossa tiedonvälitykseen ja yhteistyöhön perustuvat tavat tulisi kuitenkin nähdä enemmän toisiaan täydentävinä kuin toisensa poissulkevinä käytäntöinä.

Tharingerin ym. (2008a) mukaan ymmärrettävän palautteen antaminen pakottaa psykologia itse ymmärtämään, käsitteellistämään, integroimaan ja organisoimaan tutkimuksesta saatuja tuloksia. Lapsen palautekeskustelussa on siten kyse haastavasta tehtävästä, joka vaatii psykologia kehittymään kliinisissä kyvyissään. Koska palautekeskustelun onnistumisessa myös psykologien taidoilla on keskeinen merkitys (Green, 2000), lapsen palautekeskustelun sujumisessa on pitkälti kyse psykologien taidoista huomioida lasta – tutkimuksellisesti tärkeästä ilmiöstä, johon tässä pro gradu -tutkimuksessa tulemme keskittymään.

### **1.3. Keskusteluanalyttinen näkökulma lapsen huomioimiseen palautekeskustelussa**

Tässä tutkimuksessa lapsen huomioiminen palautekeskustelussa määrittyi keskusteluanalyttisen näkökulman kautta. Tällöin keskitymme siihen, miten lapsen huomioiminen palautekeskustelussa toteutuu kielellisesti psykologien lapselle osoittamassa puheessa. Tutkimuskontekstina lapsen palautekeskustelu on rinnastettavissa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa korostuneeseen institutionaaliseen vuorovaikutukseen maallikon ja instituutiota edustavan ammattilaisen välillä (Heritage, 2005). Keskeinen ja tutkimuksellisesti mielenkiintoinen piirre on siten institutionaalisen vuorovaikutukselle ominainen epäsymmetrisyys (esim. Heritage, 2005; Hutchby & Wooffitt, 1998), mikä ilmenee esimerkiksi ammattilaisen vuorovaikutuksen kulkua koskevana kontrollointina ja tietävän osapuolen asemassa toimimisena (Drew & Heritage, 1992; Peräkylä, 1998). Erityiseksi tutkimuskontekstiksi lapsen palautekeskustelun tekee juuri vuorovaikutuksessa ilmenevä korostunut epäsymmetrisyys: Tavallisesti lapsen palauteistuntoon osallistuu useita hänen asiaansa hoitavia henkilöitä, mutta kognitiivisilta kyvyiltään kehittyvä lapsi on tiedollisesti ja siten myös rajallisten keskusteluun osallistumismahdollisuuksien vuoksi epätasa-arvoisimmassa asemassa.

Koska institutionaalisisessa vuorovaikutuksessa keskustelua rakennetaan asiakkaan tieto ja ymmärrys huomioon ottaen (Peräkylä, 1998), tässä tutkimuksessa tarkasteltavan palautekeskustelussa toteutuvan lapsen huomioimisen voidaan osaltaan nähdä vastaavan kysymykseen psykologien keinoista purkaa lapsen palautekeskustelussa korostunutta epäsymmetrisyyttä. Epäsymmetrisyyden ohella institutionaalille vuorovaikutukselle on tyypillistä keskustelun eteneminen vaiheittain tietyn järjestyksen mukaisesti (Heritage, 2005). Psykologin kielellisten huomiointikeinojen lisäksi tarkastelemmekin lapsen palautekeskustelun rakenteellista järjestystä sen suhteen, missä vaiheessa palautekeskustelua psykologit toteuttavat erilaisia lapsen huomiointikeinojaan.

Keskustelun rakentuessa osallistujien yhteistoiminnan kautta huomiota on kiinnitettävä myös puheenvuorojen aikaansaamiin reaktioihin (Hakulinen, 1998) ja puheen vastaanottajien vaikutukseen keskustelun muodostumisessa (Seppänen, 1998b). Kyse on osallistumiskehikosta – siitä, millainen suhde keskusteluun osallistujilla on puheeseen (Seppänen, 1998b). Psykologien puheessa ilmenevien lapsen huomiointikeinojen ja niiden palautekeskusteluun paikantumisen lisäksi tarkastelemme psykologien puhetekojen seurauksena ilmeneviä lapsen osallistujarooleja. Seppäsen (1998b) mukaan roolit eivät ole staattisia vaan äänessäolijan rooli vaihtuu jatkuvasti osallistujalta toiselle. Myös puheen vastaanottajan rooli vaihtelee, mihin vaikuttaa vastaanottajan oma toiminta ja se, millaisen roolin äänessäolija projisoi eli ennakoi kullekin vastaanottajalle.

Koska keskusteluanalyysissa lausumat eivät ole irrotettavissa siitä, miten ne sanotaan, laajojen puhejaksojen ohella merkityksellistä on ei-kielellinen aines (Hakulinen, 1998), joka vaikuttaa keskusteluun (Schegloff, 1984). Kyse on nonverbaalista toiminnasta, jolla viitataan esimerkiksi kasvojen ilmeisiin, kehon liikkeisiin, katseeseen, äänenlaatuun sekä näennäisiin verbaalisiin äänteisiin kuten keskeytyksiin, epäröinteihin ja virheisiin puheessa (Hall, Harrigan, & Rosenthal, 1995). Nonverbaalin toiminnan osalta keskitymme tutkimuksessamme erityisesti psykologien katseisiin, joiden suuntaaminen on keskeinen keino osoittaa puhetta tietylle osallistujalle (Seppänen, 1998b). Lapsen palautekeskustelussa ilmenevää nonverbaalia toimintaa tarkastelemme pikemminkin puhujien puheen vahvistamisen keinona kuin erillisenä viestintämuotonaan. Tästä huolimatta nonverbaalin toiminnan huomioiminen on tärkeää, sillä vain 7 % vuorovaikutuksesta on arvioitu perustuvan puhutuihin sanoihin, 38 % äänenlaatuun ja jopa 55 % kehonkieleen (Mehrabian, 1972). Myös asiakkaan ja ammattilaisen vuorovaikutuksessa suuri osa tiedonvaihdosta tapahtuu nonverbaalisti (Finset, 2007). Kliinikon hyväksyvän nonverbaalin toiminnan on esimerkiksi todettu vaikuttavan hoitosuhteessa asiakkaan tyytyväisyyteen sitä lisäävästi (Hall, Harrigan, & Rosenthal, 1995; Mast, 2007).

Tutkimuskysymyksemme voidaan lopulta muotoilla seuraavasti: Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoituksenamme on selvittää, millaisilla kielellisillä keinoilla psykologit lapselle osoittamassaan puheessa huomioivat lasta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa. Tarkastelemme myös



sitä, millaisia rooleja psykologien puheessa ilmenevät huomiointitavat mahdollistavat lapselle, ja millaisissa palautekeskustelun kohdissa psykologit käyttävät kutakin lapsen huomiointikeinoa. Tutkimuksemme toteutuu osana Jyväskylän yliopiston Psykologisten tutkimusten palautekeskustelujen vuorovaikutus -hanketta ja on ensimmäinen lapsen palautekeskustelua keskusteluanalyttisesti tarkasteleva tutkimus. Parhaassa tapauksessa tutkimuksemme tuo lisäarvoa psykologien palautekeskustelukäytäntöihin paitsi tekemällä psykologien vuorovaikutustapoja näkyviksi myös tarjoamalla vuorovaikutuksellisia välineitä lapsen huomioimiseksi palautekeskustelussa.

## **2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **2.1. Tutkimusaineisto**

Tutkimuksemme aineistona käytimme Keski-Pohjanmaan keskussairaalan Psykologian palveluyksikön sekä Jyväskylän yliopiston Psykoterapian opetus- ja tutkimusyksikön kanssa yhteistyössä kerättyä palautekeskustelumateriaalia. Hyödyntämämme aineisto koostui kahdesta vuosina 2012 ja 2013 videoidusta psykologisen tutkimuksen palautekeskusteluistunnosta. Ensimmäisen palautekeskustelun kesto videoituna oli yhteensä 49 minuuttia 54 sekuntia ja kyseiseen istuntoon osallistui psykologin, lapsen ja tämän vanhempien (äidin ja isän) lisäksi lääkäri ja perhetyöntekijä. Toisen palautekeskustelun kesto videoituna oli 60 minuuttia 59 sekuntia ja tässä istunnossa paikalla olivat psykologin, lapsen ja tämän vanhempien (äidin ja isän) lisäksi sosiaalityöntekijä sekä palautekeskusteluistuntoon myöhemmin liittyneet lapsen kolme opettajaa.

Aineiston lapset olivat alakouluikäisiä ja psykologit kokeneita useita vuosia psykologisia tutkimuksia työssään toteuttaneita ammattilaisia. Palautekeskustelujen pääasiallinen sisältö liittyi lasten koulussa suoriutumiseen, kuten kognitiiviseen kyvykkyyteen ja tunne-elämää kartoittavien tutkimustulosten purkamiseen. Videoidut palautekeskusteluistunnot olivat autenttisia eli toteutuivat tästä pro gradu -tutkimuksesta riippumatta. Palautekeskustelujen toteuttamiseksi istuntoihin osallistuneilla ei siten ollut käytettävissään etukäteen annettuja ohjeistuksia palautekeskustelun kulusta, vaan palautekeskustelut toteutuivat psykologien itselleen luontevien käytäntöjen mukaisesti. Tutkimustilanteissa videokamerat olivat sen sijaan koko istuntojen ajan osallistujien nähtävissä. Palautekeskusteluista toinen kuvattiin yhdellä videokameralla ja toisen palautekeskustelun kuvaamisessa käytettiin kahta videokameraa. Koska lasten sallittiin liikkua istunnoissa vapaasti, ensimmäisessä pa-

lautekeskusteluistunnossa lapsi oli osan ajasta kameroiden ulkopuolella. Palautekeskusteluistunnot olivat toisiinsa nähden erilaisia: ensimmäisessä palautekeskustelussa lapsi käyttäytyi ajoittain vastahakoisesti, kun taas toisessa palautekeskustelussa lapsi osoitti verraten aktiivisemmin osallistumistaan keskusteluun.

Tutkimusjärjestelyt hyväksyi Keski-Pohjanmaan sairaanhoitopiirin eettinen toimikunta. Palautekeskusteluistuntojen videoimisesta tutkimustarpeisiin kaikkia osapuolia oli informoitu ja osallistujat myös antoivat kirjallisen suostumuksensa istuntojen videointiin. Lasten osalta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta antoivat lasten vanhemmat. Myöhemmin esiteltävän keskustelunanalyysin mahdollistamiseksi litteroimme eli siirsimme aineiston tekstimuotoon sanatarkalla tasolla. Litteroidun aineiston lopullinen määrä oli yhteensä 44 A4-kokoista sivua, kun riviväli oli 1 ja kirjainkoko 10. Tekstimuotoisen aineiston kokonaismäärästä ensimmäisen palautekeskustelun osuus oli 21 sivua ja toisen 23 sivua.

## 2.2. Tutkimusmenetelmänä keskustelunanalyysi

Tässä tutkimuksessa käytimme analyysimenetelmänä keskustelunanalyysia, joka mahdollistaa palautekeskustelun vuorovaikutuksen rakentumisen tarkan tutkimisen. Keskustelunanalyysi (*conversation analysis, CA*) on 1960-luvun lopulla alkunsa saanut Harvey Saksin, Emanuel Schegloffin ja Gail Jeffersonin yhteistyössä kehittämä tutkimusmenetelmä (Heritage & Clayman, 2010), jonka avulla tutkitaan luonnollisissa konteksteissa ilmenevää keskusteluvuorovaikutusta (Heritage & Atkinson, 1984; Hutchby & Wooffitt, 1998). Aineistolähtöisenä menetelmänä keskustelunanalyysissa keskitytään pikemminkin keskustelijoiden aineistossa ilmenevien vuorovaikutustoimintojen yksityiskohtaiseen tutkimiseen kuin oletuksiin keskustelijoiden mahdollisista suuntautumisista ja motiiveista (Heritage, 1984).

Keskustelunanalyysin kohteiksi soveltuvat sekä arkikeskustelut että institutionaaliset vuorovaikutusaineistot (esim. Drew, 2005; Heritage & Clayman, 2010; Hutchby & Wooffitt, 1998; Peräkylä, 1998). Arkikeskusteluilla tarkoitetaan esimerkiksi perheenjäsenten, tuttavien tai ystävien toiminnan tutkimusta, kun taas instituutioilla viitataan ensisijaisesti virallisiin instituutioihin (Peräkylä, 1998). Tässä tutkimuksessa tutkimuskontekstina toimiva lapsen psykologisen tutkimuksen palautekeskustelu voidaan mieltää lääkärin ja asiakkaan väliseen vuorovaikutukseen rinnastettavaksi institutionaaliseksi keskusteluksi. Käytännössä arkikeskustelulle ja institutionaaliseksi vuorovaikutukselle ominaiset piirteet ilmenevät keskustelussa kuitenkin usein yhtä aikaa (Heritage, 1984; Heritage,

2005). Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa lähdetään siten liikkeelle samojen keskustelun perusilmiöiden tarkastelusta kuin arkipuheen tutkimuksessa (Peräkylä, 1998).

Keskustelunanalyysin periaatteiden mukaisesti kiinnostuksen kohteena ei ole kieli sinänsä vaan se, mitä puheella saadaan aikaiseksi (Hutchby & Wooffitt, 1998; McLeod, 2001). Tällöin analysoidaan esimerkiksi sitä, miten keskustelijat kysyvät, ottavat kantaa tai yhtyvät mielipiteisiin, miten keskustelijat merkitsevät itsensä tietäviksi tai tietämättömiksi, asettuvat puheellaan vastakkain tai samalle puolelle ja sitä, miten keskustelijat luovat puheellaan identiteettejään (Hakulinen, 1998). Keskustelussa puhujat ottavat vaihtuvia rooleja puhujina, kuuntelijoina, vahvistettuina tai vahvistamattomina vastaanottajina sekä puhetoimintojen, kuten kutsujen esittäjinä ja vastaanottajina (Peräkylä, 1998). Oman leimansa tutkimuksellemme antaa myös lapsen palautekeskustelu monenkeskisenä keskusteluna, jossa vuorovaikutusrakenne on kahden hengen keskusteluihin verrattuna monimutkainen ja monitahoinen: Monenkeskisessä keskustelussa vuoroista voidaan käydä kilpailua ja on mahdollista, että keskustelussa syntyy useita rinnakkaisia keskusteluja (Londen, 1998).

Arkikeskusteluun verrattuna institutionaalille vuorovaikutukselle on Drewin ja Heritagen (1992) mukaan ominaista, että ainakin yksi osallistuja edustaa muodollista organisaatiota ja puhe toimii keskustelijoiden keinona toteuttaa institutionaalisia tavoitteita. Institutionaalinen vuorovaikutus sisältää usein myös rajoituksia ja menettelytapoja (Drew & Heritage, 1992), jotka tavoitteiden ohella ilmenevät esimerkiksi puheenvuorojen ottamisissa ja niiden myötä erilaisissa osallistumismahdollisuuksissa, keskustelun etenemisessä tietyn rakenteellisen järjestyksen mukaisesti ja sanavalinnoissa (Heritage, 2005). Arkikeskusteluihin verrattuna institutionaalinen vuorovaikutus on usein myös epäsymmetristä, mikä ilmenee kysymys-vastaus -jaksoissa (Drew & Heritage, 1992): instituution edustaja esittää kysymyksiä ja vastapuolen odotetaan vastaavan niihin (Hutchby & Wooffitt, 1998). Keskustelunanalyysissä vuorovaikutuksen institutionaalisuus ei paikannu fyysisiin konteksteihin (Drew & Heritage, 1992) vaan olennaista on tarkastella tapoja, joilla puhetoiminnot liittyvät puhujien identiteetteihin ja institutionaalsiin tehtäviin (Heritage & Clayman, 2010).

Keskustelussa merkitykset syntyvät kuitenkin yhteistyön eli neuvottelun tuloksena (Hakulinen, 1998). Drewin (2005) mukaan keskustelijoiden yhteisymmärryksen rakentuminen vuorovaikutuksessa perustuu jaettuihin vuorovaikutuksellisiin kompetensseihin, kuten tietoon kielen käytöstä liittyen sanastoon, kielioppiin, intonaatioihin ja sävelkulkuihin, mutta myös tietoon vuorovaikutuksen rakenteista, normeista ja odotuksista. Keskustelunanalyysin tavoitteena on siten löytää ja analysoida tapoja, joilla vuorovaikutukseen osallistujat tuottavat ja ymmärtävät toteuttamaansa keskustelua.

Näiden tapojen paljastumiseksi pyrkimyksenä on tunnistaa keskustelussa ilmeneviä rakenteita (Drew, 2005). Keskustelunanalyysi perustuu näin olettamuksiin, joiden mukaan vuorovaikutus ei ole kaaosta, sattumanvaraista eikä merkityksetöntä vaan kontekstin huomioivaa, rakenteellisesti

järjestynyttä toimintaa (Heritage, 1984). Heritagen ja Atkinsonin (1984) mukaan keskustelijat suuntautuvat puheellaan edeltävään puheeseen osoittaen ymmärrystään edeltävään puheeseen ja luoden kontekstia seuraavalle puheelle. Yksittäisten virkkeiden sijaan keskusteluanalyysissä analysoidaan siten vuorovaikutusjaksoja eli sekvenssejä ja niihin sisältyviä puheenvuoroja. Keskustelu on myös normatiivisesti säädelyä toimintaa, jossa puhujat joko noudattavat tai rikkovat normeja (Peräkylä, 1998). Pyrkimyksenä on löytää säännönmukaisuuksia vuorovaikutusjärjestyksestä samalla, kun kuvataan tehtäviä, joita kullakin keskustelun käytännöllä tietyn vuorovaikutustoiminnan kannalta on (Heritage, 1984; Heritage & Atkinson, 1984).

Institutionaalisia vuorovaikutustilanteita tutkimalla saadaan tietoa keskustelun ratkaisevasta roolista sosiaalisen elämän tuottamisessa (Hutchby & Wooffitt, 1998). Siinä missä psykoterapia on olennaisesti keskustelua ja sen vaikuttavuus perustuu oikeanlaisen keskustelun toteuttamiselle (McLeod, 2001), saman voidaan nähdä pätevän myös palautekeskusteluun ja sen tuloksellisuuteen. Tässä mielessä psykologisen palautekeskustelun tutkiminen keskusteluanalyysillä on perusteltua ja luonnollista.

### **2.3. Analyysin eteneminen**

Tutkimuksemme analyysiprosessi käynnistyi perehtymisellä palautekeskusteluun tutkimuskontekstina. Saadaksemme alustavan käsityksen palautekeskustelusta ja tulevasta tutkimuskysymyksestä katsoimme useita videoituja yksilöpalautekeskusteluja sekä yhden ryhmäpalauteistunnon. Erityisesti lapsen ryhmäpalautekeskustelun moniulotteinen vuorovaikutus herätti kiinnostuksemme. Tutustuimme myös aiempaan palautekeskustelua koskevaan tutkimuskirjallisuuteen, minkä tarkoituksena oli saada tietoa palautekeskustelun toteuttamista koskevista tavoista ja palautekeskustelusta psykologisen tutkimuksen osana.

Tutkimusaineistomme keräännyttyä lapsen huomiointia koskeva tutkimuskysymyksemme oli alustavassa muodossaan olemassa. Varsinaiseen tutkimusaineistoomme tutustuimme katsomalla videoidut kaksi palautekeskustelua kokonaisuudessaan. Tässä vaiheessa kiinnitimme huomioita kaikkien palautekeskusteluun osallistuneiden väliseen vuorovaikutukseen. Monenkeskisessä palautekeskusteluvuorovaikutuksessa lapsen huomioiminen tutkimusilmiönä osoittautui kuitenkin varsin laajaksi. Huomioinnin käsitteen selventämiseksi teimme muistiinpanoja ja keskustelimme aineiston pohjalta heränneistä ajatuksista. Tutkimuskysymyksemme rajautui psykologien kielellisesti tapahtuvaan lapsen huomiointiin.

Seuraavaksi keskustelimme ohjaajiemme kanssa vaihtoehtoisista tutkimusongelmamme selvittämiseen soveltuvista tutkimusmenetelmistä. Tutkimusmenetelmäksemme valikoitui keskustelunanalyysi, jonka totesimme ohjaajiemme kanssa käydyissä keskusteluissa soveltuvan parhaiten tutkimusongelmamme selvittämiseen. Koska kuva- ja ääninauhojen litterointi on tärkeä osa keskustelunanalyyttistä tutkimusta, puhetta ei editoida vaan litterointeihin merkitään myös puheen nonverbaalit piirteet, kuten takeltelut, änkytykset, huokaukset ja yskimiset (Seppänen, 1998a). Keskustelunanalyyttisten periaatteiden mukaisesti litteroimme tutkimuksemme aineiston vuoden 2014 alussa käyttämällä Gail Jeffersonin litterointitapaa tutkimustarpeisiimme soveltaen (LIITE 1).

Koska lapsen huomioinnin käsite osoittautui edelleen tarkempaa rajausta vaativaksi tutkimusilmiöksi, tarkensimme psykologien kielellisesti tapahtuvan lapsen huomioimisen lopulta psykologin lapselle osoittamaksi puheeksi. Rajaus oli tarpeellinen siksi, että psykologien lapselle osoittaman puheen lisäksi tutkimusaineistosta nousi esiin vuorovaikutusta, joka näyttäytyi eräänlaisena epäsuorana lapsen huomiointina. Tällaisessa vuorovaikutuksessa psykologi ei osoittanut puhettaan suoraan lapselle, mutta käytti lapsen asioista puhuessaan lapsen nimeä. Yhtä lailla rajasimme tutkimusaineistostamme opettajien osuuden pois, sillä tässä kohtaa istuntoa keskustelua käytiin lähinnä psykologin ja opettajien välillä.

Lopullinen tutkimuskysymyksemme ohjasi aineiston parissa työskentelyämme. Koska aineiston toistuva läpikäynti mahdollistaa huomion kiinnittämisen tutkimuksen kannalta keskeisiin analyysiyksiköihin (Hutchby & Wooffitt, 2008), tarkistimme litteroinnit useaan kertaan ja luimme aineistoa toistuvasti läpi. Vuorovaikutusjaksoissa yhtenä analyysiyksikkönä pidimme yhtä psykologin lapselle yhtäjaksoisesti osoittamaa puheenvuoroa. Poimimme aineistosta ne vuorovaikutusjaksot, joissa psykologit osoittivat puhettaan lapselle. Koska analysoitavien ilmiöiden tulee perustua tutkijoiden etukäteen luotujen oletusten sijaan aineistossa ilmenevän vuorovaikutukseen (Heritage, 1984), tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi vertasimme löytämiämme analyysiyksiköjä sekä itsenäisesti että yhdessä. Löytämässämme kohdissa ei ilmennyt juurikaan eroavaisuuksia, joskin huomiointikeinojen nimityksistä kävimme runsasta keskustelua. Aineiston epäselvistä ja erimielisyyttä herättäneistä kohdista keskustelimme myös ohjaajiemme kanssa, ja keskustelujen tuloksena löydetty huomioinnin keinot tarkentuivat lopulliseen muotoonsa. Psykologien käyttämien lapsen huomiointikeinojen tarkastelun seurauksena tutkittaviksi ilmiöiksi nousivat myös huomiointikeinojen lapselle mahdollistamat roolit ja huomiointikeinojen paikantuminen palautekeskustelussa.

Tutkimusraporttiin valitsimme kutakin lapsen huomiointikeinoa edustavimmin havainnollistavan aineisto-otteen. Tarkistimme aineisto-otteiksi valikoidut näytteet jälleen sekä puheen sanatarkkuuden että nonverbaalin viestinnän osalta. Raportoimme tulokset ja käytimme aineisto-otteiden avauksissa keskustelunanalyyttisten periaatteiden mukaisesti vuorovaikutuksen tarkkaa kuvausta.

Aineisto-otteiden avauksissa käyttämällämme keskustelunanalyttisellä käsitteellä asennonvaihdos tarkoitamme tässä tutkimuksessa puheen osoittamisen vaihdosta ja sen seurauksena osallistujien roolien muuttumista suhteessa puheeseen (ks. Seppänen, 1998b). Käsitteillä vierusparin etujäsen ja jälkijäsen viittaamme kahden vuoron väliseen erityisen vahvaan kytkökseen (ks. Heritage, 1984) esimerkiksi kysymys-vastaus -jaksoissa (ks. Raevaara, 1998) ja preferoimattomalla vuorolla tarkoitamme erimielistä kannanottoa ja puheenvuoron puuttumista eli hiljaisuutta (ks. Tainio, 1998).

### 3. TULOKSET

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että lapselle osoittamassaan puheessa psykologit käyttivät useita kielellisiä keinoja huomioidakseen lasta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa. Aineiston pohjalta nousi esiin yhteensä kuusi lapsen huomioonluokkaa: Psykologit huomioivat lasta palautekeskustelussa käyttämällä lapsen viittaavaa sinä-pronominia ja lapsen etunimeä sinuttelun tehostajana. Psykologit huomioivat lasta myös esittämällä tälle kysymyksiä ja konkretisoimalla ammattitermistöä sisältävää tutkimuskieltä lapselle ymmärrettäväksi. Lapsen huomointikeinona psykologit käyttivät palautekeskustelussa lapsen ikätason huomioivia puhekielisiä ilmaisuja ja muodostivat psykologin ja lapsen kahdenkeskisiä sekä aikuisten lapsen kohdistuvia liittoumia. Huomioidakseen lasta palautekeskustelussa psykologit käyttivät myös lapsen kutsumista muistelemaan tutkimustilanteessa toteutuneita tapahtumia. Tässä tutkimuksessa psykologit huomioivat lasta palautekeskusteluissa yhteensä 112 kertaa. Ensimmäisessä palautekeskustelussa lapsen huomointia tapahtui yhteensä 65 kertaa ja toisessa 47 kertaa. Koottuna huomointikeinojen esiintymismäärät ilmenevät taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Psykologien käyttämien lapsen huomointikeinojen esiintymismäärät.

LAPSEN HUOMIOINTIKEINO	PK 1	PK 2	YHT.
Sinä-pronominin ja lapsen etunimen käyttäminen	38	22	60
Kysyminen	4	12	16
Tutkimuskielen konkretisoiminen	8	4	12
Puhekielisten ilmaisujen käyttäminen	4	6	10
Liittoumien muodostaminen	8	0	8
Muistelemiseen kutsuminen	3	3	6
<b>YHT.</b>	<b>65</b>	<b>47</b>	<b>112</b>

Huomiointitavasta riippuen lapsen rooli palautekeskustelussa näyttäytyi erilaisena: Tilanteissa joissa lapsi oli puhutellun roolissa, hän toimi aktiivisesti osallistumistaan osoittavana tiedon vastaanottajana, tietävänä tiedon vastaanottajana sekä lapsesta riippuen myös passiivisena kuulijana. Ollessaan sekä puhutellun että puhujan roolissa lapselle mahdollistui aktiivisena keskustelijana toimiminen. Myös lapsen huomiointikeinojen käyttö vaihteli palautekeskustelun eri vaiheissa: Palautekeskustelun alkupuolella psykologien käyttäminä lapsen huomiointikeinoina korostuivat pääasiassa kysymysten esittäminen sekä liittoutuminen lapsen kanssa. Palautekeskustelun puolivälissä tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä tyypillisimpiä lapsen huomiointikeinoja olivat lapsen sinutteleminen, lapsen etunimen käyttäminen, ammattitermistöä sisältävän tutkimuskielen konkretisoiminen, lapsen ikätason huomioivien puhekielisten ilmaisujen käyttäminen ja lapsen kutsuminen muistelemaan tutkimustilanteessa toteutuneita tapahtumia. Palautekeskustelun loppupuolella psykologit huomioivat lasta yleisimmin esittämällä hänelle kysymyksiä. Lapsen sinuttelua ja etunimen käyttämistä sinuttelun tehostajana ilmeni yleisesti ottaen koko palautekeskustelun ajan.

Psykologien palautekeskusteluissa käyttämät lapsen huomiointikeinot esittelemme niiden yleisyysjärjestyksessä. Merkintä (N / N) ilmoittaa kunkin huomiointikeinon esiintymismäärän suhteessa aineistossa ilmenneeseen lapsen huomiointin kokonaismäärään. Aineisto-otteiden suluissa olevista viitteistä ilmenee tieto siitä, onko kyseinen näyte peräisin ensimmäisestä (pk 1) vai toisesta (pk 2) palautekeskustelusta. Tämän lisäksi viitteistä ilmenevät alkuperäisen litteraation rivinumerot (r.). Aineisto-otteissa kulloinkin äänessä olevaan henkilöön viittaamme isoilla kirjaimilla siten, että lyhenne ”P” tarkoittaa psykologia, ”L” lasta, ”Ä” äitiä, ”I” isää, ”S” sosiaalityöntekijää ja ”LÄ” lääkärinä. Merkillä ” \* ” viittaamme äänessä olevan puhujan nonverbaaliin toimintaan, kun taas merkki ” [ ” tarkoittaa nonverbaalia toimintaa toisen henkilön puheenvuoron aikana. Aineisto-otteiden keskeiset sisällöt olemme merkinneet nuolilla (→). Kokonaisuudessaan litteraatioissa käytetyt merkit ilmenevät liitteestä 1. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilyttämiseksi muutinme aineisto-otteissa esiintyvät erisnimet sekä luokka- ja ikätiedot.

### **3.1. Sinä-pronominin ja lapsen etunimen käyttäminen**

Tässä tutkimuksessa psykologien yleisimmäksi tavaksi huomioida lasta palautekeskustelussa osoitettiin lapsen viittaavan sinä-pronominin ja lapsen etunimen käyttäminen sinuttelun tehostajana (60 / 112). Aineistossamme sinuttelua ilmeni yhteensä 44 kertaa, kun taas lapsen etunimeä sinuttelun tehostajana psykologit käyttivät selvästi harvemmin – yhteensä 16 kertaa. Tunnistimme sinuttelun

lapsen huomiointikeinona aineistosta psykologien lapselle osoittamasta puheesta, jossa psykologit käyttivät lapsen viittaavaa *sinä*-pronominia eli yksikön toista persoonaa. Lapsen etunimen käyttö sinuttelun tehostajana ilmeni aineistossa psykologien lapselle osoittamassa puheessa, jossa psykologit mainitsivat lapsen nimen *sinä*-pronominin yhteydessä.

Lapsen sinuttelua esiintyi yleisesti ottaen koko palautekeskustelun ajan. Sinuttelemine toimi psykologien keinona kohdistaa lapsen huomio puheeseensa ja pitää lapsi mukana keskustelussa. Pääasiassa sinuttelua tapahtui tutkimuspalautteen antamisen aikana ja lähes aina psykologien sinuttelun yhteydessä antama palaute oli myönteistä. Koska sinuttelu liittyi useimmiten palautteen antamiseen, psykologit eivät odottaneet lapselta vastausta. Tämä ilmeni psykologien pitkinä tauttomina puheenvuoroina. Sinuttelun yhteydessä lapsi toimi puhutellun roolissa joko aktiivisesti osallistumistaan osoittavana tiedon vastaanottajana tai passiivisena kuulijana, jolloin lapsi ei suoranaisesti osoittanut osallistuvansa keskusteluun, mutta mahdollisesti kuitenkin kuuli, mitä keskustelussa tapahtui. Aineisto-otteessa 1 psykologi sinuttelee lasta palautteenannon yhteydessä.

#### Aineisto-ote 1 (pk 2, r. 306–375):

- 1 P → \*sää juttelit kyllä omast elämästäs silleen mukavasti että mä  
\*KATSOO LASTA
- 2 → huomasin että sulla on noita kavereita ja sä oot tommonen
- 3 → sosiaalinen poika et \*sulla löytyy niinku [kaveriporukkaa  
\*NYÖKKÄÄ LAPSELLE [LAPSI VILKAISEE PSYKOLOGIA
- 4 → ja sä \*osait  
\*NYÖKKÄÄ LAPSELLE
- 5 L mmm
- 6 P kertoa aika hyvinkin ne kaverien nimet ja [millä luokilla ne on  
[LAPSI VILKAISEE  
PSYKOLOGIA JA NYÖKKÄÄ
- 7 P → ja ketä ne on ja mitä sä kenenkin kans teet ja et semmonen vahva
- 8 → puoli sulla on että me puhuttiin ((LÄÄKÄRI SELVITTÄÄ KURKKUAAN))
- 9 → että sä joudut niinku hankauksiin ihmisten kanssa niin se on toinen
- 10 luku mutta tää tää \*toinen puoli on  
\*VILKAISEE PAPEREITÄÄN
- 11 LÄ mmm
- 12 P → se että sulla on tosi hyvä kyky [kaverisuhteisiin ja sä käytit aika  
[LAPSI NYÖKKÄÄ
- 13 → kauankin aikaa siihen kun sä [piirtelit ylös ja mulle \*samaten ihan  
[LAPSI \*KATSOO LASTA  
VILKAISEE JA KOHOTTA  
PSYKOLOGIA KULMIAAN
- 14 → et sä piirsit siihen perhettä ja vähän sukuakin ketä ihmisiä on
- 15 LÄ °mmm°
- 16 P → ni se kaikki niinku tuntu semmoselta \*mukavalta semmoselta että sulla  
\*NYÖKKÄÄ LAPSELLE
- 17 on verkostoo että \*[sem]mone  
\*KATSOO PAPEREITÄÄN
- 18 LÄ [mmm]
- 19 P hyvä puoli \*hyvä puoli siinä sosiaalisuudessa Topilla on  
\*KATSOO ÄITIÄ



Aineisto-otteessa psykologi puhuttelee lasta sinutteleamalla häntä runsaasti: Psykologi aloittaa lapsen sinuttelun rivillä 1, mikä ilmenee *sinä*-pronominin käyttämisenä ja katseen suuntaamisena lapseen. Tällä tavoin psykologi osoittaa puhuvansa suoraan lapselle antaessaan myönteistä palautetta tämän sosiaalisuudesta (rivit 2–8). Lapselle osoittamaansa puhetta psykologi vahvistaa nyökkäyksillään (rivit 3–4). Rivillä 8 psykologi käyttää ilmaisua ”*me puhuttiin*”, jolla hän viittaa aiemmin palauteistunnossa käsitellyyn aiheeseen tilanteesta, jossa lapsi on ”*joutunut hankauksiin ihmisten kanssa*”. Riveillä 12–17 psykologi palaa myönteisen palautteen antamiseen lapselle käyttämällä samoja puheen osoittamisen keinoja kuin aiemmin: hän sinuttelee ja katsoo lasta sekä vahvistaa viestiään nyökkäyksellä. Lapsi osoittaa kuunnelleensa psykologin palautteen, mikä ilmenee lapsen lausumasta *mmm*-dialogipartikkelista (rivi 5), nyökkäyksistä (rivit 6 ja 12) sekä vilkaisuista psykologiin (rivit 3, 6, 13). Rivillä 19 psykologi tekee asennonvaihdon alkamalla osoittaa puhettaan äidille. Tämä ilmenee psykologin katseen siirtymisenä äitiin ja lapsen sinuttelun vaihtumisena pelkän lapsen etunimen käyttämiseen. *Mmm*-minimivastauksillaan lääkäri vahvistaa psykologin lapselle suunnattua puhetta (rivit 11 ja 18).

Sinutteluun liitettyä lapsen puhuttelemista hänen etunimellään toimi psykologien puheen osoittamisen tehostajana lapselle. Tällä tavoin psykologit tekivät palautekeskusteluistuntoon osallistujille selväksi, että tulisivat osoittamaan puheensa vain lapselle. Lapsen puhuttelemista etunimellä toimi myös psykologien keinona kiinnittää lapsen huomio puheeseensa. Yleisesti ottaen psykologit puhuttelivat lasta tämän etunimellä koko palautekeskustelun ajan, mutta pääasiassa lapsen etunimen käyttöä ilmeni paitsi tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä myös muissa tilanteissa, joissa psykologeilla oli lapselle jotakin tärkeää välitettävänä. Sinuttelun tapaan lapsi toimi etunimen käytön yhteydessä puhutellun roolissa tiedon vastaanottajana. Lapsesta riippuen lapsi saattoi toimia myös passiivisena kuulijana. Aineisto-otteessa 2 psykologi käyttää lapsen nimeä kahdesti tilanteessa, jossa psykologi antaa lapselle tunnustusta tämän rehellisestä toiminnasta tutkimustilanteessa. Kyseisessä aineisto-otteessa lapsen reagointi ei ole nähtävissä lapsen ollessa kameroiden ulkopuolella.

Aineisto-ote 2 (pk 1, r. 828–839):

1	P → ja *jollain lailla mä niinku arvostan ihan <u>hirveästi</u> sitä *Teemu * KURTISTAA KULMIAAN	*KATSOO LASTA VAKAVANA
2	et miten niinku reilusti ja rehellisesti sää <u>vastailit</u> niihin	
3	kysymyksiin kun mä niist- siitä mieliala tai sä teit sen	
4	mielialakyselyn *missä sitte että minkälaiset asiat mua painaa *KATSOO VANHEMPIA KULMIAAN KOHOTTAEN	
5	→ ja näin et siellä sai valita eri vaihtoehtoja nii .h	*Teemu sää *KATSOO LASTA KULMIAAN KOHOTTAEN

6 ruksit sieltä ihan reilusti että tältä musta tuntuu niin se  
 7 \*oli se oli tosi tärkeä juttu siellä  
 \*KATSOO PAPEREITÄÄN

Sinuttelun tehostajana lapsen etunimen käyttämistä ilmenee ensimmäisen kerran riveillä 1–2: Mainitsemalla lapsen etunimen tämän sinuttelun yhteydessä psykologi tehostaa arvostavan palautteensa osoittamista lapselle. Tärkeää sanomaansa psykologi vahvistaa vakavalla ilmeellään ja painottamalla tavua sanassa ”*vastailit*”, mitkä yhdessä viestivät siitä, että lapsen olisi syytä ottaa psykologin sanat todesta. Mielialakyselyn yhteydessä psykologi käyttää *se*-partikkelia (rivi 3), jolla hän viittaa kyseessä olevan psykologin ja lapsen yhdessä tietämä tehtävä. Rivillä 4 psykologi tekee asennonvaihdon osoittamalla puhettaan hetken aikaa myös vanhemmille. Tämä ilmenee psykologin katseen siirtymisenä kulmia kohottaen vanhempiin. Tässä kohtaa psykologi selostaa puheenaiheena olevaa kyselyä lyhyesti vanhemmille ja tekee ymmärrettäväksi, millaisen tehtävän yhteydessä heidän lapsensa on tutkimustilanteessa toiminut esimerkillisesti.

Riveillä 5–7 psykologi alkaa osoittaa arvostavaa puhettaan jälleen lapselle: Puheensa osoittamista psykologi tehostaa käyttämällä lapsen etunimeä samaan aikaan, kun hän siirtää katseensa kulmiaan kohottaen lapseen. Lapsen puhuttelemista psykologi jatkaa lapsen sinuttelulla. Sanomaansa psykologi vahvistaa lainaamalla tapaa, jolla psykologi on havainnut lapsen tutkimustilanteessa käyttäytyneen. Rivillä 7 psykologi antaa lapselle tunnustusta hänen rehellisestä toiminnastaan lausumalla ”*se oli tosi tärkeä juttu siellä*”.

### 3.2. Kysyminen

Psykologien toiseksi eniten käyttämä lapsen huomiointikeino oli kysymysten esittäminen lapselle (16 / 112). Huomiointikeinona tunnistimme kysymykset aineistosta psykologien lapselle suoraan osoittamista kysymysmuotoisista, kysymyssanoja tai -ko? ja -kö? -kysymyspartikkeleita sisältävistä lausumista. Tällaiset psykologien lausumat sisälsivät odotuksen vierusparin rakentumisesta – psykologien lapselle esittämän kysymyksen etujäsenenä ja lapsen vastauksen kysymykseen jälkijäsenenä. Useimmiten psykologit esittivät lapselle kysymyksiä palautekeskustelun alku- ja loppupuolella ennen tai jälkeen palautteenannon. Muutamia kysymyksiä psykologit kysyivät lapselta myös palautteenannon aikana.

Usein kysymykset olivat luonteeltaan kartoittavia ja tarkentavia. Tällaisten kysymysten avulla psykologit pyrkivät saamaan lisätietoa lapsen elämäntilanteesta, kuten koulunkäynnistä, harrastuk-

sista ja arjen sujumisesta kotona. Psykologien esittämien kysymysten seurauksena lapsi toimi useimmiten sekä puhutellun että puhujan roolissa aktiivisena keskustelijana: Lapset vastasivat psykologien kysymyksiin lähes joka kerta (15 / 16). Aineisto-otteessa 3 psykologi esittää lapselle kysymyksiä tavoitteenaan tarkentaa lapsen tämänhetkistä tilannetta koulussa.

Aineisto-ote 3 (pk 1, r. 60–100):

- 1 P ja \*koulustahan tää lähete sillon ↑tuli ja sillon huolena oli se  
\*VILKAISEE ENSIN VANHEMPIIN, SITTEN LAPSEEN
- 2 lukemisen \*ja luetun- lukeminen yleensä ja luetunymmärtäminen mut  
\*VILKAISEE VANHEMPIIN
- 3 \*kirjottamisesta sanottiin että se sujuu hyvin? (.) ja sit matikan  
\*KATSOO ISÄÄ
- 4 oppimisessa oli jotain hankaluutta että \*mutta yhteen- ja  
\*KATSOO LASTA  
KULMIAAN KOHOTTAEN
- 5 vähennyslaskut \*sulta nyttemmin jo ↑sujuu ja mut se kertolasku  
\*KATSOO PAPEREITÄÄN
- 6 → ei sitte ↓hhhvielä ihan niin mee \*↑mikä se tilanne nyt on  
\*KATSOO LASTA HYMYILLEN JA  
PÄÄTÄÄN KALLISTAEN
- 7 → miltä se matikka nyt maistuu
- 8 L huonolta
- 9 P huonolta mai[stuu ]
- 10 L [tyhmältä]
- 11 P → joo MIKÄ siellä sujuu hyvin
- 12 L °ei mikkää°
- 13 P ainaki [koulun ]
- 14 Ä [ryhdistäydy] nyt
- 15 P \*niin koulun \*mukaan ne on ne yhteen- ja vähennyslaskut \*missä  
\*VILKAISEE \*KATSOO LASTA KULMIAAN KOHOTTAEN \*VILKAISEE  
ÄITIIN PAPEREITÄÄN
- 16 → missä sää olet ihan haka mut että \*mites se kertolasku  
\*KATSOO LASTA KULMIAAN KURTISTAEN,  
SITTEN HYMYILLEN
- 17 (0.5)
- 18 Ä °@ hhh mmm @°
- 19 P °mmm° et \*se [on ]  
\*KATSOO PAPEREITÄÄN
- 20 L [@ hhh mmm @]
- 21 P vähän semmonen vissiin [hank[alampi] kohta ] se
- 22 Ä [(-)]
- 23 L [(-) toinen tuoli]
- 24 P .joo joo ja sit \*keskittyminen on välillä ollu vähän \*vaikeeta  
\*VILKAISEE ENSIN VANHEMPIIN, \*KATSOO  
SITTEN LAPSEEN PAPEREITÄÄN
- 25 mut et sitä auttaa se että menee omaan tilaan työskentelee (0.3) ja
- 26 → sen vielä tarkistan et \*sähän oot nyt 9 vuotta eikö niin  
\*KATSOO LASTA PÄÄTÄÄN KALLISTAEN
- 27 L mmm
- 28 P \*joo ja se oli 3. luokka siellä meneillään sitten (.) .joo joo  
\*KATSOO PAPEREITÄÄN

Riveillä 1–4 psykologi kertoo lähetteen sisältöä sekä lapsen aiempaa lukemisen ja matematiikan taitotasoa koko perheelle. Tämä käy ilmi psykologin katseen siirtymisissä vuoroin vanhempiin, vuoroin lapseen. Rivillä 4 psykologi alkaa osoittaa puhettaan suoraan lapselle, mikä ilmenee psykologin kohdistaessa ensin katseensa lapseen ja tämän jälkeen *sinä*-pronominin käyttämisenä. Riveillä 6–7 psykologi esittää lapselle kysymyksen, jolla hän kutsuu lasta kuvaamaan matematiikan sujumista tällä hetkellä. Kysymystä psykologi vahvistaa pään kallistamisella ja katseellaan lapseen. Rivillä 8 lapsi antaa psykologille vastauksen, jossa toteaa matematiikan maistuvan ”*huonolta*”. Psykologi toistaa lapsen sanoman, jonka aikana lapsi puhuu psykologin puheen päälle lisäten, että matematiikka maistuu ”*tyhmältä*” (rivit 8–10).

Rivillä 11 psykologi pyrkii kartoittamaan lapsen matematiikan tilanteen eri puolia esittämällä vuorostaan kysymyksen asioista, jotka lapsen mielestä sujuvat matematiikassa hyvin. Psykologi tehostaa kysymystään lausumalla kysymyksen voimakkaalla äänellä. Rivillä 12 lapsi antaa vastauksen psykologille sanoen hiljaa, että matematiikassa ei ole asioita, jotka hänen mielestään sujuisivat hyvin. Lapsen vastaus on tulkittavissa preferoimattomaksi vastaukseksi. Riveillä 13–16 psykologi jatkaa keskustelua välittämällä lapselle koululta saamansa palautteen.

Rivillä 16 psykologi kysyy lapsen mielipidettä kertolaskujen sujumisesta. Psykologi pyrkii saamaan lapselta lisätietoa tärkeänä pitämäänsä asiaan, mikä käy ilmi useissa psykologin kysymyksen aikana osoittamissa toiminnoissa: Psykologi käyttää painotusta kysymyksen kurtistua kulmiin, rohkaisee lasta hymyllä ja antaa lapselle aikaa vastata. Psykologin pyrkimyksistä huolimatta lapsi ei anna vastausta, joten hiljaisuus voidaan mieltää preferoimattomaksi vastaukseksi (rivi 17). Tästä johtuen psykologi jatkaa itse ja alkaa rakentaa tulkintaa lapsen hiljentymisestä (rivi 19). Samaan aikaan lapsi kommentoi mieltään osoittavasti ”*mmm*” (rivi 20), joka mahdollisesti liittyy äidin aiemmin (rivi 14) lapselle osoittamiin toruihin lapsen käytöksestä palautekeskusteluistunnossa. Tähän viittaa myös se, että rivillä 21 lausumallaan ”*vähän semmonen vissiin hankalampi kohta se*” psykologi sivuuttaa lapsen mielenilmauksen ja tulkitsee lapsen hiljentymisen merkitsevän hankaluutta kertolaskussa. Äiti ja lapsi käyvät epäselvää keskustelua vielä psykologin puheenvuoron aikana (rivit 22–23).

Riveillä 23–24 psykologi vaihtaa topiikkaa lapsen matematiikkaa koskevista haasteista tämän keskittymisvaikeuksiin. Psykologi osoittaa puheensa jälleen koko perheelle, mikä ilmenee psykologin katsoessa ensin vanhempia, sitten lasta. Sinutteleamalla ja katsomalla lapseen päätään kallistaen (rivi 25) psykologi esittää lapselle tämän ikää koskevan tarkentavan kysymyksen. Rivillä 26 lapsi antaa myöntävän minimivastauksen. Tämän jälkeen psykologi toteaa yhteenvedonmaisella fraasillaan lapsen olevan 3. luokalla (rivi 27). Psykologin toteamus ei tässä kohtaa ole enää tulkittavissa

suoraan lapselle osoitetuksi puheeksi, sillä psykologin katse on hänen papereissaan, eikä hän käytä lapseen viittaavia puhuttelusanoja.

### 3.3. Tutkimuskielen konkretisoiminen

Kolmanneksi yleisin psykologien käyttämä lapsen huomiointikeino oli tutkimuskielen konkretisoiminen (12 / 112). Tutkimuskielen konkretisointia ilmeni aina tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä, jolloin psykologit selittivät lapselle tutkimusten kautta selvinneitä asioita. Tunnistimme tutkimuskielen konkretisoimisen aineistosta psykologien lapselle osoittamasta palautteesta, jossa oli havaittavissa selkeitä eroavaisuuksia psykologien aikuisille suuntaamaan puheeseen verrattuna: Aikuisille puhuessaan psykologit käyttivät abstrakteja ammattitermejä, joita lapsi ei ilman selitystä kykenisi ymmärtämään. Lapselle puhuessaan psykologit käänsivät aikuisille osoitetun tutkimuskielen käyttämällä puheessaan konkreettisia lapselle testisuorituksissa tutuiksi tulleita tehtäväesimerkkejä. Psykologien lapselle konkretisoimia aikuisille suunnattuja ammattitermejä olivat esimerkiksi ”näönvarainen epäolennaisen erottaminen olennaisesta”, ”sarjallinen looginen näönvarainen päättely”, ”äänteiden prosessointi” ja ”motoriikasta vapaat havaintotestit”. Palautekeskustelussa ajoittain vastahakoisesti käyttäytyneen lapsen kanssa psykologi käytti tutkimuskielen konkretisointia kaksinkertaisen määrän verrattuna psykologiaan, joka toteutti palautekeskusteluaan aktiivisemmin osallistuneelle lapselle.

Tutkimuskielen konkretisoinnin yhteydessä lapsi oli puhutellun roolissa: Konkretisoimalla tutkimuskieltä ymmärrettäväksi psykologit mahdollistivat lapsen roolin vaihtumisen tietämättömästä vastaanottajasta tietäväksi vastaanottajaksi. Tällöin lapselle mahdollistui tiedollinen pääsy häntä itseään koskeviin istunnossa käsitellyssä oleviin asioihin. Tutkimuskielen konkretisoinnin aikana lapsi saattoi kuitenkin toimia myös passiivisena kuulijana. Aineisto-otteessa 3 on esimerkki tilanteesta, jossa psykologi huomioi lasta konkretisoimalla tutkimuskieltä lapselle ymmärrettäväksi.

Aineisto-ote 3 (pk 1, r. 332–369):

1	P	*joo kyllä (.) mut /joka tapauksessa se on [ollu ihan varmaan hyvä *KATSOO PAPEREITÄAN	[LAPSI KOHOTTAUTUU JA KATSELEE YMPÄRILLEEN
2		asia/ että sitä on lähdetty mt lähdetty sitä kertaamista siihen	
3		suunnittelemaan ja järjestämään että et tuota et *kyllähän täällä *KATSOO VANHEMPIIN	
4		niinku paljon on semmosta mihin tarvitaan semmosta *erityistä	

- \*KATSOO  
PAPERREITÄÄN
- 5 Ä mmm
- 6 huomiota niin siellä kielellisellä puolella ku ei-kielellisellä
- 7 P puolella että että kielellisellä puolella mmm esimerkiks tämmönen
- 8 kuulonvarainen olennaisen erottaminen epäolennaisesta et sillon ku
- 9 piti \*miettiä =sä ehkä \*[Teemu muistatki näitä tehtäviä vaikka on  
\*KATSOO \*KATSOO LASTA HYMYILLEN  
VANHEMPIA [LAPSI VILKAISEE PSYKOLOGIIN JA  
PAINAA PÄÄNSÄ SEINÄÄN
- 10 pitempään ollu ku on nähty niin siellä oli semmonen tehtävä missä
- 11 → sun piti miettiä et mitä yhteistä on vaikka appelsiinilla ja
- 12 → banaanilla et ne on hedelmiä \*tällai näin että et et jotenkin sää  
\*KATSOO PAPERREITÄÄN
- 13 → löysit? niitä ihan [kohtuullisesti mut \*kuitenkin että se  
[LAPSI NOJAA \*KATSOO LASTA  
KÄTEENSÄ JA KYIRISTYY  
ISÄN SELÄN TAAKSE
- 14 \*suoriutumisen \*jäi siitä ikätasosta et mähän vertaan näitä niinku  
\*KATSOO \*KATSOO VANHEMPIA KULMIAAN KOHOTTAEN  
PAPERREITÄÄN
- 15 aina muihin samanikäisiin sitä
- 16 Ä mmm
- 17 P sitä \*suoriutumista ja ja sanavarasto jäi keskitasosta? ja ja samaten  
\*KATSOO PAPERREITÄÄN
- 18 \*tuommonen mmm vanhastaan opitun soveltaminen uuteen ja ja tässä  
\*VILKUILEE VUORON VANHEMPIIN JA PAPERREITÄÄN
- 19 nyt sitten mullakin on se kysymysmerkki et miten paljon tässä nyt on
- 20 sitä et ei ihan oikeasti osaa vai onko sit se ku se \*ensimmäinen  
\*HYMYILEE  
VANHEMMILLE
- 21 reaktio on se et en mä osaa tai ei tai en mä pysty

Riveillä 1–3 psykologi osoittaa puhettaan vanhemmille ja siirtää katsettaan vuoroin papereihinsa, vuoroin vanhempiin: *Se*-partikkelilla psykologi viittaa istunnossa läsnä olevien tiedossa olleeseen asiaan siitä, että lapsen auttamisessa on kokeiltu kertaamista, ja että kertaaminen on ollut tarpeellista. *Täällä*-partikkelilla psykologi viittaa tutkimustuloksiin ja toteaa, että myös jatkossa huomiota on syytä kiinnittää erityisiin asioihin (rivit 4 ja 6). Riveillä 6–8 psykologi käyttää aikuisille puhuessaan ammattitermejä: Hän nimeää lapsen erityistä huomiota vaativien alueiden sijoittuvan sekä ”*kielelliselle*” että ”*ei-kielelliselle*” alueelle. Psykologi kertoo vanhemmille, että esimerkiksi ”*kuullunvarainen epäolennaisen erottaminen epäolennaisesta*” on tutkimustulosten mukaan heidän lapselleen haastavaa.

Rivillä 10 psykologi tekee asennonvaihdon alkamalla kesken lausumansa osoittaa puhettaan lapselle. Tämä ilmenee psykologin puhettavan vaihtumisessa lapsen sinutteluksi ja katseen siirtämisessä hymyillen lapseen. Sinuttelun lisäksi psykologi mainitsee lapsen etunimen ja tekee istunnossa oleville selväksi, että hänen puheensa on osoitettu ainoastaan lapselle. Puhutellessaan lasta psykologi käyttää ilmaisua ”*sä ehkä Teemu muistatki*” (rivi 9) ikään kuin metakognitiivisena vihjeenä,

että lapsi palaisi ajatuksissaan tutkimustilanteeseen. Tämän jälkeen, riveillä 11–13, psykologi alkaa varsinaisesti kääntää aiemmin vanhemmille käyttämäänsä tutkimuskieltä lapselle ymmärrettäväksi: Psykologin aikuisille osoitettuun abstraktiin puheeseen verrattuna psykologin lapselle suunnattu puhe pitäytyy konkreettisella tasolla. Tämä ilmenee psykologin tavassa käyttää puheessaan esimerkkinä lapselle tutkimustilanteesta tutun tehtävän ohjeistusta. Samalla psykologi antaa palautetta lapsen suoriutumisesta kyseisessä tehtävässä.

Riveillä 9 ja 13 lapsi vastaa psykologin huomiointiin: Lapsen pään painaminen seinään, käteen nojaaminen ja kyyristyminen isän selän taakse näyttäytyvät nonverbaaleina osoituksina lapsen vastahakoisesta asennoitumisesta palautekeskustelussa. Riviltä 14 eteenpäin psykologin mainitsemat käsitteet ”ikätaso” ja ”vanhastaan opitun soveltaminen uuteen” viestivät siitä, että psykologi on palannut puheessaan vanhemmille suunnattuun abstraktiin ammattikieleen. Tätä havaintoa tukevat myös psykologin katseen siirtyminen vanhempiin rivillä 13 ja hymyily vanhemmille rivillä 20.

### 3.4. Puhekielisten ilmaisujen käyttäminen

Psykologien neljänneksi yleisin lapsen huomiointitapa oli puhekielisten ilmaisujen käyttäminen (10 / 112). Tällaiset ilmaisut olivat luonteeltaan lapsen ikätason huomioivia lapselle suoraan osoitetussa puheessa ilmeneviä arkikielisiä ilmauksia, kuten ”ronski”, ”napata”, ”tajuta”, ”kone käyntiin” ja ”laittaa peliin” tai yksittäisiä slangisanoja, kuten ”jeesata”, ”duunata”, ”hommata”, ”näpsy” ja ”haka”. Puhekielisten ilmaisujen käyttämisen lapsen huomiointikeinona tunnistimme aineistosta psykologien lapselle osoitetuista puhekielisistä sanavalinnoista tai ilmaisuista, jotka erosivat psykologien muutoin käyttämästä institutionaalisesta puhetavasta. Puhekielisten ilmaisujen käyttö toimi siten psykologien keinona huomioida lapsen ikätaso puheessaan ja saada lapsen huomio puheeseensa.

Puhekielisten ilmaisujen yhteydessä lapsi toimi puhutellun roolissa psykologien projisoidessa lapselle tietävän tiedon vastaanottajan roolia. Puhekielisten ilmaisujen käytön aikana lapsi saattoi toimia myös passiivisena kuulijana. Eniten lapsen ikätason huomioivia sanavalintoja esiintyi palautteen antamisen yhteydessä. Kerran psykologi käytti lapselle sopivaa sanavalintaa myös lapsen harrastuksista puhuttaessa, mitä havainnollistaa aineisto-otteen 5 esimerkki.

Aineisto-ote 5 (pk 2, r. 1252–1279):

1	P	*kerros mulle uudestaan [muistaksä sen kun mt olikš se niin että *KATSOO LAPSEEN JA [LAPSI VILKUILEE PSYKOLOGIA NOJAUTUU ETEENPÄIN
---	---	--

- 2 teidän piti jotain polttopalloa ja siitä jos tuli osumia miten se  
3 meni  
4 L [joo se oli \*punnerruksia sitte ja sitte vatsalihaksia ja \*näitä  
[PSYKOLOGI \*NOJAA ETEENPÄIN \*NOJAA  
NOJAUTUU TAAKSEPÄIN  
TAAKSEPÄIN JA HYMYILEE
- 5 LÄ okei  
6 I mmm  
7 P \*[montas palloa sulle tuli  
\*HYMYILEE
- 8 P [LAPSI VILKAISEE PSYKOLOGIIN  
9 L öö hhh no niitä on nyt tullut aika paljon  
10 P \*[[sillon] oliks sulla]  
\*NYÖKKÄÄ LAPSELLE  
[LAPSI VILKAISEE PSYKOLOGIIN
- 11 I [ (---) ]  
12 LÄ [ (---) ]  
13 P oliks sulla £ viis niitä sillon £  
14 Ä joo  
15 P niin teiksää punnerruksia paljon  
16 L joo  
17 P → joo mut \*sä olit ihan [tyytyväinen siihen et sä niinku \*duunasit  
\*KOHOTTAA [LAPSI VILKAISEE \*NYÖKKÄÄ  
KULMIAAN PSYKOLOGIIN LAPSELLE JA  
HYMYILEE
- 18 P ne läpi eiks niin  
19 L \*mmm  
\*NYÖKKÄÄ PSYKOLOGILLE

Tässä aineisto-otteessa puhekielisen ilmaisun käyttäminen toteutuu näytteen lopussa. Sitä ennen psykologi pyytää lasta kertomaan harrastuksessa tapahtuneista tilanteista: Rivillä 1 psykologi sinuttelee ja katsoo lasta, mitkä ovat merkkejä siitä, että psykologi osoittaa puheensa lapselle. Psykologi pyytää lasta kertomaan uudelleen harrastuksessa leikityn pelin säännöistä, joista psykologilla ja lapsella on ollut puhetta jo ennen istuntoa (rivit 1–3). Tähän viittaa psykologin useasti käyttämä *se*-partikkeli. Myöntävällä vastauksellaan ja *se*-partikkelilla lapsi osoittaa rivillä 4 tunnistavansa, mistä psykologi odottaa lapsen kertovan. Vastauksessaan lapsi täydentää psykologin kesken jäänyttä selostusta leikityn pelin säännöistä. Riveillä 5–6 lääkäri ja isä osallistavat keskusteluun ja ilmaisevat kuunnelleensa lasta antamallaan minimivastauksilla.

Rivillä 7 psykologi jatkaa puheensa osoittamista lapselle: Hän pitää katseensa edelleen lapsessa, sinuttelee ja esittää tälle kysymyksen hymyillen. Lapsi aloittaa vastaamisen epäröiden, mikä käy ilmi lapsen ilmaisusta ”Öö” ja tätä seuraavasta uloshengityksestä (rivi 9). Lapsi kertoo, että viime aikoina paloja polttopallossa on tullut paljolti. Rivillä 10 psykologi alkaa esittää lapselle lisäkysymystä samaan aikaan, kun isä ja lääkäri aloittavat päällekkäispuhunnan. Näin ollen psykologi joutuu aloittamaan kysymyksensä muotoilemisen uudelleen (rivi 13). Psykologin nauraen esittämä kysymyksen loppuosa kertoo, että keskustelunaiheena oleva lapsen polttopallossa saamien palojen mää-



rä on humoristinen. Lapselle osoitetusta kysymyksestä huolimatta äiti ottaa vastausvuoron rivillä 14. Psykologi esittää jälleen uuden kysymyksen lapselle, johon lapsi vastaa myöntöpartikkelilla ”joo” (rivit 15–16). Kysyvän väitelauseen muodossa psykologi toteaa lapsen olleen tyytyväinen suoritukseensa (rivit 17–18). Lausumassaan psykologi käyttää lapsen harrastusmaailmaan sopivaa sanaa ”duunasi”, joka viestii psykologin puhettavan muuttumista entistä puhekielisemmäksi ja siten myös lapsen ikätason huomioivammaksi. Nyökkäyksellään ja *mmm*-minimivastauksellaan lapsi osoittaa psykologille olevansa samaa mieltä psykologin väitteen kanssa (rivi 19).

### 3.5. Liittoumien muodostaminen

Lapsen huomiointikeinoista viidenneksi eniten tässä tutkimuksessa käytettiin kahdenlaisia liittoumia (8 / 112) – psykologin ja lapsen kahdenkeskisiä (4 / 8) sekä aikuisten lapsen kohdistuvia liittoumia (4 / 8). Liittoumien muodostamista ilmeni ainoastaan ensimmäisessä palautekeskustelussa. Tunnistimme liittoumat aineistosta psykologin lapselle osoittamasta puheesta, jossa psykologi käytti *me*-pronomia eri muodoissa. Aikuisten lapsen kohdistuvassa liittoumassa liittoutuminen tapahtui myös puheen tasolla ilman *me*-pronominin mainitsemista.

Psykologin lapsen kanssa muodostamat liittoumat ilmenivät palautekeskustelun alkupuolella psykologin puhuessa lapselle psykologin ja lapsen yhdessä kokemasta tutkimustilanteesta, johon lapsen vanhemmilla ei palautekeskusteluistunnossa ollut kokemuksellista pääsyä. Liittoutuminen lapsen kanssa toimi psykologin keinona korostaa ajatusta siitä, että lapsi ja psykologi työskentelivät tutkimustilanteessa yhteistyössä. Psykologin ja lapsen jakamasta yhteisestä kokemuksesta johtuen lapsi toimi liittouman aikana puhutellun roolissa tietävänä tiedon vastaanottajana. Lapsen ja psykologin liittouman yhteydessä lapsi saattoi toimia myös passiivisena kuulijana. Aineisto-ote 6 on esimerkki psykologin ja lapsen välisestä liittoumasta tilanteessa, jossa psykologi antaa lapselle palautetta tämän käyttäytymisestä tutkimustilanteessa.

Aineisto-ote 6 (pk 1, r. 664–697):

- 1 P → joo (.) ja \*[sillain sun kanssa Teemu oli hirveen kiva  
\*KATSOO LASTA  
[LAPSI TULEE TUOLIN KANSSA ISTUMAAN ISÄN VIEREEN NURKKAAN
- 2 \*ruveta tekemään töitä että sä \*lähdit ihan hyvin mukaan?  
\*VILKAISEE PAPEREITTAAN \*KATSOO LASTA
- 3 → sinne \*[tilanteeseen ja ja ja sitte et \*sillain et meillä  
\*KATSOO PAPEREITTAAN \*KATSOO LAPSEN SUUNTAAN  
[LAPSI KATSOO PSYKOLOGIIN PÄIN HYMYILLEN

- 4 niinku hyvin suju se yhteistyö tuolla? \*et se [oli semmonen tosi  
\*KATSOO [LAPSI HYMYILEE  
PAPERREITÄÄN KAMERALLE
- 5 mukava juttu et vaikka niinku tässä tässä tota ku sillon
- 6 \*[ku isä oli sillon ensimmäisellä kerralla mukana \*niin niin  
\*KURKOTTAUTUU KATSOMAAN LASTA \*KATSOO PAPERREITÄÄN  
[LAPSI OSOITTAA KAMERAÄ HYMYILLEN
- 7 tuota käyttäydyit vähä [sillai niinku uhmakkaasti mut et sitte sitte  
[LAPSI NOJAA ETEENPÄIN,  
HYMYILEE JA KATSOO PSYKOLOGIIN PÄIN
- 8 → kahdenkesken ku oltiin niin se \*jotenkin enemmän oli semmosta niinku  
\*KURTISTAA KULMIAAN
- 9 miten mä kuvaisin semmosta [halutonta tai innotonta et \*sä kyllä  
[LAPSI VAKAVOITUU JA \*KATSOO LASTA  
KATSOO PSYKOLOGIA
- 10 teit niitä tehtäviä ihan [asiallisesti mut et jotenkin tuntu et  
[LAPSI KATSELEE YMPÄRILLEEN
- 11 [sä olit \*niinku kauheen epävarma siitä et osaankohan  
[LAPSI \*KURTISTAA KULMIAAN JA VILKAISEE LAPSEEN  
VILKUILEE  
PSYKOLOGIIN PÄIN
- 12 \*mää ja ja tuota et mitenkähän tässä nyt käy  
\*KATSOO PAPERREITÄÄN

Psykologin liittoutuminen lapsen kanssa alkaa muodostua rivillä 1, jossa psykologi puhuttelee lasta käyttäen lausumaa ”*sun kanssa Teemu*”. Käyttäessään sinuttelua, *kanssa*-adpositiota ja lapsen etunimeä psykologi viestii toimineensa tutkimustilanteessa lapsen kanssa ikään kuin yhtenä osapuolena. Riveillä 2–3 psykologi käyttää ilmaisua ”*sä lähdit ihan hyvin mukaan sinne tilanteeseen*” antaessaan lapselle myönteistä palautetta lapsen osallistumisesta yhteistyöhön psykologin kanssa. Riveillä 3–5 psykologi jatkaa myönteisen palautteen antamista hänen ja lapsen välisen yhteistyön sujumisesta. Lausumassaan ”*et meillä suju hyvin se yhteistyö*” psykologi käyttää *me*-pronominia, jolla hän korostaa liittoutumistaan lapsen kanssa. Psykologin *me*-pronominin käyttö viestii, että tutkimustilanteessa ilmenneeseen lapsen ja psykologin yhteistyöhön ei muilla istunnossa läsnä olevilla ole samanlaista kokemuksellista pääsyä ja näin ollen psykologin puhetapa jättää vanhemmat ja sosiaalityöntekijä ulkopuolisiksi kuuntelijoina.

Riveillä 6–7 *me*-pronominin käyttö muuttuu lapsen sinutteluksi. Psykologi antaa lapselle palautetta tämän uhmakkaasta käytöksestä ensimmäisellä tutkimuskerralla. Rivillä 8 psykologi ilmaisee jälleen muodostavansa liittouman lapsen kanssa, mikä ilmenee psykologin lausumasta ”*kahdenkesken ku oltiin*”. Riveillä 9–12 psykologi vaihtaa *me*-pronominin käytön jälleen lapsen sinutteluksi ja antaa lapselle suoraa palautetta hänen toiminnastaan tutkimustilanteessa.

Lapsen ja psykologin kahdenkeskiseen liittoumaan verrattuna aikuisten lapsen kohdistuvia liittoumia ilmeni palautekeskustelun puolivälissä, tutkimuspalautteen antamisen lomassa. Aikuiset muodostivat lapsen kohdistuvia liittoumia ainoastaan tilanteessa, jossa psykologi yhdessä muiden palautekeskustelussa läsnä olleiden aikuisten kanssa vakuutti ryhtyvänsä toimenpiteisiin lapsen aut-

tamiseksi. Aikuisten vakuuttelun yhteydessä lapsen oli mahdollista toimia puhutellun roolissa tiedon vastaanottajana. Koska aikuisten liittouman aikana lapsi oli kameroiden ulkopuolella, emme voineet osoittaa lapsen osallistumista varmasti. Aikuisten lapseen kohdistuvan liittouman aikana lapsi saattoi siten toimia myös passiivisena kuulijana. Aineisto-otteessa 7 psykologi liittoutuu lapsen vanhempien kanssa tilanteessa, jossa vanhemmat ovat tuoneet esiin lapsen rohkeuden kertoa pahasta olostaan kotona.

Aineisto-ote 7 (pk 1, r. 111–148):

1 P et asia on ikävä \*mutta se että sä oot sä oot ite uskaltanu sanoo  
\*KATSOO LAPSEEN KALLISTAEN PÄÄTÄÄN

2 niin tosi mahtava juttu

3 I no niin [kuuntele nyt kun oikeen ammatti-ihmiset sanoo sulle  
[PSYKOLOGI KATSOO ISÄÄ

4 Ä NII ja [iskä sua kehu samasta asiasta et ku olit sanonu sen  
[PSYKOLOGI KATSOO ÄITIÄ

5 \*joo [joo]  
\*KATSOO LASTA

6 S [joo] mut et tosi tärkeä asia

7 ((YSKÄISY))

8 P → kyllä .joo joo \*aivan hieno juttu ja ja sillon me \*voidaan ruveta  
\*KATSOO PAPEREITÄÄN \*KATSOO LASTA

9 kuule sille asialle jotakin tekemään ((KOLINAA)) noin ei tarvi olla

10 → \*aina =nyt sulla on paha olla mutta että se sille asialle voidaan  
\*KOHOTTAA KULMIAAN

11 tehdä jotaki \*(.) ja tärkeintä on että sä oot ite nyt \*avannu siinä  
\*SULKEE SILMÄNSÄ \*KATSOO  
HETKEKSI KIINNI, PAPEREITÄÄN  
KATSOO SITTEN LASTA

12 --(tarpeeton kohta poistettu)--

13 P \*kyllä ja tuota et just sitte se epävarmuus siitä omasta osaamisesta  
\*KATSOO PAPEREITÄÄN

14 ja ja suoriutumisesta \*että että vaikka ehkä ↑pystyiski tekemään  
\*KATSOO VANHEMPIIN JA SELITTÄÄ KÄSILLÄÄN

15 mutta ei oikein jaksa \*yrittää sitä parhaintaan ku on niin kun et mua  
\*VILKAISEE LAPSEEN JA SIIRTÄÄ KATSEENSA  
TAKAISIN VANHEMPIIN

16 niin hermostuttaa

17 I mmm

18 P ja mulla on niin semmonen olo ja \*näin ja niin niin tuota silloin  
\*KATSOO LASTA

19 → pitää ruveta aikuisten toimimaan ((KOLINAA)) et se on \*ihan ihan  
\*KATSOO  
PAPEREITÄÄN

20 selvä juttu

Riveillä 1–2 psykologi osoittaa puheensa lapselle sinutteleamalla ja katsomalla lasta. Psykologi antaa lapselle tunnustusta siitä, että tämä on uskaltanut ottaa ikävältä tuntuva asian puheeksi kotonaan. Aikuisten lapseen kohdistuva liittouma alkaa muodostua riveillä 3–6, jolloin psykologin lisäksi myös muut: ensin isä, sitten äiti ja lopuksi sosiaalityöntekijä liittyvät psykologin lapselle antamaan

tunnustukseen. Ilmaisullaan ”*kyllä joo joo aivan hieno juttu*” psykologi vahvistaa muiden aikuisten lapselle osoittamaa kehua (rivi 8). Käyttämällä sinuttelua ja huomionkohdistinta ”*kuule*” sekä suuntaamalla katseen lapseen (rivit 8–9) psykologi osoittaa puheensa lapselle. Mainitsemalla pronomiinin ”*me*” psykologi vakuuttaa lapselle, että aikuiset ovat liittoutuneet auttaakseen lasta ongelmasaan (rivi 8). Toisaalta on mahdollista, että psykologin käyttämä ”*me*” viittaa myös lapsen ottamiseen mukaan aikuisten liittoumaan. Psykologi vahvistaa vakuuttavaa ilmaisuaan painottamalla partikkeleiden ”*noin*” ja ”*aina*” tavuja, kohottamalla kulmiaan ja tavallista pidemmällä silmien sulkeemisella (rivit 9–11). Elekielellään psykologi osoittaa empaattisuuttaan lasta kohtaan.

Riveillä 13–18 psykologi palaa lapsen tutkimustuloksiin ja ilmentää katseensirroillaan, että puhe on osoitettu nyt myös lapsen vanhemmille. Käyttämällä *se*-partikkelia psykologi viestittää, että tutkimuksen kautta tullut tieto lapsen osaamiseen liittyvästä epävarmuudesta on istuntoon osallistuvien tiedossa. Psykologi toistaa aikuisille lapsen viestin käyttämällä lapsen mainitsemia ilmaisuja ja viestittää, että tulokset vahvistavat parhaillaan keskustelunaiheena olevaa lapsen epämiellyttävää oloa. Rivillä 18 psykologi osoittaa puheensa katseellaan lapselle: lausumallaan ”*pitää ruveta aikuisten toimimaan*” psykologi toteaa vielä, että aikuisten on yhdessä syytä ryhtyä auttamaan lasta.

### 3.6. Muistelemiseen kutsuminen

Lapsen huomiointikeinona psykologit käyttivät vähiten lapsen kutsumista muistelemiseen (6 / 112). Psykologit kutsuivat lasta muistelemaan yksityiskohtia psykologin ja lapsen yhdessä kokemasta tutkimustilanteesta tai lapsen käyttäytymisestä tutkimuksessa. Muistelemiseen kutsumisen yhteydessä psykologit saattoivat toistaa ilmaisuja, joita lapsi oli tutkimustilanteessa käyttänyt. Muistelemiseen kutsumisen tunnistimme aineistosta psykologien lapselle osoittamista metakognitiivisista lausumista *muistatko / huomaitko sinä*. Tällaiset metakognitiiviset kutsut olivat muodoltaan kysyviä retorisia toteamuksia, joihin psykologit eivät odottaneet lapsen vastaavan. Tämä ilmeni psykologien yhtäjaksoisina puheenvuoroina. Ainoastaan kerran lapsi lähti muistelemiseen mukaan.

Metakognitiiviset lausumat toimivat psykologien pyrkimyksenä aktivoida lasta kiinnittämään huomiota puheeseensa ja muistamaan psykologin ja lapsen yhdessä kokemia tapahtumia. Psykologin ja lapsen jakamasta yhteisestä kokemuksesta johtuen lapsi toimi muistelemiseen kutsumisen yhteydessä puhutellun roolissa tietävän tiedon vastaanottajana. Lähtiessään mukaan keskusteluun lapsi toimi yhdessä tapauksessa myös aktiivisen keskustelijan roolissa. Muistelemiseen kutsumisen aikana lapsi saattoi toimia lisäksi passiivisena kuulijana. Muistelemiseen kutsumista ilmeni lähes

aina tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä. Kerran psykologi kutsui lasta muistelemaan palautekeskustelun lopussa psykologin ja lapsen keskustellessa lapsen harrastuksesta. Aineisto-otteessa 8 psykologi kutsuu lasta muistelemaan toimintaansa tutkimustilanteessa.

Aineisto-ote 8 (pk 2, r. 421–445):

- 1 P \*niin tota /näyttäis siltä/ että [Topi kyllä muistaa että muisti  
\*KATSOO ÄITIÄ [LAPSI KATSOO PSYKOLOGIA
- 2 oli niinku \*ihan kans ikätasonen että oli \*ihan hyvä muisti mut  
\*KATSOO PAPEREITÄAN \*KATSOO ÄITIÄ JA NYÖKKÄÄ
- 3 sitä muistii varmaan \*häiritsee niinku semmonen tarkkaavuuden vaikeus  
\*OSOITTAA LASTA  
USEASTI
- 4 että \*ei aina oo tar- ei aina niinku kuule siis ku ei tarkkaa  
\*PUDISTELEEE PÄÄTÄÄN
- 5 L \*mmm  
\*LAPSI KATSOO LATTIAA
- 6 P se on yks ja sit toinen \*säkin huo- ku oot ite huomannut sen ja  
\*KATSOO LASTA JA OSOITTAA HÄNTÄ
- 7 → huomasitsä ((LÄÄKÄRI SELVITTÄÄ KURKKUAAN)) mitä sä sanoit mulle
- 8 → [sen muistaksä että tota sä et kuullu aina kun siitä kysymyksestä  
[LAPSI VILKAISEE PSYKOLOGIA
- 9 ku lopun
- 10 L mmm
- 11 P mää annoin sulle niin kun esimerkiksi [matematiikan tehtäviä semmosia  
[LAPSI VILKUILEE PSYKOLOGIA
- 12 päässälaskuja niin tota sää aina kysyit että en mää tiedä mitään
- 13 kun mä en kuullut kuin sen lopun
- 14 LÄ mmm
- 15 I mmm
- 16 P niin sit mä sanoin \*Topille taas uudestaan sen niin Topi niinku pysty  
\*KATSOO ÄITIÄ JA SELITTÄÄ KÄSILLÄÄN
- 17 sen ottaa vastaan joka mulle kerto siitä että niinku tällei kuulon
- 18 kautta tuleva juttu nii ei oo ihan helppo

Riveillä 1–4 psykologi osoittaa lapsen muistia ja tarkkaavaisuutta koskevan palautteen äidille. Tämä ilmenee psykologin katsoessa vuoroin äitiä ja papereitaan samalla, kun psykologi puhuu lapsesta tämän etunimellä. Tästä huolimatta lapsi ottaa puheenvuoron ja kommentoi *mmm*-dialogipartikkelilla psykologin äidille osoittamaa puhetta (rivi 5). Rivillä 6 psykologi tekee asennonvaihdoksen alkamalla osoittaa puhettaan lapselle. Tämä ilmenee psykologin vaihtaessa puhetapansa sinutteleksi, siirtäessä katseensa lapseen ja osoittaessa lasta sormellaan. Riveillä 7–8 tapahtuu varsinainen lapsen muistelemiseen kutsuminen: Psykologi käyttää kahta metakognitiivista lausumaa ”*huomasitsä*” ja ”*muistaksä*”, joilla hän kutsuu lasta muistelemaan sanomisiaan ja tilannetta, jossa lapsi ei ollut kuullut kaikkea psykologin esittämästä kysymyksestä (rivit 7–9). Tässä tilanteessa lapsi lähtee poikkeuksellisesti mukaan muistelemiseen. On mahdollista, että lapsi lähtee mukaan muistelemiseen siksi, että kyseisessä kohdassa psykologi painottaa lapselle osoittamaansa puhetta monin ta-

voin: Hän käyttää muistelemiseen kutsua kahdesti, joita edeltää myös psykologin katseen siirtyminen lapseen sekä lapsen osoittaminen sormella. Toisaalta lapsi on myös voinut tulkita psykologin muistelemiseen kutsun vastausta vaativaksi kysymykseksi. Minimivastauksellaan ”mmm” lapsi lähtee mukaan muistelemiseen ja ilmaisee muistavansa psykologin mainitseman tilanteen (rivi 10).

Riveillä 11–13 psykologi jatkaa tutkimustilanteen muistelemista ja tukee näin myös lapsen muistamista. Mainitsemalla yksityiskohdan matematiikan laskuista ja toistamalla lapsen tutkimustilanteessa käyttämän lausuman psykologi mahdollistaa lapselle pääsyn psykologin ja lapsen kokemuksiin tapahtumiin. *Mmm*-dialogipartikkeleillaan lääkäri (rivi 14) ja isä (rivi 15) myötäilevät psykologin puhetta lapselle. Rivillä 16 psykologi vaihtaa puheensa osoittamisen äidille: Lapsen sinuttelu muuttuu lapsesta puhumiseksi hänen etunimellään samalla, kun psykologin katse siirtyy äitiin. Psykologi kertoo äidille, että kuulon kautta tulevat asiat eivät ole lapselle helppoja (rivit 17–18).

#### 4. POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisilla kielellisillä keinoilla psykologit lapselle osoittamassaan puheessa huomioivat lasta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa. Tarkastelimme myös sitä, millaisia rooleja psykologien puheessa ilmenevät huomiointitavat mahdollistavat lapselle, ja millaisissa palautekeskustelun kohdissa psykologit käyttävät kutakin lapsen huomiointikeinoa. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että psykologeilla on käytettävissään useita keinoja huomioida lasta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa: Eniten psykologit huomioivat lasta käyttämällä lapseen viittaavaa sinä-pronominia ja lapsen etunimeä sinuttelun tehostajana. Toiseksi yleisin huomiointikeino oli kysymysten esittäminen lapselle ja kolmanneksi eniten psykologit huomioivat lasta konkretisoimalla hänelle ammattitermistöä sisältävää tutkimuskieltä ymmärrettäväksi. Neljänneksi eniten psykologit käyttivät lapsen ikätason huomioivia puhekielisiä ilmaisuja, kun taas psykologin ja lapsen kahdenkeskisten sekä aikuisten lapsen kohdistuvien liittoumien muodostaminen toimi psykologien viidenneksi yleisimpänä lapsen huomiointikeinona. Tässä tutkimuksessa psykologien vähiten käyttämä lapsen huomiointikeino oli lapsen kutsuminen muistelemaan tutkimustilanteessa toteutuneita tapahtumia.

Huomiointitavasta riippuen lapsen rooli palautekeskustelussa näyttäytyi erilaisena: Ollessaan puhutellun roolissa lapsi toimi aktiivisesti osallistumisestaan osoittavana tiedon vastaanottajana, tietävänä tiedon vastaanottajana ja lapsesta riippuen myös passiivisena kuulijana. Toimiessaan sekä puhutellun että puhujan roolissa lapsen oli mahdollista osallistua palautekeskusteluun aktiivisena kes-

kustelijana. Myös lapsen huomiointikeinojen käyttö vaihteli palautekeskustelun eri vaiheissa siten, että palautekeskustelun alkupuolella psykologien käyttäminä lapsen huomiointikeinoina korostuivat kysymysten esittäminen ja liittoutuminen lapsen kanssa. Tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä tyypillisimpiä lapsen huomiointikeinoja puolestaan olivat lapsen sinutteleminen, lapsen etunimen käyttäminen, tutkimuskielen konkretisoiminen, puhekielisten ilmaisujen käyttäminen ja lapsen kutsuminen muistelemaan tutkimustilanteessa toteutuneita tapahtumia. Palautekeskustelun loppupuolella psykologit huomioivat lasta yleisimmin esittämällä hänelle kysymyksiä. Lapsen sinuttelua ja etunimen käyttämistä sinuttelun tehostajana ilmeni yleisesti ottaen koko palautekeskustelun ajan.

#### 4.1. Tutkimustulosten teoreettinen ja käytännöllinen merkitys

Tässä tutkimuksessa psykologit huomioivat lasta eniten käyttämällä lapsen viittaavaa *sinä-pronominia*, jota ilmeni aina psykologien puhutellessa lasta. Sinuttelu toimi psykologien keinona pitää lasta mukana keskustelussa koko palauteistunnon ajan. Sinuttelu nähtiin myös psykologien yleisenä keinona kohdistaa lapsen huomio puheeseensa. Kuten Yli-Vakkuri (1989) toteaa, puhuteltavan luontainen persoonamuoto on yksikön toinen persoona ja puhuttelun tarkoituksena voi olla sekä puhuteltavan huomion kiinnittäminen että aikaansaadun kontaktin ylläpitäminen.

Pääasiassa lapsen sinuttelua ilmeni psykologien antaessa lapselle myönteistä tutkimuspalautetta. Huomio on mielenkiintoinen, sillä lasta koskevan kielteisen palautteen yhteydessä psykologit käyttivät lapsen sinuttelun sijaan useammin muita huomiointikeinoja. Tutkimuksessamme sinuttelun merkitys lapsen huomiointikeinona näyttäytyi siten psykologien tavoitteena antaa hyvä palaute henkilökohtaisesti lapselle. Tulos on merkittävä, sillä tutkimuskirjallisuudessa palautetta todetaan annettavan lapsen sijaan useimmiten vanhemmille (Tharinger ym., 2008a&b). Lasten on myös todettu hyötyvän palautteen läpi käymisestä heidän kanssaan (Tharinger ym., 2008b).

Vastaavasti kielteisen palautteen antaminen mielletään usein haastavaksi (Butcher, 1992) ja etenkin kokemattomat psykologit saattavat olla haluttomia suoran kielteisen palautteen antamiseen lapselle (Purves, 2002). Vaikka tässä tutkimuksessa psykologit käyttivät sinuttelua jonkin verran myös lapselle annettavan kielteisen palautteen yhteydessä, myönteisen palautteenannon aikana sinuttelua käytettiin korostuneemmin. Pääasiassa myönteisen palautteen yhteydessä tapahtuva sinutteleminen voi korostaa myönteisen palautteen merkitystä lapselle ja olla lapsen ikätason huomioon ottaen mielekästä. Palautekeskustelun jälkeen itsen käsittäminen hieman korostuneemmin myönteisesti kuin kielteisesti saattaa ylläpitää tai parhaassa tapauksessa lisätä lapsen toiveikkuutta tilan-

taan kohtaan. Kuten Ackerman ym. (2000) toteaa, palautetta voidaan käyttää muuttamaan asiakkaiden itseä koskevien negatiivisia käsityksiä positiivisemmiksi. Sinuttelua ei voi kuitenkaan pitää vain myönteiseen palautteenantoon liittyvänä huomiointikeinona, sillä palautteenantovaiheen lisäksi sinuttelua ilmeni koko palautekeskustelun ajan.

Tässä tutkimuksessa sinuttelua painokkaampana huomiointikeinona näyttäytyi lapsen *etunimen käyttäminen sinutteluun liitettynä*. Sinutteluun verrattuna lapsen etunimen käyttäminen tehosti monenhenkisessä keskustelussa puheen osoittamista henkilökohtaisesti lapselle. Lapsen puhuttelemisen etunimellä toimi siten psykologin tavoitteena kiinnittää lapsen huomio puheeseensa. Yleisintä lapsen etunimellä puhuttelemisen sinutteluun liitettynä oli paitsi tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä myös muissa tilanteissa, joissa psykologeilla oli lapselle jotakin tärkeää välitettävänä. Lapsen etunimen käyttäminen antoi erityistä painoarvoa psykologien puheelle ja tällä tavoin psykologit viestivät sitä, että lapsen olisi syytä ottaa heidän puheensa vakavasti. Yli-Vakkurin (1989) mukaan puhuttelusubstantiivit, kuten kutsumanimet antavat etenkin tuttavallisissa tilanteissa painoa esitettävälle kysymykselle, pyynnölle tai huomautukselle. Koska kutsumanimien käytön ohella myös sinuttelu on tavallista tuttavallisissa ja yksityisissä tilanteissa, tässä tutkimuksessa lapsen sinuttelun ja etunimen käyttämisen voitiin nähdä vähentävän palautekeskusteluun institutionaalisenä vuorovaikutustilanteena luonnollisesti liittyvää epäsymmetrisyyttä. Teitittelyn sijaan sinuttelu ja nimeltä kutsuminen yleensä vähentävät vuorovaikutuksen virallisuutta ja toimivat ilmauksina tasa-arvoisemmasta ja läheisestä keskusteluilmapiiristä.

Sinuttelun ja sinutteluun liittyvän etunimeltä kutsumisen yhteydessä lapsi toimi puhutellun roolissa aktiivisesti osallistumisestaan osoittavana tiedon vastaanottajana. Lapsesta ja tilanteesta riippuen lapsi saattoi toimia myös passiivisena kuulijana. Tällöin lapsi ei suoranaisesti osoittanut osallistuvansa keskusteluun, mutta mahdollisesti kuunteli keskustelua. Myös Goffmanin (1981) mukaan on mahdollista, että vahvistetusta vastaanottajan roolistaan huolimatta keskusteluun osallistuja ei kuuntele meneillään olevaa keskustelua.

Vaikka sinuttelu ja etunimen käyttäminen toimivat palautteenannon yhteydessä merkityksellisinä lapsen huomiointikeinoina, psykologien osalta niiden käyttöön ei liittynyt odotusta lapsen aktiivisesta verbaalisesta reagoinnista. Tämä ilmeni psykologien pitkistä ja tauottomista puheenvuoroista. Palautteenannossa psykologien monologinen puhe onkin rinnastettavissa perinteiseen tietoa välittävään palautteenannon tapaan (Finn & Tonsager, 1997). Koska palautteenantovaiheessa psykologit käyttivät myös lasta aktivoivampia huomiointikeinoja, ei ole perusteltua väittää, että palautteenanto olisi tässä tutkimuksessa toteutunut vain tietoa välittävän tavan mukaisesti. Tiedonvälitykseen ja yhteistyöhön perustuvat tavat tulisi sen sijaan nähdä toisiaan täydentävinä käytäntöinä (Finn & Tonsager, 1997).



Hakulisen (1998) mukaan *kysymysten esittäminen* on tapa siirtää vuoro tietyille vastaanottajalle ja auttaa vastaanottajaa valmistautumaan tietynlaiseen seuraavaan vuoroon. Tutkimuksessamme kysymysten esittäminen toimi psykologien parhaana huomointikeinona saada lapsi osallistumaan palautekeskusteluun verbaalisesti. Vaikka institutionaalisessa vuorovaikutuksessa kysymys-vastaus-jaksot ovat tyypillisiä keskustelun epäsymmetrisyyden ylläpitämisessä (Drew & Heritage, 1992), tässä tutkimuksessa kysymykset mahdollistivat lapsen toimimisen aktiivisen keskustelijan roolissa selvimmin: Psykologien kysymyksiin vastatessa lapset tuottivat puheenvuorojaan eniten, eivätkä he vastauksiaan lukuun ottamatta ottaneet oma-aloitteisesti vuoroa kuin kerran. On mahdollista, että kysymykset helpottivat lasten vuoron ottamista, jota heidän palautekeskustelun epäsymmetrisyyden vuoksi saattoi muutoin olla vaikeaa tehdä. Vaikka psykologit esittivät lapselle suljettujen *ko-* ja *kö-*liitekysymysten ohella myös avoimia ”*millainen*” ja ”*miten*”-kysymyksiä, lasten vastaukset olivat useimmiten luonteeltaan minimivastauksia.

Sacksin (1995) mukaan kysymys-vastaus-jaksoja ilmenee usein keskustelujen aluissa. Tässä tutkimuksessa psykologit esittivät lapselle kysymyksiä pääasiassa palautekeskustelun alku- ja loppupuolella ennen ja jälkeen palautteenannon. Palautekeskustelun aloituksessa esittämillään kysymyksillä psykologien voidaan nähdä pohjustavan annettavaa tutkimuspalautetta. Tällöin kysymyksillä, kuten ”*Miten sinulla tällä hetkellä sujuu?*” voidaan Maynardin (1997) mukaan luoda avoimempaa ilmapiiriä tulosten kertomiselle. Tässä tutkimuksessa psykologien palautekeskustelun alussa esittämät kysymykset, kuten ”*Mikä se tilanne nyt on?*” ja ”*Miltä se matikka nyt maistuu?*” saattoivat toimia vastaavalla tavalla. Psykologien palautekeskustelun alussa esittämällä kysymyksillä on mahdollisesti tarkoituksensa myös tulevan palautteen antamisen pehmentämisessä. Aluksi asiakkaalle tulisi antaa hänen omia käsityksiä hyvin vastaava palaute, minkä jälkeen siirrytään asiakkaiden itseään koskevista käsityksistä eroavaan palautteeseen (Finn & Tonsager, 1997). Psykologien palautekeskustelun lopussa esittämien kysymysten tarkoituksena puolestaan saattoi olla lapsen aktivoiminen psykologin yhtäjaksoisen palautteenantovaiheessa toteutuneen puheen jälkeen.

Koska tässä tutkimuksessa kysymykset aktivoivat lasta verbaalisesti parhaiten, palautekeskustelussa kysymyksiä voisi mahdollisesti käyttää enemmän. Etenkin toisessa palautekeskustelussa kysymysten määrä oli verraten vähäinen (4 kpl). Kysymysten vähyyks voi johtua palautekeskustelun luonteesta: palautekeskusteluvaiheessa oleelliset selvitystä vaatineet asiat ovat usein jo tiedossa, jolloin kartoitettavia asioita ei ole yhtä paljon kuin psykologisen tutkimuksen alussa.

Palautteenantovaiheessa kysymysten runsaammasta käytöstä voisi kuitenkin olla merkittävää hyötyä. Kun asiakkaat otetaan mukaan kommentoimaan ja keskustelemaan palautteesta, he paitsi muistavat palautteen paremmin myös kokevat palautteen omaa arkeaan ajatellen hyödyllisemmäksi (Hanson, Claiborn & Kerr, 1997). Palautteenannossa kysymysten voitaisiin nähdä myös toteuttavan

terapeuttisen arvioinnin mukaista mallia, jossa keskeistä on psykologin, vanhempien ja lapsen toimiminen yhteistyössä tulosten jakamisessa ja tarkastelussa (Finn & Tonsager, 1997; Tharinger ym., 2008a). Psykologijohtoisesta palautekeskustelusta huolimatta istunnon tulisi kokonaisuudessaan toteutua vuorovaikutteisesti, jolloin asiakas ja hänen perheensä voivat kokea miellyttäväksi psykologin kommentteihin vastaamisen, kysymysten esittämisen ja huolien ilmaisemisen (Green, 2000).

Lapsen huomiointikeinoina *tutkimuskielen konkretisoiminen* ja lapsen ikätason huomioivien *puhekielisten ilmaisujen käyttäminen* näyttäytyivät psykologien tapoina asettua lapsen tasolle tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä. Psykologien hyvinä käytäntöinä pidetäänkin paitsi asiakkaan tarpeet huomioivaa yksilöllisen palautteen muotoilemista (Gass & Brown, 1992) myös lapsen kehityksellisen tason huomioon ottamista (esim. Becker ym., 2002; Kamphaus, 2005; Tharinger ym. 2008a). Tässä tutkimuksessa lapsen tasolle asettuminen ilmeni psykologien puhuessa lapselle tavalla, joka erosi psykologien aikuisten kanssa käyttämästä puhetavasta.

Tutkimuskielen konkretisoinnin osalta eroavaisuus tuli esiin psykologien puhuessa aikuisille psykologisin tutkimustermein, kun taas lapselle puhuessaan psykologit käänsivät aikuisille osoitetun tutkimuskielen käyttämällä puheessaan konkreettisia lapselle testisuorituksissa tutuiksi tulleita tehtäväesimerkkejä. Ymmärrettävän palautteen antamiseksi psykologin on Tharingerin ym. (2008a) mukaan mielekästä käyttää juuri niitä kuvia ja sanoja, joita lapsi on tutkimuksen aikana käyttänyt. Tutkimuskielen konkretisoinnissa lapsen huomioinnin nähtiin siten tarkoittavan tutkimuspalautteen tekemistä lapselle ymmärrettäväksi.

Tutkimuskielen konkretisoiminen tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä viestii siitä, että vanhempien ohella lapsen on tärkeää ymmärtää itseään koskevaa palautetta. Myös Westerveltin ym. (2007) tutkimus osoittaa, että ymmärrys omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan nähdään merkityksellisenä. Erona Westerveltin ym. tutkimukseen, tässä tutkimuksessa ymmärretyksi tulemisen tärkeys tulee tuetuksi pikemminkin psykologien kuin asiakkaan toimesta.

Arjen puhekielisten ilmaisujen osalta lapsen tasolle asettuminen ilmeni psykologien lapselle osoitetussa puheessa käyttäminä puhekielistinä sanavalintoina tai ilmaisuina, jotka erosivat psykologien muutoin käyttämästä institutionaalisesta puhetavasta. Puhekielisten ilmaisujen merkitys lapsen huomioimisessa liittyi siten enemmänkin palautekeskusteluistunnon institutionaalisen ilmapiirin hetkittäiseen vähentämiseen kuin palautteen ymmärrettäväksi tekemiseen. Koska sanojen ja kuvausten valinta on puheen piirre, josta voi tunnistaa puhujien suuntautumisen institutionaalisiin rooleihinsa (Drew & Heritage, 1992), lapsen arkea koskettavien sanojen tai ilmausten käyttämisellä psykologien voitiin tässä tutkimuksessa nähdä irtaantuvan psykologin institutionaalisesta roolistaan sekä asettuvan lapsen ikätasolle kaverillisempaan ja tasavertaisempaan asemaan. Käytännössä arki-

keskustelulle ja institutionaaliselle vuorovaikutukselle ominaiset piirteet ilmenevät keskustelussa usein yhtä aikaa (Heritage, 1984; Heritage, 2005).

Palautekeskustelussa lapsella voidaan nähdä olevan aikuisiin verrattuna kognitiivisesti heikomat edellytykset osallistua keskusteluun. Sekä tutkimuskielen konkretisointi että puhekielisten ilmaisujen käyttö näyttäytyivät psykologien keinoina purkaa palautekeskusteluun luonnollisesti liittyvää vuorovaikutuksellista epäsymmetrisyyttä, jolloin lapselle tarjoutui tiedollisesti yhtäläinen mahdollisuus osallistua häntä koskevaan keskusteluun. Keskustelunanalyttisen ajattelun mukaisesti lausumat muotoillaankin aina vastaanottajaa ajatellen (Londen, 1998). Erityisesti tutkimuskieltä konkretisoimalla psykologit mahdollistivat lapsen tiedollisen pääsyn keskustelunaiheena olleeseen tutkimuspalautteeseen. Samalla psykologit mahdollistivat lapsen roolin vaihtumisen tietämättömästä vastaanottajasta tietäväksi vastaanottajaksi. Tässä mielessä tutkimuskielen konkretisointi voi toimia psykologien keinona aktivoida lasta palautekeskustelussa. Sekä tutkimuskielen konkretisoinnin että puhekielisten ilmaisujen yhteydessä lapsi saattoi kuitenkin toimia myös passiivisena kuulijana.

Puhekielisiä ilmaisuja käyttämällä psykologit projisoivat lapselle tietävän tiedon vastaanottajan roolia. Tutkimuskielen konkretisointiin verrattuna puhekielisten ilmaisujen käyttöön ei liittynyt puhutun kielen ymmärrettäväksi tekemistä. Sen sijaan lapselle tuttuun ilmaisujen käyttäminen saattoi lisätä lapsen mahdollisuuksia osallistua keskusteluun. Koska Beckerin ym. (2002) mukaan tavallinen sanallinen palautteenantotapa voi saada lapsen suhtautumaan palautteeseen välinpitämättömästi ja lapsen saattaa olla vaikeaa ymmärtää psykologin välittämää informaatiota, lausumalla lapselle tuttuja ilmaisuja psykologien tarkoituksena oli mahdollisesti saada lapsen huomio omaan puheeseensa ja tehdä puhutusta asiasta lapselle mielenkiintoista. Tehdessään palautetta lapselle ymmärrettäväksi tutkimuskielen konkretisointia voidaan lisäksi pitää tarinoiden ja muiden lapsiystävällisten menetelmien käytölle vaihtoehtoisena tai täydentävänä lasta aktivoivina palautteenantotapana. Tässä mielessä sekä puhekielissä ilmaisuissa että tutkimuskielen konkretisoinnissa on kyse vartenotettavista lapsen huomiointikeinoista.

Psykologien pyrkimys lapsen aktivoimiseen ilmeni tässä tutkimuksessa ennen kaikkea siten, että tutkimuskielen konkretisointia psykologi käytti ajoittain vastahakoisesti käyttäytyneen lapsen kanssa kaksinkertaisen määrän verrattuna psykologiin, joka toteutti palautekeskusteluaan aktiivisemmin osallistuneelle lapselle. Puhekielisten ilmaisujen käytössä ei ollut vastaavanlaista eroa. Mahdollistaessaan ymmärrettävässä muodossa annettavan palautteen ja lisätessään lasten kiinnostusta palautekeskustelua kohtaan tutkimuskielen konkretisointi ja puhekielisten ilmaisujen käyttö voivat myös parantaa psykologin ja lapsen välisen yhteistyön sujumista.

Huomionarvoista on, että tutkimuksemme kahdesta psykologista vain toinen muodosti kahdenlaisia – psykologin ja lapsen kahdenkeskisiä sekä aikuisten lapsen kohdistuvia *liittoumia*. Psyko-

login ja lapsen kahdenkeskisiä liittoumia ilmeni palautekeskustelun alkupuolella palautekeskustelussa ajoittain vastahakoisesti käyttäytyneen lapsen kanssa. Tällöin on mahdollista, että liittoutuminen toimi psykologin tavoitteena rakentaa hyvää yhteistyösuhdetta eli allianssia lapsen kanssa. Kuten Horvath ja Luborsky (1993) toteavat, allianssi voidaan nähdä tunteena yhdessä työskentelystä, tunteena ”meistä”.

Koska lapsen ja psykologin liittoutumista ilmeni pääasiassa lapsen tutkimustilannetta käsittelevässä puheessa, liittoutumalla lapsen kanssa psykologi korosti ajatusta myös siitä, että lapsi ja psykologi toimivat tutkimustilanteessa yhteistyössä. Muilla istunnossa olleilla aikuisilla ei lapsen liittoumia sisältävään psykologin puheeseen ollut vastaavaa kokemuksellista pääsyä. *Minä*-muotoisen itsensä korostamisen tai vastaavasti lasta korostavan sinuttelun sijaan psykologin *me*-puheen voidaan nähdä vähentävän palautekeskustelun institutionaalisuutta: *Me*-puheellaan psykologi ei suoranaisesti irrottaudu psykologin roolistaan vaan tuottaa itseään tasavertaisena lapsen yhteistyökumppanina. Myös tehokkaaksi todetun terapeutin arvioinnin mallissa työskentely asiakkaan kanssa perustuu yhteistyöhön aina tutkimustilanteesta palautevaiheeseen asti (Finn & Tonsager, 1997). Hoivakielessä monikon ensimmäisen persoonan (*me*) käyttö tulee yleisesti kysymykseen silloin, kun puhujan ja puhuteltavan voidaan ajatella toimivan yhdessä. (Yli-Vakkuri, 1989).

Kun myönteisen tutkimuspalautteen antaminen tapahtui lapsen sinuttelun yhteydessä, lapsen huolia koskevan palautteen psykologit antoivat useammin joko vanhemmille suunnatussa puheessaan tai lapsen kahdenkeskisen liittouman yhteydessä. Kielteisen palautteenannon yhteydessä psykologin liittoutuminen lapsen kanssa voi toimia psykologin keinona pehmentää kielteisen palautteen tehoa lapselle. Tekemällä itsensä lapsen liittolaiseksi lapsi ei siten olisi täysin yksin haasteidensa kanssa. Koska kielteisen palautteen antaminen koetaan usein epämiellyttäväksi (Butcher, 1992), liittoutumista asiakkaan kanssa voidaan pitää varteenotettavana vuorovaikutustapana kielteisen palautteenannon yhteydessä.

Lapsen ja psykologin liittoutumista ilmeni lähinnä lapsen tutkimustilannetta käsittelevässä puheessa, joten lapselle psykologin puheen sisältö oli ennestään tuttua ja lapsen oli mahdollista toimia tietävänä tiedon vastaanottajana. Tässä mielessä liittoutuminen lapsen kanssa voi toimia keinona aktivoita lasta palautekeskustelussa. Psykologin ja lapsen liittouman yhteydessä lapsi saattoi toimia kuitenkin myös passiivisena kuulijana.

Aikuisten lapseen kohdistuvia liittoumia ilmeni palautekeskustelun puolivälissä, kun lapsen tutkimuspalautetta oli ehditty jo käsitellä. Aikuisten liittoumia ilmeni ainoastaan tilanteessa, jossa psykologi yhdessä muiden palautekeskustelussa olevien aikuisten kanssa vakuuttivat ryhtyvänsä toimenpiteisiin lapsen auttamiseksi. Aikuisten liittouma näyttäytyi varsin voimakkaana lapsen vakuuttelun keinona, sillä sen avulla aikuiset kykenivät kollektiivisesti tuomaan yhdessä jakamansa

näkemyksen tehokkaasti esiin. Tässä mielessä aikuisten lapsen kohdistuvien liittoumien merkitys lapsen huomiointikeinona näyttöytyi turvallisuuden tunteen luontina lapselle.

Drewin ja Heritagen (1992) mukaan terminologiset valinnat mahdollistavat oman tai yhteisen ammatti-identiteetin tuottamisen. Viittaaminen omaan toimintaan monikon ensimmäisessä persoonassa (*me*) voi viestiä vastaanottajalle, että puhuja ei osoita puhettaan yksityishenkilönä vaan instituution jäsenenä. Tässä tutkimuksessa psykologin liittoutuminen muiden aikuisten kanssa toimi vakuuttelun keinona lapselle siitä, että useat aikuiset aikovat auttaa häntä. Liittoutuessaan muiden aikuisten kanssa ”*meiksi*” psykologin ohella muista palautekeskustelun aikuisista tuli hetkellisesti auttavia osapuolia lapsen vaihtuessa ainoaksi autettavaksi. Kun aikuiset vakuuttelivat lasta, lapsen oli mahdollista toimia puhutellun roolissa tiedon vastaanottajana. Aikuisten lapsen kohdistaman liittouman aikana lapsi saattoi toimia myös passiivisena kuulijana.

Lapsen huomiointikeinoista psykologit käyttivät vähiten lapsen *muisteleamiseen kutsumista*. Muisteleeseen kutsuminen ilmeni lähes aina tutkimuspalautteen antamisen yhteydessä, jolloin psykologit pyysivät lasta muistelemaan yksityiskohtia tutkimustilanteesta tai lapsen käyttäytymisestä tutkimuksessa. Muisteleeseen kutsuminen tapahtui metakognitiivisilla fraaseilla, kuten ”*muistatko*” tai ”*huomasitko*”. Koska muisteleeseen kutsumisessa psykologien käyttämät metakognitiiviset kutsut olivat muodoltaan kysyviä retorisia toteamuksia, muisteleeseen kutsuminen ei sisältänyt odotusta lapsen vastaamisesta tai aktiivisena keskustelijana toimimisesta. Toisaalta muisteleeseen kutsuminen voidaan nähdä psykologien pyrkimyksenä A. Pomerantzin termein kalasteluun (*fishing*), jossa puhuja ei suoraan kysy tietoa puhutellulta vaan antaa tälle mahdollisuuden osallistua keskusteluun ja tapahtumien muisteleeseen (Hutchby & Wooffitt, 1998).

Londenin (1998) mukaan kahden tai useamman osallistujan jakaessa jonkin kokemuksen, elämyksen tai tiedon jostakin tapahtumasta syntyy mahdollisuus tiimityöskentelyyn. Tällöin keskustelijoiden on mahdollista tuottaa selostus tapahtumasta osallistujille, joilla ei ole tapahtumasta tietoa. Tutkimuksessamme näin ei käynyt, koska psykologien puhe oli varsin tauotonta. Vain yhdessä tapauksessa lapsi lähti mukaan muisteluun, jolloin hänen nähtiin toimivan aktiivisen keskustelijan roolissa. Mikäli muisteleeseen kutsuminen toteutuu kalasteluna ja tiimityöskentelynä, muisteleeseen kutsumisen on mahdollista toimia lasta palautekeskustelussa aktivoivana huomiointikeinona.

Koska lapsi jakaa psykologin kanssa saman kokemuksen tutkimustilanteesta, muisteleeseen kutsumisella psykologit asettivat lapsen tietävän tiedon vastaanottajan rooliin. Tässä mielessä muisteleeseen kutsuminen saattoi toimia keinona vähentää palautekeskusteluun liittyvää epäsymmetriaa. Muisteleeseen kutsumisen avulla psykologit pyrkivät myös kiinnittämään lapsen huomion puheeseensa ja aktivoimaan lasta muistamaan psykologin ja lapsen yhdessä kokemia merkityksellisiä tapahtumia tutkimustilanteesta. Tätä ilmensi usein psykologien muisteleeseen kutsumisen yhtey-

dessä toistamat lapsen lausumat, joita lapsi oli tutkimustilanteessa käyttänyt. Muistelemiseen kutsumisen yhteydessä lapsi saattoi toimia myös passiivisena kuulijana.

Varsinaisten tulosten lisäksi tutkimusaineistosta nousi esiin vuorovaikutusta, joka syvällisemmässä tarkastelussa osoittautui epäsuoraksi lapsen huomioinniksi. Tällainen vuorovaikutus kattoi muun muassa tilanteet, joissa psykologit eivät osoittaneet puhettaan suoraan lapselle, mutta käyttivät lapsen asioista puhuessaan lapsen nimeä. Tässä tutkimuksessa lapsi saattoi siten olla psykologien puheen kohteena sen lisäksi, että psykologit osoittivat puhettaan samanaikaisesti myös muille palautekeskusteluun osallistuville. Toisaalta on mahdollista, että henkilö, jota ei ole vahvistettu vastaanottajaksi, saattaa kuunnella meneillään olevaa keskustelua (Goffman, 1981). Vaikka psykologit eivät tietoisesti huomioisi lasta puheellaan, lapsi saattaa kuulla käydyn keskustelun. Huomio on merkityksellinen etenkin tilanteissa, joissa psykologit ajattelevat antavansa lasta koskevan kielteisen palautteen lapsen sijaan tämän vanhemmille. Tällöin oikeanlaisilla sanavalinnoilla on merkitystä suoran puheen ohella myös epäsuorassa viestinnässä. Koska tutkimuksessamme lapsen huomiointi rajautui psykologin lapselle osoittamiin puhetekoihin, rajasimme edellä mainitun kaltaiset tilanteet tulostemme ulkopuolelle.

## 4.2. Tutkimuksen luotettavuus

Lincolnin ja Guban (1985) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida neljän toisiinsa limittyvän kriteerin mukaan. Tutkimuksemme *uskottavuutta* pyrimme parantamaan toimimalla keskusteluanalyysissa korostuvan aineistolähtöisyyden mukaisesti: Neutraalissa tutkimusotteessa pitäytymisessä, ajatustemme koettelussa ja virhetulkintojen tunnistamisessa auttoivat sekä työparityöskentelymme (triangulaatio) että aineistoseminaarit tutkimuksemme ohjaajien kanssa. Koska tutkijoiden kokemus ja identiteetti vaikuttavat väistämättä tuloksiin, laadullinen tutkimus edellyttää tutkijoilta refleksiivisyyttä eli tietoisuutta itsen vaikutuksesta tutkimukseen (McLeod, 2001). Tutkimusprosessissamme toteutunut tiivis keskustelu palveli käsitystemme tarkastelun ohella tietoiseksi tulemistä käsityksistämme ja niiden vaikutuksesta tutkimuksemme.

Tulosten uskottavuuteen vaikuttaa myös ajallinen sitoutuminen tutkimusilmiöön (Lincoln & Guba, 1985). Tutkimuksessa hyödynsimme etukäteen kerättyä aineistoa, joten perehdyimme tutkimuskenttäämme teorian ja aineistotallenteiden avulla. Vähäinen esiymmärryksemme eli kokemattomuutemme palautekeskustelun toteuttamisesta mahdollisti aineiston tarkastelemisen objektiivisesti palautekeskusteluun osallistuvien lapsen ja vanhempien silmin. Rajallisten aikaresurssien vuoksi

tutkimusta ei kuitenkaan ollut mahdollista palauttaa tutkimukseen osallistuville, mikä osaltaan heikentää tulostemme uskottavuutta.

Vaikka tutkimusaineistona käytetyt palautekeskustelut toteutuivat autenttisesti, kameroiden läsnäolo ja tietoisuus tutkittavana olemisesta saattoivat vähentää tutkittavien toiminnan luonnollisuutta. Tutkimuksen eettisyyden turvaamiseksi tutkittavien tiedottaminen tiedonkeruusta tutkimustarpeisiin oli kuitenkin välttämätöntä. Kamerat vaikuttivat myös mahdollisuuksiimme tarkastella tutkimusilmiöitä: Toisessa palautekeskustelussa lapsi oli pitkään kameroiden ulkopuolella, joten hänen osaltaan emme voineet osoittaa rooleja kaikissa kohdissa varmoiksi. Kameroiden sijainnista johtuen myös psykologien katseiden suuntaamiset jäivät paikoitellen epäselviksi.

Koska tutkimuksessamme on kyse kahden psykologin ja kahden samaa sukupuolta olevan lapsen tapaustutkimuksesta, tuloksemme eivät sellaisenaan ole *siirrettävissä* palautekeskustelukontekstiin yleensä. Tutkimuksemme tapaukset valikoituivat pikemminkin aineiston saatavuuden kuin tarkoituksellisen otannan kautta, joten emme voineet vaikuttaa aineistomme laatuun, kuten lasten sukupuoliin tai ikään. Tutkimusaineistomme kattoi kuitenkin kaksi palautekeskusteluissa eri tavoin käyttäytyvää lasta ja tässä mielessä aineistoamme voidaan pitää monipuolisena. Tutkimamme lapsen huomiointikeinot ovat myös luonteeltaan perustavanlaatuisia vuorovaikutustapoja ja tässä mielessä useat tuloksistamme ovat sovellettavissa erilaisille asiakkaille. Tutkimuksemme siirrettävyyttä pyrimme parantamaan tutkimusprosessimme ja -aineistomme tiheällä kuvauksella, jonka avulla tutkimuksestamme kiinnostuneiden on mahdollista arvioida tulostemme käyttökelpoisuutta muihin vastaaviin tutkimuskohteisiin.

Tutkimuksessa käyttämämme keskustelunanalyysi perustuu mahdollisimman neutraaliin ja tulkinnosta vapaaseen litteraatioon (Seppänen, 1998a). Vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden vaikutus tutkimukseen tunnustetaan, teknisesti toteutettavana tutkimusmenetelmänä keskustelunanalyysin voidaan nähdä parantavan tutkimuksemme *käyttövarmuutta* eli tulostemme toistettavuutta. Keskustelunanalyysin periaatteita noudattamalla muiden tutkijoiden on siten mahdollisuus päätyä tutkimuksessamme saatujen kaltaisiin tuloksiin.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa korostuvat paitsi tutkimusprosessin myös käytetyn aineiston, tulosten, tuloksista tehtyjen tulkintojen ja suositusten tarkasteleminen (Lincoln & Guba, 1985). Tutkimuksessamme *vahvistettavuutta* parantavina tekijöinä voidaan pitää tutkimuksemme huolellista raportointia ja tarkastettavassa muodossa olevaa tutkimusprosessia: Raportoinnissa olemme noudattaneet rehellistä ja tarkan tason kuvausta, mikä korostuu myös tutkimusmenetelmänä käyttämässämme keskustelunanalyysissa. Tuloksiamme olemme verranneet paitsi keskustelunanalyttisiin ilmiöihin myös aiempaan palautekeskustelua koskevaan teoria- ja tutkimustietoon. Videotallenteina ja litteraatioina löytyvä tutkimusaineisto sekä tutkimusprosessin aikana syntyneet muis-

tiinpanomme mahdollistavat tekemiemme ratkaisujen jäljittämisen ja arvioimisen. Myös tutkimuksemme raportoidut aidot aineisto-otteet mahdollistavat lukijan pääsyn käsiksi alkuperäisaineistoon, mikä lisää tutkimustyömme läpinäkyvyyttä.

### 4.3. Johtopäätökset

Tutkimuksessamme olemme nostaneet esiin palautekeskustelun tärkeyden psykologisen tutkimusprosessin osana. Lisäksi olemme kuvanneet lapsen palautekeskustelun toteuttamista erityistä taitoa vaativana ja vähän tutkittuna psykologien työalueena. Vaikka ulkomailla lapsen palautekeskustelututkimus näyttää saaneen jo jossain määrin huomiota, Suomessa kyseinen tutkimus on olematonta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemaamme lapsen huomioimisen toteutumista palautekeskustelussa voidaan pitää tärkeänä tutkimuskohteena: Palautekeskusteluissa merkityksellisimmiksi on koettu hetket, jolloin asiakas on tullut yksilöllisesti huomioiduksi, kuulluksi ja ymmärretyksi (Ward, 2008). Koska osa lapsista käy psykologisissa tutkimuksissa useita kertoja elämässään, kokemus tutkimuksen merkityksellisyydestä voi vaikuttaa heidän halukkuuteensa osallistua arviointeihin ja interventioihin vastaisuudessa (Tharinger & Pilgrim, 2012). Tutkimus lapsen huomioimisesta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa on siten myös yhteiskunnallisessa mielessä tärkeää.

Tässä tutkimuksessa psykologit huomioivat lasta sinuttelemalla ja käyttämällä hänen etunimeään, esittämällä kysymyksiä, konkretisoimalla tutkimuskieltä, käyttämällä puhekielisiä ilmaisuja, muodostamalla kahdenlaisia liittoumia ja kutsumalla lasta muistelemaan tutkimustilanteessa toteutuneita tapahtumia. Pohdittuamme huomiointikeinojen merkityksiä lapsen huomioiminen näyttäytyi muun muassa psykologien pyrkimyksenä aktivoida lasta keskusteluun, antaa lapselle ymmärrettävä palaute, asettua lapsen tasolle, vähentää lapsen palautekeskusteluun luonnollisesti liittyvää epäsymmetrisyyttä ja luoda turvallisuuden tunnetta. Tutkimuksessamme lapsen huomioiminen liittyi läheisesti myös palautteen antamiseen lapselle. Esimerkiksi tutkimuskielen konkretisointia pohdimme olemassa oleville palautteenantotavoille vaihtoehtoisena tai täydentävänä tapana.

Lisäksi havaitsimme, että palaukeskusteluaineistojen välillä oli muutamia eroavaisuuksia, mikä voi kertoa huomiointikeinojen erityisistä merkityksistä. Esimerkiksi ajoittain vastahakoisesti käyttäytyneen lapsen palautekeskustelussa psykologi käytti liittoutumia enemmän, kun taas verraten osallistuvamman lapsen palautekeskustelussa psykologi kysyi lapselta useammin kysymyksiä. Toisaalta on mahdollista, että havaitut eroavaisuudet ovat sattumaa juuri siitä syystä, että toinen psykologi ei niitä käyttänyt tai käytti vähemmän kuin toinen.



Lapsen huomiointikeinojen tutkimisen ohella huomiointikeinojen seurauksena lapselle mahdollistuvien roolien tarkastelun voitiin nähdä vastaavan siihen, miten lapsi tuli palautekeskusteluissa huomioiduksi. Psykologien huomiointikeinoista riippuen lapset toimivat enemmän tai vähemmän aktiivisina keskusteluun osallistujina. Vaikka tässä tutkimuksessa lapsen toimiminen passiivisena kuulijana oli mahdollista kaikkien huomiointikeinojen yhteydessä, lapsen passiivisuutta ei tule ymmärtää psykologien kyvyttömyydeksi huomioida lasta. Sen sijaan palautekeskustelussa on kyse lapselle haastavasta ja hämmentävästä tilanteesta kuulla itseä koskevista tutkimustuloksista. Palautekeskustelutilanteessa lapsi voi esimerkiksi olla sulkeutunut tai keskittyä palautteenannon sijaan johonkin muuhun (Tharinger ym., 2008a). Yhtä lailla oletuksemme lapsen mahdollisesta passiivisuudesta johtuu osaltaan kameroiden sijoittelusta, jolloin lapsen reagointi psykologin puhetekoihin ei ollut aina nähtävissämme.

Koska vakiintuneita käytäntöjä palautekeskustelun toteuttamiseksi ei ole, eikä myöskään aiempaa keskustelunanalyyttistä tutkimusta lapsen palautekeskustelun rakentumisesta, tekemämme havainnot psykologin huomiointikeinojen paikantumisesta palautekeskustelun eri vaiheisiin voivat auttaa jäsentämään lapsen palautekeskustelun toteuttamista. Tutkimuksemme myötä kertynyt tieto lapsen huomiointikeinojen paikantumisesta palautekeskustelun kohtiin mahdollistaa psykologeja myös arvioimaan käyttämiensä huomiointitapojen hyötyjä eri vaiheissa.

Tutkimuksessamme psykologien käyttämät kielelliset lapsen huomiointikeinot osoittautuivat kuitenkin varsin päällekkäisiksi, mikä tarkoittaa, että psykologit käyttivät useita huomiointikeinoja samanaikaisesti. Kielen käyttäminen itsessään on lisäksi varsin jokapäiväinen ilmiö, joten kielen avulla mahdollistuvat aikaansaannokset tuntuvat helposti itsestäänselvyyksiltä. Koska tutkimuksemme on ensimmäinen lapsen huomioimisesta psykologisen tutkimuksen palautekeskustelussa tehty keskustelunanalyyttinen tutkimus, tutkimuksemme voi tuoda lisäarvoa psykologin palautekeskustelukäytäntöihin paitsi tekemällä psykologin vuorovaikutustapoja näkyviksi myös tarjoamalla vuorovaikutuksellisia välineitä lapsen huomioimiseksi palautekeskustelussa.

Tästä huolimatta tutkimusta tarvitaan jatkossa myös lasten kokemuksista palautekeskustelussa huomioiduksi tulemisesta ja heidän kokemistaan rooleista palautekeskustelussa. Koska tutkimuksessamme lapsen huomioiminen näyttäytyi osaltaan lapsen kehitykselliselle tasolle asettumisena, tutkimusta tarvittaisiin jatkossa myös tavoista, joilla tutkimuspalaute voitaisiin antaa lapsen kehitystaso huomioon ottaen. Lisäksi, siinä missä pääpaino lasta koskevissa tutkimuksissa on yleisesti ottaen ollut psykologisessa arvioinnissa, lapsen palautekeskustelu on saanut vain vähän huomiota (Tharinger ym., 2008a). Tässä mielessä lapsen palautekeskustelua voidaan pitää kokonaisuudessaan lisätutkimusta vaativana tutkimusalueena.

## LÄHTEET

- Ackerman, S. J., Hilsenroth, M. J., Baity, M. R., & Blagys, M. D. (2000). Interaction of therapeutic process and alliance during psychological assessment. *Journal of Personality Assessment*, 75 (1), 82-109.
- Allen, A., Montgomery, M., Tubman, J., Frazier, L., & Escovar, L. (2003). The effects of assessment feedback on rapport-building and self-enhancement processes. *Journal of Mental Health Counseling*, 25 (3), 165-181.
- Aschieri, F., & Smith, J. D. (2012). The effectiveness of therapeutic assessment with an adult client: A single-case study using a time-series design. *Journal of Personality Assessment*, 94 (1), 1-11.
- Becker, E., Yehia, G. Y., Donatelli, M. F., & Santiago, D. E. (2002). Interventive assessment with children and their parents in group meetings: Professional training and storybook feedback. *The Humanistic Psychologist*, 30 (1-2), 114-124.
- Butcher, J. N. (1992). Introduction to the special section: Providing psychological test feedback to clients. *Psychological Assessment*, 4 (3), 267.
- Clair, D., & Prendergast, D. (1994). Brief psychotherapy and psychological assessments: entering a relationship, establishing a focus, and providing feedback. *Professional Psychology*, 25 (1), 46-49.
- Curry, K. T., & Hanson W. E. (2010). National survey of psychologists' test feedback training, supervision, and practice: A mixed methods study. *Journal of Personality Assessment*, 92 (4), 327-336.
- Drew, P. (2005). Conversation analysis. Teoksessa K. L. Fitch & R. Sanders (toim.), *Handbook of language and social interaction*, (s. 71-102). Mahwah, New Jersey & London: Erlbaum.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*, (s. 3-65). Cambridge: University Press.
- Fernández-Ballesteros, R., De Bruyn E. E. J., Godoy, A., Hornke, L. F., Ter Laak, J., Vizcarro, C., Westhoff, K., Westmeyer, H., & Zaccagnini, J. L. (2001). Guidelines for the assessment process (GAP): A proposal for discussion. *European Journal of Psychological Assessment*, 17 (3), 187-200.
- Finn, S. E., & Tonsager, M. E. (1992). Therapeutic effects of providing MMPI-2 test feedback to college students awaiting therapy. *Psychological Assessment*, 4 (3), 278-287.

- Finn, S. E., & Tonsager, M. E. (1997). Information-gathering and therapeutic models of assessment: Complementary paradigms. *Psychological Assessment*, 9 (4), 374-385.
- Finset, A. (2007). Editorial: Nonverbal communication – An important key to in-depth understanding of provider-patient interaction. *Patient Education and Counseling*, 66, 127-128.
- Fischer, C. T. (1972). Paradigm changes which allow sharing of results. *Professional Psychology*, 3, 364-369.
- Fulmer, R. H., Cohen, S., & Monaco, G. (1985). Using psychological assessment in structured family therapy. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (3), 145-150.
- Gass, C. S., & Brown, M. C. (1992). Neuropsychological test feedback to patients with brain dysfunction. *Psychological Assessment*, 4 (3), 272-277.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Green, J. (2000). *Neuropsychological evaluation of the older adult: a clinician's guidebook*. London: Academic Press.
- Groth-Marnat, G. (2003). Report (General). Teoksessa R. Fernández-Ballesteros (toim.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*, (s. 813-818). London: Sage.
- Hakulinen, A. (1998). Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 2. painos (s. 13-17). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hall, J. A., Harrigan, J. A., & Rosenthal, R. (1995). Nonverbal behavior in clinician-patient interaction. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 21-37.
- Hamilton, A. M., Fowler, J. L., Hersh, B., Austin, C. A., Tharinger, D. J., Parton, V., Stahl, K., & Arora, P. (2009). "Why won't my parents help me?": Therapeutic assessment of child and her family. *Journal of Personality Assessment*, 91 (2), 108-120.
- Hanson, W. E., Claiborn, C. D., & Kerr, B. (1997). Differential effects of two test-interpretation styles in counseling: A field study. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (4), 400-405.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (2005). Conversational analysis and institutional talk. Teoksessa K. L. Fitch & R. Sanders (toim.), *Handbook of language and social interaction*, (s. 103-147) Mahwah, New Jersey & London: Erlbaum.
- Heritage, J., & Atkinson, M. (1984). Introduction. Teoksessa J. Heritage & M. Atkinson (toim.), *Structure of social action. Studies in conversational analysis*, (s. 1-15). Cambridge: University Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Chichester & Malden: Wiley-Blackwell.

- Horvath, A. O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (4), 561-573.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*, 2. painos. Cambridge: Polity Press.
- Johnston, C., & Murray, C. (2003). Incremental validity in the psychological assessment of children and adolescents. *Psychological Assessment*, 15 (4), 496-507.
- Kamphaus, W. (2005). *Clinical assessment of child and adolescent intelligence*. New York: Springer Science + Business Media Inc.
- Kuuskorpi, T. (2012). *Psykologisten testien käyttö Suomessa*. Käyttätymistieteiden ja filosofian laitos. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Laki potilaan asemasta ja oikeuksista (Laki 785/92). Suomen laki. [viitattu 4.1.2014]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920785>
- Lillie, R. (2007). Getting clients to hear: Applying principles and techniques of Kiesler's Interpersonal Communication Therapy to assessment feedback. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80, 151-163.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE.
- Londen, A-M. (1998). Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*, 2. painos (s. 56-74.). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Mast, S. M. (2007). On the importance of nonverbal communication in the physician-patient interaction. *Patient Education and Counseling*, 67, 315-318.
- Maynard, D. W. (1997). The news delivery sequence: bad news and good news in conversational interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 30 (2), 93-130.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE.
- Mehrabian, A. (1972). Nonverbal communication, 3. painos. Chicago: Aldine-Atherton.
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., Eisman, E. J., Kubiszyn, T. W., & Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment. A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56 (2), 128-165.
- Newman, M. L., & Greenway, P. (1997). Therapeutic effects of providing MMPI-2 test feedback to clients at university counseling service: A collaborative approach. *Psychological Assessment*, 9 (2), 122-131.

- Pegg, Jr. P. O., Auerbach, S. M., Seel, R. T., Buenaver, L. F., Kiesler, D. J., & Plybon, L. E. (2005). The impact of patient-centered information on patients' treatment satisfaction and outcomes in traumatic brain injury rehabilitation. *Rehabilitation Psychology, 50* (4), 366-374.
- Peräkylä, A. (1998). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 2. painos (s. 177-203). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Pope, S. K. (1992). Responsibilities in providing psychological test feedback to clients. *Psychological Assessment, 4* (3), 268-271.
- Poston, J. M., & Hanson, W. E. (2010). Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention. *Psychological Assessment, 22* (2), 203-212.
- Psykologien ammattieettiset säännöt. Suomen Psykologiliitto ry. [viitattu 4.1.2014]. Saatavissa: [http://www.psyli.fi/jasenalue/ammattiasiat/ammattietiikka\\_ja\\_lausunnot/psykologin\\_lausunto](http://www.psyli.fi/jasenalue/ammattiasiat/ammattietiikka_ja_lausunnot/psykologin_lausunto).
- Purves, C. (2002). Collaborative assessment with involuntary populations: Foster children and their mothers. *The Humanistic Psychologist, 30* (1-2), 164-174.
- Raevaara, L. (1998). Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 2. painos (s. 75-92). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation*. Volume I & II. G. Jefferson (toim.). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Schegloff, E. A. (1984). On some gestures' relation to talk. Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis. Studies in emotion & social interaction*, (s. 266-296). Cambridge: University Press.
- Seppänen, E-L. (1998a). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 2. painos (s. 18-31). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Seppänen, E-L. (1998b). Osallistumiskehikko. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 2. painos (s. 156-176). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Smith, J. D., & George, C. (2012). Therapeutic assessment case study: Treatment of a woman diagnosed with metastatic cancer and attachment trauma. *Journal of Personality Assessment, 94* (4), 331-344.
- Smith, J. D., Handler, L., & Nash, M. R. (2010). Therapeutic assessment for preadolescent boys with oppositional defiant disorder: A replicated single-case time-series design. *Psychological Assessment, 22* (3), 593-602.
- Smith, S. R., Wiggins, C. M., & Gorske, T. T. (2007). A survey of psychological assessment feedback practices. *Psychological Assessment, 14* (3), 310-319.

- Smith, J. D., Wolf, N. J., Handler, L., & Nash, M. R. (2009). Testing the effectiveness of family therapeutic assessment: A case study using a time-series design. *Journal of Personality Assessment*, 91 (6), 518-536.
- Tainio, L. (1998). Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, 2. painos (s. 93-110). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tharinger, D. J., Finn, S. E., Gentry, L., Hamilton, A., Fowler, J., Matson M., Krumholz L., & Walkowiak J. (2009). Therapeutic assessment with children: A pilot study of treatment acceptability and outcome. *Journal of Personality Assessment*, 91 (3), 238-244.
- Tharinger, D. J., Finn, S. E., Hersh, B., Wilkinson, A., Christopher G. B., & Tran, A. (2008a). Assessment feedback with parents and preadolescent children: A collaborative approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39 (6), 600-609.
- Tharinger, D. J., Finn, S. E., Hersh, B., Wilkinson, A., DeHay, T., Parton, V. T., Bailey, K. E., & Tran, A. (2008b). Providing psychological assessment feedback to children through individualized fables. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39 (6), 610-618.
- Tharinger, D. J., Finn, S. E., Wilkinson, A. D., & Schaber, P. M. (2007). Therapeutic assessment with a child as family intervention: A clinical and research case study. *Psychology in the Schools*, 44 (3), 293-309.
- Tharinger, D. J., & Pilgrim, S. (2012). Parent and child experiences of neuropsychological assessment as a function of child feedback by individualized fable. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 18 (3), 228-241.
- Ward, R. M. (2008). Assessee and assessor experiences of significant events in psychological assessment feedback. *Journal of Personality Assessment*, 90 (4), 307-322.
- Westervelt, H. J., Brown, L. B., Tremont, G., Javorsky, D. J., & Stern, R. A. (2007). Patient and family perceptions of the neuropsychological evaluation: How are we doing? *The Clinical Neuropsychologist*, 21 (2), 263-273.
- Yli-Vakkuri, V. (1989). Suomalaisen puhuttelun piirteitä. Teoksessa A. Kauppinen & K. Keravuori (toim.), *Kielen käyttö ja käyttäjä*, (s. 43-74). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

## LIITE 1. Litteraatiomerkit

Puhujan lyhenne	Selite
P	psykologi
L	lapsi
Ä	äiti
I	isä
LÄ	lääkäri
S	sosiaalityöntekijä
Puhe	Selite
.	laskeva sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
↑	nouseva intonaatio
↓	laskeva intonaatio
<u>painotus</u>	(alleviivaus) painotus
/ /	paria sanaa pitempi jakso puhuttu korkealta
[ ]	päällekkäispuhunnan alku ja loppu
(.)	mikrotauko (alle 0,2 sekuntia)
(0.5)	tauco ja sen pituus
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
ve:nyy	(kaksoispisteet) äänteen venytys
°joo°	muuta puhetta hiljaisempi jakso
VOIMAKAS	voimakkaalla äänellä lausuttu jakso
.hhh	sisäänhengitys (yksi h-kirjain vastaa 0,1 sekuntia)
hhh	uloshengitys
.joo	(piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen
mt	maiskaus
he he	naurua
j(h)oo	nauraen lausuttu sana
£joo£	naurava ääni, muttei varsinaista naurua
si-	sana jää kesken
@ @	äänen laadun muutos
(--)	sana josta ei saa selvää
(---)	pitempi jakso, josta ei saa selvää
(( ))	litteroijien kommentteja, esim. ((YSKÄISEE))
Nonverbaali toiminta	Selite
*HYMYILEE	puhujan nonverbaali toiminta
[ HYMYILEE	nonverbaali toiminta toisen henkilön puheenvuoron aikana