

Tanja Vehkakoski

## Leimattu lapsuus?

Vammaisuuden rakentuminen  
ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä











## ABSTRACT

Vehkakoski, Tanja

Stigmatized Childhood? Constructing Disability in Professional Talk and Texts

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2006, 84 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 297)

ISBN 951-39-2699-0

English summary

Diss.

The study examined the representations of disabled children and the meanings given to childhood disability in the discourse of professionals in the field. In addition, the theoretical approaches and professional ideologies of the professionals were explored. The starting-point of the study was the social constructionist approach. The approach has viewed disability as a socially constructed concept, the meanings of which alternate according to historical time, context and its definers. The examination of professional discourse and construction of disability was divided into four different phases: 1) classifying children according to their impairments, 2) a disabled child in the developmental reports of professionals, 3) a disabled child in the context of school choice and 4) a disabled child as a service user. Professionals were defined as those persons who worked with disabled children or their parents as official representatives of various institutions. The research data consisted of team discussions of professionals (N = 4), interviews with them (N = 13; N = 19) and documented data written by them (N = 145). Discourse analysis methods were applied as the methodological frame of reference. The results show that professional discourse strengthened and became strengthened by six main discourses: Impairment Discourse, Development Discourse, Tragedy Discourse, Problem Discourse, Subjectivity Discourse and Rights Discourse. The research results were reported as four research articles in international scientific journals in the field.

Keywords: childhood disability, professional, social constructionism, discourse analysis

**Author's address** Tanja Vehkakoski  
Department of Special Education  
University of Jyväskylä, Finland  
P.O. Box 35 (Viveca), 40014 University of Jyväskylä  
[tanja.vehkakoski@edu.jyu.fi](mailto:tanja.vehkakoski@edu.jyu.fi)

**Supervisor** Professor Paula Määttä  
Department of Special Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Eija Kärnä-Lin  
Department of Special Education  
University of Joensuu, Finland

Professor Arja Jokinen  
Department of Social Policy and Social Work  
University of Tampere, Finland

Adjunct Professor Markku Jahnukainen  
Department of Applied Sciences of Education  
University of Helsinki, Finland

**Opponent** Professor Eija Kärnä-Lin  
Department of Special Education  
University of Joensuu, Finland

## ALKUSANAT

Kaikki alkoi pro gradu -tutkielmastani. Tällöin päätellessäni pohdintaa nuorten erilaisuutta koskevista käsityksistä kirjoitin viimeisessä tekstikappaleessa, miten ”myös koko erityiskasvatuksessa ilmenevä poikkeavuuden rakentamisprosessi olisi hedelmällinen tutkimuskohde” ja miten ”tällöin voitaisiin tarkastella, ilmeneekö erityispedagogiikassa mahdollisesti kielellisesti, rakenteellisesti tai lainsäädännöllisesti tapahtuvaa eriarvoisuuden rakentamista”. Näihin alkeellisiinkin ajatuksiini tarttui silloinen graduohjaajani ja nykyinen väitöskirjatyöni ohjaaja, professori Paula Määttä. Hän kertoi vetämästään ”Varhaisvuodet ja erityiskasvatus” -tutkijaryhmästä ja sen kiinnostuksen kohteista varhaisvuosien ammattikäytännön kehittämisessä. Projektin tutkimussuunnitelman yhdeksi osateemaksi oli kirjattu ajatus tutkia ammatti-ihmisten vammaisista lapsista ja heidän perheistään käytämiä puhetapoja, mikäli ryhmään soluttautuisi aiheesta kiinnostunut tutkija. Luvassa oli kolmen kuukauden starttirahoitus, ohjauksellinen tuki sekä lupaus yliopistollisista pätkätoistä. Siihen syöttiin tartuin.

Vammaisuuteen ja lapsuuteen liitettävien merkitysten avaaminen sekä vammaisten ihmisten oikeuksia korostavaan sosiaaliseen vammaistutkimukseen perehtyminen on ollut mielenkiintoinen, ajatuksia liikuttanut ja pitkä tie. Matkan varrella mukana on kulkenut monia ihmisiä, jotka ansaitsevat kiitokseni.

Ohjaani professori Paula Määttä on antanut arvokkaan panoksensa ja kokemuksensa tutkimukseni isoihin linjauksiin: tutkimusongelmien määrittämiseen, tutkimukseen sisältyvien aineistojen löytämiseen sekä tutkimusrahoituksen hakemiseen. Ohjaajani ote on ollut ideoiva, laajoja kokonaisuuksia hahmottava ja kriittistä otetta ymmärtävä – lempeää ja rohkeaa jatko-opiskelijaan suhtautumista unohtamatta.

Varsinaisen ohjaajani lisäksi tukea tutkimukselleni ovat tarjonneet jatko-opinnoista vastannut professori Sakari Moberg sekä dosentti Simo Vehmas. Sakarin postilokerooni pistämät tutkimusartikkelit sekä Simon kannustava suhtautuminen ja teoreettisen asiantuntemuksen tarjoaminen ovat ilahduttaneet ja vahvistaneet työn tekemisessä.

Työni esitarkastajat professori Eija Kärnä-Lin, professori Arja Jokinen ja dosentti Markku Jahnukainen antoivat tutkimukseni loppuvaiheissa paneutuneen palautteen käsikirjoituksestani. Heidän huolellisesti kirjoittamistaan palautteista sain vielä osuvia ja haastaviakin kehittämisohjeita käsikirjoitukseksi parantamiseksi.

Tutkimuksestani, aineistoesimerkeistäni ja alustavista tekstin tuotoksistani on keskusteltu vuosien varrella sekä Sakari Mobergin vetämissä erityispedagogiikan jatko-opiskelijoiden yhteisissä tutkijaseminaareissa että Paula Määttän ohjaamissa VARHE-tutkijaryhmän kokoontumisissa. Kiitos kaikille tekstini pätkien lukijoille, kommentoijille ja uusia tulkintoja avaavien ideoiden esittäjille.

Empiirisen tutkimuksen tekeminen ei onnistu ilman analysoitavia tutkimusaineistoja. Aineistoja tuottaneet ammatti-ihmiset ansaitsevat kiitoksen aikansa antamisesta, itsensä likoon laittamisesta ja tällä tavoin tutkimukseni mahdollistamisesta. Iso



kiitos myös yhteisiä tutkimusaineistojani kanssani jakaneille tai yhteiseen tutkimuskäyttöön osa-aineistojaan luovuttaneille kehittämispäällikkö Antti Teittiselle, erikoistutkija Kaija Hänniselle sekä tutkijakoulutettava Helena Sumelle. Samoin kiitokset haastatteluita tekstimuotoon purkaneille tutkimussihteereille, kansikuvan pikaisessa aikataulussa taiteillelle lehtori Matti Kuorelahdelle ja artikkelieni englanninkielistä kieliasua uskollisesti hioneelle kielentarkistaja Lisa Lahtelalle.

Taloudelliset puitteet tutkimuksen toteuttamiselle on luonut Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos ja osaltaan myös Suomen Akatemia Marjatta Marinin johtaman "Vammaisuus 1990-luvun laman Suomessa" -tutkimusprojektin puitteissa. Lehtori Markku Sassin luotsaama erityispedagogiikan laitos on tarjonnut lämpimän yhteisön työn tekemiselle. Päivittäistä arkeani kanssani ovat erityisesti jakaneet kollegani Anja Rantala, Sanna Uotinen ja Riitta Viitala. Työpäivien kohokohdaksi nimittämämme yhteiset lounashetket ovat sopivasti irrottaneet koneen äärestä ja piristäneet silloin, kun työ on tuntunut puuduttavalta tai ajattelun eteneminen on pysähtynyt kuin näkymättömään seinään.

Ystäväni, veljeni ja vanhempani ovat asemoineet minut moniin muihin elämässä merkityksellisiin positioihin kuin tutkijan asemaan. Levollisuus ystävyys-suhteissa ja läheisissä ihmissuhteissa on vapauttanut voimavaroja myös keskittymistä vaativaan työhön, vaikkei yhteisellä ajalla olekaan pähkäilty tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja tai puututtu pilkkusääntöjen hienouksiin. Yksinkertaisesti mutta sitäkin painavammin: lämmin kiitos teille kaikille välittämisestä ja mukanaolostanne elämässäni!

Jyväskylässä, alkutalven pakkasissa

Tanja Vehkakoski

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ALKUSANAT

SISÄLLYS

ALKUPERÄISTUTKIMUKSET

1	ASENNETUTKIMUKSESTA KONSTRUKTIOIDEN TUTKIMISEEN.....	9
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	12
2.1	Sosiaalisen konstruktionismin ja realismin rajamaastossa .....	12
2.2	Sosiaalinen vammaistutkimus näkökulmana vammaisuuteen .....	18
2.3	Vaikutteita yhteiskuntatieteellisestä lapsuustutkimuksesta .....	23
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	27
3.1	Diskurssianalyysi tutkimuksen ohjaajana .....	27
3.1.1	Diskursiivinen psykologia .....	28
3.1.2	Kriittinen diskurssianalyysi .....	30
3.2	Diskurssianalyysi omassa tutkimuksessani .....	32
3.2.1	Analyysin paikantaminen ja arviointi .....	32
3.2.2	Tutkimusaineistojen erittely .....	36
3.2.3	Aineistojen analysointi käytännössä .....	42
4	OSATUTKIMUSTEN ESITTELEMINEN .....	47
4.1	Lapsen luokittelu vammaiseksi .....	47
4.2	Lapsi kehitystä käsittelevissä teksteissä .....	48
4.3	Lapsi kouluvalinnan kontekstissa .....	48
4.4	Lapsi palvelujen käyttäjänä .....	49
5	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	51
5.1	Vammaisen lapsen institutionaaliset identiteetit .....	51
5.2	Ammattikäytäntöjen arviointi .....	60
	SUMMARY .....	67
	LÄHTEET .....	71

## ALKUPERÄISTUTKIMUKSET

- I Vehkakoski, T. (hyväksytty julkaistavaksi). Newborns with an impairment: Discourses of hospital staff. *Qualitative Health Research*.
- II Vehkakoski, T. (2003). Object, problem, or subject? A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research* 5 (2), 160–184.
- III Vehkakoski, T. (arvioitavana). Inclusive education ideal at the negotiating table: Accounts of educational possibilities for disabled children within interdisciplinary team meetings. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- IV Vehkakoski, T. (2004). Professional accounts of services for disabled children in the context of the 1990s Finnish economic recession. *Disability & Society* 19 (5), 501–518.

# 1 ASENNETUTKIMUKSESTA KONSTRUKTIOIDEN TUTKIMISEEN

Suhtautumista vammaisuuteen tai vammaisiin ihmisiin on perinteisesti kartoitettu kvantitatiivisella asennetutkimuksella. Tällaisessa tutkimuksessa mitattavien asenteiden kohteina ovat olleet tutkijan ennalta määrittelemät vammaryhmät, joiden on ajateltu herättävän ihmisissä ristiriitaisia tunteita. Tutkimusten lähtöoletuksena on ollut, että ihmisten vastaukset kuvaavat vastausten taustalla olevia, suhteellisen pysyviä asenteita vammaisuutta kohtaan. Nämä asenteet on luokiteltu vastausten perusteella esimerkiksi ennakkoluuloisiksi, suvaitsevaisiksi tai neutraaleiksi.

Perinteistä yksilölähtöistä kvantitatiivista asennetutkimusta on alettu sitemmin kritisoida liiallisesta mekanistisuudesta, ilmiöille annettavien vaihtelevien merkitysten huomiotta jättämisestä ja asenneväittämien irrottamisesta itse arviointi- ja valintatilanteesta. Asennetutkimusten perusteella ei voida siten tietää, miten eri vastaajat ymmärtävät samat väittämät, kuinka pysyviä heidän oletuksensa ovat tai millaisiin asiayhteyksiin tai toimintoihin he liittävät väittämän tarkoittaman asenteen kohteen (Matikainen, 2006; Rantanen & Vesala, 1999; Reich & Michailakis, 2005). Lisäksi väittämät saattavat tahattomasti vahvistaa kaavamaisia ja yleistäviä olettamuksia vammaisuudesta ilmiönä, jota tarvitsee "suvaita". Tällöin asenteiden kohteena olevat vammaiset henkilöt erotetaan kyselylomakkeessa muista ihmisistä ainoastaan yhden poikkeavana pidetyn ominaisuuden perusteella, johon pohjautuen heitä oletetaan voitavan arvioida. Sen sijaan tutkimukset antavat hyvin vähän tietoa siitä, miten päätökset tehdään ja miten niitä perustellaan valintatilanteessa, miten vammaisuus ymmärretään yleisellä tasolla, miten vammaisiksi luokiteltujen ihmisten ominaisuudet tulkitaan sekä millaisia merkityksiä vammaisuudelle annetaan suhteessa muihin ominaisuuksiin (Frable, 1993; Söder, 1990). Tällaisten vaihtelevien arviointitilanteiden huomioimisen tärkeys ilmenee kuitenkin hyvin Invalidiliiton vastikään teettämästä tutkimuksesta liikuntavammaisuuteen kohdistuvista uskomuksista. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat puhuivat aluksi liikuntavammaisuudesta hyvinkin neutraalisti. Sen sijaan asiayhteyden muuttuessa keskusteluksi omakohtaisesta vammautumisen riskistä ja sen mahdollisista seurauksista tai liikuntavammaiseen henkilöön ihastumisesta tai hänen ottamisestaan

oman lapsen hoitajaksi liikuntavammaisuus muuttuikin ei-toivottavaksi, rajoittavaksi ja kielteiseksi erilaisuudeksi (Invalidiliitto, 2006).

Pysyviksi ajateltujen asenteiden kartoittamisen sijaan vähemmistöryhmiin kohdistuva tutkimus on nykyisin pyrkinyt tarkastelemaan ihmisten rakentamia moninaisia konstruktioita ja vaihtelevia tapoja puhua eri ryhmistä tavallisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällöin ihmisten käyttäytymistä ja heidän tekemiään arvotamisia ei selitetä ajasta ja kontekstista riippumattomiksi oletetuilla mielensisäisillä tai psyyken rakenteeseen palautuvilla asenteilla, vaan huomio kiinnittyy ihmisten tuottamiin erilaisiin ja ristiriitaisiinkin arvioihin samasta ilmiöstä eri yhteyksissä (Billig, 1985, 1989; Burr, 2003; Hammersley, 2003; Potter & Wetherell, 1987; Söder, 1990; Wetherell, 1996). Olennaista tällaisessa konstruktioiden tutkimuksessa on tarkastella vallitsevien puhetapojen seurauksia, saada ihmiset niistä tietoisiksi sekä kyseenalaistaa ja muokata puhetapoja uudelleen toisia ihmisiä kunnioittavammiksi. Ihmisten tekemiä luokitteluja ei pidetä luonnollisina ilmiöinä eikä muuttumattomina itsestäänselvyyksinä, vaan tunnistettaessa vallitsevat vammaisuuden määrittämistavat pyritään myös purkamaan sellaisia jäsennyksiä, jotka mahdollistavat vammaisia henkilöitä eriarvoistavat, alistavat tai syrjivät toimet (Hacking, 1999; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992).

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan, millaisia konstruktioita eri alojen ammatti-ihmiset rakentavat vammaisesta lapsesta ja lapsen vammaisuudesta kielenkäytössään. Valta rakentaa konstruktioita tulee erityisen hyvin esille kaikessa ammatillisessa toiminnassa, jossa ammatti-ihmiset voivat merkittävällä tavalla säädellä vammaisten lasten elämää käsitteellistämällä vammaisuutta eri tavoin, muovaamalla sen rajoja, ohjaamalla huomion vammaisiksi luokiteltujen lasten tiettyihin puoliin sekä jäsentämällä vammaisten lasten toimijuutta ja heille luettavia ominaisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia (Bogdan & Taylor, 1982; Oliver & Barnes, 1998; Wetherell & Potter, 1992). Tällainen merkitysten luominen on ratkaisevaa siinä mielessä, että sillä voidaan oikeuttaa vammaisten lasten elämään vaikuttavia ammatillisia toimia ja palveluja sekä vaikuttaa siihen, miten lapset rakentavat identiteettejään, ihmissuhteitaan, kokemuksiaan ja hyvää elämää koskevia käsityksiään (Gubrium & Holstein, 2001; Hacking, 1999; MacLure & Walker, 2003; Prior, 1997; Pujol & Montenegro, 1999). Pahimmillaan ne saattavat myös vahvistaa vammaiskielteisiä oletuksia ja erottelevia käytäntöjä sekä synnyttää eriarvoisia suhteita erilaisten lasten välille (Barnes, 1996; Oliver, 1990).

Ammatti-ihmisten kielenkäytön ja vammaisuuden rakentamisen tarkasteleminen jakautuu tutkimuksessani neljään eri vaiheeseen. Jokaisen vaiheen tarkastelua avataan hieman toisistaan poikkeavilla tutkimuskysymyksillä:

- 1) *Lapsen luokittelu vammaiseksi.* Vastausta tähän teemaan haen tarkastelemalla, millaisia tulkintarepertuaareja sairaalan henkilökunta käyttää puhuesaan vastasyntyneen lapsen vammaisuudesta ja millaisia subjektipositiioita nämä tulkintarepertuaarit tuottavat vammaiselle lapselle.
- 2) *Lapsi kehitystä käsittelevissä teksteissä.* Paneudun teemaan luotaamalla, millaisia kuvia ammatti-ihmisten kirjoittamat tekstit luovat vammaisesta lapsesta hänen kehityksensä kontekstissa ja millaisiin teoreettisiin lähestymistapoihin ammatti-ihmisten kielenkäyttö nojautuu.

- 3) *Lapsi kouluvalinnan kontekstissa.* Syvennyn tässä yhteydessä prosessiin, jonka kautta ammatti-ihmiset määrittelevät vammaisten lasten kasvatuksellisia riskejä ja tekevät päätelmiä heille soveltuvimmasta koulumuodosta.
- 4) *Lapsi palvelujen käyttäjänä.* Tutkimuksessa erittelen, millaisia selontekoja eri alojen ammatti-ihmiset ja viranomaiset rakentavat puhuessaan vammaisille lapsille tarjottavista palveluista taloudellisen laman kontekstissa. Lisäksi pohdin, millaisiin ideologioihin ammatti-ihmisten kielenkäyttö perustuu.

Ammatti-ihmisillä tarkoitan tässä tutkimuksessa henkilöitä, jotka ovat jonkin instituution edustajina työssään tekemisissä vammaisten lasten tai heidän vanhempinsa kanssa. Tutkimusaineistoni koostuu sekä ammatti-ihmisten haastatteluista ja heidän käymiensä keskustelujen nauhoituksista (puhe) että heidän tuottamastaan kirjallisesta dokumenttiaineistosta (tekstit). Aineistojen pohjalta pyrin tarkastelemaan ensiksi sitä, millaisia representaatioita vammaisesta lapsesta rakentuu ammatti-ihmisten kielenkäytössä ja toiseksi sitä, millaisia vammaisuutta koskevia oletuksia ja ammatillisia ideologioita kielenkäytössä vahvistuu.

Ammatillisen vuorovaikutuksen tutkimus diskurssi- ja keskustelunanalyyttisestä näkökulmasta on vahvistunut kansainvälisesti reilun kymmenen viime vuoden aikana. Suomalaisessa ammattikäytäntöjen tutkimuksessa on tarkasteltu esimerkiksi lääkärin ja potilaan välistä vuorovaikutusta lääkärin vastaanotolla (Peräkylä, Eskola & Sorjonen, 2001), sosiaali- ja terapiatyön asiakastapaamisia (Jokinen, Suoninen & Wahlström, 2000; Kurri, 2005; Perttinen, 2002) sekä opiskelijoiden ohjaukseen liittyviä vuorovaikutuskäytäntöjä (Luukka, 1996; Piirainen-Marsh, 1996, Vehviläinen, 1999). Tutkimusten näkökulmana on ollut se, miten pienet ja yksityiskohtaisesti eritellyt vuorovaikutuskäytännöt rakentavat laajempia toimintakäytäntöjä; kaventavat tai mahdollistavat osallistujien toimintamahdollisuuksia, rooleja ja toimijuutta; vahvistavat asiakas- tai asiantuntijakeskeisyyden toteutumista vuorovaikutuksessa sekä muotoilevat keskustelun moraalista järjestystä ja moraalisesti herkkien asioiden käsittelyä. Tällaisen asiakkaalle puhumisen tarkastelun lisäksi tarvitaan myös tutkimusta asiakkaasta puhumisesta (Sarangi & Roberts, 1999). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen tutkimalla ammatti-ihmisten puhetta vammaisista lapsista – ryhmästä, jonka kielellis-kulttuurisen rakentumisen tarkastelu on jäänyt vähälle huomiolle niin sosiaalisessa vammaistutkimuksessa kuin yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessakin.

## 2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni teoreettiset ja analyttiset lähtöoletukset ovat saaneet pitkälti vaikutteita sosiaalis-konstruktionistisesta ajattelusta. Sosiaalista konstruktionismia taas voidaan pitää laajempaa viitekehyksenä, joka on muovannut sosiaalisen vammaistutkimuksen ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen niitä konstruktionistisia sovelluksia, joihin tutkimukseni painopiste asettuu. Esittelen seuraavaksi näiden teoreettisten lähtökohtien perusteita sekä pohdin kunkin esittelyn lopuksi omaa asemaani suhteessa näihin lähtökohtiin.

### 2.1 Sosiaalisen konstruktionismin ja realismin rajamaastossa

Sosiaaliseen konstruktionismiin sisältyvät väitteet todellisuudesta ja tiedon luonteesta ovat alkaneet saada laajempaa kannatusta 1960-luvulta lähtien. Lähestymistavan muotoutumiseen ovat vaikuttaneet muun muassa kielifilosofiaa edustava Ludwig Wittgenstein, tieteenteoriaa edustava Thomas Kuhn, historian teoriasta Michel Foucault sekä filosofiasta Richard Rorty ja William James (ks. Peeters, 1991). Suuntauksen eräänlaiseksi klassikkoteokseksi yhteiskuntatieteissä voidaan katsoa Bergerin ja Luckmannin (1966) teos *The Social Construction of Reality*. Konstruktionismin kenttä on hyvin monimuotoinen ja sen sisällä liikkuvat tutkijat sitoutuvat eri tavoin sen perusolettamuksiin. Erittelen seuraavaksi erilaisia konstruktionistisia painotuksia niin ontologisesta, epistemologisesta kuin moraalises-takin näkökulmasta:

*Ontologia.* Tieteenfilosofiassa voidaan karkeasti erottaa ainakin kaksi lähtöoletuksiltaan vastakkaista perussuuntausta, joilla on erilaiset käsitykset olevan ja todellisuuden luonteesta. Ontologialtaan realistit ajattelevat ainakin osan todellisuudesta olevan sellainen kuin se on havaittajasta riippumatta, kun taas idealismin kannattajat olettavat todellisuuden olevan aina jollakin tavalla ihmisten ajattelusta tai mielestä riippuvaa. Konstruktionistinen todellisuuskäsitys lähenee idealistista käsitystä siinä mielessä, että sen mukaan sosiaalinen todellisuus ei ole olemassa ihmisen

mielestä riippumatta, vaan se syntyy ihmisten tulkitsemana, käsitteellistämänä ja kielellistämänä. Olennaista tällaisessa todellisuuden rakentamisessa on sosiaalinen vuorovaikutus ja siinä tapahtuva arkinen yhdessä tekeminen ja yhteinen merkitystenanto (ks. Burr, 2003; Gergen, 1985; Söder, 1989).

Yhteisöllisen korostuksensa vuoksi sosiaalinen konstruktionismi voidaan erottaa piaget'laiseen ajatteluun pohjautuvasta konstruktivismista siinä, että konstruktivistin kohdentaessa tarkastelunsa yksilölliseen merkityksellistämiseen sekä yksilön löytämään tietoon ja oman kokemuksellisen maailmansa aktiiviseen rakentamiseen, konstruktionistin tutkimuskohteena on sosiaaliset tapahtumat, jaetut merkitykset ja tieto ihmisten yhdessä tekemänä (Burr, 2003; Phillips, 1995; Suoranta, 1997; Puolimatka, 2002). Konstruktivismissa yksilö nähdään konstruktioprosessista vastuussa olevaksi toimijaksi, jonka tehtävänä on omiin aikaisempiin kokemuksiinsa pohjautuen muokata, käsitellä ja sisäistää maailmasta saatavaa tietoa. Sosiaalisessa konstruktionismissa taas konstruktioiden ajatellaan olevan yksilön aktiivisen rakentamisen lisäksi erilaisten sosiaalisten tai rakenteellisten tekijöiden seurauksia (Burr, 2003).

Sosiaalisen konstruktionismin äärimmäisessä ja harvinaisemmassa muodossa muuta todellisuutta ei ajatella olevan olemassa kuin se minkä ihminen luo kielenkäytössään ja merkityksellistämisprosessissaan (= vahva/radikaali/universaali konstruktionismi). Tällöin myös rakenteellisen ja materiaalisen maailman ajatellaan syntyvän ainoastaan havainnoitsijan merkityksistä ja olevan ihmisille olemassa vain kielenkäytössä (esimerkiksi oletus, ettei pöydällä ole luonnollista olemusta, vaan se tulee pöydäksi ainoastaan tietyssä kulttuurissa). Ajattelu edustaa kielellistä idealismia, jonka mukaan vain se mitä puhutaan tai mistä kirjoitetaan on olemassa (Hacking, 1999; Peeters, 1991; Suoranta, 1997).

Sosiaalisen konstruktionismin äärimmäiseen muotoon lasketaan usein kuuluvaksi myös käsitykset, joissa pidättäytytään ottamasta kantaa ontologisiin kysymyksiin erilaisten asioiden, ilmiöiden ja sisäisten tilojen olemassaolosta tai luonteesta (Burr, 2003; Potter, 1996b). Tämä kantaa ottamattomuus perustuu siihen, että koska ulkomaailmaan sinänsä ei ajatella olevan mahdollisuutta päästä käsiksi, sitä ei tarvitse myöskään pohtia tai olettaa olevaksi. Suuntauksen mukaan ei siis ole mahdollista väittää mitään sellaisesta todellisesta maailmasta tai sen luonteesta, joka ylittäisi ihmisten siitä tekemät kuvaukset. Sen sijaan kielenkäyttö on ainoa todellisuus, johon ihmisillä on pääsy ja jonka kautta todellisuutta voidaan ymmärtää. Materiaalisen todellisuuden olemassaoloa ja vaikutuksia ei siis välttämättä kielletä, mutta havainnot tehtäessä ja materiaalista maailmaa kuvattaessa ihmisten korostetaan saapuvan väistämättä kielenkäytön alueelle ja osallistuvan maailman sosiaaliseen konstruoimiseen. Esimerkiksi mikä tahansa käsite voidaan määritellä ainoastaan suhteessa toisiin samassa kielijärjestelmässä oleviin ja tätä käsitettä kuvaaviin käsitteisiin (Burr, 2003; Gallagher, 2006; Hacking, 1999).

Maltillisemmassa ja samalla yleisemmässä konstruktionistisessa suuntauksessa sitoudutaan realistiseen todellisuuskäsitykseen eli tunnustetaan ainakin osan maailmasta olevan myös objektiivisesti olemassa ihmisen havainnoista, käsityksistä ja siitä tehdyistä väitteistä riippumatta. Tällöin voidaan erottaa yhtäältä materiaalien tosiasioiden ja sosiaalisten tosiasioiden olemassaolo. Esimerkiksi realistista ajattelua edustavan Searlen (1995) mukaan on olemassa niin sanottuja raakoja ei-



institutionaalisia tosiasioita, jotka ovat objektiivisesti olemassa olevia tosiasioita ihmisten mielipiteistä tai havainnoista riippumatta (esim. puu, vuori, kivi). Näiden lisäksi on olemassa myös ns. institutionaalisia, ihmisten asenteiden luomia tosiasioita, joista tulee olemassaolevia vasta ihmisten välisten sopimusten kautta (esim. raha, avioliitto) ja joiden havaitsemisesta tulee ihmisen kasvaessa tiettyyn kulttuurin yhtä luonnollista ja itsestään selvää kuin puiden tai kivien näkemisestä (Searle, 1995). Raa'at tosiasiat ovat ensisijaisia institutionaaliin tosiasioihin nähden, sillä ellei oman mielen ulkopuolella oleteta olevan olemassa tavaroita, paikkoja, tapahtumia tai kokemuksia, ei ole olemassa mitään, mistä luoda sosiaalisia konstruktioita ja mille antaa jokin tehtävä tai arvo. Maltillisessa konstruktionismissa siis painotetaan havaintojen ja merkityksenantojen sosiaalisuutta, muttei kielletä fyysisten ja mentaalisten tosiasioiden ylyksilöllistä ja kielen ulkopuolista olemassaoloa. Todellisuus ei tällöin riipu eikä rakennu yksin kielestä, vaikka oliot ja kokemukset saavatkin merkityksensä vain kielessä (Cromby & Nightingale, 1999; Hacking, 1999; Rorty, 1994; Searle, 1995; Sintonen, 1996; Suoranta, 1997).

*Epistemologia.* Tietoteoreettisesti sosiaalisen konstruktionismin taustalla on pitkäkestoinen kiista ajattelun empiristisen ja rationalistisen koulukunnan välillä. Kiistan aiheena on se, voidaanko tiedon lähteenä pitää todella olemassa olevan maailman tapahtumia ja olioita, joita objektiivisina pidetyt havainnot heijastavat (empiristinen perinne) vai onko tieto riippuvainen tietävän subjektin synnynnäisistä ajatteluprosesseista (rationalistinen perinne). Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdaksi on ollut ylittää tämä subjekti-objekti -kiista ja kehittää vaihtoehtoinen teoria tieteellisen tiedon synnystä ja mahdollisuuksista. Pääasiallisena ajatuksena on, että kielenkäyttö ei ainoastaan heijasta maailmaa, vaan sen avulla ihmiset luovat yhteisessä vuorovaikutuksessaan maailmaa. Tässä suhteessa sosiaalinen konstruktionismi palaa olennaisesti kantilaiseen tehtävänasetteluun, jossa tietoa maailmasta pidetään ihmisten tekona ja jossa väistämättä ollaan sen varassa, miten oliot havaittajalle näyttäytyvät (Gergen, 1985; Peters, 1991; Sintonen, 1996; Suoranta, 1997).

Tietoteoreettisesti konstruktionismi edustaa siis käsitystä, jonka mukaan tieto on aina väistämättä epävarmaa ja suhteellista, eikä anna lopullisia vastauksia maailmasta ja sen ilmiöistä (= epistemologinen relativismi). Tietona pidetyt käsitykset ovat väistämättä oletuksia ja altistuvat jatkuvalle arvioinnille, kritiikille ja uudelleenarvioinnille. Kokemusta tai tietoa maailmasta ei voida myöskään koskaan irrottaa siitä kontekstista, jossa maailma koetaan, vaan koko todellisuus tulkitaan sosiaalisen todellisuuden kautta (Gergen, 1985; Puolimatka, 2002). Esimerkiksi ne ilmaukset, joilla maailma ymmärretään, ovat tietyssä historiallisessa ajassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyneitä sosiaalisen neuvottelun tuotteita, ja konstruktioprosessin perustana toimiva havaitseminen ja todellisuudesta tehdyt tulkinnat ovat aina käsitteellisiä, sosiaalisia ja teoriapitoisia. Konstruktionismissa ei myöskään uskota, että ihminen olisi kokonaisuudessaan myötäsyttyisesti valmis, vaan myös hän konstruoituu ja konstruoi itsensä kokemuksistaan (Sintonen, 1996; Suoranta, 1997). Johdonmukaisesti oletustensa kanssa sosiaalis-konstruktionistinen tutkimus keskittyy siten tyypillisesti tarkastelemaan niitä prosesseja, joiden kautta

ihmiset kuvaavat ja selittävät itseään ja luovat suhdettaan siihen maailmaan, jossa elävät (Gergen, 1985).

Konstruktionismin äärimmäisestä kannasta eli ontologisesta relativismista seuraa, ettei ole olemassa mitään pohjimmaisia sääntöjä jonkin asian todentamiselle tai valmiita totuuden kriteereitä, joita vasten peilata käsityksiä ja niiden oikeellisuutta. Näin ollen koska tekstin ulkopuolella ei ole mitään tai ulkoisesta todellisuudesta ei ole saatavilla objektiivista tietoa, tieteellisissä keskustelussa eivät ole niinkään vastakkain tosiasiat ja kertomukset, vaan kertomukset ja toiset kertomukset. Tällaisessa postmodernissa ajattelussa sekä totuuden käsite että tutkimus totuuteen pyrkijänä on kyseenalaistettu. Sen sijaan tiettyjen käsitysten ja selitysten valta-aseman väitetään riippuvan tutkijan ihmisiin vetoavista selonteoista, neuvottelusta, viestinnästä ja sovittujen tutkimusmenetelmien tarkoituksenmukaisesta soveltamisesta (Gallagher, 2006; Gergen, 1992; Suoranta, 1997). Vaikka maailma olisikin olemassa, ihmisillä ajatellaan olevan pääsy ainoastaan omiin representaatioihinsa maailmasta, eikä näitä representaatioita voida arvioida suhteessa todellisuuteen tai kulttuurin ja itsen ylittäviin kriteereihin niiden totuudellisuudesta tai tarkkuudesta selville pääsemiseksi (Burr, 2003; Gallagher, 2006).

Ontologisesti maltillisen konstruktionismin mukaan konstruktionistit ovat menneet liian pitkälle väittäessään, ettei todellisuudella olisi mitään merkitystä siihen, mitä voidaan tietää. Ihmisen toiminnan ja todellisuuden ymmärtämisen monimutkaisuudesta huolimatta tieteellistä toimintaa, tietämistä ja kielenkäyttöä voidaan katsoa hallitsevan aina tietyt historiallisesti ja kulttuurisesti paikalliset säännöt, yhteiskuntarakenteelliset pakot sekä kieli, yksilönkehitys ja biologiset tekijät, jotka asettavat rajansa käsitteiden tuottamiselle. Tällöin tunnustetaan myös todellisuuden vaikutus tietoon ja havaintoihin, vaikka myös kulttuuri vaikuttaa siihen, millaisia käsityksiä ihmisillä on, mitä he näkevät ja millaisia merkityksiä he ilmiöille antavat (Gergen, 1985; Heiskala, 2001; Peeters, 1991; Speed, 1991). Todellisuudesta tehtyjen havaintojen ajatellaan kuitenkin voivan vain enemmän tai vähemmän lähentyä todellisuutta, eikä todellisuuden ajatella olevan suoraan havaittavissa tai viime kädessä tiedettävissä. Siten realismi ei ole totuusteoria siinä mielessä, että se sanoisi, miten asiat ovat, vaan että ne ylipäätään ovat olemassa jollakin tavalla, olipa niiden olemisen tapa mikä tahansa (Burr, 2003; Nightingale & Cromby, 1999; Searle, 1995).

Uskoipa todellisuuden vaikuttavan konstruktioihin tai ei, yhteistä konstruktionistisille suuntauksille on se, että ne suhtautuvat kriittisesti itsestäänselvinä pidettyihin tapoihin ymmärtää maailma ja itse. Koska konstruktionismissa ei uskota maailmasta tehtyjen havaintojen paljastavan ongelmitta sen luonteen havaittajalle, suuntaus haastaa oletuksen, että tieto pohjautuisi objektiiviseen, neutraaliin havaintoon maailmasta. Näin ollen sosiaalisen konstruktionismin mukaan ei voida puhua objektiivisista tosiasioista, vaan kaikki tieto saa alkunsa katsoa maailmaa jostakin tietystä näkökulmasta ja palvelee näin aina jonkun intressejä (Burr, 2003; Pujol & Montenegro, 1999).

*Moraali.* Äärimmäisessä muodossaan konstruktionistista ajattelua edustaa moraali-relativismi. Tämän mukaan tavoiteltavana ei ole universaaleja arvoja, vaan kaikki arvot ovat yhtä päteviä tai suhteellisia. Sen sijaan moraalisessa ajattelussaan onto-

logiseen realismiin uskovat väittävät moraalisen todellisuuden olevan ainakin heuristisessa mielessä olemassa ihmisistä riippumatta. Tällöin moraalisten tosiasioiden ajatellaan olevan todellisuudessa vallitsevia asiainkantoja, joista voidaan josain määrin saada myös tietoa (Kotkavirta, 1999; Pietarinen & Poutanen, 1998). Esimerkiksi ontologialtaan realistinen oletus sorron olemassaolosta voi ohjata tutkimaan sitä, miten kielenkäyttö vaikuttaa osaltaan tuohon eriarvoisuuteen (Michel, 1999). Epistemologiseen konstruktionismiin sitoutuva ei kuitenkaan usko, että ihmisten tiedon tai tunteiden ylittävien moraalisten tosiasioiden mahdollinen olemassaolo tarkoittaisi myös niiden varmaa tietämistä. Tällöin moraalirealismi yhdistyy tiedolliseen skeptisismiin, jonka mukaan ei voida tietää, millainen moraalinen maailma ihmisistä tai kulttuureista riippumatta olisi.

Sosiaalisen konstruktionismin hyväksymästä epistemologisesta moraalirelativismista ei automaattisesti seuraa, että kaikkia moraalikäsitteitä pidettäisiin toimintaa edellyttävissä valintatilanteissa yhtä pätevinä tai samanarvoisina, tai ettei olisi rationaalisia perusteita suosia yhtä toimintatapaa toisten kustannuksella (Burr, 2003; Gallagher, 2006; Shotter, 1992, ks. Kvale, 1992). Sen sijaan sosiaaliseen konstruktionismiin liitetään usein pragmatistinen kanta eettisiin ongelmiin, jolloin moraaliset ongelmat tulee ensisijaisesti ratkaista niissä yhteyksissä ja käytännöissä, joissa ne paikallisesti esiintyvät. Tällöin arviointiperusteet löytyvät käytännöstä itsestään, erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen seurauksista sekä muiden käytäntöjen ajatuksista ja ideoista (Suoranta, 1997).

Käytännössä sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvassa tutkimuksessa on ollut tyypillistä tehdä näkyväksi moraalisten kriteerien relevanttius tieteessä. Ajatus tiedon konstruomisesta asettaa ihmisille enemmän vastuuta keskustella eri näkemyksistä, pohtia konstruoidun tiedon moraalisia seurauksia, päättää omista käsityksistä ja perustella tekemiään valintoja (Burr, 2003; Gallagher, 2006). Näkemyksen mukaan tutkija ei voi oikeuttaa mitä tahansa johtopäätöstä ”tosiasioihin” vedoten, vaan tutkimusta täytyy arvioida myös eettisesti pohtimalla tehtyjen johtopäätösten seuraamuksia yhteiskunnassa. Konstruktionistiseen tutkimukseen onkin sisällynyt paljon kriittistä ja humanistista potentiaalia rakentaa toisenlaista maailmaa, puhua jollain tavalla leimattujen, syrjäytettyjen ja yleensä ”toisten” puolesta sekä löytää tapoja haastaa erotteluvia tai alistavia käytäntöjä, liittyvätpä ne sitten sukupuoleen, vammaisuuteen tai etniseen taustaan (Burr, 2003; Gergen, 1985; Suoranta, 1997). Konstruktionismiin ja postmoderniin ajatteluun liitettävä vahva sitoutuminen oikeudenmukaisuuteen ja vapauten ilmeneekin hyvin siinä, miten postmodernin ajattelun kritisointi saattaa kuulostaa melkein kriittisyydeltä myös itse oikeudenmukaisuuden ajatusta kohtaan (Kauffman & Sasso, 2006).

Konstruktionismiin sisältyvä emansipatorinen mahdollisuus liittyy sen alkuperäiseen tarkoitukseen lisätä tietoisuutta vallitsevaan kulttuuriin sisältyvien itsensäselvyyksien historiallisesta muotoutumisesta. Sen väitteet mistä tahansa ilmiöstä X kulkevat Hackingin (1999) mukaan seuraavanlaisen logiikan mukaisesti: 1) X:n ei ole tarvinnut väistämättä olla olemassa eikä sen tarvitse väistämättä olla olemassa sellaisena kuin se on tällä hetkellä. Myöskään sitä, millainen X on nykyisin, ei määrää asioiden luonne. 2) X:ssä on jotakin kielteistä sellaisena kuin se on tällä hetkellä ja 3) ihmiset olisivat paremmassa tilanteessa, jos X poistettaisiin tai ainakin sitä muutettaisiin ratkaisevasti. Konstruktioiden purkamisessa dekonst-

ruoinnin kohteena eivät ole yksittäiset ihmiset, vaan jonkin luokittelutavan synnyttämä ryhmä (esim. vammaiset lapset) ja heistä luodut käsitykset (Hacking, 1999). Dekonstruoinnin lisäksi tavoitteena on esittää vaihtoehtoisia, vähemmän marginalisoivia ja vapauttavampia kuvaus-, määrittämis- ja selitystapoja purettujen ryhmämäärittämisjärjestelmien tilalle. Tällöin apuna saatetaan käyttää myös sosiaalis-taloudellisia tai materiaalisia rakenteita vallitsevan tilanteen selittäjinä (Nightingale & Cromby, 1999; Willig, 1999).

*Suhteeni konstruktionismiin.* Itse liikun tutkijana lähtöoletuksiltani sosiaalisen konstruktionismin ja realismin rajamaastossa. Ontologisessa mielessä olen realisti, mutta epistemologisessa mielessä konstruktionistisesti ajatteleva. Realistisesta kannastani seuraa, etten kiellä eroja ihmisten psyykkisissä tai fyysisissä ominaisuuksissa todella olemassa olevina objektiivisina tosiasioina. Uskon tiettyjen erilaisten nimeämisen vammoiksi olevan kuitenkin aika- ja kulttuurisidonnainen prosessi, jossa kulttuurin arvostamat ominaisuudet ja yhteiskunnan yksilölle asetamat vaatimukset vaikuttavat osaltaan siihen, millaiset ominaisuudet tulkitaan toiminnanvajavuudeksi eli vammoiksi ja millaisia luokituksia ja käsitteitä esimerkiksi erilaisten oppilaiden oppimisen ymmärtämisessä käytetään. Samoin väitän vammalle ja vammaisuudelle annettujen merkitysten olevan tietyssä kulttuurissa syntyneitä ja heijastavan itse vamman lisäksi myös vallitsevan yhteisön muita arvoja, käsityksiä ja tapaa hahmottaa maailma. Pidän siis yhtä epärealistisena ajatusta, että vammaiselle henkilölle annettava nimitys tai asema palautuisi suoraan yksilön fyysisiin tai psyykkisiin piirteisiin kuin oletusta, ettei näillä piirteillä olisi mitään tekemistä nimeämisen kanssa. Nimeämisprosessin seurauksena kukin yhteisö tuottaa uusia diagnostisia luokkia eli tietyn kulttuurin tunnistamia institutionaalisia faktoja.

Moraalin alueella sosiaalisen konstruktionismin sävyttämä ajatteluni näkyy siinä, että uskon ihmisten tietyssä kulttuurissa ja tietyssä aikana neuvottelevan eri asioille annettavista moraalisisista merkityksistä sekä luovan samalla moraalista järjestystä, jonka sisältämät arvot ja normit sitovat kyseisessä kulttuurissa eläviä ihmisiä (esim. mitä on hyvä ihmisyyden ja miten vammaisuus tähän ihmisyyden ihanteeseen suhteutuu). Tätä merkitysten rakentumista ja merkityksenantojen vaihtelevuutta tarkastelen myös tässä tutkimuksessa. Normatiivisella tasolla kuitenkin uskon, että myös aitoa kulttuurista riippumatonta moraalitietoa voi olla olemassa ja moraaliset tosiasiat voivat olla tosia omista tai oman kulttuurini uskomuksista riippumatta ilman, että ne palautuisivat ainoastaan yhteiskuntatieteellisiin selityksiin. Näin ollen jokin kohtelu voi olla sortoa yhteisössä kuin yhteisössä tai ihmisoi-keudet voivat olla olemassa riippumatta siitä, miten niihin suhtaudutaan tai nojataan niihin omassa kulttuurisessa ajattelussa (ks. myös Pietarinen & Poutanen, 1998). Moraalirealistinen ajattelu antaa mielestäni vähemmistöjä koskevalle tutkimukselle tietyn painoarvon, sillä vetoaminen esimerkiksi oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon ihmisyyden objektiivisina ihanteina jää ilman mielekästä pohjaa, jos painotetaan ainoastaan arvojen suhteellista ja konstruktionistista luonnetta. Epistemologisessa mielessä konstruktionistinen suhtautuminen moraalisiin tosiasioihin koskevaan tietoon takaa kuitenkin tietyn nöyryyden erilaisia moraalisia näkemyksiä ja yhteisten moraalisten toimintaperiaatteiden etsimistä kohtaan. Vammaisuudesta ja hy-

vän elämän ihanteista tuotetut normatiiviset konstruktiot taas vaikuttavat siihen, miten vammaisuus koetaan ja millaisiin positioihin vammaiset lapset asetetaan. Siksi myös moraalisten normien ja ihanteiden rakentumisen tarkastelu valottaa lapsesta rakennettavien representaatioiden perustoja.

## 2.2 Sosiaalinen vammaistutkimus näkökulmana vammaisuuteen

Erityispedagogiikassa vammaisuutta on tutkittu perinteisesti pääasiassa professionaalista näkökulmasta. Tällöin tutkimustulosten käytännölliseen hyödyntämiseen tähtäävä tutkimus on lähtenyt liikkeelle alan ammatillisista tarpeista, ja tarkoituksena on ollut rakentaa ammattikäytännöille, vammaisuuteen kohdistuville interventioille ja palvelujärjestelmien rakentamiselle tieteellinen tietopohja (Kröger, 2002). Tällaisen tutkimuksen heikkoutena on kuitenkin ollut tutkimusongelmien asettaminen ylhäältä päin, yhteiskunnallisten ongelmien yksilöllistäminen sekä vammaisuuden hahmottaminen yksipuolisesti yksilön poikkeavuudeksi ja henkilökohtaiseksi ongelmaksi. Samalla tutkimus on korostanut ammatti-ihmisten asiantuntijuutta yli ihmisten omien kokemusten ja vahvistanut vammaisuutta toiseutena tai traagisena elämänkohtalona (Allan, Brown & Riddell, 1998; Kröger, 2002; Linton, 1998).

Viime vuosikymmeninä levinneen sosiaalis-konstruktionistisen ajattelun myötä tutkimuksessa on alettu yhä enemmän korostaa vammaisuuden määrittelmien suhteellisuutta ja kontekstuaalisuutta. Lisäksi tutkimuksen painopiste on perinteisen kliinisen, yksilökeskeisen lähestymistavan ohella suuntautumassa yhä enemmän ammatti-ihmisten ja muiden viranomaisten ammattikäytäntöjen ja luokitteluperinteiden ja niiden sisältämien ihanteiden toteutumisen kriittiseen tarkasteluun pelkän luokiteltujen ihmisten ominaisuuksien tutkimuksen sijaan (Gustavsson, Tossebro & Traustadóttir, 2005; Simonsen, 2005). Eriytyneempi esimerkki sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvista vammaisuuteen liittyvistä sovelluksista on sosiaalinen vammaistutkimus (Disability Studies), joka on saanut alkunsa kansainvälisen vammaisliikkeen ja vammaisaktivistien poliittisesta toiminnasta 1970-luvun Englannissa. Suomessa sosiaalisesta vammaistutkimuksesta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Asko Suikkanen (1996) sekä myöhemmin myös Vehmas (1998, 2005), Vehkakoski (1998) ja Teittinen (2000). Teittinen (2006) nimittää uusimmassa artikkelissaan tutkimussuuntausta yhteiskuntatieteelliseksi kriittiseksi vammaisuuden tutkimukseksi haluten näin tähdentää, ettei tutkimuksen kohteena ole yksittäiset vammaiset henkilöt, vaan vammaisuus yhteiskunnallisena ilmiönä.

Sosiaalisessa vammaistutkimuksessa korostetaan, ettei vammaisuudessa ole kyse pelkästään fyysisestä tai psyykkisestä, lääketieteellisesti määritellystä erilaisuudesta. Sen sijaan vammaisuuden painotetaan olevan suhteellinen, sosiaalisesti luotu käsite, jonka merkitykset vaihtelevat ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan (Conrad & Schneider, 1992; Oliver, 1990; Scotch & Schreiner, 1997). Sosiaalisen vammaistutkimuksen suhteellisen nopea kasvu viimeisen viidentoista vuoden aikana erityisesti anglosaksisissa tiedepiireissä on monipuolistanut ja eriyttänyt tie-

teenalan sisällä vaikuttavia teoreettisia näkökulmia materialistisista tulkinnoista fenomenologisesti suuntautuneeseen tutkimukseen, postmoderneihin tulkintoihin ja naistutkimuksellisiin analyysiin. Moninäkökulmaisuudesta huolimatta käytetyin luokitteluperuste sosiaalisessa vammaistutkimuksessa on kuitenkin sosiaaliskonstruktionistisen ja historiallis-materialistisen vammaisnäkemyksen erottaminen toisistaan (Oliver, 1990; Thomas, 2006).

*Sosiaalis-konstruktionistinen vammaistutkimus.* Sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuva vammaistutkimus on korostunut erityisesti pohjois-amerikkalaisessa sosiaalisessa vammaistutkimuksessa. Siinä keskitytään tarkastelemaan vammaisuuden sosiaalista rakentumista, vammauttavia asenteita ja ennakkoluuloja sekä ongelmallistaviin vammaisuutta koskeviin käsityksiin perustuvia sosiaalipoliittisia toimia (Gabel, 2005; Oliver, 1990). Viimeisen kymmenen vuoden aikana näkökulma on rantautunut myös brittiläiseen tutkimukseen, jossa keskiössä on ollut kielen ja kulttuurin merkityksen tähdentäminen vammaisuuden luojina (Corker, 1998; Thomas, 1999).

Nykyinen sosiaalis-konstruktionistinen vammaistutkimus on painottanut kulttuuristen representaatioiden tutkimusta yhteiskunnan eri alueilla (esim. elokuvat, kirjallisuus). Tietyissä yhteisössä toistuvat vammaisia henkilöitä alistavat representaatiot ovat erityisen vahvassa asemassa silloin, kun ne järjestyvät merkittävän poliittisen muutoksen estäviksi ideologioiksi. Representaatioiden ja ideologioiden tutkimuksessa pohditaan niiden seurauksia vammaisten ihmisten rakentamaan identiteettiin ja kokemukseen, mietitään kenen etuja ne ajavat sekä päätellään syitä tiettyjen representaatioiden vallitsevuudelle (Priestley, 1998b; Shakespeare, 1998).

Kulttuuristen tekijöiden painottamisen seurauksena vammaisuuden käsitettä ei oteta annettuna, vaan kielellisesti yhä uudelleen tuotettavana kategoriana (Corker, 1998; Thomas, 1999). Epäkunnioittavien vammaisuuden määritelmien ja hyvän elämän kriteereiden muuttaminen mahdollistuu käsitysten de- ja rekonstruoinnin kautta. Koska vammaisuuden ajatellaan olevan merkityksiä luovien yksilöiden tuottamaa, vallitsevia näkemyksiä on mahdollista myös kritisoida ja purkaa (dekonstruktio) sekä luoda niille vaihtoehtoisia ratkaisuja (rekonstruktio). Myös vammaisten ihmisten kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset voivat vastustaa vallitsevia käsityksiä päivittäisessä työssään kriittisen ajattelun sekä toiminnasta aiheutuvien seurausten arvioinnin avulla (Barnes, 1992; Danforth & Rhodes, 1997; Wendell, 1996). Tämä myös vastaa sosiaalis-konstruktionistista vammaistutkimusta kohtaan esitettyyn kritiikkiin siitä, että purkaessaan taantumuksellisia käsityksiä vammaisuudesta se ei olisi yhtä tehokkaasti tarjonnut parempia käsityksiä tilalle (Shakespeare, 1998).

Äärimuodossaan sosiaalis-konstruktionistinen vammaistutkimus lähenee postmodernia käsitystä vammaisuudesta. Postmodernissa näkökulmassa kielletään kokonaan objektiivisen todellisuuden, kuten esimerkiksi vammautuneen kehon, olemassaolo muutoin kuin diskursiivisena muodostelmana. Tällöin vammaisuutta koskevassa tutkimuksessa pyritään tuomaan esille vammaisuuteen liittyviä jännitteitä, paradokseja ja monimerkityksisyyttä. Tarkoituksena on lähinnä koros-

taa yksilön tekemiä itsemäärityksiä vammaisuuden olemassaolon ainoana pätevänä kriteerinä (Corker, 1998; Gabel & Peters, 2004; Thomas, 1999; Vehmas, 2002).

*Historiallis-materialistinen tulkinta vammaisuudesta.* Historiallis-materialistisen vammaistutkimuksen ja sen perustalta luodun vammaisuuden sosiaalisen mallin pohja on vammaisjärjestötoiminnan lähtökohdista kehitetyssä brittiläisessä vammaistutkimuksessa (esim. Abberley, 1987; Oliver, 1990, 1996), mutta suuntaukseen voidaan sisällyttää myös Yhdysvalloissa sijaa saanut Hahnin (1986, 1988, 1991) vähemmistöryhmämalli sekä Riouxin (1997) sosiaalipoliittinen lähestymistapa. Sosiaalisessa mallissa tähdennetään, ettei vammaisuudessa ole kyse yksilön patologias- ta vaan erityisesti rakennetun eli materiaalisen ympäristön synnyttämästä tilasta (ks. esim. Abberley, 1987; Oliver, 1990, 1996; Shakespeare, 1994). Mallissa kehon fyysinen ominaisuus, vamma (impairment), erotetaan vammaisuuden käsitteestä (disability). Esimerkiksi sokeuden ajatellaan olevan sinänsä neutraali fyysinen ominaisuus, kun taas kirjoitetun tiedon saavuttamattomuus merkitsee vammaisuutta, sosiaalisesti tuotettua tilaa, joka voitaisiin ratkaista laajemmalla pistekirjoitusmateriaalin tuotannolla ja nauhoitetun materiaalin käytöllä. Wasserman (2001) arvioikin, että paljon muun muassa näkemisessä arvostetusta puolesta on välineellistä ja liittyy näkemisen suomaan mahdollisuuteen päästä osaksi itsessään arvostetuista toiminnoista kuten lukemisesta tai taide-elämyksistä nauttimisesta – toiminnoista, jotka voidaan saavuttaa usein myös vaihtoehtoisilla tavoilla.

Koska vammaisten ihmisten kohtaamien ongelmien ajatellaan historiallis-materialistisessa lähestymistavassa johtuvan vallitsevien kulttuuristen käytäntöjen, instituutioiden ja materiaalien olojen epäonnistumisesta huomioida kaikkea tietystä yhteisössä ilmenevää variaatiota, tilanteen korjaamisessa keskeistä on näiden olojen muuttaminen ihmisoikeuksien toteutumista edistävään suuntaan (Abberley, 1987; Hahn, 1986, 1988; Oliver, 1990, 1996; Oliver & Barnes, 1998; Rioux, 1997). Brittiläisessä historiallis-materialistisessa vammaistutkimuksessa vamma (toiminnallinen rajoitus) ja vammaisuus (sosiaalinen sorto) erotetaan selvästi toisistaan, kun taas yhdysvaltalainen versio jää erilaisia aineksia yhdistelevämmäksi. Se ei tavallisesti erota vammaa ja vammaisuutta niin vahvasti toisistaan ja painottaa enemmän vammaisuuden sosiaalista rakentumista kuin sosio-poliittista vammautumista (Gabel, 2005).

Historiallis-materialistisessa vammaistutkimuksessa ei keskitytä yksittäisten vammojen syihin ja niiden korjaamiseen, vaan pyritään vähentämään vammaisuutta sopeuttamalla sosiaalista ja fyysistä ympäristöä kohtaamaan paremmin fyysisesti ja psyykkisesti erilaisten ihmisten tarpeet ja oikeudet. Vammaisten ihmisten aseman ajatellaan olevan verrattavissa yhteisön muiden vähemmistöryhmien, esimerkiksi etnisten vähemmistöjen, tilanteeseen. Näin ollen vammaisten ihmisten mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan tulisi ensisijaisesti parantaa luomalla erottelua estäviä ja ihmisoikeudet takaavia kansalaisoikeuksia (Barton, 1996; Hahn, 1988; Rioux, 1997; Scotch & Schriener, 1997). Laajimmillaan historiallis-materialistinen vammaistutkimus on tarkoittanut materialistista ja marxilaisuudesta vaikutteita saanutta analyysia vammauttamisen takana olevista historiallisista, sosiaalisista ja erityisesti taloudellisista voimista (Finkelstein, 2001a; Gleeson, 1999; Oliver, 1990; Young, 1990).

Historiallis-materialistisen vammaistutkimuksen etuna on Priestleyn (1998b) mukaan puuttuminen vammaisia henkilöitä kohdanneisiin konkreettisiin materiaalsiin esteisiin. Mallia on kuitenkin kritisoitu siitä, että ajaessaan voimakkaasti yhteiskunnallista muutosta se on liioitellut sosiaalisten syytekijöiden merkitystä ja vähätellyt itse vammasta aiheutuvia kielteiseksi koettuja seurauksia yksilölle (Corker & French, 1999; French, 1993; Harris, 2000, 2001; Morris, 1991; Shakespeare, 1998, 2006; Terzi, 2004). Esimerkiksi vammaisten yksilöiden tarpeet ja kokemukset voivat vaihdella suurestikin fyysisen kivun kokemisesta ympäristön taholta tulevaan syrjintään. Kaikkien vammaisten ihmisten arkipäivän kokemukset ja ymmärrys omasta vammautumisestaan eivät siis vastaa vammaisuuden sosiaalisen mallin ajatuksia sosiaalisesta sorrosta tai epäoikeudenmukaisesta kohtelusta (Priestley, 1998b; Shakespeare, 1998). Lisäksi sosiaalisten tekijöiden ylikorostamisessa vammaisuuden normatiivisen puolen tarkastelu toivottua tai ei-toivottua ihmisenä olemista ja toimimista koskien saattaa jäädä kokonaan huomioimatta. Normatiivinen puoli kytkeytyy kuitenkin väistämättä koko vammaisuuden käsitteeseen ja käsitteeseen sisältyviin kannanottoihin siitä, millainen ihmisen tulisi olla, millaisia valmiuksia persoonana kehittyminen ja hyvän elämän eläminen edellyttää yksilöltä tai miten tasavertaisesti jäseniään kohtelevan yhteiskunnan tulisi rakentua (Harris, 2000; Vehmas, 2004).

Yksipuolistamisen ja yksinkertaistamisen välttämiseksi Thomas (2004) on Finkelsteiniin (2001b) vedoten ehdottanut, että suuntaukseen sisältyvää käsitteenmäärittelyä voitaisiin tarkentaa niin, että vamman käsitteeseen sisällytetään myös puhtaasti vamman itsensä aiheuttamat toiminnan rajoitukset arjen sujumisessa. Samanaikaisesti vammaisuus taas rajataan tarkoittamaan ainoastaan tietynlaista sosiaalisen sorron muotoa sekä sosiaalisesti aiheutettuja toiminnan rajoitteita ja psyykkisiä pahoinvoinnin kokemuksia. Tällöin pääpainon tulisi olla sosiaalisella tasolla vammaisten henkilöiden kokemien, yhteiskunnallisesti rakennettujen rajoitteiden vastustamisessa ja epäoikeudenmukaisten järjestelyjen muuttamisessa, vaikkakin henkilökohtaisessa elämässään yksilö saattaa läpikäydä vamman merkitystä ensisijaisesti hänen elämänsä kohdanneena tragediana (Finkelstein, 2001b; Thomas, 2004).

Maailman terveysjärjestön (WHO) vuonna 2001 hyväksymässä Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisessä luokituksessa (International Classification of Functioning, Disability and Health = ICF) on myös kiinnitetty vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaisesti huomiota vammaisuuteen liittyvien toimintarajoitteiden yhteiskuntalähtöisyyteen ja yhteiskunnallisen ympäristön vammauttaviin vaikutuksiin, olivatpa ne sitten materiaalisia, sosiaalisia tai asenteellisia esteitä. Luokituksessa yksilön toimintarajoitteiden nähdään polveutuvan lääketieteellisesti määritellyn terveydentilan ja kontekstuaalisten ympäristö- ja yksilötekijöiden vuorovaikutuksesta. Vaikka vammaisuuden käsite edustaakin luokituksessa niin kehon, yksilön kuin yhteisönkin näkökulmaa, siinä painottuu kuitenkin lääketieteellinen, biologinen ja yksilöpsykologinen näkökulma tarkkoine diagnostisine määrittelyksineen (WHO, 2001/2004).

*Oma asemoituminen.* Oma tutkimukseni sosiaalisen vammaistutkimuksen kentällä edustaa lähinnä sosiaalis-konstruktivistisen siiven mukaista tutkimusta, vaikka-



kin olen ammentanut ajatuksia myös historiallis-materialistisesta mallista. Asian ydin ei olekaan välttämättä valita näiden kahden sosiaalisen vammaistutkimuksen lähestymistavan välillä, vaan löytää tapoja integroida niitä. Käytännössä mallit ovat kuitenkin väistämättä vuorovaikutuksessa, sillä tapa rakentaa ympäristöä pohjautuu ihmisen toimintaa koskeville konstruktiolle, kun taas yhteiskunnan materiaaliset järjestelyt (esim. vaikeapääsyiset rakennukset) vaikuttavat osaltaan siihen, millaisiksi vammaiset ihmiset ja heidän kyvykkyytensä merkityksellistetään (Oliver, 1990; Vehmas, 2004). Samalla tavoin vammaisista lapsista luodut konstruktiot liittyvät toimintaan siinä mielessä, että ne määrittävät sallittavan toiminnan rajoja sekä vammaiselle lapselle itselleen että hänen kanssaan työskenteleville ammatti-ihmisille (ks. Pujol & Montenegro, 1999).

Sosiaalisen vammaistutkimuksen mukaisesti kirjoittaessani vammaisista lapsista tarkoitan heillä lapsia, joille on annettu vammaisen lapsen identiteetti. Tämä identiteetti voidaan antaa lapsille, joilla voi olla koko joukko erilaisia vammoja aistivammoista oppimisvaikeuksiin. Näkökulmani ei ole kuitenkaan vammaisten lasten sopeutumiskyvyn tai selviytymisvalmiuksien tarkastelussa, vaan vammauttavien kulttuuristen merkitysten tunnistamisessa ja purkamisessa. Tarkoitukseni on siis tutkia kriittisesti alan ammattikäytäntöihin liittyviä itsestänselvyyksiä sekä muuttaa mahdollisia rajoittavia tulkintoja lasten täysvaltaisen yhteisön jäsenyyden tukemiseksi. En kiellä vammaan itsensä tai muiden kehollisten, persoonallisuuden liittyvien tai materiaalistien tekijöiden aiheuttamia seurauksia lapselle, mutta tässä tutkimuksessa rajaan näkökulmani koskemaan ainoastaan sosiaalisesti synnytetyn vammaisuuden tarkastelua.

Koska en itse kuulu vammaisten henkilöiden muodostamaan vähemmistöön, asemaani voidaan myös kritisoida ulkopuolisen tarkkailijan viitekehyksestä. Jotkut sosiaalisen vammaistutkimuksen edustajat ovat esimerkiksi väittäneet ei-vammaisen henkilön tekemän tutkimuksen edistävän vammaisten henkilöiden kohteellistamista ja poissulkemista, heidän äänensä huomiotta jättämistä sekä heidän itsensä määrittämis- ja määräämisoikeuden toteutumattomuutta (Barnes, 1996; Branfield, 1998; Stone & Priestley, 1996). Tähän kritiikkiin on kuitenkin vastattu, että hyvä tutkimus tarvitsee ensisijaisesti siihen koulutettuja ihmisiä, eikä tutkijan vammaisuus tai vammattomuus sinänsä takaa emansipatorista tutkimusotetta. Sekä vammaisilla että ei-vammaisilla ihmisillä on yhtäläinen riski kaavamaisten ja kohteellistavien kuvausten tekemiseen (Barnes, 2003; Shakespeare, 1996; Vehmas, 2002), vaikkakin itselleni ei-vammaisena vammaistutkijana lankeaa myös erityinen vastuu vähemmistön kokemusten huomioon ottamisesta sekä mahdollisen valta-asemani pohtimisesta. Tutkimukseni voinee myös omalta osaltaan olla vaikuttamassa muutoksia synnyttävään poliittiseen ilmapiiriin ja tarjota teoreettista tukea käytäntöjen kehittämiseen, vaikka en pyrikään toimintatutkimuksen tavoin välittömien konkreettisten muutosten aikaansaamiseen.

## 2.3 Vaikutteita yhteiskuntatieteellisestä lapsuustutkimuksesta

Yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta (the Social Study of Childhood, aik. New Childhood Studies) on alettu kehittää 1980-luvun alusta lähtien. Tutkimussuuntauksen kehittämisen pohjana oli tyytymättömyys sosiologiassa vallinneeseen tapaan nähdä lapset ainoastaan sosialisoinnin kohteina (Mayall & Zeiher, 2003). Tällöin huomio kiinnittyi siihen, millaisia vaatimuksia yhteiskunta asettaa lapsille tietyissä ikävaiheissa ja miten yhteiskunta muovaa lapsia. Samanlainen tapa hahmottaa lapsuus lähinnä siirtymävaiheena aikuisuuteen (children as becoming) painottuu myös kehityspsykologisissa teorioissa, joissa painopiste on lasten luonnollisten taipumusten ja herkkyyksien sekä normaalina pidetyn kehityspolun tutkimisessa. Kaikissa näissä teorioissa tutkimuksen tarkastelukulmana on aikuisten näkökulma, eivätkä ne ole antaneet juurikaan tilaa lasten oman näkökulman löytämiseen tai lapsuuden tarkastelemiseen itsessään arvokkaana elämänvaiheena tässä ja nyt (children as being). Tällöin on ollut myös vaarana, ettei lapsuutta ole tutkittu itsenäisenä kokonaisuutena, vaan aina laajemman kokonaisuuden kuten esimerkiksi perheen yhteydessä (Jenks, 2004; Kehily, 2004).

Yhteiskuntatieteellisessä lapsuustutkimuksessa lapsuutta ei pidetä luonnollisena, yhtenäisenä eikä universaalina ilmiönä, vaan sosiaalisena konstruktiona. Oletuksena on, että käsitykset lapsesta ja tavat elää lapsuutta ovat paljolti aikuisten normien, määritteiden, tavoitteiden ja kulttuurin säätelemää (James & Prout, 1997; Mayall, 1999). Siten jokainen kulttuuri luo käsityksiä siitä, millainen lapsuuden pitäisi olla, miten omaa lapsuutta muistellaan ja miten lapsuus ylipäättään määritellään esimerkiksi fyysisen kypsymisen, kronologisen iän tai oikeudellisen aseman mukaisesti (Gittins, 2004). Myös eri tieteenalojen näkökulmat lapsiin ja lapsuuteen vaihtelevat: esimerkiksi psykologisessa tai kasvatustieteellisessä keskustelussa puhutaan paljolti lapsesta tai lapsista, kun taas sosiologisessa keskustelussa päähuomio on lapsuudessa. Lapsen käsite viittaa ei-aikuisiksi määriteltyyn yksilöön, kun taas lapsuuden käsitteellä tarkoitetaan aikuisista erillistä sosiaalista ryhmää tai yleistä aikuisten määräämää asemaa niille, joita ei ole määritelty aikuisiksi (Gittins, 2004; Kehily, 2004).

Yhteiskuntatieteellisellä lapsuustutkimuksella on pitkälti samat tavoitteet kuin sosiaalisella vammaistutkimuksellakin: tarkastella sosiaalisen eriarvoisuuden ja syrjinnän rakentumista, lapsuuden muotoutumista ja asemaa yhteiskunnassa sekä yksilöllisten ja kollektiivisten oikeuksien toteutumista käytännössä. Se pyrkii myös käytännössä vaikuttamaan lapsuuden aseman parantumiseen, työskentelemään lasten puolesta sekä tekemään lapset ja lapsuus näkyviksi yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa (Mayall, 2002; Qvortrup, 1994). Alanen (2003) toteaaakin, että lapsuudesta voitaisiin oppia enemmän sosiaalisena ja sukupolvisena erilaisuuden ja eriarvoisuuden tilana, jos sukupolven käsite hahmotettaisiin analogisena esimerkiksi etnisyyden, vammaisuuden tai sukupuolen käsitteiden kanssa.

Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen tavoitteiden toteuttamiselle on ominaista lasten oman toimijuuden tunnistaminen, tunnustaminen ja vahvistaminen niin tutkimuksessa kuin käytännön toiminnassakin. Lapsia pidetään aktiivisi-

na sosiaalisina ja moraalisisina toimijoina, jotka vaikuttavat vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen siinä missä tulevat vaikutetuiksikin: he rakentavat lapsuuttaan, ihmissuhteitaan, kulttuuriaan ja lapsuudenkokemuksiaan, eivätkä ole vain passiivisia sosiaalisten rakenteiden ja aikuisten toiminnan kohteita (James, Jenks & Prout, 1998; James & Prout, 1997; Mayall, 1999, 2002; Prout & James, 1997). Yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta voidaan tehdä ainakin neljästä eri näkökulmasta, joista kukin muodostaa oman lapsidiskurssinsa (James, Jenks & Prout, 1998; Jenks, 2004; Qvortrup, 1994):

- 1) Sosiaalisesti konstruoitu lapsi  
Suuntauksessa pyritään purkamaan lapsuudelle annettuja itsestänselvyyksinä pidettyjä merkityksiä ja niiden muuttumista eri aikoina ja eri yhteiskunnissa. Lisäksi pyritään tunnistamaan lapsuuden monimuotoisuus sekä erot lasten kokemuksissa ja toimijuudessa erilaisissa konteksteissa. Lasten ajatellaan heti syntymästään lähtien elävän merkitysten maailmassa, jota he myös itse uusintavat ja rakentavat yhdessä aikuisten kanssa. Erilaiset lapsuutta kuvaavat tavat tarjoavat vaihtelevaa tietoa lapsesta. Myös tutkittaessa lapsuutta osallistutaan väistämättä sen uusintamisprosessiin.
- 2) Heimolapsi  
Lähestymistavassa lapset ymmärretään oman kulttuurin omaavaksi ryhmäksi ja sosiaalisiksi toimijoiksi, joiden luoman maailman, rituaalien, sääntöjen, pelien, leikkien, kokemusten ja merkityksenantotapojen suhteen aikuinen jää ulkopuoliseksi oppijaksi. Suuntauksessa annetaan ääni lasten omille näkemyksille ja heidän oma kulttuurinsa otetaan vakavasti huomioon tutkimuksessa erityisesti antropologisten tai etnograafisten tutkimusotteiden kautta. Lasten maailmaa pidetään yhtä todellisena kuin aikuisten maailmaa ja sen annetaan tulla ymmärretyksi omana itsenään, ei aikuisen tekemien luokitte-lujen kautta.
- 3) Lapsi vähemmistöryhmän jäsenenä  
Näkökulmassa pyritään haastamaan vallitsevia valta- ja voimasuhteita sekä lapsia mahdollisesti alistavia, passivoivia tai uhriuttavia mekanismeja. Vähemmistön käsite ei viittaa tässä määrälliseen vähemmistöön, vaan moraalisisessa mielessä jollakin tavalla alempiarvoisena pidettyyn, kontrolloituun tai yhteiskunnallisesti heikkoon ja vähävaltaiseen ryhmään. Suuntaus on herättänyt paljon keskustelua lasten oikeuksista ja kuulemisesta heitä itseään koskevissa asioissa. Lapsetkaan eivät ole kuitenkaan vähemmistöryhmänä yhtenäinen, vaan myös sisäisesti erilainen ryhmä.
- 4) Yhteiskunnallisesti strukturoitu lapsi  
Mallissa lapsuus tunnustetaan erillisenä sukupolvien välisenä tilana, joka on olemassa globaalisti kaikissa yhteiskunnissa ja johon liittyy joitakin yhteiskuntarakenteiden jäsentämiä yhteisiä piirteitä. Lähestymistapa pohjautuu oletukselle, etteivät lapset ole patologisia eivätkä epätäydellisiä, vaan muodostavat sosiaalisten toimijoiden ryhmän, joilla on myös yhteiskuntarakenteeseen sisältyvinä kansalaisina omia tarpeita ja oikeuksia (James, Jenks & Prout, 1998; Jenks, 2004; Qvortrup, 1994).

Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen periaatteiden tarkastelu osoittaa, että sosiaalisella vammaistutkimuksella ja yhteiskuntatieteellisellä lapsuustutkimuksella on monia yhtäläisyyksiä. Molemmat ovat pyrkineet saamaan teoreettisia välineitä sosiaalisen eriarvoisuuden, ulkopuolelle jättämisen sekä oikeuksien toteutumisen tarkasteluun. Samoin tutkimukseen osallistujina sekä lapsilla että vammaisilla henkilöillä voi olla paljon samanlaisia kokemuksia toimijuuden, kompetenssin tai oikeuksien eväämisestä tai erilaisen institutionaalisen tarkkailun kohteeksi joutumisesta. Tästä huolimatta näitä kahta tutkimusperinnettä yhdistämään pyrkinyt Mark Priestley (1998a, 2003) väittää, että yleensä tutkimuksessa jompi kumpi näkökulma on jäänyt joko vähälle huomiolle tai kokonaan huomioimatta. Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimus on marginalisoinut kokemusta vammaisuudesta, kun taas vammaisuuden sosiaalinen malli on syrjäyttänyt pitkälti kokemuksen lapsuudesta (ks. myös Kelly, 2005). Marginalisoiminen voi liittyä myös siihen, ettei sosiologiassa ylipäätään ole aina huomattu vammaisuuden rinnasteisuutta muihin stigmatisoituihin sosiaalisiin kategorioihin kuten rotuun tai sukupuoleen, joita on analysoitu tavanomaisten sosiologisten teorioiden kautta. Sen sijaan vammaistutkimuksen on ajateltu edellyttävän erikoistumista lääketieteeseen ja lääketieteelliseen problematiikkaan pikemminkin kuin sosiaalisten instituutioiden toimintaan tai niissä ilmenevään erotteluun (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999; Gordon & Rosenblum, 2001).

Näkökulmien risteämisen vähäisyydestä johtuen riskinä on, että vammaisista lapsista rakennetut käsitykset unohtavat sosiaalisen kontekstin, jossa lapset elävät. Tällöin ajatus siitä, että vammaisillakin lapsilla on ensisijaisesti samat tarpeet ja oikeudet kuin muillakin lapsilla saattaa jäädä tunnistamatta tutkimuksen valtavirrassa, jossa on yksipuolisesti korostettu vammaiset lapset muista lapsista erottavia erityisiä tarpeita (Priestley, 1998a, 2003). Viime vuosina vammaistutkimuksessakin on kuitenkin alkanut ilmetä lisääntyvää kiinnostusta vammaisten lasten omien kokemusten ja näkemysten esiinsaamiseen. On myös esitetty, että vammaisten lasten voidaan ajatella kuuluvan samanaikaisesti ikään kuin kahteen eri vähemmistöryhmään: vammaisiin ja lapsiin. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, miten vammaiset lapset ovat erityisesti olleet lapsuuteen liittyvän kehityksellisen patologisoinnin, kohteellistamisen, kontrollin sekä haavoittuvuuden, riippuvaisuuden ja voimattomuuden korostamisen kohteina (Oliver & Barnes, 1998; Priestley, 1998a, 2003).

Erilaisten sosiaalisten asemien risteämisen tunnistamiseksi erityisesti naistutkimuksessa on alettu tutkia ja kuvata erilaisten taustatekijöiden monivaikutteisutta ja eroja samankin sosiaalisen ryhmän sisällä intersektionaalisuuden käsitteen kautta. Intersektionaalisuudella tarkoitetaan usean samanaikaisen sosiokulttuurisesti merkityksellisen eron tai sosiaalisen luokan, kuten esimerkiksi iän ja vammaisuuden, keskinäisen suhteen ja vuorovaikutuksen tarkastelua analyysissa. Esimerkiksi vammaisuus ja tietty ikä tai elämänkulun vaihe tekevät molemmat eroja ihmisten välille, jäsentävät ihmisten kokemuksia ja tietoisuutta itsestään, antavat tai eväävät heiltä tiettyjä oikeuksia ja mahdollistavat erilaisten valtarakenteiden ja instituutioiden olemassaolon heidän elämässään. Intersektionaalisessa analyysissa voidaan siis pohtia, millaisia erottelun, poissulkemisen, valtauttamisen tai oikeuttamisen kehiä ikä ja vammaisuus lapselle samanaikaisesti tuottavat (McCall, 2005; Meekosha, 2006; Thomas, 2006; Traustadóttir, 2006).

*Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus omassa tutkimuksessani.* Allekirjoitan yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen lähtöoletukset ja tavoitteet hyvin pitkälti tutkimuksessani, vaikkakin käytännön analyysissä lähestymistavan painotukset esimerkiksi lasten osallisuuden muodossa jäävät vähälle huomiolle. Lähestymistapani painopisteenä on tarkastella, millaisena sosiaalisesti konstruoitu vammaisen lapsi näyttäytyy ammatti-ihmisten kielenkäytössä sekä purkaa mahdollisia lasta alistavia tai yksipuolistavia merkityksiä. Huomioni kiinnittyy siis vammaisen lapsen idean ja lapsuusrepresentaatioiden rakentumiseen sekä vallitsevien valtasuhteiden kriittiseen pohdintaan (Sosiaalisesti konstruoitu lapsi ja Lapsi vähemmistöryhmän jäsenenä -tutkimussuuntaukset). Lisäksi tavoitteenani on vertailla, miten ammatti-ihmisten puheessa vahvistuu tai piiloutuu yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen kannattamat näkemykset lapsesta. Näkökulmani on siis pelkäämään ammatti-ihmisten, ei lapsen itsensä synnyttämässä merkityksissä.

Pyrin lopuksi osatutkimuksista lähteviä päätelmiä tehdessäni tarkastelemaan vammaisista lapsista tehtyjä merkityksiä myös intersektionaalisuuden näkökulmasta. Tällöin pohdin yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta edustavaa kirjallisuutta apuna käyttäen, mitä lisää lapsena oleminen ja lapsuuden elämänvaihetta eläminen tuo ammatti-ihmisten kielenkäytössä vammalle ja vammaisuudelle annettaviin merkityksiin. Pidän siis sekä vammaisuutta että ikää sosiaalisesti rakennettuina ja toisiinsa lomittuvina ilmiöinä. Näin ollen vammaiset lapset elävät maailmassa, jossa lapsuuteen kohdistetaan erilaisia yleisiä odotuksia ja rooleja samalla tavoin kuin vammaisuus ja vammaisuudelle annettavat merkitykset vaikuttavat tapaan, jolla lapsuutta käsitellään tai miten lapsuudelle annetut yleiset merkitykset painottuvat vammaisilla lapsilla.

Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen ajatuksiin on nojaututtu aikaisemmin suomalaisessa erityispedagogisessa tutkimuksessa vain vähän. Esimerkiksi Kovanen (2004) pyrki erityispedagogiikan väitöskirjassaan saavuttamaan myös lapsen näkökulmaa tutkimalla muun muassa, millaisena alle kolmivuotias lapsi erityisen tuen tarvitsijana päivähoidossa nähdään ja millainen hänen asemansa päivähoidossa on, mutta totesi lapsen näkökulman olevan tutkimuksessa ”perustaltaan kapeampi, kuin alun alkaen oli tarkoitus” (Kovanen, 2004, 126). Tutkimuksessa kuitenkin kuvataan osaltaan niitä asemia, mitä erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoidossa saa. Tauriainen (2000) taas tavoitteli väitöskirjassaan päivähoidon integroituun erityisryhmään sijoitettujen lasten omia laatukäsityksiä lapsia itseään haastatteleamalla. Lasten laatukäsitysten tavoittaminen koettiin haasteelliseksi tehtäväksi ja Tauriainen peilaa ja kehittääkin käyttämäänsä haastattelumenetelmää laajasti raportissaan. Erityispedagogisen lapsia koskevan tutkimuksen ja yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen yhdistämisen vähäisyyttä voi selittää myös suuntausten peruseriaatteiden jonkinasteinen toisilleen vastakkaisuus. Erityispedagoginen lapsitutkimus on paljolti nojautunut kehityspsykologiseen ja kuntoutukselliseen lapsuutta koskevaan ymmärrykseen, kun taas yhteiskuntatieteelliselle lähestymistavalle on ollut leimaa-antavaa juuri kehityspsykologisen valta-aseman kritikointi. Kehityspsykologinen lapsitutkimus ja yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus ovat siten erilliset koulukunnat myös kansainvälisesti, eikä ajatuksia vaihtavaa tai yhteisiä linjoja hakevaa keskustelua näytä olevan juurikaan syntynyt.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen, millaiset metodiset periaatteet ovat ohjanneet varsinaisten empiiristen osatutkimusteni toteuttamista. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä metodisten ratkaisujen kuvailemisen lomassa erityisesti luvussa 3.2.1. Lopuksi erittelen myös käyttämiäni tutkimusaineistoja sekä arvioin niiden mahdollisuuksia ja rajoituksia tutkimusongelmiini vastaamisessa.

#### 3.1 Diskurssianalyysi tutkimuksen ohjaajana

Tutkimukseni analyttisenä viitekehyksenä on diskurssianalyysi. Diskurssianalyysillä tarkoitetaan Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993, 9 - 10) mukaan "sellaista kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä". Diskurssianalyysi jakaakin yhdessä keskustelunanalyysin kanssa yhteisen esivanhemman J. L. Austinin (1962), joka osoitti, miten monet ilmaisut eivät pelkästään kuvaa asioiden tilaa, vaan suorittavat samalla jonkin seurauksellisen teon tai toiminnan (esim. "Apua", "Julistan teidät aviopuolisoiksi") (ks. Hepburn & Potter, 2004; Silverman, 2002). Näiden tekojen ja niiden seurausten analysointi on olennainen osa diskurssianalyysia.

Diskurssianalyysia ei yleensä pidetä selkeärajaisena analysointimenetelmänä, vaan pikemminkin väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka mahdollistaa hyvin erilaisten menetelmällisten ratkaisujen ja analysointitapojen soveltamisen. Sen sisällä esiintyy sekä useita erilaisia käsitejärjestelmiä että rinnakkaista ja päällekkäistä käsitteiden käyttöä. Kentän moninaisuus johtunee osittain siitä, että diskurssianalyysia on kehitetty samanaikaisesti hyvin monella eri tieteenalalla, kuten esimerkiksi psykologiassa, sosiologiassa, kielitieteessä ja filosofiassa (Cheek, 2004; Hammersley, 2003; Hepburn & Potter, 2004; Jokinen ym., 1993, 10, 17; Potter, 1997; Schiffrin, 1994). Esittelen seuraavaksi lähemmin kaksi diskurssianalyyttistä suuntausta, joista oma analyysitapani on saanut eniten vaikutteita.

### 3.1.1 Diskursiivinen psykologia

Diskursiiviseksi psykologiaksi nimetty diskurssianalyttinen suuntaus on syntynyt sosiaalipsykologien, psykologien ja tieteen tutkijoiden keskuudessa. Sen pääasiallisia kehittäjiä ovat Jonathan Potter, Derek Edwards ja Margaret Wetherell (mm. Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987, 1994; Potter, 1996b; Wetherell & Potter, 1992; Wetherell, 1996). Suomeen suuntauksen ovat tuoneet pitkälti Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (1993, 1999). Brittiläisellä suuntauksella on yhteyksiä kahteen muuhun diskurssianalyttiseen suuntaukseen: Gilbertin ja Mulkayn (1984) kehittämään tieteellisiä puhetapoja tarkastelleeseen diskurssianalyysiin sekä Foucaultin (1971) kehittämään yhteiskunnan sosiaalisia käytäntöjä, instituutioita ja valtarakenteita tarkastelleeseen diskurssianalyysiin. Lisäksi suuntaus on saanut vaikutteita keskustelunanalyysistä (Atkinson & Heritage 1984) ja retoriikasta (Billig 1987), ja muuttunut sittemmin enempi keskustelunanalyysin suuntaan painottuvaksi analysointitavaksi (ks. Jokinen, 1999; Potter & Wetherell, 1994). Fairclough (1992) luonnehtii suuntausta pohjimmiltaan ei-kriittiseksi, pikemminkin yksilön kielen käyttöön kuin laajoihin sosiaalisiin suhteisiin keskittyväksi lähestymistavaksi. Tosin Margaret Wetherell yhtenä diskursiivisen psykologian edustajana on Benwellin ja Stokoen (2006) mukaan muokannut analyysiaan enemmän myös kriittiseksi diskursiiviseksi psykologiaksi liittämällä keskustelunanalyttisen vuorovaikutuksellisten yksityiskohtien tarkastelun laajempiin kulttuuris-historiallisiin yhteyksiin.

Diskursiivisen psykologian peruskäsitteitä ovat tulkintarepertuaarin, subjektiposition, variaation, funktion ja kontekstin käsitteet. *Tulkintarepertuaarin* käsite pohjautuu oletukseen siitä, että sosiaalinen todellisuus hahmottuu kielen käytössä moninaisena ja siitä rakennetut merkitykset muodostavat rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia, sosiaalisesti jaettuja merkitysjärjestelmiä (Edwards & Potter, 1992; Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993; Wetherell & Potter, 1992). Tällaisia merkitysjärjestelmiä kutsutaan diskursiivisessa psykologiassa tulkintarepertuaareiksi (esim. Gilbert & Mulkay, 1984; Potter & Wetherell, 1987; Suoninen, 1992; Wetherell & Potter, 1992). Tulkintarepertuaarit ovat sisäisesti suhteellisen yhtenäisiä ja ristiriidattomia tulkintakehyksiä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja jotka rakentavat sosiaalista todellisuutta tietyllä tavalla. Ne ovat käsitteiden, metaforien, ilmaisutapojen, kertomusten, väitteiden ja retoristen tehokeinojen joukkoja, joiden avulla kielen käyttäjät maalaavat tietynlaista kuvaa jostakin tapahtumasta, ilmiöstä, ihmisryhmästä tai ihmisestä. Niiden avulla ihmiset tulkitsevat, arvottavat ja tekevät ymmärrettäväksi sekä itseään ja toisiaan että muita toimintoja ja tapahtumia. Rakentaessaan tietynlaisia kuvia maailmasta ja pyrkiessään luomaan ne todellisiksi ja puhujasta riippumattomiksi ihmiset heikentävät usein myös retorisesti vaihtoehtoisia konstruktioita ja tarinoita samasta ilmiöstä. Tällä tavoin he kehittävät yhteisöllisiä elämänmuotoja, jotka muodostavat heidän kulttuurinsa, kuten esimerkiksi tietyn ammatillisen kulttuurin (Gilbert & Mulkay, 1984; Jokinen ym., 1993; Potter & Wetherell, 1987; Parker, 1992; Wetherell & Potter, 1992).

Käytännön analyysissä tulkintarepertuaarit ovat tuloksia tutkijan tulkinnoista, joita tuotetaan analysoitavasta raaka-aineistosta. Repertuaarien nimeäminen ei kuitenkaan tarkoita yksinkertaista aineiston sisällöllistä ryhmittelyä teemoittaisiksi

luokiksi (esim. perhe, lapsi), mikä on joskus repertuaarien syvemmän merkityksen laiminlyömisessä Burrin (2003) mukaan vaarana. Sen sijaan puhujat voivat nojata saman ilmiön tulkittamisessa erilaisiin tulkintakehyksiin esimerkiksi sen mukaan, kenelle arvottavaa tulkintaa esitetään ja millaiset argumentit katsotaan kulttuurisesti suotaviksi. Lisäksi vaikka repertuaarien nimeäminen antaisikin hyvän kuvan vuorovaikutuksesta tietyssä institutionaalisessa ympäristössä, sen varjolla ei voida jättää huomioimatta muita vuorovaikutuksellisia sääntöjä eikä kielenkäytössä ilmenevää kilpailua eri repertuaareista (Potter 1996a, ks. Silverman 2002).

Erilaiset tulkintarepertuaarit määrittelevät ihmiset eri tavoilla sosiaalisiksi subjekteiksi. *Subjektiposition* käsite viittaa siihen, millaisiin positioihin tulkintarepertuaari asettaa joko kielenkäyttäjän itsensä tai kielenkäytössä rakennetut muut toimijat. Näin ollen repertuaarin tuottama subjektipositio voi koskea sitä, millaisia ominaisuuksia, velvollisuuksia, oikeuksia, rajoituksia tai mahdollisuuksia kielenkäyttäjä liittää itseensä tai toisiin ihmisiin ja millaisen identiteetin nämä ihmiset kielenkäytössä saavat (Edley, 2001; Hall, 2001; Horton-Salway, 2001; Suoninen, 1992). Identiteetillä ei tässä yhteydessä tarkoiteta ihmisen psyykkiseen rakenteeseen pysyvästi sisältyvää biologisten tai ympäristötekijöiden osaltaan määräämää olemusta, vaan tietyssä vuorovaikutustilanteessa sosiaalisesti rakennettavaa identiteettiä jotakin tiettyä tarkoituspää varten. Tulkintarepertuaarit asettavat ihmiset väistämättä ja osin heidän tiedostamattaan tiettyihin positioihin, joten näitä repertuaareihin liittyviä itsen tai toisten esitystapoja ei voida välttää. Kullekin yksilölle määrätyt positiot tai identiteetit taas määrittävät pitkälti sitä, miten yksilö kokee maailman ja itsensä tietystä näkökulmasta, millaisia tunteita hän tuntee sekä miten hän havainnoi ja selittää itseään sosiaalisesti hyväksytyillä tavoilla tietystä viitekehystä (Benwell & Stokoe, 2006; Burr, 2003; Shotter, 1989). Identiteetit voivat vaihdella tietyssä vuorovaikutusjaksossa rakentuvista diskursiivisista identiteeteistä (esim. kertoja – kuuntelija) tilannesidonnaisiin identiteetteihin (esim. koulupaikan hakija – koulupaikan myöntäjä) tai yksilön mukana tilanteesta toiseen kulkeviin identiteetteihin (esim. vammaiseksi nimetty lapsi) (Greatbatch & Dingwall, 1998; Zimmerman, 1998). Esimerkiksi erilaiset institutionaaliset ympäristöt ovat paikkoja, joissa ammatti-ihmiset tekevät aktiivista positiointia ja identiteettityötä sekä suhteessa puheen kohteena olevaan lapseen että suhteessa muihin puhujiin, kuten toisiin ammatti-ihmisiin tai vanhempiin. Itsensä ja toinen toisensa asemoinnin kautta taas kielenkäyttäjät omaksuvat, vastustavat ja tarjoavat osallistujille erilaisia subjektipositioita (ks. Gubrium & Holstein, 2001).

Repertuaarien käyttö ei jakaudu ihmisten mukaan niin, että sama ihminen käyttäisi aina samaa repertuaaria tilanteesta toiseen. Sen sijaan ihmiset turvautuvat eri tilanteissa hyvinkin erilaisiin repertuaareihin, jotta ne vastaisivat heidän kulloisiakin tarpeitaan. Erilaisiin repertuaareihin tukeutuminen näkyy kielenkäytössä *variaationa* ja ristiriitaisuutena. Variaatio ei liity ainoastaan mielipiteiden heikkouteen tai epävarmuuteen itsen ilmaisemisessa, vaan myös voimakkaasti omia näkemyksiään puolustavat ihmiset ilmaisevat kielenkäytössään vaihtelevuutta ja ristiriitaisuutta eri yhteyksissä jopa saman keskustelutilanteen aikana. Käytännössä variaatio tekstien välillä on kuitenkin usein näkyvämpää kuin tekstien sisällä, sillä yksittäinen kielenkäyttäjä huolehtii usein enemmän kielenkäyttönsä johdonmukai-



suudesta, jos hän tuottaa merkityksiä yhdessä kirjoituksen tai puheen katkelmassa (Billig, 1989; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987, 1994).

Kielenkäytön vaihtelevuutta voidaan tulkita suhteessa siihen kontekstiin, jossa kielenkäytön *funktiot* kulloinkin tuotetaan. Funktioilla tarkoitetaan erilaisia tehtäviä ja seurauksia, joita suorittamaan tulkintarepertuaareja käytetään. Diskurssianalyttisesti suuntautuneessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sekä siitä, mitä ihmiset tekevät arvioinneillaan, puheellaan ja kirjoittamisellaan että siitä, miten he käyttävät hyödykseen erilaisia arvo- ja normijärjestelmiä edustavia kielellisiä resursseja tehtäviä suorittaessaan (Edwards & Potter, 1992; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Suoninen, 1993a; Wetherell & Potter, 1992).

Kielenkäytön funktioita ei voida päätellä mekaanisesti aineistokatkelmista, vaan analysoijan on luettava *kontekstia*. Kontekstin lukemisella tarkoitetaan analysoitavan toiminnan tarkastelemista tietyssä ajassa ja paikassa, joihin tulkinta pyritään suhteuttamaan. Kontekstiksi voidaan lukea kaikki sellaiset tekstiin ja puheeseen liittyvät tekijät, jotka ovat mahdollisesti tärkeitä aineiston tulkinnassa ja joita vasten ilmaisuja ja niiden merkityksiä voidaan peilata. Diskurssianalyysissa minäkään ilmaisun merkitystä ei pidetä yksiselitteisenä ja pysyvänä, vaan samakin ilmaisu saattaa liittyä eri konteksteissa eri repertuaareihin ja erilaisiin kielenkäytön tilannekohtaisiin funktioihin (Jokinen ym., 1993; Potter & Wetherell, 1987).

Funktionaalisuus ja kontekstuaalisuus eivät tarkoita kuitenkaan sitä, että kielenkäyttäjät toimisi aina tietoisesti, tahallisesti ja tarkoituksellisesti sen mukaan, mikä ilmaisumuoto on kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaisin. Esimerkiksi hyvää tarkoittavalla puheella voi olla taantumuksellisia seurauksia ja sama tulkintarepertuaari voi tuottaa sekä myönteisiä että kielteisiä seurauksia. Myös funktioiden vaikutusala voi vaihdella: seuraukset voivat olla joko pitkäkestoisia tai ainoastaan yksittäiseen tilanteeseen ulottuvia. Laajojen ja kauaskantoisten ideologisten seurausten ja alistussuhteiden tuottamista voi olla vaikea havaita arkipäivän käytännöissä, sillä niitä ei useinkaan esitetä suoraan. Ne liittyvät valtaan ja ovat usein päällisin puolin selvien ja konkreettisten, kielenkäytön tilannekohtaisten funktioiden taustalla. Usein juuri huomaamattomasti ja ikään kuin luonnostaan toteutetut funktiot ovat kuitenkin analyttisesti kaikkein kiinnostavimpia (Jokinen ym., 1993; Parker, 1992; Potter & Wetherell, 1987; Suoninen, 1993).

### 3.1.2 Kriittinen diskurssianalyysi

Kriittinen diskurssianalyysi (CDA) on 1990-luvulla vakiintunut käsite, jolla tarkoitetaan aikaisemmin kriittiseksi lingvistiikaksi kutsuttua menetelmällistä lähestymistapaa (Wodak, 2001a, 2004). Sekä kielitieteistä että foucault'laisesta ajattelusta vaikutteita saaneessa kriittisessä diskurssianalyysissä pyritään tarkastelemaan erilaisten sosiaalisten ongelmien rakentumista ja sitä kautta sitoutuneesti vaikuttamaan niihin. Mahdollisuuksia muutokseen esitetään tekemällä kielenkäytön piilevät puolet kuten eriarvoisuus ja valta näkyvämmiksi. Analyysia kuvastaa sitoutuminen heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien ryhmien asioiden ajamiseen valtaapitävien kielenkäyttöä analysoimalla (Fairclough & Wodak, 1997; van Dijk, 2001; Wodak, 1996, 1997, 2001a).

Jotta erilaisia sosiaalisia ongelmia eri elämänalueilla tarkasteltaisiin mahdollisimman kattavasti, kriittinen diskurssianalyysi pyrkii suosimaan monitieteistä, monimenetelmällistä ja moniteoriaista lähestymistapaa (van Dijk, 2001; Wodak, 2001a, 2004). Analyysissa päähuomio kohdistuu vaihtoehtoisesti siihen, miten joko sosiaaliset identiteetit, ihmisten ja ihmisryhmien väliset suhteet tai tieto- ja käsitysjärjestelmät rakentuvat kielenkäytössä (Fairclough, 1992). Tämä kolmijaottelu perustuu Hallidayn (1985, 53) esittämään näkemykseen kielen kolmesta metafunktiosta eli ideationaalisesta, interpersoonallisesta ja tekstuaalisesta tehtävästä.

Kriittisessä diskurssianalyysissa kielenkäytön ja sitä kehystävien instituutioiden, yhteiskunnallisten rakenteiden ja poliittisten ideologioiden välillä nähdään olevan dialektinen suhde: kielenkäyttö sekä muotoilee ja rakentaa niitä että tulee niiden säätelmäksi. Kielenkäytön avulla voidaan ylläpitää vallitsevaa sosiaalista tilaa sekä vaikuttaa osaltaan sen muuttamiseen (Fairclough & Wodak, 1997; Mumby & Clair, 1997; van Dijk, 2001; Wodak, 1996, 1997). Tässä tulee esille keskeinen ero diskursiivisen psykologian ja kriittisen diskurssianalyysin välillä: kun diskursiivisessa psykologiassa painottuu yksilön vapaa mahdollisuus neuvotella erilaisista subjektipositioista tietyssä yksittäisessä vuorovaikutustilanteessa, kriittinen diskurssianalyysi korostaa diskurssien ja vallitsevien sosiaalisten olojen asettamia ehtoja identiteettien muodostamiselle. Diskurssien (vastaa merkitykseltään tulkintarepertuaarin käsitettä diskursiivisessa psykologiassa) ajatellaan tarjoavan ihmisille viitekehysten, jota vasten he voivat ymmärtää omia tai toisten kokemuksia. Tämä viitekehys taas kietoutuu usein sosiaaliin rakenteisiin ja institutionaaliin käytäntöihin tavalla, joka peittää yhteiskunnassa toimivat valtasuhteet. Näin ollen sosiaaliset olosuhteet ikään kuin suosivat tietynlaisia representaatioita enemmän kuin joitakin toisia (Benwell & Stokoe, 2006; Burr, 2003; Wodak, 2001b).

Kriittiseen diskurssianalyysiin liittyy läheisesti ideologian ja hegemonian käsitteet. Ideologia voidaan nähdä sellaisena tietona tai tapana esittää asia, joka on valjastettu vallan palvelemiseen ja valtarakenteiden legitimoimiseen. Ajatukset itsessään eivät siis ole ideologisia, vaan niiden käyttötapa tekee ne ideologisiksi. Ideologioiden kriittisessä analyysissa huomio kohdistuu siten tapoihin, joilla merkitykset saadaan palvelemaan tiettyjen ryhmien etuja (Thompson, 1990, ks. Burr, 2003; van Dijk, 2001; Wodak, 2001a). Ammatilliset ideologiat tarkoittavat yleensä ihanteellisina pidettyjä toimintatapoja ja toimintaa ohjaavia periaatteita, jotka eivät välttämättä aina samalla tavalla toteudu ammattikäytännöissä. Ammatilliset ideologiat voivat toteutuessaan palvella myös asiakkaiden etuja, vaikka kriittisessä diskurssianalyysissa yleensä suhtaudutaan varsin varauksellisesti ideologioiden rakentaviin seurauksiin. Ammatilliset ideologiat ovat usein laajoja, eri ihmissuhdealojen ammattikäytännöille yhteisiä ajattelujärjestelmiä, kun taas osa periaatteista eriytyy ammattikuntien mukaisesti.

Kriittisessä diskurssianalyysissa pyritään sekä kielenkäytön yksityiskohtaiseen tarkasteluun että laajojen historiallisten ja sosiokulttuuristen kontekstien sisällyttämiseen analyysiin (Blommaert & Bulcaen, 2000; Fairclough & Wodak, 1997; Meyer, 2001; Wodak, 1996, 2001b). Kielenkäytön monitahoisuuden vuoksi kriittisessä diskurssianalyysissa pyritään ottamaan huomioon kaikki kolme kielenkäytön ulottuvuutta: teksti, diskursiiviset käytännöt ja sosiaaliset käytännöt (Fairclough 1993, ks. Mumby & Clair, 1997). Analyysin toteuttamiseen tai sopivan tutkimusai-

neiston keräämiseen käytännössä ei anneta kuitenkaan yksiselitteisiä ohjeita (Meyer, 2001; Wodak, 2001a).

*Tekstuaalinen analyysi* edustaa kriittisessä diskurssianalyysissa perinteistä tekstiin tai puheeseen kohdistuvaa kielellistä analyysia ja kielellisten piirteiden kuvailua. Analyysin toteuttamisessa nojaututaan pitkälti Hallidayn (1985) kehittämään funktionaaliseen kielioppiin. Sen painotuksista riippuen tekstin tai puheen kielellinen erittely voi kohdentua esimerkiksi sanavalintoihin, modaalisiin piirteisiin, transitiivisuuteen tai tekstin koheesioon. *Diskursiiviset käytännöt* taas voidaan nähdä tekstin/ puheen ja sosiaalisen todellisuuden välikäsitteenä, kontekstina, joka kannattelee tietyn tekstin olemassaoloa. Niillä viitataan tekstin tai puheen tuottamisen ja vastaanottamisen kokonaisuuteen eli niihin ehtoihin, joiden vallitessa tiettyä tekstiä voidaan tuottaa ja ymmärtää. Lisäksi diskursiivisten käytäntöjen tutkimisessa voidaan kiinnittää huomio tekstien tai puheen genreen, interdiskursiivisuuteen, intertekstuaalisuuteen ja koherenttiuteen. *Sosiaaliset käytännöt* sen sijaan viittaavat ehtoihin, joita sosiaaliset rakenteet asettavat kielenkäytölle ja jotka selittävät sitä miksi diskursiiviset käytännöt ovat sellaisia kuin ovat. Lisäksi sosiaalisten käytäntöjen tutkimukseen liittyvät sellaiset kysymykset kuin vallitsevien sosiaalisten ja hegemonisten suhteiden tarkastelu sekä kielenkäytön ideologisten ja poliittisten vaikutusten erittely. Diskursiivisten ja sosiaalisten käytäntöjen tarkastelu edustaa analyysissa varsinaista tulkintaa (Fairclough, 1992; Wodak, 2001a).

## 3.2 Diskurssianalyysi omassa tutkimuksessani

### 3.2.1 Analyysin paikantaminen ja arviointi

*Kieli sinänsä vs. sisällölliset teema.* Diskurssianalyyttisen lähestymistavan juuret ovat yhtäältä kielitieteissä ja toisaalta yhteiskuntatieteissä. Näiden eri puolien näkyminen analyysissa vaihtelee sen mukaan, millaisesta diskurssianalyysista on kyse. Esimerkiksi puhtaasti kielitieteellisessä analyysissä voidaan tutkia sanavalintoja, lauseoppia ja tyylejä itsessään mielenkiintoisina tutkimuskohteina huomioimatta laajempia kontekstuaalisia yhteyksiä, joissa kieltä käytetään ja joissa ilmaisut saavat merkityksensä (ks. esim. Edwards, 2005; Gunnarsson, Linell & Nordberg, 1997; Wetherell, 2001b). Sen sijaan oma tapani tehdä diskurssianalyysia edustaa ei-kielitieteellistä lähestymistapaa. Tällöin analyysia ohjaavat tutkimusongelmani pohjautuvat omalla tieteenalallani merkittäviksi katsottuihin kysymyksiin, eivätkä kielen ja kielenkäytön tutkimukseen sinänsä. Analyysini painottuukin tekstin analyysia laajempien sosiaalisten käytäntöjen hahmottamiseen, kun taas tarkempaa tekstin erittelyä (esim. transitiivisuus) esitän niissä kohdin, joissa tarkoitukseni on osoittaa tekemieni tulkintojen olevan yhtäpitäviä tekstin ominaisuuksien kanssa. Näin ollen tekstianalyysin tavoitteena on selittää sitä vaikutusta, minkä tietty teksti synnyttää ja perustella, miksi sillä on tietty merkitys (Fairclough, 1992; Halliday, 1985).

Pienimpänä analyysia ohjaavana kontekstina käytin tekstin mikroanalyysia (esim. yksittäinen sana, virkkeen ja tekstikappaleen rakentuminen). Seuraava ana-

lyyttinen konteksti muodostui kielenkäytön tarkoituksesta sekä sen kirjoittajan/ puhujan edustamista sosiaalisista rooleista (esim. ammattiryhmä). Tämä tarkoitti puheen tai tekstin sijoittamista tiettyyn aikaan, paikkaan ja institutionaaliiseen kontekstiin, joita ei voinut päätellä välttämättä suoraan tekstistä. Lopuksi laajensin analyysia koskemaan myös ympäröivää yhteiskuntaa eli käytin hyväkseni esimerkiksi kirjallisuudessa esitettyjä näkemyksiä vallitsevasta kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ilmapiiristä (ks. esim. Miller, 1997; Wodak, 1996). Tällaisen eri konteksteissa liikkuvan analyysitavan vahvuutena on laaja-alaisuus ja erilaisten vaikuttavien voimien mukanaolon tunnistaminen, kun taas riskinä on analyysin kohdennuksen liiallinen leviäminen. Tällöin tulokset saattavat jäädä sirpalemaisiksi ja tiukan tekstianalyysin puuttuessa lukijan kannalta vähemmän uskottaviksi.

*Prosessi vs. sisältö.* Keskustelunanalyyttisesti suuntautuneet diskurssin tutkijat keskittyvät tarkastelemaan sitä, miten ihmiset puhuvat ja mitä he tekevät puheellaan jatkuvasti meneillään olevassa vuorovaikutuksessa. Tarkastelun painopiste on siis niissä keinoissa, joiden kautta sosiaaliset ilmiöt rakennetaan. Tällöin huomio kiinnittyy koko vuorovaikutuksen prosessiin, erilaisten keskustelusekvenssien rakentamiseen, puheenvuorojen keskinäiseen muotoutumiseen ja yhden puheenvuoron vaikutuksiin toisiin vuoroihin. Toinen tapa tehdä diskurssianalyysia taas on analysoida kielenkäyttöä enemmänkin valmiina suorituksena tai kokonaisuutena, jossa huomio kiinnitetään puheen perustekijöihin kuten sanavalintoihin, merkitysisältöihin ja puheen tuottamiin representaatioihin. Tällöin analyyttisenä painopisteenä on tarkastella, millaiseksi tietty sosiaalinen ilmiö on konstruoitu (Edwards, 2005; Hammersley, 2003; Potter, 2004; Taylor, 2001a; Wetherell, 2001b). Oma analysointitapaani kuvaa paremmin tämä jälkimmäinen luonnehdinta keskittymisestä laajempiin sisällöllisiin teemoihin sekä siihen, mitä ihmiset tekevät kielenkäytössään. Valitsemaani analysointitapaa voidaan moittia siitä, että se luo liian staattisen ja pysyvän kuvan ammatti-ihmisten rakentamista representaatioista, kun taas merkitysten syntyminen ihmisten välisessä dynamiikassa jää vähemmälle huomiolle.

*Teksti vs. tekstin ulkopuolinen maailma.* Keskustelunanalyyttisesti painottuneeseen diskurssianalyysiin liittyy läheisesti ajatus siitä, että keskusteluun osallistuvat luovat paikallisesti merkityksiä vuorovaikutuksessaan. Tällöin osallistujien uskotaan viestittävän välittömällä toiminnallaan toinen toisilleen tulkintoja siitä, mitä keskustelussa on meneillään ja millainen tapahtuma keskustelu on. Tässä mielessä osallistujat ovat jo ennen tutkijan mukaan tulemista tulkinneet maailmaa, eikä tutkija voi ylittää näitä tulkintoja muutoin kuin selvittämällä mahdollisimman puolueettomasti ja ei-arvioivasti sitä, mikä on jo läsnä keskustelussa. Tulkintojen lähtökohtana on se, mitä seurauksia kullakin puheenvuorolla on myöhempään puheenvuoroihin keskustelun kulussa (Drew & Heritage, 1992; Heritage, 2005; Peräkylä, 2004; Sarangi & Roberts, 1999; Schegloff, 1997, 1998).

Diskurssianalyysissa ylitetään usein edellä mainittu keskustelunanalyyttinen sääntö siitä, miten analyysin tulee kohdentua ainoastaan siihen, mikä on meneillään osallistujille itselleen tietyssä vuorovaikutussekvenssissä. Sen sijaan analyysissa annetaan enemmän painoarvoa myös ulkopuolisen analysoijan eli tutkijan tekemille tulkinnoille (Taylor, 2001a; Wetherell, 2001b). Näin ollen diskurssianalyysissa pyri-

tään sijoittamaan teksti tai puhe sen sosiaaliseen, historialliseen, poliittiseen ja kulttuuriseen yhteyteen, kuten esimerkiksi omassa tutkimuksessani alan ammattikäytäntöjen tehtäviin, ammattikäytännöissä vallitseviin ihanteisiin sekä kulttuurissamme vallitseviin arvokäsityksiin. Tämä laajempien yhteyksien mukaanottaminen toimii osaltaan tulkinnoissani selityksenä sille, miksi vammaisuutta kuvataan tietyllä tavalla, miksi lapseen liittyen kerrotaan tietty tarina tai miksi ammatti-ihmiset luovat itselle tai lapselle tietynlaisia identiteettejä. Samalla konteksti myös rajoittaa tulkintojen tekemistä ohjaamalla kuvaamaan ilmaisujen tarkoitusta tai seurauksellisuutta laajempaan kontekstiin vedoten. Lähestymistapa laajentaa näkökulmaa pelkästä kielen roolin korostamisesta todellisuuden jäsentämisessä huomioimaan myös muutkin konstruktiioihin vaikuttavat tekijät. Tämän tärkeyttä korostavat myös esimerkiksi Cromby ja Nightingale (1999) radikaaliin konstruktionismiin kohdistamassaan kriitikissä (ks. myös Gustavsson, Tossebro & Traustadóttir, 2005).

*Kriittisyys vs. neutraalisuus.* Diskurssin tutkimuksessa tutkittavaan aiheeseen suhtaudutaan usein jollain tapaa kriittisesti tai poliittisesti. Kriittinen suhtautuminen voi vaihdella selvästi ilmaistusta poliittisesta sitoutuneisuudesta väljempään tavoitteeseen tutkia ylipäätään tulosten sosiaalisia ja poliittisia seuraamuksia (Wetherell, 2001b). Tätä diskurssianalyysiin sisältyvää kriittisyyttä on kritisoitu esimerkiksi keskusteluanalyysin piirissä siitä, että sen seurauksena tutkija ei välttämättä koskaan tule aineistonsa yllättämäksi. Pahimmillaan poliittisesti sitoutuneessa tutkimuksessa maailma siis jo tunnetaan ja tulkitaan ennalta tutkijan esioletusten mukaisesti, jolloin aineistosta rakennetut tulokset ja tulkinnat ovat vinoutuneita (Schegloff, 1997, 1998).

Omassa tutkimuksessani pyrin tasapainottelemaan neutraalisuuden ja sitoutuneisuuden välillä siten, että analyysin aluksi teemoittelin kunkin tutkimusaineiston systemaattisesti läpi tutkimusongelmien mukaisesti. Tässä vaiheessa käytin apuna myös ilmausten ja ilmaisutapojen kvantifiointeja, jotta perustaisin väitteeni aineistossa todella hahmottuviin puhetapoihin, enkä vain omia ennakoletuksiani tukeviin ilmaisuihin. Laskeminen perustui tekemiini omiin teoreettisiin luokituksiin aineistosta. Tämä aineiston koodaaminen toimi ainoastaan välivaiheena, jotta aineiston saisi hallittavammaksi eikä edustanut varsinaista analysointitapaa sinänsä (Potter, 2004; Silverman, 2005). Lisäksi pyrin ottamaan aineistoista esille niiden sisältämien puhetapojen rikkauden ja jännitteisyyden, jolloin ammatti-ihmisten kielenkäyttö ei sovi yhteen ainoastaan jonkin tietyn teoreettisen tulkinnan kanssa. Analyysia ei ole ohjannut myöskään mikään tietty teoreettinen tulkintakehikko, jonka raameissa olisin teemoitellut aineistoa ja jonka elementteihin aineisto olisi pitänyt saada mahtumaan. Siinä mielessä suhtautumiseni aineistoon on ollut neutraalia ja analyysini induktiivisesti painottunutta.

Aineiston käsittelyyn liittyvästä neutraalisuudesta huolimatta pohdinnan arvoiksi tuloksiksi johtopäätöksiin viemäni tulkinnat ovat osaltaan oman valikoimiseni seurausta samoin kuin ne teoreettiset lähtökohdat, joihin olen tuloksiani peilannut. Kannanotoista kokonaan kieltäytyvää analyysia voidaankin pitää liian teknisenä ihmistieteissä, joissa tutkimukseen liittyy väistämättä myös moraalinen ulottuvuus. Peilasin aineistoani kriittisesti teoriaan kuitenkin vasta sen jälkeen, kun tutkin ensin aineistoa omana itsenään (tällöin aineisto ikään kuin ”puhuu” en-

sin). Siten kriittinenkin diskurssianalyysi pohjautuu kyllä puhe- tai tekstiaineistoon, mutta sen lisäksi sisällyttää tulkintoihin myös sellaisia aineistossa epäsuorasti ilmeneviä, ulkopuolisia tekijöitä kuin ideologia, valta tai eriarvoisuus. Asemoituminen laajempaan sosio-poliittiseen kontekstiin nähdään resurssina ymmärrettäessä ja selitettäessä paikallisia tapahtumia (ks. Sarangi & Roberts, 1999).

*Ulkopuolinen vs. sisällä oleva.* Diskurssianalyttinen tutkimus antaa mahdollisuuden paljastaa ammatti-ihmisten käyttämiä esitietoisia, hyvin toimivia vuorovaikutuskeinoja sekä toisaalta vallitsevissa vuorovaikutuskäytännöissä olevia ongelmia ja vaihtoehtoisten käytäntöjen mahdollisuuksia (Peräkylä, 1994). Tällaisessa ammatikäytäntöjen tutkimuksessa on vaarana, että kriittisyydestä tulee itsetarkoitus ja ammatikäytäntöjä arvioiva tai pahimmillaan arvosteleva ote karkottaa ammatti-ihmiset pois tutkimuksen lukijakunnasta. Omassa tutkimuksessani omaa asemaani kuvaa yhtäältä ulkopuolisuus, toisaalta sisällä olevuus: jaan ammatti-ihmisten kanssa saman koulutustaustan ja intressin työskennellä yhteisesti määriteltyä vammaisten lasten etua ajatellen, mutta samalla olen irrallaan varsinaisesti kentällä työskentelevien ammatti-ihmisten kohtaamista ammatillisista haasteista. Tällöin tietynlainen analyysissä tarvittava etäisyyden ottaminen käyttämiini tutkimusaineistoihin helpottui, eikä ammatikäytäntöjä ohjaavat ideologiat sitoneet minua niin vahvasti analyysissäni.

Tutkimukseni heikkoudeksi voidaan lukea se, etten ole testannut tekemiäni tulkintoja ammatti-ihmisillä (Roberts & Sarangi, 2003; Suoninen, 2000). Lyhyitä osia aineistoistani käsiteltiin kuitenkin satunnaisesti "Varhaisvuodet ja erityiskasvatus" -tutkijaryhmän yhteisissä aineistoriivissä, joissa oli mukana myös kentällä työskenteleviä, jatko-opintoja tekeviä ammatti-ihmisiä. Tällöin pystyin vertailemaan tekemiäni tulkintoja heidän esittämiensä "kentän ääntä" edustavien näkökulmien kanssa ja huomaamaan tiettyjen puhetaiposten ymmärrettävyyden kentällä työskentelevien ammatikäytäntöjen viitekehityksessä. Toisaalta voidaan myös kysyä, voidaanko ammatti-ihmisten omia tulkintoja pitää sen pätevämpinä kuin muidenkaan lukijoiden tekemiä tulkintoja erityisesti tutkimuksessa, jossa institutionaalisten käytäntöjen mahdollinen kritisointi aiheuttaa helposti vastustusta (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Silverman, 2005).

Tämän tutkimuksen viimeisessä luvussa 5.2 annan viitteitä siitä, millaisia käytännön sovelluksia tutkimustuloksistani voisi tuoda esille. Tällä yritän vastata siihen kritiikkiin, mitä on esitetty diskurssi- tai keskusteluanalyysia tekevien tutkijoiden tavasta jäädä vain teoreettiselle tasolle yrittämättä pohtia tulosten merkityksiä ammatikäytäntöjen kehittämiseksi (Bloor, 1997; Clarke, 2003; Sarangi & Roberts, 1999; Swales, 1991) tai luomatta vaihtoehtoisia, positiivisempia ja vapauttavampia selontekoja hylkäämiensä määritysten tilalle (Shakespeare, 1998; Willig, 1999).

*Siirrettävyys.* Koska tekemäni tutkimus on otteeltaan laadullinen, en ole pyrkinyt saamaan tuloksista tilastollisesti yleistettäviä. Sen sijaan diskurssianalyysin kautta olen voinut löytää ammatti-ihmisten kielenkäytöstä säännönmukaisuuksia, joilla on myös yleisempää ja laajempaa arvoa (ks. Gobo, 2004; Wetherell, 2001b). Tätä on tukenut aikaisempien tutkimusten ja teoreettisen kirjallisuuden käyttäminen analyttisenä resurssina. Niiden lukeminen on auttanut huomaamaan lapsen vammai-

suuden rakentamisessa sellaisia kielenkäytön piirteitä, jotka toistuvat eräänlaisena teoreettisena ytimenä eri tutkimuksissa ja joita voitaisiin näin ollen soveltaa eri konteksteihin (teoreettinen yleistäminen).

Kysymystä yleistettävyydestä voidaan lähestyä mahdollisuuden käsitteestä lähtien. Peräkylän (1997, 2004) mukaan erilaisten käytäntöjen mahdollisuus voidaan nähdä yleistettävänä, vaikka käytännöt eivät toteutuisikaan täsmälleen samalla tavoin eri ympäristöissä. Tällöin oma tutkimukseni voidaan nähdä kuvauksena vammaisten lasten kanssa työskentelevien eri ammattiryhmien ammattikäytännöistä ja vammaisuuden rakentamisessa käytetyistä merkitysjärjestelmistä, joihin kuka tahansa muukin ammatti-ihminen voi nojautua neuvotellessaan vammaiselle lapselle annettavista merkityksistä.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä ja palautumista eri konteksteihin tukee myös analyysini lähtöoletus, jonka mukaan erilaiset puhettavat, repertuaarit ja positioinnit eivät palaudu yksittäisten ammatti-ihmisten ajatteluun, vaan tiettyihin institutionaalisiin käytäntöihin ja yleisemminkin kulttuurissa käytössä oleviin yhteisesti jaettuihin merkityksiin. Tästä antaa viitteitä myös yhdensuuntaisten merkitysantojen löytäminen eri aineistoistani ja eri ammattiryhmien käyttämistä merkitysjärjestelmistä aikaisemmin saatujen vastaavanlaisten tutkimustulosten lisäksi. Näin ollen koska tietyn sosiaalisen järjestyksen toistuvat perusrakenteet voidaan periaatteessa löytää mistä tahansa, sillä mistä tutkimus aloitetaan tai millaisia aineistokatkelmia tutkitaan, ei ole niin suuresti väliä (Hammersley, 2003; Silverman, 2005).

### 3.2.2 Tutkimusaineistojen erittely

Tutkimukseni tulokset pohjautuivat neljään eri tutkimusaineistoon, joista kunkin analysointi muodosti oman osatutkimuksensa (ks. taulukko 1). Esittelen ensin lyhyesti jokaisen tutkimusaineiston erillisenä kokonaisuutenaan ja pohdin sen jälkeen tutkimusaineistojen piirteitä yhteisesti. Tutkimusaineistot on valittu siten, että ne ilmentäisivät mahdollisimman erilaisia konteksteja, joissa vammaiselle lapselle rakennetaan identiteettejä ja vammaisuudelle luodaan merkityksiä. Lisäksi aineistot on tuotettu puhuttaessa/kirjoitettaessa lapsuuden eri vaiheista vauvaiästä varhaisnuoruuteen asti. Aineistojen tuottajina on monipuolinen joukko vammaisten lasten kanssa työskenteleviä ammatti-ihmisiä eri ammattiryhmistä. Aineistot jakautuvat osatutkimusteni mukaan seuraaviin aineistoihin:

- 1) *Keskussairaalan henkilökunnan haastattelut vammaisen lapsen syntymän viitekehyksessä*  
Tutkimus oli osa Lastensuojelun Keskusliiton rahoittamaa Ensietieto-projektia, jossa aineistonkeruusta vastasi erikoistutkija Kaija Hänninen (ks. Hänninen, 2004). Oma osuuteni tutkimuksessa pohjautui haastatteluaineistoon, jossa erään suomalaisen keskussairaalan synnytysosaston, vierihoito-osaston ja lastenosaston henkilökunta kuvaili kokemuksiaan ensitiedon antamisesta vammaisen lapsen syntyessä (N = 19). Haastatellut ammatti-ihmiset olivat työskennelleet neljän eri perheen kanssa, joille oli syntynyt vammaisen lapsi. Lapsista yksi oli syntynyt ilman toista kättä, toisella oli suu- ja kitalahalkio, kolmannella todettiin Treacher Collinsin oireyhtymä (TCS) ja neljäs lapsista syntyi keskosenä ja oli vakavasti sairas. Kaikki haastattelut toteutettiin muutaman viikon kuluessa näiden lasten syntymästä. Haastateltujen ammatti-ihmisten ammattinimikkeet vaihtelivat seuraavasti: 5 lastenlääkärinä, 1 kirurgi, 8 kättilöä, 2 sairaanhoitajaa, 2 puheterapeuttia sekä 1 sosiaalityöntekijä.

2) *Ammatti-ihmisten kirjoittama asiakirja- ja lausuntoaaineisto*

Tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusaineisto koostui ammatti-ihmisten laatimista lausunnoista ja asiakirjoista, jotka oli kirjoitettu yhdestä vammaisesta lapsesta tämän neljäntoista ensimmäisen elinvuoden aikana (N = 145). Lausunnoissa kuvattu lapsi oli luokiteltu kuulo-, näkö- ja kehitysvammaiseksi. Lisäksi hänellä oli todettu epilepsia, autistisia piirteitä sekä motorisen kehityksen viivästymä. Asiakirjoilla tarkoitin ammatti-ihmisten kirjoittamia virallisia lausuntoja, jotka oli yleensä laadittu jotakin hallinnollista tarkoitusta varten. Asiakirja-aineisto koostui epikriiseistä, sairaskertomuksista, kuntoutussuunnitelmista, kuntoutusjaksojen kurssipalautteista, terapia- ja kuntoutusarvioinneista, koulutyön arvioinneista eli sanallisista todistuksista sekä lausunnoista erilaisten palvelujen tai etuuksien hakemista varten.

Valtaosa lausunnoista oli lääkäreiden kirjoittamia (n = 93). Muita lausuntojen kirjoittajia olivat opettajat, psykologit, sosiaalityöntekijät sekä terapia- ja kuntoutushenkilöstö. Kullakin lausunnonolla oli oma johdonmukainen rakenteensa, joka vaihteli lausunnon tarkoituksen, ennakoitun lukijakunnan sekä institutionaalisten kirjoittamiskäytäntöjen mukaan.

3) *Moniammatilliset ryhmäkeskustelut*

Tutkimus pohjautui nauhoitettuihin moniammatillisiin koulupalaverihin, joissa vanhemmat ja ammatti-ihmiset neuvottelivat esikouluikäisten sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulun aloittamisesta (N = 4). Aineisto oli osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella toteutettavaa "Varhaisvuodet ja erityiskasvatus" -tutkimusprojektia sekä laajempaa tutkimusta sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalinnoista (ks. Määttä & Sume, 2005; Sume, 2006).

4) *Ammatti-ihmisten ja viranomaisten haastattelut taloudellisen laman ja vammaisille henkilöille tarjottavien palvelujen näkökulmasta*

Tutkimus koostui teemahaastatteluaineistosta, jossa eräässä keskisuudessa kaupungissa työskentelevät eri alojen ammatti-ihmiset pohtivat taloudellisen laman jättämiä jälkiä palvelujärjestelmään, vammaisten henkilöiden tilanteeseen yleisesti sekä haastateltujen työyhteisöjen toimintaan. Haastattelut koostuivat yksilöhaastatteluista (N = 8), parihaastatteluista (N = 3) sekä ryhmähaastatteluista (N = 2). Tutkimus oli osa Suomen Akatemian rahoittamaa, Marjatta Marinin johtamaa "Vammaisuus 1990-luvun laman Suomessa" -tutkimusprojektia.

Ammatti-ihmisten kirjoittama asiakirja-aineisto (2. tutkimusteema) sekä moniammatilliset ryhmäkeskustelut (3. tutkimusteema) edustavat Roberts'in ja Sarangi'n (2003) käyttämän luokituksen mukaan ns. professionaalista kielenkäyttöä, jolla tarkoitetaan puhetta käytännön ammatti-ihminen-asiakas -vuorovaikutustilanteissa, ammatti-ihmisten kirjoittamissa teksteissä sekä kollegiaalisissa palavereissa. Sen sijaan haastatteluaineistoni (1. ja 4. tutkimusteema) ovat osittain henkilökohtaisempaa kielenkäyttöä, jossa ammatti-ihmiset erittelevät kokemuksiaan ja tunteitaan. Osittain taas ne ovat muodoltaan institutionaalista kielenkäyttöä eli niitä tapoja, joilla varsinaisesti muualla tapahtuva ammatillinen vuorovaikutus esitetään kuulijoille (Roberts & Sarangi, 2003). Erilaisten puheen muotojen mukanaolo aineistoissa monipuolisti ja rikasti lapsen vammaisuuden rakentumisen tarkastelua ja tutkimusongelmiin vastaamista. Lisäksi tällainen menetelmätriangulaatio erilaisten aineistonhankintamenetelmien muodossa voi osaltaan vahvistaa eri aineistojen perusteella saatuja yhdenmukaisia tuloksia (ks. Denzin, 1978; Silverman, 2002). Samalla se antoi mahdollisuuden tarttua mahdollisimman laajaan variaatioon ilmiöstä ja vertailla aineistojen synnyttämiä merkityksiä niiden tarkoituksen ja ne tuottaneiden ammattiryhmien mukaisesti.



TAULUKKO 1 Tutkimusaineistojen esittely

	<b>Aineiston Luonne</b>	<b>Määrä</b>	<b>Konteksti</b>	<b>Lapsuuden vaihe</b>	<b>Aineiston tuottaneet ammatti-ihmiset</b>
<b>I osatutkimus</b>	Yksilöhaastattelut	19	Vammaisen lapsen syntymä	Vauvaikä	Lastenlääkärit, kätilöt, sairaanhoitajat, puheterapeutit, kirurgi ja sosiaalityöntekijä
<b>II osatutkimus</b>	Autenttinen dokumenttiaineisto	145	Arviointi, interventioiden suunnittelu ja palvelujen hakeminen	Syntymästä nuoruuteen	Lääkärit, kuntoutus- ja terapiahenkilöstö, psykologit, sosiaalityöntekijät ja opettajat
<b>III osatutkimus</b>	Autenttiset ryhmäkeskustelut	4	Esikoulu- ja peruskouluvalinnasta päättäminen	Esikouluikä	Lastentarhanopettajat, päivähoitajat, luokan- ja erityisopettajat, rehtorit, kuntoutusohjaajat ja puheterapeutit
<b>IV osatutkimus</b>	Yksilö-, pari- ja ryhmähaastattelut	13	Taloudellinen lama ja vammaiselle lapselle tarjottavat palvelut	Varhaiskasvatuksesta kouluikään ja perusopetuksen jälkeiseen elämään	Päivähoidon, neuvolan, vammaispalvelujen, kuntoutuksen, kolmannen sektorin, koulun ja kouluhallinnon edustajat

Toinen tapa tarkastella tutkimusaineistojeni sisältämää kielenkäyttöä on tarkastella sitä institutionaalisen kielenkäytön näkökulmasta. Drewin ja Heritagen (1992) mukaan institutionaalille kielenkäytölle on ominaista, että se toteuttaa aina jotakin instituution sille langettamaa tehtävää. Lisäksi eri osapuolet osallistuvat näiden tehtävien suorittamiseen institutionaalisista rooleistaan käsin, mikä tuottaa epäsymmetrisiä hierarkioita osallistujien välille. Institutionaalista identiteetistä seuraa myös usein, että esimerkiksi moniammatillisiin palavereihin ja muihin keskusteluihin osallistuvilla henkilöillä on erilaiset diskursiiviset identiteetit kuten esimerkiksi vastaajan, kysyjän tai reagoijan roolit (ks. myös Thornborrow, 2002; Zimmerman, 1998). Institutionaalisten käytäntöjen asettamat ehdot kielenkäytölle toimivat aineistojen analyysissä tulkinnallisena apuna erityisesti instituutioiden tuottamissa valmiissa aineistoissa eli lausunto- ja ryhmäkeskusteluaineistoissa.

Tutkimusaineistojeni otantamenetelmät edustivat laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytettävää tarkoituksenmukaista otantaa (purposeful sampling). Tällöin ajatuksenani oli valita mahdollisimman tarkoituksenmukaista, teoreettisesti perusteltua ja kielellisesti rikasta aineistoa yksityiskohtaisen analysoinnin pohjaksi. ”Informaattorikkailla tapauksilla” tarkoitetaan sellaista aineistoa, josta voidaan oppia paljon tutkimusongelmien kannalta keskeisistä kysymyksistä. Erilaisia tarkoituksenmukaisen otannan menetelmiä on monia, joista itse käytin maksimaalista erilaisuusotantaa sekä kunkin aineiston sisällä että aineistojen välillä. Maksimaalisella erilaisuusotannalla tarkoitetaan tapaa valita tietoisesti toisistaan poikkeavia tutkimukseen osallistujia tai aineiston tuottamisen olosuhteita mahdollisimman laajan variaation aikaansaamiseksi (Gobo, 2004; Patton, 2002; Silverman, 2002, 2005). Omissa aineistoissani monimuotoisuutta aineistoihin tuottivat ammatti-ihmisten erilaiset ammatilliset taustat, kielenkäytön kohteena olevien lasten iän ja vammojen erilaisuus sekä aineistojen erot autenttisuuden asteessa ja puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. Homogeenisyyttä ammatti-ihmisten välillä taas ilmensi samantaustaisuus siinä mielessä, että kaikilla oli jonkin verran kokemusta vammaisten lasten tai heidän perheidensä kanssa työskentelystä. Aineistojen valintaa pidän siinä mielessä onnistuneena, että niiden välillä ilmeni sekä vaihtelua puhutavoissa ja käytetyissä tulkintakehyksissä, että myös joidenkin aineistojen ominaisuuksien saturaatiota eli kylläntymistä. Tällöin tiettyihin samankaltaisiin merkitysjärjestelmiin nojautuminen alkoi toistaa itseään sekä aineistojen sisällä että läpäisevästi kaikkien aineistojen välillä tuottamatta enää uusia vivahteita tai tarkennuksia merkitysjärjestelmien tulkintaan. Tällaisia aineistojen läpi toistuvia merkitysjärjestelmiä olivat erityisesti vamma- ja kehitysdiskurssit.

Tutkimusaineistoistani dokumentti- ja ryhmäkeskusteluaineistot olivat ns. autenttisia eli luonnollisia aineistoja. Ne syntyivät spontaanisti häiritsemättä, ilman minun väliintuloani tutkijana. Luonnollisesti syntyvä keskustelu tai kirjoittelu tarjosi etukäteen jäsentämättömän ja rikkaan pohjan tutkia, miten ammatti-ihmiset laittoivat toiminnalleen tavoitteita ja toteuttivat institutionaalisia tehtäviään käytännössä (Hepburn & Potter, 2004; Potter, 1997; Silverman, 2002, 2005). Tutkimushaastattelut taas olivat yhdessä tutkimukseen osallistujien kanssa aktiivisesti tuotettuja ja näin myös osaltaan minun tai jonkun toisen haastattelijan kanssa yhdessä neuvoteltuja aineistoja. Haastatteluaineistojen antina voidaan pitää niiden antamaa

tietoa siitä, miten ihmiset tuottavat selontekoja ajatuksistaan, kokemuksistaan, tunteistaan ja toiminnastaan (Rapley, 2004).

Haastattelijan arvioivaa vaikutusta ammatti-ihmisten puheeseen vähensi tutkimukseni haastatteluaineistoissa se, ettei haastattelujen teemarunkoja laadittu ensisijaisesti omia tutkimusintressejäni silmällä pitäen. Taloudellista lamaa käsitteleviä haastatteluja tehdessäni niitä ohjasi ”Vammaisuus 1990-luvun laman Suomessa” -projektin tavoitteet selvittää taloudellisen laman seurauksia vammaisille henkilöille tarjottaviin palveluihin sekä kartoittaa kunkin työyksikön silloista tilannetta suhteessa vammaiskysymykseen. Samoin sairaalan henkilökunnan haastatteluaineisto oli kerätty Ensitieto-projektin tarpeeseen tutkia ammatti-ihmisten ja vanhempien välistä tiedonkulkua vammaisen lapsen syntymän yhteydessä. Pidän tätä myönteisenä asiana, sillä tällöin vammaiselle lapselle annettavat merkitykset syntyivät spontaanisti muista teemoista puhumisen yhteydessä ilman, että ammatti-ihmiset olisivat kokeneet kysymysten testaavan heidän näkemystensä ideaalisuutta tai hyväksyttävyyttä.

Diskurssianalyysin toteuttamisen kannalta luonnollisten ja tutkijan aikaansaamien aineistojen ero ei ole kuitenkaan välttämättä kovin selvä, sillä haastattelut eivät toimi diskurssianalyttisessä tutkimuksessa neutraaliksi toivotun tosiasiatiedon lähteenä, eikä niitä arvioida sen mukaan, kuinka oikeaa tai väärää tietoa tutkittavat antavat haastattelutilanteen ulkopuolisesta maailmasta. Sen sijaan haastattelut olivat osa moraalisen ja kulttuurisen todellisuuden tuottamista, vammaisuudelle annettavien merkitysten luomista sekä lapsia kuvaavien kertomusten rakentamista haastattelutilanteessa. Tällöin haastattelua voidaan lukea myös siitä näkökulmasta, miten ammatti-ihmiset olettivat heidän toivottavan puhuvan ja miten he käsitelivät näitä odotuksia puheessaan (Holstein & Gubrium, 1997; Miller & Glassner, 1997; Potter, 1997; Silverman, 2001). Esimerkiksi ammatti-ihmiset saattoivat haastattelun kuluessa viitata yhteiseen kokemuspäiriin toteamalla, että ”sinähän tiedät” tai ”että teillähän siellä” erityispedagogiikassa. Näin ollen haastattelua voidaan pitää haastattelijan ja haastateltavan välisenä keskusteluna, jossa molempien puheella on osuutensa aineiston tuottamiseen (Rapley, 2004; Ruusuvoori & Tiittula, 2005). Tämän huomioiminen analyysissä on tärkeää siksi, että aiheenrajuukset ja kannanotot eivät ole autonomisia, vaan rakentuvat ja tarkentuvat toisiinsa suhteutuen haastattelun kulussa (ks. Fairclough, 1992; Jokinen ym. 1993, Rapley, 2004).

Molempien haastatteluaineistojen kerääminen edusti toteutukseltaan teema-haastattelua. Tällöin haastattelut etenivät tiettyjen keskeisiksi ajateltujen teema-alueiden varassa, mutta tarkemmat kysymykset, niiden esittämisjärjestys ja haastattelun kulku muotoutuivat joustavasti haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Koska tutkimuskysymykseni kohdentuivat siihen, miten haastatellut ammatti-ihmiset loivat kuvaa vammaisesta lapsuudesta ja jäsensivät omaa toimintaansa, en sisällyttänyt analyysiini sellaisia haastattelukatkelmia, joissa tulkitsin haastattelijan ohjaavan haastateltavan puhuntaa liikaa. Tähän päädyin siksi, että vaikka haastateltavalla on periaatteessa mahdollisuus riitauttaa haastattelijan kysymykseen sisältyvät esioletukset ja hän voi myös muutoinkin jakaa haastattelijan kanssa saman kulttuurisen tulkinnan, tilanteen vieraus, mahdollisesti läsnä oleva hierarkkisuus sekä pyrkimys ”onnistua”

haastattelussa ja vastata haastattelijan kuviteltuihin odotuksiin voivat pakottaa haastateltavan vastaamaan esitettyihin kysymyksiin niiden sisältämien etukäteistulkintojen mukaisesti. Joissakin kohdin taas haastattelijan toteamukset olivat perinteisen minimipalautteen antamisen (”joo”, ”mmm”) lisäksi haastateltavan puheenvuoroa vahvistavia ja tarkentavia tai puheenvuoron sisällön toisiin sanoihin pukevia. Itse edustin lama-aineiston haastattelijana enemmän varovaista, minimipalautteisiin ja tarkentaviin kysymyksiin tukeutuvaa haastattelijaa, kun taas ensitietoaineiston haastattelijana oli aktiivisempi haastateltavan kanssa yhteisten merkitysten, tuntemusten ja tulkintojen jakajana ja edelleen kehittäjänä. Tästä on esimerkkinä oheinen keskustelunomainen katkelma puheterapeutin ja haastattelijan välisestä perheen ratkaisujen pohdinnasta juuri ennen haastattelun lopettamista:

Puheterapeutti: Se mikä tässä tuo sellaisen oman mielenkiintoisen lisänsä, että äiti mainitsi, että he on myös, että se ei ole myöskään lopullisesti lyöty asia, missä he tulee jatkossa asumaan, että jos he tulee muuttamaan X-maahan, niin mitkä on X:n kuntoutusasiat niin kuin näiden lasten suhteen, niin minun täytyy sanoa, että minä en tiedä tällä hetkellä, mutta sitä täytyy sitten selvittää ja miettiä sitten siltä pohjalta.

Haastattelijaa: Eli sitten se valmistelutyö sitä siirtoa varten, se onkin aikamoinen tehtävä. Puheterapeutti: Oliko se, että äiti pohdiskeli sitä ääneen että asiaa on jollain lailla pidetty auki tähän saakka, mutta että onko tällä vaikutusta nyt, kun lapsella oli tällaista vammaisuutta, niin ratkaiseeko tämä sitten esimerkiksi jatkoasuinpaikan tai pysyvämmän asuinpaikan sitten jollain tavalla, haluaako äiti esimerkiksi, että nyt nimenomaan kuntoutusasioita hoidetaan täällä vai lähdetäänkö sitten vasiten sen takia X:aan. Minä en tiedä, mitä he nyt sitten ajattelee, mutta tämäkin on yksi sellainen asia, jota äiti yhdessä vaiheessa niin kuin toi esiin, että heillä on ollut..

Haastattelijaa: Mahdollisesti he ottaa myös selvää siitä X:sta, miten siellä toimitaan.

Puheterapeutti: Toivottavasti.

Haastattelijaa: Se ratkaisu, toivoisi että se perustuu faktoihin eikä kuvitelmiin, miten siellä on, ettei tule yllätyksiä.

Puheterapeutti: Mutta heillä on todella tämä kun tässä on kuitenkin kaksi eri mahdollisuutta.

Haastattelijaa: Toisaalta sehän on rikkaus myös.

Puheterapeutti: Se on aivan ihana rikkaus kyllä.

Haastattelijaa: Voi näin vapaasti tavallaan tehdä ratkaisun, että kaikki on vielä oikeastaan mahdollista.

Puheterapeutti. Näin on. Mutta toki terveen vauvan ja lapsen kanssa siirtyminen maasta toiseen ja muualle on ihan eri asia kuin se, että lapsi joka tulee vaatimaan erilaista hoitoa eri vaiheissa, niin todella siinä on kyllä selviteltävää sitten, että miten näiden asioiden hoito sitten X:ssa on järjestetty. (D3)

Parhaat haastattelukysymykset aineiston tuottavuuden suhteen olivat yleensä ”miten”, ”kuvailisitko”, ”millä tavalla” -alkuisia eli vapaaseen kerrontaan rohkaisevia. Ammatti-ihmiset olivat kuitenkin siinä mielessä kiitollisia haastateltavia, että he tuottivat yleensä varsin helposti puhetta. Ryhmä- ja parihaastatteluissa taas haastateltavat kommentoivat toinen toisiaan toimien haastattelijan lisäksi palautteen antajina ja keskustelua uusille urille viejinä (ks. Macnaghten & Myers, 2004; Valtonen, 2005). Vapaata ajatustenvaihtoa edisti se, että ryhmä- ja parihaastattelujen osapuolet olivat toisilleen entuudestaan tuttuja työtovereita tai muuten työnsä puitteissa yhteistyötä tekeviä eli heillä oli jonkinlainen yhteinen pohja vammaisuudesta keskustelemiseen.

Puhetta sisältäviä tutkimusaineistojani ei litteroitu yhtä tarkasti kuin on tapana keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa. Tätä ohjasi luettavuuden lisäksi tutkimuskysymykseni, joihin vastaaminen ei edellyttänyt yhtä yksityiskohtaista taut

ja intonaatiot mukaan ottavaa analysointitapaa (Edwards, 2001; Peräkylä, 1997; Silverman, 2002). Keskusteluaineistoista kahdesta aineistosta minulla oli käytössä sekä ääninauhat että litteraatiot, jolloin kuuntelu auttoi pääsemään paremmin kiinni vuorovaikutuksen kulkuun käytännössä pelkkien litterointien lukemisen lisäksi. Käytin aineistojen käsittelyssä kirjain- ja numeroyhdistelmistä koostuvia tunnistuskoodeja, jotta erottaisin kunkin lausunnon tai haastattelun toisistaan, vaikka niiden tuottajana olisi ollut saman ammattiryhmän edustaja.

Tutkimusaineistojeni pienehkö koko auttoi sellaista analyttistä työskentelyä, jossa aineiston pohjalta tehtyjen tulkintojen oli sovittava koko aineistoon. Tämä myös lisää tutkimustulosten uskottavuutta ja vähentää aineiston käsittelyn vinoutumista (Patton, 2002; Potter & Wetherell, 1987; Silverman, 2002). Merkitysten rakentumisen prosessimaisen tarkastelun kannalta olisin tosin jälkepäin ajateltuna voinut tyytyä vieläkin huomattavasti pienempään ja hallittavampaan aineistokokoon. Tällöin tutkimusongelmat olisivat voineet olla kapeampia ja analyysissa olisi voinut keskittyä jonkin tietyn kielellisen piirteen tarkasteluun (esim. metaforat, aktiivi-passiivi). Ideana tässäkin tutkimuksessa oli kuitenkin sanoa pikemminkin paljon vähästä kuin vähän paljosta (Patton, 2002; Silverman, 2005).

### 3.2.3 Aineistojen analysointi käytännössä

*Aineistojen järjestäminen.* Haastatteluaineistoja analysoidessani kävin aluksi läpi koko aineiston haastattelu kerrallaan teemoittelemalla haastattelut niiden puheen sisältöjen mukaan. Sisällölliset teemat vaihtelivat yksityiskohtaisista kielen piirteiden huomioinneista (esim. tunnepuhe) laajempien sisällöllisten luokkien muodostamiseen (esim. kehityksen seuranta, joustavat opetusjärjestelyt). Teemojen nimeäminen oli melko rutiininomaista, teknistä työskentelyä ja edusti analyysissäni lähinnä tutustumista kuhunkin uuteen aineistoon ja siihen, mistä niissä puhutaan tai kirjoitetaan. Muodostin teemat hyvin vapaasti ilman, että tutkimusongelmat olisivat vielä vahvasti jäsentäneet ryhmittelyäni. Karsin kuitenkin jo tässä vaiheessa pois ne aineistokatkelmat, jotka eivät liittyneet suoranaisesti tutkimusongelmiini. Esimerkiksi taloudelliseen lamaan kontekstoituvasta haastatteluaineistosta (4. teema) jätin pois palveluja käyttäviä aikuisia käsittelevän puheen, ellei puheessa verrattu aikuisten ja lasten tilannetta keskenään. Vammaisen lapsen syntymään liittyvässä ensitietoaineistossa (1. teema) taas jätin analysoimatta katkelmat, joissa haastattelun teemat liittyivät puhtaasti ammatti-ihmisten ja vanhempien eli aikuisten välisen tiedonkulun pohtimiseen. Rajaamisen tein aineistoni paperitulostuksiin vetämällä kauttaviivan tutkimusongelmieni kannalta epäolennaisten asiasisältöjen yli. Lamahaastatteluissa sisältöjen pohjalta tekemäni karsinnalliset rajaukset olivat yksittäisiä, eivätkä supistaneet aineiston määrää olennaisesti. Sen sijaan vammaisen lapsen syntymään liittyvässä ensitietoaineistossa rajaaminen karsi haastattelu- jen sisältöjä arviolta neljänneksellä.

Autenttisissa aineistoissa korostui haastatteluaineistoja enemmän se, että puheen tai kirjoituksen kohteena oli selkeästi tietty lapsi tai tietyt nimetyt lapset verrattuna haastatteluihin, joissa ammatti-ihmisillä oli mielessään enemmänkin yleinen kuva tietynikäisestä vammaisesta lapsesta (tosin ensitietoahaastatteluissa ammatti-ihmiset muistelivat myös juuri tietyn lapsen ja perheen kohtaamista). Lisäksi

autenttisissa aineistoissa tuli enemmän ilmi kielenkäytön prosessimaisuus sekä puheen/tekstin tuottamisen dynamiikka: moniammatillisissa koulupalaverissa puheenvuorot rakentuivat toinen toistensa varaan, jolloin niiden merkitysten selville saamisessa edelliset puheenvuorot olivat sivuuttamaton tulkinnallinen resurssi aivan samoin kuin yhdestä vammaisesta lapsesta neljäntoista vuoden aikana kirjoitetut lausunnot kontekstoivat toinen toisiaan ja myöhempien lausuntojen kirjoittamisen tarvetta.

Prosessimaisen luonteensa vuoksi järjestin ryhmäkeskustelu- ja lausuntoaineistot kronologiseen järjestykseen. Ryhmäkeskusteluaineistossa tämä tarkoitti kunkin yksittäisen koulupalaverin analysointia keskustelunanalyttisesti puheenvuoro puheenvuorolta: Miten puheenaiheet otetaan esille? Kuka keskustelut aloittaa ja miten? Miten puhujat viittaavat toistensa puheenvuoroihin ja kommentoivat niitä? Miten omat mielipiteet esitetään? Miten esitettäviä näkemyksiä perustellaan? Miten erimielisyyksiä hallitaan keskustelussa? Tein jokaisesta neljästä keskustelusta itselleni paperille nuolin etenevän kaavion keskustelun kulusta, jotta hahmottaisin esitetyt perustelut ja niiden suhteutumisen toisiinsa mahdollisimman hyvin. Moniammatillisesta ryhmäkeskusteluaineistosta jätin pois ainoastaan katkelmat, joissa ammatti-ihmiset vaihtoivat keskinäisiä kuulumisiaan ennen tai jälkeen varsinaisen asian käsittelyn tai sopivat seuraavasta palaverin ajasta. Dokumenttiaineisto taas oli luonteeltaan sellainen, että se sopi kauttaaltaan analysoitavaksi tutkimusongelmieni valossa.

Dokumenttiaineistossa kronologinen eteneminen tarkoitti aineiston järjestämistä vuosittain etenevään elämäkerralliseen järjestykseen. Tämän jälkeen kävin aineistoni läpi lausunto kerrallaan. Koska lausuntoaineisto oli minulla käytössä vain paperikopioina, kirjoitin jokaisen lausunnon marginaaleihin kirjoituksesta muistiin kaikki mahdolliset mieleeni tulleet ajatukset, näkökulmat ja miellelyhtymät. Saatoin lukea saman lausunnon useaan kertaan lävitse kirjoituksen eri yksityiskohtien, vivahteiden ja ihmettelyn aiheiden huomioimiseksi. Tämän aikaa vievän vaiheen kautta pystyin tiivistämään lausuntojen sisällön ja kielelliset piirteet näkyviin. Tämän jälkeen kunkin lausunnon keskeinen analyttinen anti oli helppo huomata jatkaessani aineiston käsittelyä seuraavaan vaiheeseen.

*Merkitysjärjestelmien nimeäminen ja tarkastelu konteksteissaan.* Järjestellessäni aineistoja kiinnitin samanaikaisesti huomiota sekä muodon että merkityksen kysymyksiin. Analyysiyksikkönäni oli repertuaari tai diskurssi nojaamastani diskurssianalyttisestä suuntauksesta riippuen. Puhetapoja, repertuaareja, aineistojen kielellisiä piirteitä ja merkitysjärjestelmiä tunnistaessani laskin samalla niiden esiintymistiheyden aineistossani. Kirjasin siis jokaisen löytämäni puhettavan/repertuaarin/diskurssin tai yksittäisen kielenpiirteen muistiin ja tein sen kustakin uudesta esiintymisestä merkinnän erilliselle koodauspaperille. Laitoin samalla merkinnän perään, missä haastattelussa tai lausunnossa ja millä sivulla kyseinen puhetapa esiintyi. Tämä helpotti myöhempiä analyysia saman merkitysjärjestelmän sisällä, sillä kontekstuaalinen variaatio tuli tällä tavoin paremmin esille. Palasin vielä tarpeen vaatiessa myös alkuperäiseen aineistoon tarkistamaan laajemman asiayhteyden.

Merkitysjärjestelmien jäljittämisen jälkeen aloin purkamaan tulkintakehyksien sisältöä tarkemmin tarkastelemalla niiden esiintymistä kontekstissaan. Kontekstin merkitys tuli eniten esille ilmaisujen funktioita pohtiessani, jolloin asiayhteys saattoi joko vahvistaa, lieventää tai muuttaa jonkin ilmauksen seurauksia. Tulkinnan helpottamiseksi kokosin kutakin merkitysjärjestelmää vastaavat aineistokatkelmat yhdeksi ryhmäksi kyseisen puhutavan alle. Lähdin liikkeelle aineiston yhtäläisyyksistä eli selvimmän tunnistettavista ja kussakin aineistossa toistuvista puhe-tavoista. Vertailllessani samaan puhutapaan sisältyviä ilmauksia eri asiayhteyksissä pystyin huomaamaan niiden välillä myös eroja ja päättelemään niiden funktioita.

Ryhmäkeskusteluaineiston analyysissä merkittävimmäksi analyysissä huomioitavaksi kontekstiksi muodostui vuorovaikutuskonteksti eli ilmauksen suhde muihin puheenvuoroihin ja dokumenttiaineistossa kunkin lausunnon tarkoitus eli se kenelle lausunto on kirjoitettu. Haastatteluaineistoissa taas analyysin kannalta valaisevimmat kontekstit olivat haastattelijan esittämät kysymykset sekä tekstikappale, jossa merkityksenanto tapahtui suhteessa muihin merkityksenantoihin. Koska samalla sanalla voi olla lausekontekstista riippuen eri merkityksiä, tarkastelin kaikissa aineistoissa myös sanojen yhteyttä lauseeseen ja edelleen yksittäisen lauseen merkitystä lauseiden ja virkkeiden muodostamassa tekstikappaleessa. Esimerkiksi ilmaus lapsen osaamattomuudesta saattoi olla jossakin lausunnossa perusteluna vanhempien työn rankkuudelle ja sitä myötä kotihoidontuen tai erityishoitotuen myöntämiselle; toisessa lausunnossa tai ryhmäkeskusteluaineistossa sillä taas perusteltiin erityisopetussijoitusta ja jossakin yhteydessä se ainoastaan mainittiin arvioinnin tuloksena ja kuntoutussuunnitelman tavoitteiden perustana. Samoin jossakin tekstissä tai puheessa päähuomio kiinnittyi siihen, mitä lapsi ei osaa, kun taas toisessa tekstissä tai puheessa ”lapsi ei vielä osaa” -ilmauksella perusteltiin oppimisen tukemista tietyllä tavalla tai painotettiin taidon ilmaantumisen rauhallista odottelua.

*Lopullisiin tuloksiin päätyminen.* Merkitysjärjestelmien etsiminen, nimeäminen ja keskinäinen vertailu niiden konteksteissaan ei ollut suoraviivainen prosessi, vaan vaati välillä luokitusten ja niiden välisten rajausten ja omien tulkintojeni muuttamista sekä alkuperäiseen aineistoon palaamista. Yleensä tämä tarkoitti tulosten pelkistämistä eli aikaisemmin erillisinä käsittelemieni puhutapojen yhdistämistä samaksi laajemmaksi kokonaisuudeksi.

Lukiessani aineistoa kirjoitin samalla ylös alustavia tulkintoja ja päätelmiä, jotka vahvistuivat, tarkentuivat tai muuttuivat analyysin edetessä. Avukseni tuli tällöin myös aiemmin julkaistu teoreettinen kirjallisuus sekä tutkimustieto, joita hain löydöksistä saamillani haku- ja avainsanoilla sekä aikaisempien tutkimusten lähdeluetteloja selaamalla. Diskurssianalyysin teoriasta kirjoitettujen kirjojen ja empiiristen tutkimusten tehtävänä onkin Jokisen ym. (1993) mukaan usein analyytiseen ajatteluun innoittaminen, sillä analyttiset oivallukset syntyvät usein aikaisemman materiaalin ja aineiston välisessä vuoropuhelussa.

Jossakin vaiheessa tulokset vakiintuivat ja löysivät ajatusmaailmassani oman paikkansa. Silloisen analyysini tulos ja päätepiste näkyvät alkuperäistutkimuksissa, vaikkei erittelyprosessi varsinaisesti koskaan päättyisikään. Lopullisiksi tuloksiksi kuhunkin artikkeliin pääsivät kussakin aineistossa selvimmän tunnistettavat,

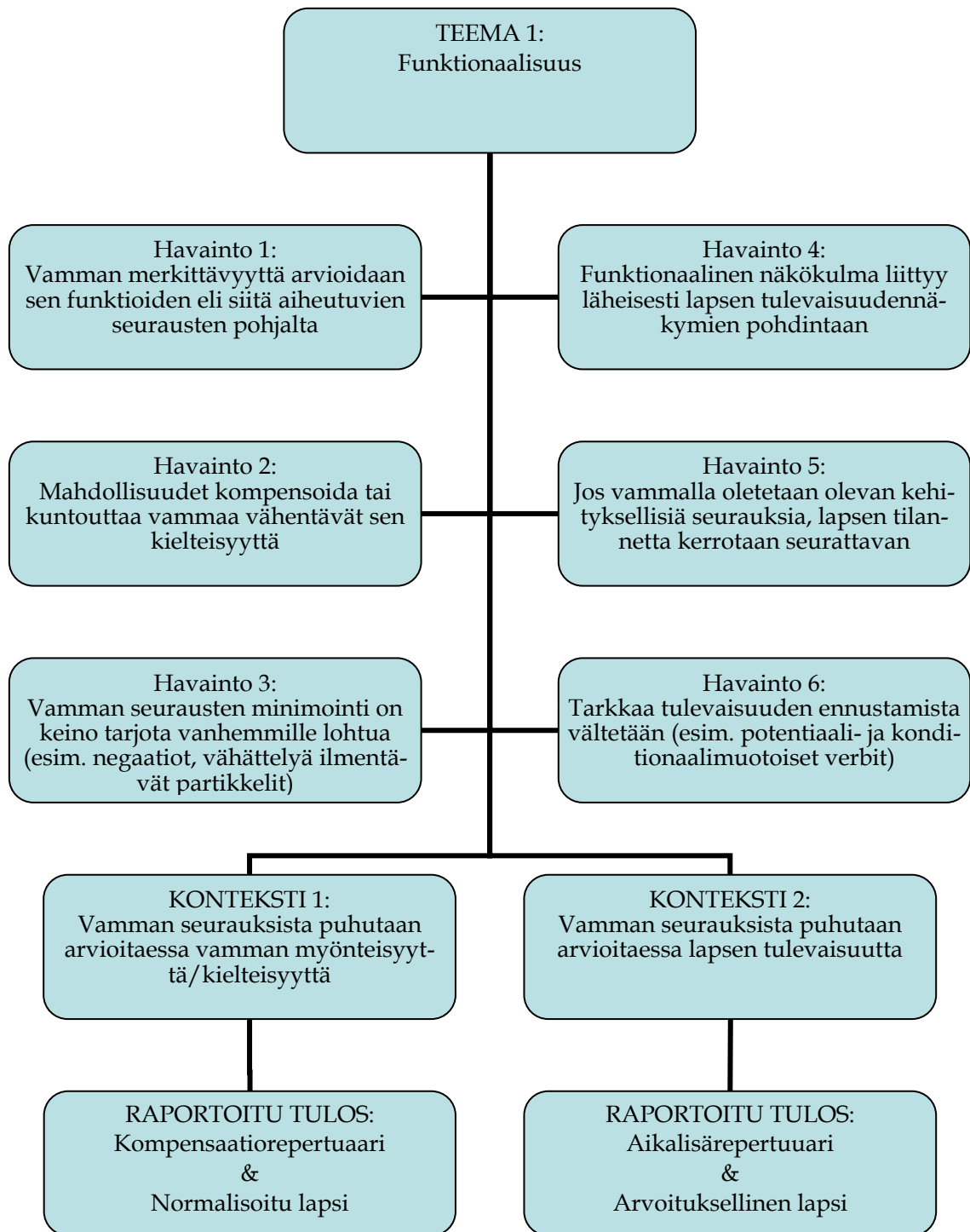
toistuvat ja yhteisiä piirteitä sisällään pitävät puhettavat. Tulosten variaatio taas ilmenee eri merkitysjärjestelmien välillä. Lopullisessa raportoinnissa keskityin eri ammattiryhmille yhteisten merkitysjärjestelmien etsimiseen eli en vertailut, mikä on kullekin ammatilliselle ryhmälle ominaisin tapa kirjoittaa tai puhua. Tähän ratkaisuun päädyin yhtäältä siksi, ettei yksi ammattiryhmä leimautuisi ja toisaalta siksi, että puhettavat olivat abstraktimmalle merkitysjärjestelmien ja funktioiden tasolle mentäessä hämmästyttävän samankaltaisia. Lisäksi itse uskon enemmän yleisiin kulttuurisiin merkityksenantoihin kuin radikaalisti toisistaan eriytyviin tulkintoihin.

Tulosten hahmottuessa valitsin lopullisesti artikkeleihin esimerkeiksi liittämäni suorat lainaukset aineistoista siten, että jokaista tekemääni tulkintaa vastasi vähintään yksi aineistoesimerkki. Tästä poikkeuksen teki viimeiseen teemaan sisältyvän lama-aineiston raportointi, jossa artikkelin sivumääräehtojen puitteissa päädyin poistamaan raportista ammatillisia ideologioita vastaavat aineistoesimerkit. Samaisen artikkelien rajallisen sivumäärän vuoksi jouduin välillä myös kaventamaan aineistoesimerkkien kontekstia siitä, mikä tulkintapolun hahmottumisen kannalta olisi ollut ihanteellisinta. Valitsin artikkeleihin liitettäväksi esimerkkitulkelmiksi sellaisia aineistopaloja, jotka olivat mielestäni sekä helposti ymmärrettäviä että kutakin repertuaaria hyvin havainnollistavia. Katkelmat ovat joko lyhyitä, melkein täysin kontekstistaan irrotettuja virkkeitä (tapauksissa, joissa konteksti ei muuta virkkeen merkitystä) tai kielenkäyttöä monipuolisesti sisältäviä pidempiä tekstikappaleita.

Osatutkimusten johtopäätöksiä kirjoittaessani ja erityisesti yhteenvedoa eri artikkeleista saaduista tuloksista muokatessani pyrin sijoittamaan ammatti-ihmisten kielenkäytön tiettyyn aikaan, paikkaan ja institutionaaliseen tai kulttuuriseen kontekstiin. Aineiston ulkopuolelle menevän kulttuurisen kontekstin tarkastelussa hyödynnetään omien kulttuuristen tapojen ja yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemusta (ks. esim. Fairclough, 1992; Jokinen ym., 1993; Suoninen, 1992). Tästä esimerkkinä on tämän yhteenvedon viimeisessä luvussa 5 esiin tuleva medikalisaation käsitteen ja kehityspsykologisen ajattelun tarkastelu.

Kuviossa 1 esitän esimerkinomaisesti yhden päättelyketjun etenemisen vammaisen lapsen syntymää käsittelevän ensitieto-haastatteluaineiston analysoinnin pohjalta. Päättely etenee sisällöllisen teeman nimeämisestä teeman alakohtien ja kielellisten piirteiden erittelyyn sekä lopulta kontekstien vertailun jälkeen kahden erillisen repertuaarin muodostamiseen. Tarkemmat analysointitapojen painotukset diskurssianalyysin kentällä näkyvät liitteenä olevista alkuperäistutkimuksista/-artikkeleista.





KUVIO 1 Esimerkki analyysiprosessin kulusta

## 4 OSATUTKIMUSTEN ESITTELEMINEN

### 4.1 Lapsen luokittelu vammaiseksi

Ensimmäisen tutkimusteeman tarkoituksena oli selvittää, miten ammatti-ihmiset puhuvat vastasyntyneestä vammaisesta lapsesta ja hänen perheestään lapsen vammaisuuden toteamisen viitekehysessä. Tutkimus oli osa Lastensuojelun Keskusliiton rahoittamaa Ensitiето-projektia (ks. Hänninen, 2004). Oma osuuteni pohjautui haastatteluaineistoon, jossa erään suomalaisen keskussairaalan synnytysosaston, vierihoito-osaston ja lastenosaston henkilökunta kuvaili ensitietokokemuksiaan vammaisen lapsen syntyessä (N = 19).

Tutkimuksessa tarkastelin sitä, millaisia tulkintarepertuaareja sairaalan henkilökunta käytti puhuessaan vastasyntyneen lapsen vammaisuudesta ja millaisia subjektipositioita nämä tulkintarepertuaarit tuottivat vammaiselle lapselle. Tulokset osoittivat ammatti-ihmisten kielenkäytön vaihtelevan sen mukaisesti, puhuivatko he pelkästään vammaisesta lapsesta sinänsä vai lapsesta suhteessa hänen vanhempiinsa. Mikäli ammatti-ihmiset puhuivat ainoastaan lapsesta sinänsä, heistä luotu kuva muodostui suhteellisen neutraaliksi ja monipuoliseksi. Tällöin lapselle muotoutuivat seuraavanlaisten tulkintarepertuaarien tuottamat subjektipositiot: normaaliuden ja poikkeavuuden välistä rajaa piirtävän luokittelurepertuaarin luoma kuva epäilystä lapsesta, tulevaisuuden tuntemattomuutta korostavan aikalisärepertuaarin tuottama kuva arvoituksellisesta lapsesta sekä lapsen yksilöllisyyttä monipuolisesti kuvaavan integriteettirepertuaarin synnyttämä kuva ainutlaatuisesta persoonasta.

Päinvastoin kuin pelkästään lapsesta sinänsä puhuessaan, viitatessaan vastasyntyneeseen vammaiseen lapseen hänen vanhempiensa näkökulmasta ammatti-ihmisten puhe muuttui kielteisemmistä kielellisistä aineksista ammentavaksi. Tällöin lapsesta tuli kielteisiä tunneilmaisuja vammaan liittävän tragediarepertuaarin tuottama shokeeraava lapsi, lapsesta huoltapitämisen vaatavuutta korostavan työläsrepertuaarin korostama vanhempien taakka tai vamman merkitystä minimoimaan pyrkivän kompensatiorepertuaarin synnyttämä normalisoitu lapsi. Verratessa eri repertuaareja toisiinsa näytti siltä, että luokittelurepertuaarilla oli reper-

tuaareista hegemonisin asema ja se toimi integriteettirepertuaaria lukuun ottamatta lähtökohtana kaikille muille repertuaareille.

## 4.2 Lapsi kehitystä käsittelevissä teksteissä

Toisessa osatutkimuksessa tarkastelin, millaisia kuvia ammatti-ihmisten kirjoittamat tekstit loivat vammaisesta lapsesta hänen kehityksensä kontekstissa ja millaisiin teoreettisiin lähestymistapoihin ammatti-ihmisten kielenkäyttö nojautui. Tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusaineisto koostui ammatti-ihmisten laatimista lausunnoista ja asiakirjoista, jotka oli kirjoitettu yhdestä vammaisesta lapsesta tämän neljäntoista ensimmäisen elinvuoden aikana (N = 145).

Tulokset osoittivat, että vammaisen lapsi rakentui häntä käsittelevissä teksteissä vaihtelevasti joko kohteeksi, ongelmaksi tai subjektiksi. Kohteellistavaa kielenkäyttöä leimasi tapa asettaa lapsen yksittäiset fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet arvioinnin kohteeksi viittaamatta lapseen itseensä subjektina. Lisäksi kohteellistavassa kielenkäytössä korostettiin ulkopuolelta lähtevien interventioiden vaikuttavuutta ja ylhäältä päin asetettuja tavoitteita ja viitattiin kehityksen etenemiseen ilman lapsen omaa osuutta siihen.

Ongelmallisuutta luovissa teksteissä lapsen toimijuus kuvattiin kielteiseksi yleistävien ja ei-toivotun käyttäytymisen tosiasiallisuutta painottavien ääri-ilmaisujen avulla. Samoin ongelmallista identiteettiä loi tapa palauttaa epäonnistumisten syyt lapseen ja viitata lapselle annettuihin diagnooseihin keskeisimpinä tapahtumien selittäjinä. Lisäksi ongelmiin keskittymistä edistivät uusien poikkeavuuksien ennakointi sekä lapsen myönteisten ominaisuuksien arviointi väliaikaisiksi.

Lapsen subjektiutta korostava kielenkäyttö esitteli lapsen ajattelevana, tuntevana ja tahtovana persoonana, joka ansaitsee yksilöllisen kohtelun. Myös lapsen kehittymismahdollisuuksia ja aktiivista roolia kehityksessä painotettiin. Samoin ympäristön osuus vaikeuksien aiheuttajana tunnustettiin.

Kohteellistava ja ongelmakeskeinen kielenkäyttö liittyivät läheisesti toisiinsa ja vahvistivat synnyttämäänsä positioita lapselle. Sen sijaan lapsen subjektiviteetin synnyttäminen koostui niille vastakkaisista kielellisistä aineksista. Asiantuntijakeskeisyys, mekanistiset ja objektivistiset ammattikäytännöt sekä vammaisuuden hahmottaminen yksilön ongelmaksi vahvistuivat lausunnoissa tyypillisinä ammatti-ihmisten toimintamalleina.

## 4.3 Lapsi kouluvalinnan kontekstissa

Kolmannen tutkimusteeman tavoitteena oli tarkastella prosessia, jonka kautta ammatti-ihmiset määrittelivät vammaisten lasten kasvatuksellisia riskejä sekä sen myötä tekivät päätelmiä heille soveltuvimmasta koulumuodosta. Tutkimus poh-

jautui nauhoitettuihin moniammatillisiin koulupalavereihin, joissa vanhemmat ja ammatti-ihmiset neuvottelivat esikouluikäisten sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulun aloittamisesta (N = 4).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että puhuminen sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista ja heidän kasvatuksellisista mahdollisuuksistaan sisälsi paljon jännitteisyyttä ja rakensi toisilleen vastakkaisia identiteettejä lapsille. Huolimatta ammatti-ihmisten yleisestä sitoutumisesta inklusiivisen kasvatuksen ihanteisiin, sisäkorvaistutetta käyttävät lapset eivät voineet välttyä prosessilta, jossa heidän oikeutuksensa yleisopetukseen kyseenalaistettiin ja arvioitiin uudelleen. Todistaakseen kelpoisuutensa kouluun lasten täytyi osoittaa ansaitsevansa paikkansa yleisopetuksessa olemalla mahdollisimman kehittynyt, oppiva ja normaali. Tämä oli kyseenalaistamaton lähtökohta kouluvalinnassa niin yleisopetukseen kuin erityisopetukseenkin sijoittamista puoltavien ammatti-ihmisten perusteluissa. Normaalisuus tarkoitti tässä yhteydessä lähinnä puhokieleen nojautumista vuorovaikutuksessa. Lapsen lisäksi riittämättömyyden leima ulotettiin keskusteluissa myös kouluun, jonka resurssien vähäteltiin olevan liian pieniä kaikkien vaativiksi luokiteltujen lasten vastaanottamiseen.

Aikuiskeskeisyydestään huolimatta palavereissa viitattiin myös lapsen kuunneltavana osapuolena, jonka omien kokemusten ja mahdollisen aikuisen tulkitseman näkökulman pitäisi myös vaikuttaa päätöksentekoprosessiin. Puhtaimmillaan lapsen lapsena keskittyvä puhetapa asetti lapsen oikeuksien kantajan asemaan. Tässä puhetavassa lapselta ei vaadittu tiettyjen ehtojen täyttämistä kouluun pääsyn edellytyksenä. Sen sijaan painopiste oli lapsen oikeuksien ja niitä vastaavien aikuisten velvollisuuksien tähdentämisessä koulusijoituksesta päätettäessä. Argumentin lähtökohtana oli ovien aukaiseminen yleisopetukseen, olipa lapsi vastapuolen argumenteissa kuinka tavallisesta poikkeava, vaativa tai kehityksellisestä näkökulmasta vaillinainen tahansa.

#### 4.4 Lapsi palvelujen käyttäjänä

Viimeisen tutkimusteeman tavoitteena oli tarkastella, millaisia selontekoja eri alojen ammatti-ihmiset ja viranomaiset rakensivat puhuessaan vammaisille lapsille tarjottavista palveluista taloudellisen laman kontekstissa. Lisäksi tutkimuksessa eriteltiin, millaisiin ideologioihin ammatti-ihmisten kielenkäyttö perustui. Tutkimus koostui teemahaastatteluaineistosta, jossa eri alojen ammatti-ihmiset pohtivat taloudellisen laman seurauksia palvelujärjestelmään ja vammaisten ihmisten tilanteeseen yleisesti sekä erityisesti heidän työyhteisönsä toimintaan.

Tutkimustulokset osoittivat ammatti-ihmisten kielenkäytön koostuvan moninaisista, toisilleen vastakkaisista selonteoista, joita käytettiin kielenkäytössä lomitain. Kielenkäytössä tuotetut selonteot jaoin palvelujen järjestämisen yleisiin kontrolloimattomiksi hahmotettuihin ja ulkopuolelta tuleviin lähtökohtiin (esim. lainsäädäntö), myönteisiin työtä ohjaaviin periaatteisiin (esim. valtauttaminen) sekä näiden ihanteellisten periaatteiden toteuttamista estäviin kielteisiin selontekoihin

(esim. ylisuuret vaatimukset). Selonteoilla tarkoitin tapoja, joilla ammatti-ihmiset perustelivat toimintaansa ja joiden avulla he yrittivät saada toimintansa näyttämään kulttuurisesti hyväksyttävältä ja ymmärrettävältä (ks. esim. Morris, White & Iltis, 1994; Suoninen, 1997).

Ammatti-ihmisten selontekojen lähtökohtana oli itsestäänselvyydeksi luonnollistunut käsitys lapsen erityisyydestä. Pelkkä diagnoosi ei ollut kuitenkaan riittävä peruste palvelujen saamiseksi, vaan lisäehdoiksi rakennettiin sekä vammaisuuden synnyttämä tarve että lapsen omien valmiuksien takaama palveluista hyötyminen. Kaikille yhteisen lainsäädännön lisäksi erilaisten paikallisten ohjeiden kerrottiin määrittävän käytännön työtä ja mahdollistavan taloudellisarakeellisten tekijöiden väliintulon lain säätämiä palveluja suunniteltaessa.

Lapsen erityiseksi leimaamisesta huolimatta ammatti-ihmisten työtä ohjauksiksi ihanteelliseksi ideologiaksi vahvistui mahdollisimman tavallisen elämän tavoittelemisen lapselle. Pyrkimys integraatioon ja yleisten palvelujen hyödyntämiseen esitettiin selonteoissa sekä itsestään selvänä pidettynä ihanteellisena periaatteena että toteutuneena tosiasiana. Muiksi työtä ohjaaviksi väljiksi normatiivisiksi periaatteiksi ammatti-ihmiset luokittelivat asiantuntijuuden, varhaisen puuttumisen, tarveharkintaisuuden, perhekeskeisyyden, valtauttamisen ja holistisuuden.

Oman työn kehittämislähtöiseltä pohjalta ammatti-ihmisten kielenkäytössä selonteot, jotka riitautuivat myönteisten työtä ohjaavien ihanteiden kanssa. Selonteot lasten tarpeiden lisääntymisestä ja perheiden ylisuurista vaatimuksista sekä vanhempien vastuuttomuudesta ja moniongelmaisuudesta vesittivät puheen palvelujen heikentymisestä asettamalla ristiriitatilanteiden syyn asiakkaisiin eli lähinnä lasten vanhempiin. Lisäksi itsetyytyväisyyteen ja enemmistöperiaatteeseen nojautuvat selonteot kumosivat tarpeen kehittää omaa työtä. Itsetyytyväisyyttä viestivässä selonteossa vammaisten lasten korostettiin olevan suojatussa asemassa muihin palvelujen käyttäjäryhmiin verrattuna. Enemmistöperiaatteeseen nojaamisessa taas asiakkaiden tyytymättömyyttä lievennettiin painottamalla enemmistön oikeutta ylittää yksilön tarpeet.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida, millaisia kuvia ammatti-ihmiset luovat vammaisuudesta ja vammaisesta lapsesta. Käytännössä pohdintani keskittyi siihen, miten vammaisiin lapsiin viitattiin kielenkäytössä, millaisia ominaisuuksia heihin liitettiin ja millaisiin asemiin heidät sijoitettiin. Lisäksi tavoitteenani oli tarkastella, millaisiin teoreettisiin lähestymistapoihin ja ammatillisiin ideologioihin ammatti-ihmisten kielenkäyttö nojautui. Ammatti-ihmisten kielenkäytöstä hahmottui kuusi eri merkitysjärjestelmää, joiden ympärille tulkinnat lapsesta ja hänen vammaisuudestaan rakentuivat: oirelähtöinen puhetapa (vammadiskurssi), jatkuvan kehityksen korostaminen (kehitysdiskurssi), vamman kielteisten puolien käsittely (tragediadiskurssi), lapsen tai perheen vaativuuteen keskittyminen (ongelmadiskurssi), lapsilähtöinen puhetapa (subjektidiskurssi) ja lapsen oikeuksiin vetoaminen (oikeusdiskurssi). Käsittelen ammatti-ihmisten kielenkäytöstä löytyviä tekstuaalisia ja diskursiivisia piirteitä, sosiaalisia ulottuvuuksia sekä lapselle rakentuvia institutionaalisia identiteettejä näiden kuuden eri tulkintakehyksen alla. Lopuksi pohdin tulosten merkitystä ammattikäytäntöjen kehittämisen näkökulmasta. Esitän diskurssit niiden ominaisuuksineen ja funktionaalisineen kokoavasti taulukossa 2.

### 5.1 Vammaisen lapsen institutionaaliset identiteetit

*Oirelähtöinen vammadiskurssi.* Vammadiskurssissa keskeinen tapa hahmottaa lapsen tilannetta oli hänen tavallisesta poikkeavat oireensa ja niiden nimeäminen johonkin diagnostiseen luokkaan sopivaksi. Nimeäminen ilmeni myöhemmin lapsen käyttäytymisen, toiminnan tai oppimisen selittämisenä aikaisemmin annettujen diagnoosien avulla. Lisäksi diskurssiin sisältyivät puhettavat, joissa palvelujen ja kasvatuksen järjestämisen perustana oli lapsen vamma ja sen pohjalta nousevat niin sanotut erityiset tarpeet. Diskurssissa puheen kohteena oleva lapsi asemoitui ensin epäillyksi ja tämän jälkeen lääketieteellisesti diagnosoiduksi tapaukseksi.

TAULUKKO 2 Ammatti-ihmisten kielenkäytössä ilmenevät diskurssit ja niiden tuottamat institutionaaliset identiteetit

	<b>Vammadiskurssi</b>	<b>Kehitysdiskurssi</b>	<b>Tragediadiskurssi</b>	<b>Ongelmadiskurssi</b>	<b>Subjektidiskurssi</b>	<b>Oikeusdiskurssi</b>
<b>Kielelliset piirteet</b>	passiivi-muotoiset verbit, negaatiot, depersonalisaatio, intertekstuaalisuus	nominalisointi, negaatioiden käyttö, kehitys subjektina	affektiset adjektiivit ja tosiasiallisuutta korostavat ääri-ilmaukset	yleistävät ääri-ilmaukset, narratiivinen juonirakenne	yksikön kolmas persoona, lapsi subjektina, aktiivimuotoiset verbit	velvollisuutta ilmaisevat modaaliset piirteet, futuuri
<b>Lapsen positio</b>	tapaus	suorittaja	traagikko	taakka	persoona	oikeuksien kantaja
<b>Ammatti-ihmisen positio</b>	asiantuntija	kuntouttaja-arvioija	ymmärtäjä	huolenpitäjä	oppija	kriittinen toimija
<b>Puheen luonne</b>	asiakeskeisyys	tietokeskeisyys	tunnekeskeisyys	tunnekeskeisyys	ihmiskeskeisyys	toimintakeskeisyys
<b>Ideologiset juuret</b>	lääketiede	kehityspsykologia	vallitseva kulttuuri, psyko-analyttinen kriisiteoria	auttamis-ammattien tehtävät	yhteiskunta-tieteellinen lapsuustutkimus, uudempi lapsipsykologia	inklusiivinen kasvatus, etiikka
<b>Ammatillinen tavoite</b>	diagnosointi ja hoito	arviointi ja kuntoutus	kompensointi ja lohdutus	huolenpito ja tuen tarjoaminen	tutustuminen ja kuuleminen	yhteisöllinen vastuunotto,
<b>Diskurssin asema</b>	hegemoninen	hegemoninen	väistyvä	vallitseva	väistyvä	nouseva

Viittaaminen vammaan lähti liikkeelle diagnosointiprosessista, jossa pääasiassa diagnosointioikeutta hallussaan pitävät lääkärit vertasivat lapsen valikoituja poikkeaviksi luokiteltuja ominaisuuksia erilaisiin diagnostisiin luokituksiin. Lapsen oireita, ominaisuuksia ja vammaa kuvaava kieli oli ehdotonta ja varmaa, objektiiviseen ja faktuaaliseen vaikutelmaan pyrkivää. Vaikutelma syntyi tutkimustulosten numeerisesta esittämisestä, määrällisiin kriteereihin nojaamisesta, ammattislangin viljelemisestä sekä runsaasta passiivi-muodon käyttämisestä ammatti-ihmisten tekemiin arviointeihin ja toimenpiteisiin viitattaessa. Tällä tavoin saatiin aikaan todellisuus, jossa tutkimus- ja diagnosointiprosessista vastaavien toimijoiden vastuu katoaa ja jonka hahmotetaan näyttäytyvän samanlaisena havainnot tehneestä ammatti-ihmisestä riippumatta (Atkinson, 1995; Atkinson & Coffey, 1997). Puhe tai kirjoittaminen lapsen vammasta saatiin siis näyttämään päällisin puolin neutraalilta ja luonnolliselta, vaikka se rakensi koko ajan eroa normaaleiksi ja toivottaviksi luokiteltuihin ominaisuuksiin.

Lapsen ei-toivotuiksi katsottuja oireita tai hänen saamaansa diagnoosia koskevaa puhetta leimasi vahva intertekstuaalisuus eli muiden tekstien tai äänien tuleminen mukaan ammatti-ihmisten puheeseen (ks. Fairclough, 1992, 2003). Lääkäreiden diagnosoivassa puheessa intertekstuaalisuus ilmeni siinä, miten lääkäri kävi dialogia lapsen oireista erilaisten diagnostisten luokitusten ja niiden sisältämien kriteereiden sekä lapsesta tekemiensä havaintojen ja saamiensa tutkimustulosten kanssa. Näistä diagnostisista luokituksista ja käytetyistä tutkimusmenetelmistä siirtyi lääkäreiden puheeseen myös lääketieteellis-tekninen sanasto, jonka avulla lääkärit ja muu hoitohenkilökunta kuvasivat lapsen ominaisuuksia.

Intertekstuaalinen kielenkäyttö ennen virallisen diagnoosin antamista sekä rajankäynti normaaliuden ja poikkeavuuden välillä oli epäröivää, ehdollista ja rakenteeltaan hypoteettista. Se sisälsi paljon episteemisiä modaalisuuden ilmauksia (esim. potentiaalimuotoiset verbit sekä mahdollisuutta ilmaisevat adverbit ja adjektiivit), jotka liittyivät ammatti-ihmisten uskoon lapselle annettavan diagnoosin mahdollisuudesta, todennäköisyydestä tai varmuudesta (ks. Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen & Alho, 2004). Tällaisille modaalisille ilmauksille oli tyypillistä, että ne loivat vaikutelman useammasta kuin yhdestä vaihtoehdosta esitetylle tilanteelle ja ilmensivät ammatti-ihmisen epävarmuutta suhteessa esittämiinsä väitteisiin (Tadros, 1994; Winter, 1994).

Diagnosointiprosessiin liittyvästä hypoteettisuudesta huolimatta lääkäreiden antamasta diagnoosista muodostui voimakas ääni myöhemmin mukaan tulevien ja lääkäreitä siteeraavien ammatti-ihmisten kielenkäytössä. Tällöin diagnoosista kehittyi luonnollinen ja itsestään selvänä pidetty konstruktio, johon ammatti-ihmiset viittasivat objektiivisesti olemassaolevana ja kyseenalaistamattomana institutionaalisenä faktana. Siten diagnosointiprosessin voidaan sanoa täyttäneen tehtävänsä uuden nimikkeen ja aseman antajana lapselle sekä hänen toimintansa ja käyttäytymisensä vahvana selittäjänä. Samoin jokainen diagnostiseen nimikkeeseen viittaaminen ylläpiti ja vahvisti luotua konstruktioita ja osoitti ammatti-ihmisten sitoutumista siihen (ks. Hacking, 1999; Searle, 1995). Diagnosoidusta minuudesta muodostui näin ollen lapsen mukana kulkeva identiteetti, joka voi aktivoitua missä tahansa institutionaalisisessa ympäristössä ja luoda lapselle samalla niin mahdollisuuksia kuin rajoituksiakin. Tähän liittyen erityisesti ammatti-ihmisten kirjoittami-



en tekstien voidaan ajatella lyövän lapsen identiteetin lukkoon voimakkaammin kuin mikään yksittäinen vuorovaikutustilanne, sillä pysyväisluonteisesti talletettuina tietoina tekstit saattavat jäädä elämään ajasta, paikasta ja lukijakunnasta toiseen (ks. Prior, 1997).

Intertekstuaalisuuden ilmeneminen diagnostisten elementtien jatkuvana omaan kielenkäyttöön sisällyttämisenä sai ammatti-ihmisten kielenkäytön muuttamaan yhä suljetummaksi, pysyvämmäksi ja itse itseään vahvistavammaksi. Tällöin vaihtoehtoisten tulkintojen tekemisen mahdollisuus kapeutui aikaisempien tulkintatapojen kritiikittömään nojaamiseen. Lisäksi lainaamisen seurauksena ongelmien määrittely lääketieteellistyi ja tilannekohtaisten ulkoisten tekijöiden huomioimisen sijaan ongelmallisiksi luokitellut tilanteet palautettiin yksipuolisesti lapsen staattisina pidettyihin biologisiin, neurologisiin tai fyysisiin ominaisuuksiin (ks. Hall, 1997; Mehan, 2001; Naukkarinen, 1999; Smith, 2006).

Diagnosoitu vammaisuus sai ammatti-ihmisten kielenkäytössä myös lisämerkityksiä erityisyyden tuottajana. Tämä ilmeni tavassa, jolla lapsen vammaisuutta käytettiin perusteluna erityisten opetusmenetelmien, erityisen asiantunteumuksen ja erillisen erityisopetuksen tarpeelle. Diagnoosi synnytti lapsesta pedagogisen prototyypin, jonka mukaisesti saman diagnoosin saaneilla lapsilla hahmotettiin geneerisenä ryhmänä olevan automaattisesti samanlaisia erityisiä, muista lapsista poikkeavia "lajityypillisiä" tarpeita. Nämä lajityypilliset tarpeet määritettiin tiettyyn vammaryhmään liittyvän yleisen tiedon perusteella ja yleistettiin koskemaan myös yksittäistä lasta hänen saamansa diagnoosin seurauksena (ks. Bayliss, 1998; Riddell, 1996; Slee, 1996).

Lapsen saaman diagnoosin lisäksi piilevänä kriteerinä erityiseksi tekemiselle oli ammatti-ihmisten normiksi siirtynyt keskivertopedagogiikka eli keskimääräinen tapa ohjata lasten oppimista. Jos ammatti-ihmiset epäilivät, ettei lapsi voisi oppia näiden normaaleiksi luokiteltujen opetusmenetelmien ja opetusjärjestelyjen avulla, hänet nimettiin erityisiä tarpeita omaavaksi ja erityistä tukea tarvitsevaksi lapseksi. Tällaista tulkintatapaa on kritisoitu tarpeiden yksipuolisesta sijoittamisesta lapseen, vaikka käsitteen taustalla olisi kouluuyhteisön tarve siirtää oman toiminnan sujuvaa etenemistä häiritsevät oppilaat toisen ammattialan, kuten esimerkiksi erityisopetuksen, vastuulle (Armstrong, 2002; Leskinen, 1990; Saloviita, 2005; Thomas & Loxley, 2001; Vehmas, 2005).

Vammadiskurssin taustalla olevia ammattikäytäntöjä kuvaa vahva tieto- ja asiantuntijakeskeisyys. Epäilyn kohteena oleva tai jo varmistettu vamma hahmotettiin lääketieteellistä toteamista odottavaksi tai jo todetuksi mielen tai kehon rakenteen tai toiminnan poikkeavuudeksi. Käsitteet totuudesta tai tosiasiallisuudesta tarkoitti pitkälti totuuden korrespondenssiteoriaan vetoamista. Näin ollen diagnoosien kuvaamat häiriötilat tulkittiin todella olemassa oleviksi objektiivisiksi tosiasioiksi, mikäli diagnostiset piirteet vastasivat tiettyjen lasten ominaisuuksista ja toiminnasta tehtyjä havaintoja. Tällaisen tietokeskeisyyden vahvuutena oli jossain määrin neutraali ja luonteva, vaikkakin etäinen suhtautuminen lapsuuden eri variaatioihin. Neutraalisuuden ja luontevuuden vaikutelma syntyi paljolti ihmisestä irtautuvasta asiakeskeisyydestä eli siitä, ettei vikaa liitetty ihmiseen, vaan pikemminkin tiettyyn lääketieteellisesti määriteltävään tapaukseen.

Oirelähtöisen merkitysjärjestelmän toisena puolena oli se, että diagnoosiin lauta- tautuu helposti voimakkaita odotuksia vaikeuksien ratkaisijana. Tällöin lapselle annettu diagnoosi kääntyy lapsen toiminnan selittäjäksi, vaikka itse toiminta olisi juuri käynnistänyt koko diagnosointiprosessin. Samalla lapsen oma toimijuus piiloutuu diagnostisten piirteiden kuvaaman häiriötilan taakse ja lapsi kohteellistetaan toimimaan näiden diagnostisten odotusten mukaisesti. Tällainen nimeämisen moraalinen merkitys korostuu erityisesti pohdittaessa sen vaikutuksia siihen, millaisena ihmiset näkevät lapsen, puhuvat hänestä tai tulkitsevat häntä koskevaa todellisuutta. Esimerkiksi jo Moberg (1979) huomasi väitöstutkimuksessaan, että hypoteettisen oppilaan nimeäminen silloin käytössä olleen terminologian mukaisesti joko tarkkailuluokkalaiseksi tai apukoululaiseksi vaikutti erityisopettajien hänestä tekemiin havaintoihin tai hänen suoritustensa arviointiin. Oppilaan nimeäminen ”apukoululaiseksi” sai erityisopettajan kuvaamaan häntä tyhmempänä, hitaampana ja miellyttävämpänä ja hänen suorituksiaan heikompina kuin jos sama oppilas nimettiin peruskoululaiseksi. Tällöin on myös todennäköistä, että kyseiseltä oppilaalta odotetaan vähemmän kuin muilta oppilailta ja hänen erityisyytensä alkaa kehämäisesti korostua. Diagnoosin sisältämien vahvojen oletusten takia diagnosoidun lapsen identiteetistä tulee siis hallitseva, läpitunkeva ja leimaava identiteetti institutionaalisissa yhteyksissä: se vaikuttaa niin koulusijoituksen, terapia- ja kuntoutuskäytäntöjen kuin palveluiden saamisenkin pohdintaan. Näin ollen vaikka diagnoosi merkityksellistyi ammatti-ihmisten kielenkäytössä myönteiseksi, tilanteenhallinnan tunnetta lisääväksi ja tuen saamisen mahdollistavaksi asiaksi, se ei lapsen kannalta ajateltuna sitä kaikissa suhteissa ole.

*Kehitysdiskurssi.* Kehitysdiskurssi oli vammadiskurssia vastaava hegemoninen tulkintakehys, joka tuli erityisesti esille kuntoutus- ja kasvatusalan ammatti-ihmisten kielenkäytössä. Kehitysdiskurssissa merkitystenanto kietoutui lapsen kehitykseen niin toiminnan tavoitteena, arvioinnin kohteena, toteutuneena ja toteutumattomana tosiasiana kuin tarpeiden ja tarjottavan tuen määrittäjänäkin. Kehitysdiskurssia värittivät normatiiviset, ikäsidonaiset kehityksen kriteerit, joita vasten lasten kehitystä peilattiin puheessa. Kehityksestä puhuminen oli ylipäätään yleinen tapa viitata lapseen: se oli ikään ammatti-ihmisten tyyli puhua lapsen kuulumisista ja vaihtaa ajatuksia lapsen nykytilanteesta.

Samoin kuin lapsen vammastakin puhuttaessa kehitysdiskurssissa arvioinnin kohteiksi tulivat lapsen ominaisuudet ja toiminta. Samalla arvioitavat ominaisuudet irrotettiin lapsesta: puhuttiin esimerkiksi hänen taidoistaan, suoriutumisestaan ja ominaisuuksistaan ilman, että lapseen itseensä viitattiin subjektina. Ammatti-ihmiset eivät siis niinkään kuvanneet lasten toimintaa konkreettisten tekemistä ilmaisevien verbien kautta (esim. Lapsi piirsi ympyrän), vaan verbit muutettiin abstrakteimmiksi substantiivien kaltaisiksi nominatiiveiksi (ks. Fairclough, 1992, 2003). Tällöin kehityksestä tuli lasten sijaan kuvausten kieliopillinen subjekti (esim. Hienomotoriikka onnistui hyvin) ja se jaettiin erillisiin nimettyihin, ominaisuuksinaan esiteltäviin osa-alueisiin. Tällainen käsitteellistäminen voi osittain palvella sujuvaa tiedonvaihtoa kollegoiden kesken ja vahvistaa samalla arvioinnin asiantuntijuuden tuntua.

Nominalisaatio ja abstrahoiminen vahvistivat mielikuvaa kehityksestä staatistena, pysyvänä tilana, ei niinkään dynaamisena, tilannesidonnaisena prosessina. Samalla vastuu kehityksen kuvauksesta siirtyi tällaisen kielen hallitseville ammatti-ihmisille vanhempien konkreettisempien kuvausten jäädessä subjektiivisen arkipuheen osaan. Lisäksi kehityksestä muodostui kuva ikään kuin itsenäisesti olemassaolevana toimijana, kun taas lapsi asemoitui ainoastaan kehityksen aktiivisten mekanismien passiiviseksi "kasvualustaksi". Vaikutelmaa lapsen passiivisesta asemasta suhteessa kehitykseen korosti myös se, että ammatti-ihmiset viittasivat paljon omaan aktiivisuuteensa tai muuhun ulkoapäin lähtevään vaikuttamiseen kehityksen edellytyksenä. Vahvimmillaan puhetapa palautti epäonnistumiset lapsen sisäisiksi ominaisuuksiksi, kun taas edistyminen värittyi menestyksekkään ulkopuolisen väliintulon ansioksi.

Lapsen kehityksen arviointikriteerinä viitattiin yleisesti hänen ikää vastaavaan keskimääräiseen suoritustasoon. Poikkeamat ikää vastaavista normeista ilmaistiin negaatioiden eli kieltojen kautta: negaatiot ilmaisivat ammatti-ihmisten olettaneen heillä ja muilla ihmisillä olevan yhteisiä odotuksia lapsen taidoista, jotka heidän täytyikin lapsen arvioinnin perusteella kumota (esim. Lapsi ei keskity). Toteutumattomiin odotuksiin liittyi kielteinen normatiivinen näkökulma: puuttuvan asian pitäisi olla toisin (Pagano, 1994). Yleensä kehityksellisesti puutteellisen lapsen identiteetti rakennettiin suhteessa siihen, että hänen toiminnassaan oli jotakin joko liian vähän (jonkin taidon puuttuminen) tai liikaa (sopeutumattomaksi katsottu käyttäytyminen) (ks. myös Gubrium & Holstein, 2001).

Lapselle tuotetut subjektiopositiot vaihtelivat kehitysdiskurssissa arviointien tuloksista riippuen oppivasta ja pärjäävästä lapsesta jollain tapaa vajaan, suojeltavaan ja kuntoutettavaan lapseen. Positiot olivat siis ei-vakaita, ehdollisia ja jatkuvasti ansaittavissa tai neuvoteltavissa olevia. Ei-yksilöllisten ikäsidonnaisten normatiivisten kriteereiden seurauksena lapsella oli kuitenkin riski tulla ammatti-ihmisten kielenkäytössä toistuvasti vaillinaiseksi, riittämättömäksi ja epäkelvoksi. Lisäksi aina eteenpäin pyrkivästä kehityksellisestä näkökulmasta seurasi ajatus, ettei lapsi ole koskaan täysin valmis eivätkä hänen saavutuksensa ole riittäviä. Lähestymistavan pohjana oli oletus, että kaikki ihmiset kasvavat ja kehittyvät samalla ennalta määrättyllä tavalla (ks. Burman, 1994; Cannella, 1997; Morss, 1996). Tällöin myös yksittäisen lapsen ominaisuuksien arviointi suhteessa kehityksestä saatuaan yleiseen tietoon näyttäytyi kielenkäytössä perusteltuna.

Kehityksen hegemonisuutta ammatti-ihmisten kielenkäytössä vahvisti se, että kehitykseen liittyvää tietoa käytettiin hyväksi päätettäessä, ovatko lapset valmiita osallistumaan johonkin toimintaan, millaiset interventiot sopisivat heille parhaiten tai mitä lapsi ansaitsee osakseen kouluvalinnassa. Kehityksen etenemisestä muotoutui tällöin suoritus ja lapsesta suorittaja, jonka tuli osoittaa omaavansa riittävästi tietoja ja taitoja pärjätäkseen muiden lasten kanssa esimerkiksi samassa yleisopeutuksen luokassa. Kehityksen etenemisen ihanteesta viime käden tavoitteena muodostui yhtä vahva ja vastaanansomaton argumentti kuin lapsen etuun vetoamisesta ja paljolti myös lapsen edun synonyymi.

*Tragediadiskurssi.* Tragediadiskurssin lähtökohtana oli vammadiskurssi ja sen synnyttämä kuva jollain tapaa poikkeavasta lapsesta. Tragediadiskurssissa lapsen vamma merkityksellistyi voimakkaan kielteiseksi, päivittelyä ja kompensoimista vaativaksi ominaisuudeksi. Tällöin vamma hahmottui jonkin tärkeänä ja toivottuna pidetyn asian menettämisenä (eksistentiaalinen ulottuvuus) tai keholle asetettujen ulkonäöllisten normien rikkoutumisena (esteettinen ulottuvuus). Ilmaisut tuottivat lapselle järkytystä aiheuttavan traagikon eli traagiseksi luokiteltuja osia esittävän lapsen identiteetin.

Kuva lapsesta kielteisiä tunteita herättävänä olentona alkoi muotoutua ammatti-ihmisten puhuessa vastasyntyneestä vammaisesta lapsesta ja ennakoivissa vanhempien kielteisistä suhtautumisista syntyneeseen lapseen. Tällöin vammaisen lapsen syntymästä muodostui traaginen tapahtuma, joka synnytti puheessa runsaasti epäröintejä, pitkiä taukoja ja sopivien sanojen etsimistä vammaan viitattaessa. Kielenkäyttöä luonnehti affektisten eli tunneperäisten ilmausten runsas käyttö (esim. päivittelyt, kauhistelut). Ilmaukset sisälsivät myös yleensä jonkin arvottavan adjektiivin, jonka avulla ammatti-ihmiset osoittivat suhtautumistaan puheenalaisen asiaan (ks. Hakulinen, Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen & Alho, 2004).

Affektisten ilmausten käyttö kielellisenä keinona osoitti esitettävien asioiden lapsen vammaisuudesta olevan arkaluontoisia. Tätä vaikutelmaa täydensivät myös puheessa toistuvat sisällölliset teemat. Näitä sisällöllisiä teemoja olivat oletukset vanhempien ja lapsen välisen kiintymyssuhteen heikentymisestä ja perheen tilanteen kriisiytymisestä sekä pyrkimykset normalisoida mielikuvaa lapsesta niin paljon kuin mahdollista. Normalisoiminen saatiin aikaan esittelemällä vammaa mitätöiviä ja kompensoivia tekijöitä eli vetoamalla lapsen viehättävään ulkoiseen olemukseen, vamman parannettavuuteen ja vamman lievyyteen. Tragediadiskurssiin sisältyikin vahva institutionaalinen mallitarina vammaisen lapsen syntymän merkityksestä vanhemmille. Institutionaalinen oletus vanhempien kriisireaktion etenemisestä oli niin itsestään selvänä pidetty, että tästä poikkeaminen synnytti ammatti-ihmisten kielenkäytössä sarjan huolenilmaisujen esittämisiä.

Tragediadiskurssin kontekstina oli puhe vammaisesta lapsesta suhteessa hänen vanhempinsa - konteksti, jossa ammatti-ihmiset liittivät lapseen eniten avoimen kielteisiä ja vammaa dramatisoivia kuvauksia. Diskurssin kielteisyyttä voidaan osittain selittää tällä kontekstilla, jossa pyrkimyksenä oli pitää vuorovaikutuksellisesti huolta vanhemmista ja tehdä tunnetyötä yhdessä heidän kanssaan. Vanhempia ymmärtämään pyrkivän ja heidän tilanteeseensa eläytyvän ammatti-ihmisen identiteetti aktivoi näin kulttuurissa läsnä olevat ja vammaisuuteen liitettävät kielteiset merkitykset kielenkäyttöön mukaan (ks. esim. Oliver, 1990, 1996). Diskurssi antoi tilan ja oikeutuksen vanhempien ristiriitaisille ja mahdollisesti kielteisille tunteille, mutta samalla yksipuolisesti ohjasi vanhempia negatiivisten merkityksenantojen suuntaan ja saattoi siirtää ammatti-ihmisten omat vammaa koskevat tulkinnat myös heidän tulkintoihinsa. Tragediadiskurssi ilmeni vamman toteutuksen viitekehäyksessä ja oli siinä mielessä väistyvä myöhempien tulkintakehysten myötä.

*Ongelmadiskurssi.* Ongelmadiskurssi ja sen funktiot liittyivät läheisesti tragediadiskurssin sisältöön ja funktioihin. Diskurssi syntyi tragediadiskurssin tavoin kontekstissa, jossa lasta kuvattiin suhteessa hänen ympärillään oleviin aikuisiin, joko vanhempiin tai ammatti-ihmisiin. Tässä vallitsevassa diskurssissa lapsen tilanne muodostui ongelmaksi ja lapsi jossain suhteessa aikuisten taakaksi. Nimensä mukaisesti diskurssi lähti pessimististen ilmausten sävyttämänä liikkeelle ongelmista, mutta palveli osittain myös vanhempien ja lapsen hyvinvoinnista huolehtimista. Huolenilmaisujen kärki kohdistui vanhempien jaksamiseen ja selviytymiseen arjessa.

Myöhemmässä vaiheessa lapsen vaativuutta korostavat kuvaukset syntyivät yhteyksissä, joissa lapsen työläyttä käytettiin perusteluna sosiaalisten etuuksien ja palvelujen saamiselle tai yleisopetuksessa opiskelun mahdollisuuden eväämiselle. Kuvaukset lapsen työläydestä tai vaativuudesta rakennettiin emotionaalisesti latautuneiden sanojen ja ääri-ilmauksien kautta niin vastaansanomattomiksi ja äärimmäisiksi esimerkeiksi, että ne saavat ihmisten yleisen kauhistelun tai myötätunnon heräämään. Tällaisilla konkreettisilla esimerkeillä ja tapauskuvauksilla on yleensä merkittävä suostutteleva funktio, sillä niitä pidetään yleensä pelkkien mielipiteiden esittämisen sijaan tosina ja autenttisina arjen kuvauksina (van Dijk, 1987). Kouluvalinnan yhteydessä kuvausta lapsen isoista tarpeista täydensivät lisäksi selonteot koulun heikoista resursseista ja olosuhteista sekä ammatti-ihmisten vähäisestä osaamisesta suhteessa lapsen vaativuuteen.

Lapsen hahmottaminen vaativaksi antoi ammatti-ihmisille mahdollisuuden tuoda esille heidän mahdollisuuksiaan tarjota konkreettista tukea, apua ja ohjausta perheen arjen tilanteisiin. Lisäksi lapsen nimeäminen moniongelmaiseksi tai hänen vanhempiansa tarpeiden kuvailu ylisuuriksi antoi ammatti-ihmisille kulttuurisesti hyväksytyyn perusteen vetäytyä vastuusta ja siirtää ongelmanratkaisu jollekin toiselle taholle, kuten esimerkiksi ylivaativille vanhemmille itselleen tai vaativien lasten opettamiseen perehtyneille erityisopettajille. Tässä itseä puolustavassa merkityksessä ongelmien syy sijoitettiin oman toiminnan ulkopuolelle ja vaikea tilanne kuvattiin vielä selvästi tavanomaisia ongelmia ja koulun ongelmanratkaisumahdollisuuksia suuremmaksi.

*Subjektidiskurssi.* Yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen korostama kuva lapsista toimijoina ja oman elämänsä subjekteina jäi ammatti-ihmisten kielenkäytössä paljolti lapsen kehitystä arvioivan ja lapsen vaillinaisuutta korostavan puheen taakse. Subjektidiskurssin mukainen tapa hahmottaa lapsi ja hänen tilanteensa tuli kuitenkin ammatti-ihmisten kielenkäytössä esille läpi aineistojen, mutta väisti keskusteluissa muita painavammiksi nousseita merkitysjärjestelmiä. Tällaista lapsen subjektiviteettia ilmentävää kielenkäyttöä kuvasivat viittaukset lapseen tuntevana, tajuavana, toimivana ja itsestään tietoisena persoonana (ks. Bogdan & Taylor, 1992; Halliday, 1985). Samalla kuvailut lähenivät tavallisia kertomuksia kenestä tahansa lapsesta, jonka persoonalliset ominaisuudet ylittävät vammaisuuden hallitsevan aseman.

Lapsen yksilöllisyyden ja koko elämän mukaan ottaminen kuvaukseen tarkoitti persoonallisen näkökulman sisällyttämistä muutoin asiakeskeiseen kielenkäyttöön. Diskurssissa lapsi kutsuttiin myös itse kertojan paikalle, jolloin hänen

äänensä tuli toiveiden ja tahdon ilmaisujen kautta aikuisen antamissa esimerkeissä esille. Tällöin ammatti-ihminen asettui lapsen tutustuvan ja lapsen näkökulmaa tavoittamaan pyrkivän oppijan asemaan. Keskiössä oli spesifit, juuri tietyn lapsen persoonaan ja elämäntilanteeseen liittyvät määritteet, ei yleinen tietämys lapsen tai vammaisen lapsen tahdosta yleensä.

Viittaukset lapsen motivaatioon ja mielialaan toimivat kielenkäytössä myös välineellisessä asemassa, lapsen oppimisen ja koko toiminnan onnistumisen edellytyksinä. Kielenkäytössä vähemmän vallitsevaksi jäävä tapa keskittyä yksittäisen lapsen oppimismahdollisuuksiin loi kuitenkin optimistisempää kuvaa lapsen osaamisesta. Tällöin lapsen taitojen vertailukohtana oli hänen aikaisempi osaamisensa, johon verrattuna kehityksen painotettiin menneen eteenpäin tai menevän mahdollisesti eteenpäin tulevaisuudessa (esim. ilmaisut 'ei vielä osaa jotakin'; 'nämä ovat askel johonkin'). Samoin lapsen kuvauksissa huomioitiin kontekstuaalisten tekijöiden merkitys, jolloin myönteisinä tai kielteisinä pidettyjen ominaisuuksien kerrottiin pätevän vain tietyissä oloissa. Tällä tavalla tehdyillä rajauksilla vältettiin liiallista yleistämistä ja painotettiin taitojen vaihtelevuutta kontekstista riippuen.

*Oikeusdiskurssi.* Oikeusdiskurssissa ammatti-ihmiset viittasivat ensisijaisesti ympäristöön joko vaikeuksien aiheuttajana tai tuen lähteenä. Ympäristöön liittyvä kirjoittaminen oli vaihtoehto tavalle sijoittaa ongelmat ja niiden syyt ainoastaan lapseen. Diskurssi vastasi sosiaalisessa vammaistutkimuksessa ja inklusiivisessa kasvatuksessa esiintyviä ja viime vuosikymmenenä yhä vahvistuneita moraalisia painotuksia. Siten diskurssin voi olettaa olevan nousevassa asemassa, vaikka se ammatti-ihmisten kielenkäytössä jäikin ainoastaan välillä vilahdettavaksi, mutta selkeästi omaksi merkitysjärjestelmäkseen.

Oikeusdiskurssi asemoi lapsen ensisijaisesti oikeuksien kantajaksi ja näin olen myös moraalisubjektiksi. Tällöin palvelujen saamisen tai kouluun pääsemisen edellytyksenä eivät olleet lapsen esittämät ansiot, vaan hänelle kuuluvat oikeudet. Vastaavasti tämän oletuksen kanssa sopusoinnussa ammatti-ihmiset asettivat itselleen ja muille aikuisille velvollisuuksia toimia näiden oikeuksien takaajana deontisten modaali-ilmausten keinoin (esim. 'on tehtävä', 'meidän pitää', 'on välttämättöntä'). Ilmaukset asettivat ammatti-ihmiset moraalisesti vastuullisten, intentionaalisten toimijoiden asemaan ja vahvistivat uskoa mahdollisuuksiin muuttaa ympäristöä lasten oikeuksien toteutumisen suuntaisesti (Moss, Dillon & Statham, 2002; Stainton Rogers, 2004). Siinä missä kehitysdiskurssi painotti siis kehityksellisten vähimmäisvaatimusten täyttymistä ja lapsen tarpeita lapselle kuuluvan hyvän pohjana, oikeusdiskurssissa pääpaino oli lapsen moraalisisissa oikeuksissa ja yhteisön käytännöllisessä vastuunotossa kaikille tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoamisessa.

## 5.2 Ammattikäytäntöjen arviointi

Ammatti-ihmisten kielenkäytöstä nimeämäni merkitysjärjestelmät eivät ole yksiselitteisiä tai toisiaan poissulkevia kokonaisuuksia. Esimerkiksi vammadiskurssi on hegemonisena merkitysjärjestelmänä lähtökohtana niin tragedia- kuin ongelmadiskurssinkin olemassaololle, jotka taas pienempinä tulkintakehyksinä vahvistavat toinen toisiaan. Kehitysdiskurssi on vammadiskurssille rinnakkainen tulkintakehys toimien luontevana jatkona sen käytölle. Näiden kanssa ristiriidassa olevia ja vastakkaisia merkityksiä tuottavia ovat taas toisiaan tukevat subjekti- ja oikeusdiskurssit. Kielenkäytössä ne eivät ole niinkään vallitsevia, vaan tulkinnasta riippuen pikemminkin väistäviä tai nousevia merkitysjärjestelmiä.

*Ammatilliset ideologiat.* Ammatti-ihmisten kielenkäyttö näytti vahvistavan tietynlaisia ammatti-ihmisten toimintamalleja: lääketieteellistä ja kehityspsykologista asiantuntijuutta sekä vammaisuuden yksilölliseen tulkintaan nojaavia käytäntöjä. Yleensä ottaen asiantuntijuutta luova kielenkäyttö vahvistaa lapsen ja hänen vanhempiansa vastaanottavaista ja passiivista roolia vuorovaikutuksessa laajentaen samalla ammatti-ihmisten omaa asemaa (ks. Chewing & Sleath, 1996; Holbrook, 1995; Riihelä, 1996). Esimerkiksi sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalintaa koskevat palaverit olivat niin aikuiskeskeisiä, ettei lapsia katsottu tarpeeksi päteviksi, emotionaalisesti vahvoiksi tai kypsiksi osallistumaan päätöksentekoon muuten kuin olemalla pääasiallisena keskustelunaiheena.

Lasten omien äänten hiljentämisen seurauksena ammatti-ihmiset kadottivat yksilöllisen näkökulman lapsiin ja rakensivat heistä kuvaa pääasiassa kehityspsykologisten, lääketieteellisten ja pedagogisten määritelmien kautta. Nämä kuvaukset toivat korostetusti esille aina yhden viitekehyksen lapsen tarkasteluun, jolloin kuva lapsesta viipaloitui kunkin ammatti-ryhmän painotusten ja intressien mukaiseksi. Voidaankin sanoa, että ammatti-ihmisten kielenkäyttö oli hallitsevasti tehtävä- ja kuntoutussuuntautunutta välineellistä kieltä, kun taas affektiivinen, huolehtimisorientoitunut tai omaa toimintaa reflektoiva kielenkäyttö jäi enemmänkin sivuosaan (ks. Anspach, 1987; Fleischman, 2001).

Ammatti-ihmisten kielenkäyttö liittyi läheisesti länsimaisessa kulttuurissa vallitsevaan suuntaukseen elämän lääketieteellistymisestä eli medikalisaatiosta. Terveystieteiden ammatti-ihmisten käyttämän lisääntyvän vallan lisäksi medikalisaation käsite viittaa lääketieteellisen retoriikan ja ideologian yhä laajenevaan hallinta-alaan. Lääketieteelliselle retoriikalle on ominaista poikkeavuuden ulkoistaminen, objektiivinen määriteltävyys ja loitonnuttaminen lapsen muista ominaisuuksista (Conrad & Schneider, 1992; Foucault, 1975/1980, 216; Rintala, 1995; Tuomainen ym., 1999; Wendell, 1996). Medikalisoiivat käytännöt vahvistivat kaikkien ammattiryhmien kielenkäytössä selitysmalleja, jotka ensisijaistivat lapsen saaman diagnoosin ja sen pohjalta oletetut tarpeet kuntoutuksellisten ja kasvatuksellisten interventioiden lähtökohdaksi. Samalla tavoin myös Heinämäki (2004) kuvasi tutkimuksessaan, miten kunnallinen päivähoido usein vahvistaa tarpeita

luokittelevia ja määrittäviä käytäntöjä tavoittelemalla diagnoosia toimintansa pohjaksi ja asemoitumalla näin lääketieteellisen kuntoutuksen tukitoimeksi.

Asia- ja tietokeskeisten medikalisoituneiden ammattikäytäntöjen vahvuutena on neutraalisuuteen ja objektiivisuuteen pyrkiminen ilman, että vammaisuuteen liitettäisiin esimerkiksi negatiivisia tunnekuvauskuvaus. Objektiivisuuden tavoittelussa on kuitenkin vaarana sokeutua ammattikäytäntöjen väistämättä piilevästi vahvistamille arvoille ja kadottaa alan normisidonnaisen luonteen kriittinen pohdiskelu. Tällöin tieto voi saada amatillisessa toiminnassa kyseenalaistamattoman totuuden aseman ja samalla syrjäyttää lasten ja heidän perheidensä elämäkertomusten kokonaisuuden ja ammattikäytäntöjen inhimillisen kohtaamisen ulottuvuuden. Objektiivisuuteen vetoamalla on myös mahdollista rajata amatillinen tarkastelukulma esimerkiksi ainoastaan häiriintyneiden kehojen tutkimiseen tai kehityksellisten viivästymien purkamiseen enemmän tai vähemmän teknisenä ja välineellisarationaalisena toimintana. Riskin tällaiseen työskentelyotteeseen on havaittu olevan erityisesti lääketieteen ammattikäytännöissä, joissa lääkärin ja potilaan väliset kasvokkaiset tapaamiset ovat harvinaisempia, arviointiin keskittyviä ja usein kestoltaan varsin lyhyitä (Anspach, 1987; Cassell, 2004; Waltz, 2005). Erityisopettajan mekanistiseen työotteeseen valahtamista taas suojanee päivittäinen pitkäkestoinen työskentely lasten kanssa sekä humanistisemmista ja monitieteisemmistä aineksista vaikutteita ammentava kasvatusalan koulutustausta.

Lääketieteellisten hahmottamistapojen lisäksi ammatti-ihmisten kielenkäytössä selkeästi esille tuleva kehityspsykologinen ajattelu vahvisti normaalisuuden ihannetta asettamalla selkeät ja hienosyiset kriteerit niin sanotulle normaalille lapsuuden kehitykselle. Lähestymistavan mukaan tietynikäisten lasten odotetaan saavuttavan suunnilleen samanaikaisesti samanlaisen fyysisen, motorisen, kognitiivisen tai sosio-emotionaalisen kehityksen tason. Kehityksen normaali kulku tarjosi ammattikäytännöissä helposti sovellettavan arviointiperusteen lasten vertaamiselle ja heidän suhteellisen edistymisensä arvioinnille. Siten ongelmien nimeämisen ja medikalisoinnin yksilön ominaisuuksiksi voidaan olettaa olevan lapsuudessa muita ikävaiheita tyypillisempää. Näin ollen lapsuuteen muutenkin liitettävät kasvun, kehityksen ja kypsyminen odotukset leimaavat eritoten vammaiseksi luokitellun lapsen lapsuutta (Conrad & Schneider, 1992; James, Jenks & Prout, 1997; Priestley, 2003; Thomas & Loxley, 2001).

Vammaisuus ja sen mukanaan tuoma eri alojen ammatti-ihmisten soluttautuminen lapsen elämään voimistaa mielikuvaa lapsuudesta riippuvaisuuden, voimattomuuden ja keskeneräisyyden aikana. Toisaalta lapsia pidetään yleisestikin luonnostaan inkompetentteina ja näin ollen vammaisen lapsen riippuvaisuus ei tule välttämättä niin silmiinpistävästi esille sen ollessa hyväksytty osa lapsuutta. Lisäksi lapsuutta voi säestää sen näkeminen tulevaisuuden mahdollisuutena, positiivisena eteenpäin menemisenä ja jatkuvana kasvuna verrattuna vammaisten aikuisten tilanteen näkemiseen enemmän toivottomuuden ja menetettyjen mahdollisuuksien näköaloina (ks. Forssén, 2000; Priestley, 2003).

Jatkuvan kehityksen korostamisen seurauksena yhteisön aiheuttama psykoemotionaalinen vammauttaminen voi kuitenkin kohdistua vammaisista henkilöistä erityisesti lapsiin. Tällöin erilaisia minuuksia etsivä, kokeileva ja toisten reaktioihin itseään peilaava lapsi voi olla alttiimpi vaatimusten ja niiden täyttämisen vä-



lisessä ristiriidassa kokemaan itsensä vähemmän arvokkaaksi, hyödyttömäksi tai huonoksi (Reeve, 2006; Thomas, 2006). Tätä korostaa se, ettei lapselle asetettavissa tavoitteissa usein juurikaan näy lapsen nykyisen elämänvaiheen arvokkuuden tunnustaminen, vaan pääpaino on lapsen tulemisessa joksikin tai hänen valmistautumisessaan johonkin suurempaan, kouluunmenoon tai aikuisen ihmisen elämään (Kehily, 2004; Leskinen & Viitala, 2001). Tällöin ammattikäytännöt eivät välttämättä anna tilaa lapsuuden elämiselle lapsena.

Erilaisten vammaiskuvien luomista voidaan tarkastella myös suhteessa ammatti-ihmisten edustamiin ammattikäytäntöihin. Esimerkiksi lääketieteellisten ja kuntoutuksellisten tutkimusten tarkoituksena on tutkia, mikä ihmisissä on vikana ja pyrkiä korjaamaan löydettyjä poikkeavuuksia. Näin ollen tällaiset ammattikäytännöt kiinnittävät suurelta osin huomion sairauksiin, häiriöihin ja ongelmiin sekä niiden etiologiaan (Bailey, 1998; Mackelprang & Salsgiver, 1996; Oates, 1996). Tällöin voidaan ajatella, että ilman ongelmapuhetta ammatillinen toiminta ikään kuin menettäisi merkityksensä ja sen tarkoituksen, johon kaikki osapuolet yhdessä keskinäisessä riippuvuussuhteessaan suuntautuvat ja jonka he yhdessä tuottavat (Juhila & Pösö, 2000).

Erityiskasvatuksen ammattikäytäntöjä tarkasteltaessa voidaan havaita, että erityiskasvatuksen institutionaalinen kielenkäyttö näyttää pitkälti rakentuvan edellä mainittujen kehityksen arvioinnin ja oppimisen ohjaamisen ympärille: sille, onko lapsi oppiva vai kehityksessään ikätovereista jälkeenyäännyt, edennyt vai paikallaan pysynyt, pärjäävä vai tukea tarvitseva, sopeutuva vai hankaluuksia aiheuttava. Institutionaalisesta tehtävänannosta huolimatta keskittyminen pelkästään kehityksessä ilmenevien ongelmien mahdollisimman varhaiseen havaitsemiseen ja korjaamiseen voi tyypistää kasvatuksen monet ulottuvuudet ainoastaan taitojen preppaamiseksi, kuntouttavaksi toiminnaksi sekä opetussuunnitelmaan ja hojkeihin kirjattujen tavoitteiden toteuttamiseksi. Tällaisen kehityksellisen ja kapean taitoperusteisen opetussuunnitelman on havaittu ohjaavan erityisesti sellaisten oppilaiden ohjaamista, joiden taidot on arvioitu jollakin alueella kaikkein heikoimmiksi (Brantlinger, 2005).

Yksipuolistuminen lienee myös yleensäkin vaarana pitkälle erikoistuneissa yhteiskunnissa, joissa jokainen instituution edustaja keskittyy havaitsemaan lapsen vain omien ammatillisten vaatimustensa ja tavoitteidensa läpi. Tässä suhteessa erityisopetusta ja sitä koskevaa tutkimusta on moitittu liiallisesta perinteisiin opetustapoihin sitoutumisesta, uskollisuudesta vallitsevalle koulutusjärjestelmälle ja kritiikkittömyydestä olemassa olevaan koulutuspolitiikkaan nähden (Emanuelsson, 1997; Kröger, 2002). Näitä puolia on kuitenkin vaikea kritisoida, sillä erityisopetuksen ytimeen sisältyy kaikesta huolimatta pyrkimys hyvän tekemiseen lapselle, mahdollisuuksien avaaminen hänelle ja hänen tarpeidensa kohtaaminen (Armstrong, 2002; Thomas & Loxley, 2001). Interventioiden pohjana on usein huoli siitä, etteivät lapset täytä yhteiskunnan heille asettamia vaatimuksia tietynlaiseen autonomiseen aikuisuuteen kasvamisesta ja yhteiskunnan tiedollis-aidollisiin vaatimuksiin sosiaalistumisesta. Kasvattajilla on siis väistämättä edessään jatkuva haaste tasapainoilla koulun intressien ja yhteiskuntaan sosiaalistamistehtävän sekä sosiaalisen vammaistutkimuksen kriittisemmän vastapuheen välillä (ks. myös Gabel, 2005; Priestley, 2003).

*Ammattikäytäntöihin vaikuttaminen.* Vammaisen lapsen lapsuus on leimallisesti institutionaalistunutta aikaa. Sen lisäksi että instituutiot ja niissä työskentelevät ammatti-ihmiset määrittävät merkittävästi lasten nykyistä ja tulevaa identiteettiä, instituutiot haastavat lapsen rakentamaan myös henkilökohtaista identiteettiään suhteessa näiden instituutioiden vaatimuksiin. Tämä korostuu erityisesti tilanteissa, joissa lapsella ei ole tilaa suoraan vaikuttaa hänestä luotuihin identiteetteihin, vaan hän on pakotettu kuuntelemaan, mitä mieltä toiset ovat hänestä (Gubrium & Holstein, 2001; MacLure & Walker, 2003). Siksi ei ole samantekevää, millaisiin asemiin lapset näissä instituutioissa sijoitetaan tai millaisia tavoitteita heidän elämälleen laitetaan.

Vallitsevien ammattikäytäntöjen kehittämisessä on huomioitava, etteivät ammatti-ihmiset puhu kielenkäytössä yksilöinä, vaan omien ammatillisten taustojensa ja tiettyjen instituutioiden edustajina. Nämä institutionaaliset tekijät yhdessä rakenteellis-materiaalisten käytäntöjen kanssa taas asettavat osaltaan ehtoja sille, millaisia merkityksiä lapselle voidaan tiettyssä instituutiossa antaa (Foucault, 1979; Rapley, 2004). Esimerkiksi palvelujen ja sosiaalisten etuuksien hakemisen käytännöt pakottavat vanhempia luopumaan tiettyssä määrin oman elämäkertansa yksityisyydestä, paljastamaan jaksamisensa ja voimavarojensa rajat ammatti-ihmisille sekä painottamaan lapsensa heikkouksia ja kärsivällisyyttä vaativia puolia keinoina saada hakemuksia käsittelevät viranomaiset vakuuttuneiksi heidän tarpeistaan. Samanaikaisesti kirjallisiin lausuntoihin on varattu usein vain suppea tila kirjoittamista varten, mikä saattaa pakottaa rajallisten ajallisten resurssien lisäksi ammatti-ihmiset mahdollisimman lyhyeen, persoonattomaan ja subjektittomaan kuvaukseen. Vastaavasti yleisopetuksen jäykäksi moitittu järjestelmä asettaa usein ehtoja sille, millainen lapsi on heille kelpoinen ja millaisia lapsia koulun ei tarvitse resursseillaan ottaa vastaan. Nämä ehdot taas vaativat niin ammatti-ihmisiä kuin vanhempiakin kehittämään argumentteja samojen kriteerien suunnassa, olivatpa he näistä kriteereistä mitä mieltä hyvänsä (ks. Gubrium & Holstein, 2001; Spencer, 2001). Näin ollen elleivät argumenttien keskinäiset voimasuhteet muutu humanisempien perustelujen suosimiseen ja keskinäisen luottamuksen rakentamiseen, erilaisten sosiaalisten etujen ja palvelujen saaminen vaatii edelleen lääketieteelliskehityspsykologista argumentointia, negaatioihin nojautuvaa kirjoittamista tai sitoutumista ongelmia yksilöllistäviin ja kohteellistaviin kirjoitustapoihin.

Laajempi vetoaminen ammatti-ihmisten kielenkäytössä versonneen oikeusdiskurssin kaltaiseen merkityksellistämiseen saattaisi kohdistaa huomion enemmän vammaisiin lapsiin kansalaisina ja sosiaalisina toimijoina, jotka ovat oikeutettuja osaltaan kertomaan, mikä on heille hyväksi. Oikeusdiskurssiin vetoaminen voi olla kuitenkin myös ankaraa silloin, kun diskurssi ei tunnista lasten välisiä eroja tai sitä, ettei kaikilla lapsilla ole samanlaisia tai lainkaan valmiuksia itsensä puolesta viestimiseen. Lasten oikeuksien edistämisen päätarkoituksena lienee kuitenkin tunnustaa, etteivät aikuiset aina tiedä parhaita toimintatapoja ja että siksi täytyy olla olemassa myös lasten oikeuksista lähteviä rajoitteita aikuisten valta-asemalle (Smith, 2005; Stainton Rogers, 2004). Tähän liittyen voidaan lisäksi tarkastella sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista eli sitä, miten sosiaaliset instituutiot toimivat. Tällöin avainkysymykseksi muodostuu, kohtelevatko eri instituutiot ihmisiä tasaveroisesti tai saako yhteiskunnan sosiaalisten järjestelyjen seurauksena

jokin tietty ryhmä, kuten vammaiset lapset, suhteellisesti vähemmän jotakin hyvää. Oikeusdiskurssi mahdollistaa myös sen, että joillakin lapsilla on erityisiä oikeuksia, vaikkakaan ei erityisiä tarpeita (Moss, Dillon & Statham, 2000).

Lasten oikeuksista puhumiseen liittyy väistämätön jännite lapsen autonomian ja yksilöllisyyden puolustamisen sekä ammattikäytäntöjen sisältämien paternalististen ratkaisujen välillä. Lapsen hyvinvoinnista ja hyvästä huolehtiminen tämän ollessa riippuvainen hänestä huolehtivista aikuisista on erityiskasvatuksenkin ensisijaisena selitysperstana, kun taas autonomian kunnioittaminen asettaa rajat ammatilliselle toiminnalle tämän tavoitteen saavuttamisessa. Paternalistisia elementtejä sisältävän lapsen hyvästä huolehtimisen voidaan kuitenkin ajatella edesauttavan myöhemmin myös lapsen itsemääräämistä. Esimerkiksi lapsen toimintamahdollisuuksien lisäämisen ja vammasta aiheutuvien haittojen lieventämisen kuntouttavan toiminnan kautta tai tiedollis- taidollisten valmiuksien parantamisen ohjauksen avulla voidaan nähdä palvelevan myös lapsen autonomian kunnioittamisen positiivisen velvoitteen täyttämistä eli edistävän mahdollisuuksien mukaan lapsen oman elämän haltuun ottamista. Jotta elämälle laaja-alaisesti valmiuksia antava tavoite kuitenkin toteutuisi, kasvatuksen ammattikäytäntöjä on tärkeä pohtia myös siltä kannalta, miten paljon niissä tähdennetään taitoja ja suorittamiseen ja saavuttamiseen liittyviä tavoitteita ja kuinka paljon taas ihmiselämän muut hyveet, moraalinen, sosiaalinen ja henkilökohtainen kasvu, yhteiskunta- ja ympäristövastuuseen herääminen ja esteettiset ihanteet tulevat niissä esille. Jatkuva kriittinen pohdinta liittyy siihen, millaisia merkityksiä erilaiset määreet tuottavat lapsen nähtäväksi hänen omasta kelpoisuudestaan ja elämässä tärkeiden asioiden tavoittamisesta. Lasten etua ei voida myöskään vain olettaa ja aikaisempaan tietoon pohjautuen päätellä, vaan pikemminkin se löydetään lasta itseäänkin kuunnellen.

Lapsen vammaisuuden traagisten ja muutosta vaatien piirteiden korostuminen ammatti-ihmisten kielenkäytössä tuo esille tarpeen tuottaa monipuolisempia vammaisuutta koskevia merkitysjärjestelmiä eri alojen ammatti-ihmisten perus- ja täydennyskoulutuksessa. Esimerkiksi kasvatustieteiden koulutuksen olisi hyvä ammentaa aineksia lääketieteen ja psykologian lisäksi myös sosiologiasta ja filosofiasista. Teoreettisten tulkintojen lisäksi koulutuksen tarjoamat monipuoliset kokemukset ja toimintakentät asiantuntijakeskeisistä instituutioista vammaisjärjestöihin lisäävät tietoisuutta erilaisista positioista, joihin myös vammaiset lapset voivat asettua tai voidaan asettaa. Moninaisten aineiden tarjoamisen merkitystä korostaa se, että tulkinnat ja selitykset joudutaan osaltaan rakentamaan aina niistä kulttuurisista aineksista, joita on tietyssä yhteisössä kunakin aikana tarjolla. Tällöin jos esimerkiksi erityisopettajakoulutuksessa opiskelevien harjoittelupaikat ja myöhemmät työpaikat ovat ainoastaan ympäristöissä, joissa opiskelijat toimivat korjaavana ja suojelevana asiantuntijatahona lapsiin nähden, tuen tarpeen määritykset ja ongelmallisiksi koettavat piirteet nousevat vammaisuudessa herkästi keskeiselle sijalle esimerkiksi ihmisoikeuksien toteutumisen tarkastelun sijaan. Tämä perustuu siihen, että jokainen instituutio asettaa omat rajansa sille, mistä voidaan puhua ja miten, elleivät toimijat sitten haasta kyseisten instituutioiden vallitsevia ihanteita ja normeja.

Määritelmien joustavuuden ja monipuolisten tulkintatapojen synnyttämiseksi konstruktionistinen ajattelu voi tuoda mukanaan tietyn nöyryyden omien tulkintojen ja oman työn arviointiin. Sosiaaliseen konstruktionismiin sisältyvä vallitsevien määritysten suhteellisuuden tunnistaminen ja eettinen arviointi voi edesauttaa toimimattomien käytänteiden purkamista ja uudelleenrakentamista. Samalla se korostaa kriittistä suhtautumista vallitseviin diagnostisiin määritelmiin ja ohjaa hakemaan ongelmien perusteita lapsen lisäksi myös erilaisista ympäristön vaikutuksista, rakenteellisista esteistä ja tilannetekijöistä. Mikäli vammaisuuden ajatellaan sulkevan pois mahdollisuuksia päästä osaksi itsessään arvokkaista toiminoista, ammatti-ihmisten tehtävänä on tukea näiden toimintojen saavuttamista vaihtoehtoisilla tavoilla. Tällöin voidaan tarttua myös erityisopetuksen ytimeen yksilöllisyyden kohtaamisesta: vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä, moninaisten pedagogisten menetelmien kokoelmasta, apuvälineiden hyödyntämisestä opetuksessa, oppimisympäristöjen esteettömyydestä, oppimistilanteiden tekemisestä mahdollisimman tasaveroiseksi kaikille sekä opetuksen tavoitteiden ja keinojen yksilöllistämisestä. Interventioiden painopiste on näin ollen kriittisen pedagogiikan lähtökohtien mukaisesti ympäristön, instituutioiden ja kulttuuristen merkitysten muuttamisessa niin, että ne muuttuisivat vammaisten lasten kannalta suotuisammiksi (Erevelles, 2005; Oliver, 1990).

*Jatkotutkimusaiheet.* Vammaisesta lapsesta synnytyille institutionaalisille identiteeteille oli ominaista se, että vammaisen lapsi ei ollut itse läsnä käytännön vuorovaikutustilanteissa luomassa niitä. Siten välittömässä vuorovaikutustilanteessa syntyvien diskursiivisten identiteettien, kuten esimerkiksi kysyjän, vastaajan tai kertojan positoiden pohdinta ei tullut tässä tutkimuksessa esille. Koska vammaiset lapset osallistuvat kuitenkin myös itse vammaisuudelle annettavien merkitysten luomiseen, jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia heidän tekemiänsä tulkintoja ja itsemääritelystään eri ympäristöissä. Tällainen tutkimus voisi kohdistaa huomion esimerkiksi autenttisiin ammatti-ihmisen ja vammaisen lapsen vuorovaikutustilanteisiin koulussa, päivähoidossa tai kuntoutuksessa. Näkökulmana voisi olla esimerkiksi, millaisiin asemiin aikuinen ja lapsi tällaisissa tilanteissa asettuvat ja miten he neuvottelevat asemistaan, olipa vastapuolena oleva ammatti-ihminen sitten opettaja tai terapeutti. Tällaisessa kontekstissa fyysisesti läsnäolevaa lasta ei voisi jättää kokonaan huomioimatta, jolloin hänen mahdollinen ohittamisensa tai sivuuttamisensa vaatisi erilaisia kielellisiä keinoja.

Kasvatuksen ammattikäytäntöihin liittyy myös paljon moraalisesti herkkiä tilanteita, joissa pyritään yhtäältä puuttumaan johonkin ei-toivottuna pidettyyn piirteeseen lapsen tai vanhemman toiminnassa sekä toisaalta samalla osoittamaan kunnioitusta heidän autenttiselle elämänpolulle. Tällaiset jännitteiset tilanteet tarjoavat mielenkiintoisen kontekstin sen tutkimiselle, miten eri osapuolet pyrkivät yhtäältä osoittamaan ymmärtämystä ja toisaalta haastamaan toinen toisensa tulkintoja. Tällaiset jännitteiset tilanteet voivat liittyä niin tuntienhallinnan, hojkeskustelujen kuin vanhempain iltojenkin sisältämien neuvottelujen tarkasteluun.

Diskurssi- ja keskusteluanalyttisillä menetelmillä on paljon annettavaa myös opetuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimukselle. Eri oppimisympäristöissä tapahtuvan opetuksen ja ohjaamisen vertailu vuorovaikutuksen tutkimis-

sen keinoin voi paljastaa ympäristöistä sellaisia yhtäläisyyksiä ja eroja, jotka eivät ole välttämättä tulleet aikaisemmissa tutkimuksissa esille. Samalla ympäristöt luovat myös erilaisia tulkintoja lapsen oppimisesta hänen identiteettinsä rakentamisen aineksiksi.

## SUMMARY

### *Background*

The meaning of disability has been traditionally examined by means of quantitative attitude surveys. However, these surveys have largely ignored the fact that all evaluative action and opinions occurs in the context of various social situations. That is why attitudes towards disabled people may often show remarkable variation, ambivalence and inconsistency in different social contexts (Reich & Michailakis, 2005; Söder, 1990; Wetherell, 1996).

Instead of considering the attitudes of people towards disability and disabled people as permanent, dispositional and fixed individual characteristics, the purpose of this study was to examine various constructs which professionals working with disabled children produced about disabled children and childhood disability in their discourse.

The theoretical roots of this study stem from a social constructionist orientation, Disability Studies and the Social Study of Childhood. The social constructionist approach views disability as a relative, socially constructed concept, the meanings of which alternate according to historical time, context and the definers of disability. One of the common presuppositions of this orientation is that the language people use not only describes the world but also creates it (Burr, 2003; Gergen, 1985). Then, meanings given to disability reflect on both an impairment and the other values and views of a certain society.

Views on disability from social constructionism are described by the basic ideas of Disability Studies – the discipline born out of the political awakening of disabled people in the England of the 1970s. Disability Studies sees disabled people primarily as an oppressed social group, the rights of which should be better taken into consideration. This orientation makes a difference between the concepts of impairment and of disability. Impairment means any physical or psychological, medically defined difference, defect or deficiency. In contrast, disability means the restriction of activity or exclusion from mainstream activities caused by a society which is not able to take into consideration different variations which appear in any particular society (Abberley, 1987; Finkelstein, 2001b; Oliver, 1990, 1996).

The Social Study of Childhood is also mainly premised on social constructionist and socio-cultural ideas: that meanings of children and childhood are structured by adult culture and its norms, beliefs and expectations (James & Prout, 1997; Mayall, 1999). The approach aims at examining how individual rights become materialized in practice and how social inequality and exclusion are constructed (Priestley, 1998). Children are also considered to be active beings and social actors who have their own status, value and rights (James, Jenks & Prout, 1998; Mayall, 2002).

Despite their similarities, Priestley (1998) regrets that the viewpoints of both Disability Studies and the Social Study of Childhood have seldom been present in the same study, even if the study concerned disabled children. This

would be important, however, since disabled children primarily have the same needs and rights as other children and not only the so-called “special needs” which separate them apart from others. In addition, it can be supposed that being a disabled child means belonging to two minority groups at the same time, that of the disabled individual and that of the child. Thus, the experiences of being a child and the societal expectations of childhood shape the meanings of disability and interventions in it, and vice versa (Oliver & Barnes, 1998; Priestley, 1998a, 2003).

### *Method*

The analysis of the data is based on the principles of qualitative discourse analytical methods. The main idea of the discourse analytical approaches is to examine how people categorize, construct, give meanings to and assess various phenomena and people through their language use and from various interpretation frames. In addition, the purpose is to focus on the functions which people’s talk produces (Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987).

My own way of doing discourse analysis has been mainly influenced by two discourse analytical orientations: discursive psychology by Jonathan Potter, Derek Edwards and Margaret Wetherell, and critical discourse analysis by Norman Fairclough and Ruth Wodak. Discursive psychology is a relatively non-critical approach which focuses on an individual’s free possibilities for negotiating for various meanings, subject positions and identities in different interactional contexts. Contrary to this, critical discourse analysis (CDA) emphasizes the contribution of prevalent social and material conditions into the discourse and aims at revealing the hidden aspects of discourse such as power and inequality (Fairclough, 1992; Wodak, 2001b).

The study was divided into four different themes. Each theme had its own research data which were sampled purposefully so that they would represent various institutional contexts and would be produced by different professional groups. Constructing the meanings of childhood would be in a range from babyhood to early youth, and the nature of the data would exemplify both spoken and written language. On the basis of these criteria, the research data used in the study became the following: 1) the interview data collected among staff members of one Finnish county hospital (N = 19), the context of the data being the birth of a baby with an impairment, 2) the documented data consisting of the professional reports written about one disabled child during the first fourteen years of her life (N = 145), the context of the data being development, assessment and seeking out of services, 3) the transcripts of interdisciplinary team meetings (N = 4) in which professionals and parents negotiated for the school choices of pre-school-aged children with cochlear implants, and 4) the individual, pair and group interview data collected among professionals of municipal and central government sectors working in the same Finnish town (N = 13). The context of that data was the economic crisis of the 1990s and its consequences on the supply of services.

### *Results*

The results showed that children's impairment and diagnosis became a self-evident and unchallenged point of departure in the discourse of professionals. The language used when describing children's features and symptoms was categorical and strong and gave an image of objectivity and factuality. This impression arose from the use of professional slang and the passive form and the presentation of numerical values and quantitative criteria. All of these factors allowed the discourse of disability to appear neutral and natural on the surface, although it constructed differences between desirable and undesirable human characteristics. In addition, the discourse of disability was colored by intertextuality, i.e. including other texts of voices in the professional discourse. Intertextuality appeared both in the dialogue of doctors with their various diagnostic classifications and criteria, and in the transfer of these medical elements into the discourse of other professional groups as well.

Referring to the development of children formed a hegemonic frame of interpretation in the professional decision-making. The development was divided into different static developmental entities or noun-like nominalizations which were described in separation from children themselves. The use of abstract concepts and the exclusion of children as agents disconnected the developmental descriptions away from children themselves and constructed the children as mere assessable and passive objects. Furthermore, the comparison of development with age norms as a main criterion for developmental assessment typically reinforced an image of disabled children as deficient and unable.

Speaking about disabled children in relation to their parents and the managing of the parents produced the most explicit negative descriptions of the children. The birth of a baby with an impairment was constructed as a tragic event, a taboo subject which was highlighted by an abundant use of affective expressions, hesitations, long breaks and seeking for appropriate words. At a later time, the negative meanings of children appeared in contexts in which the stories of children as demanding burdens were the means in which to justify segregating educational environments and implying the need for social services and benefits.

In contrast to objectifying or problem-oriented discourse, there were also some elements of pinpointing children's own viewpoints and subjectivity in the discourse. In this case, professional discourse represented children as thinking, feeling and acting persons who have certain rights and who should be treated as individuals. These expressions by professionals seemed to indicate a change to a morally responsible position of aiming at changing the environment and societal atmosphere in the direction of children's rights.

### *Conclusions*

The results showed that professional discourse seemed to be a dominantly task-oriented, instrumental language, whereas care-oriented, affective or reflective language only played a minor role. The discourse strengthened expertise-based, individualized, psycho-medical and rehabilitative interpretations of children



and their disability. Furthermore, although children were persons around whom the entire language use concentrated, they were actually absent from the professional negotiations. In the future, it would be important to produce more many-sided meanings, and even competing versions, of childhood disability both for professionals, children themselves and their parents.

## LÄHTEET

- Abberley, P. 1987. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society* 2 (1), 5–19.
- Alanen, L. 2003. *Childhoods: the generational ordering of social relations*. Teoksessa B. Mayall & H. Zeiher (toim.) *Childhood in generational perspective*. London: University of London, Institute of Education, 27–45.
- Allan, J., Brown, S. & Riddell, S. 1998. Permission to speak?: theorising special education inside the classroom. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) *Theorising special education*. London: Routledge, 21–31.
- Anspach, R. R. 1987. Prognostic conflict in life-and-death decisions: the organisation as an ecology of knowledge. *Journal of Health and Social Behavior* 28 (3), 215–231.
- Armstrong, F. 2002. The historical development of special education: humanitarian rationality or ‘wild profusion of entangled events’? *History of Education* 31 (5), 437–456.
- Atkinson, P. 1995. *Medical talk and medical work*. London: Sage.
- Atkinson, P. & Coffey, A. 1997. Analysing documentary realities. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 45–62.
- Bailey, J. 1998. Medical and psychological models in special needs education. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) *Theorising special education*. London: Routledge, 44–60.
- Barnes, C. 1992. Institutional discrimination against disabled people and the campaign for anti-discrimination legislation. *Critical Social Policy* 12 (1), 5–22.
- Barnes, C. 1996. Theories of disability and the origins of the oppression of disabled people in western society. Teoksessa L. Barton (toim.) *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman, 43–60.
- Barnes, C. 2003. What a difference a decade makes: reflections on doing ‘emancipatory’ disability research. *Disability & Society* 18 (1), 3–17.
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. 1999. *Exploring disability. A sociological introduction*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Barton, L. 1996. Sociology and disability: some emerging issues. Teoksessa L. Barton (toim.) *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman, 3–17.
- Barton, L. & Armstrong, F. 2001. Disability, education, and inclusion: cross-cultural issues and dilemmas. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, CA: Sage, 663–692.
- Bayliss, P. 1998. Models of complexity: theory-driven intervention practices. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward (toim.) *Theorising special education*. London: Routledge, 61–78.

- Benwell, B. & Stokoe, E. 2006. *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suomentaja Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus (alkuteos julk. 1966).
- Billig, M. 1985. Prejudice, categorization and particularization: from a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology* 15, 79–103.
- Billig, M. 1989. The argumentative nature of holding strong views: a case study. *European Journal of Social Psychology* 19, 203–223.
- Blommaert, J. & Bulcaen, C. 2000. Critical discourse analysis. *Annual Reviews of Anthropology* 29, 447–466.
- Bloor, M. 1997. Addressing social problems through qualitative research. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 221–238.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. 1982. *Inside out: the social meaning of mental retardation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Branfield, F. 1998. What are you doing here? ‘Non-disabled’ people and the disability movement: a response to Robert F. Drake. *Disability & Society* 13 (1), 143–144.
- Brantlinger, E. 2005. Slippery Shibboleths: the shady side of truisms in special education. Teoksessa S. L. Gabel (toim.) *Disability studies in education. Readings in theory and method*. New York: Peter Lang, 125–138.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. 2005. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children* 71 (2), 195–207.
- Burman, E. 1994. *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Cannella, G. S. 1997. *Deconstructing early childhood education. Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Cassell, J. 2004. Stories, moral judgment, and medical care in an intensive care unit. *Qualitative Health Research* 14 (5), 663–674.
- Cheek, J. 2004. At the margins? Discourse analysis and qualitative research. *Qualitative Health Research* 14 (8), 1140–1150.
- Chewning, B. & Sleath, B. 1996. Medical decision-making and management: a client-centered model. *Social Science & Medicine* 42 (3), 389–398.
- Clarke, A. 2003. On being an object of research: reflections from a professional perspective. *Applied Linguistics* 24 (3), 374–385.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. 1992. *Deviance and medicalization: from badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Corker, M. 1998. *Deaf and disabled, or deafness disabled?* Buckingham: Open University.
- Corker, M. & French, S. 1999. Reclaiming discourse in disability studies. Teoksessa M. Corker & S. French (toim.) *Disability discourse*. Buckingham: Open University Press, 1–11.
- Cromby, J. & Nightingale, D. J. 1999. What’s wrong with social constructionism? Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.) *Social constructionist*

- psychology. A critical analysis of theory and practice. Buckingham: Open University Press, 1–19.
- Danforth, S. & Rhodes, W. C. 1997. Deconstructing disability. A philosophy for inclusion. *Remedial and Special Education* 18 (6), 357–366.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- van Dijk, T. 1987. *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park: Sage.
- van Dijk, T. 2001. Critical discourse analysis. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 352–371.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analysing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge University: *Studies in Interactional Sociolinguistics* 8. Edley, N. 2001. Analysing masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (toim.) *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage, 189–228.
- Edwards, J. A. 2001. The transcription of discourse. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 321–348.
- Edwards, D. 2005. Discursive psychology. Teoksessa K. L. Fitch & S. E. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 257–274.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. *Discursive psychology*. London: Sage.
- Emanuelsson, I. 1997. Special-education research in Sweden 1956–1996. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (3–4), 461–474.
- Erevelles, N. 2005. Rewriting critical pedagogy from the periphery: materiality, disability and the politics of schooling. Teoksessa S. L. Gabel (toim.) *Disability studies in education. Readings in theory and method*. New York: Peter Lang, 65–83.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. 1997. Critical discourse analysis. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction volume 2*. London: Sage, 258–284.
- Finkelstein, V. 2001a. A personal journey into disability politics. Leeds, UK: University Centre for Disability Studies. Tulostettu 10.6.2006.: [www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm)
- Finkelstein, V. 2001b. The social model of disability repossessed. Leeds, UK: University centre for Disability Studies. Tulostettu 10.6.2006.: [www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm](http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm)
- Fleischman, S. 2001. Language and Medicine. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. H. Hamilton (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell, 470–494.

- Foucault, M. 1975/1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Suomentaja Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Forssén, K. 2000. *Child poverty in the Nordic countries*. Turun yliopisto: Sosiaalipolitiikan laitoksen raportteja B 22..
- Frable, D. E. S. 1993. Being and feeling unique: statistical deviance and psychological marginality. *Journal of Personality* 61 (1), 85–110.
- Gabel, S. 2005 Introduction: disability studies in education. Teoksessa S. L. Gabel (toim.) *Disability studies in education. Readings in theory and method*. New York: Peter Lang, 1–20.
- Gabel, S. & Peters, S. 2004. Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability & Society* 19 (6), 585–600.
- Gallagher, D. J. 2006. If not absolute objectivity, then what? A reply to Kauffman and Sasso. *Exceptionality* 14 (2), 91–107.
- Gere, A. R. 2005. Seeing is/not believing: visibility, invisibility and disability studies in education. Teoksessa S. L. Gabel (toim.) *Disability studies in education. Readings in theory and method*. New York: Peter Lang, 53–63.
- Gergen, K. J. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40 (3), 266 – 275.
- Gilbert, G. N. & Mulkay, M. 1984. *Opening Pandora's box. A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gittins, D. 2004. *The historical construction of childhood*. Teoksessa M. J. Kehily (toim.) *An introduction to childhood studies*. Maidenhead, UK: Open University Press, 25–38.
- Gleeson, B. 1999. *Geographies of disability*. London: Routledge.
- Gobo, G. 2004. Sampling, representativeness and generalizability. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 435–456.
- Gordon, B. O. & Rosenblum, K. E. 2001. Bringing disability into the sociological frame: a comparison of disability with race, sex, and sexual orientation statuses. *Disability & Society* 16 (1), 5–19.
- Greatbatch, D. & Dingwall, R. 1998. Talk and identity in divorce mediation. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 121–132.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2001. Introduction. Trying times, troubled selves. Teoksessa J.F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Institutional selves. Troubled identities in a postmodern world*. New York: Oxford University Press, 1–20.
- Gunnarsson, B-L, Linell, P. & Nordberg, B. 1997. Introduction. Teoksessa B-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (toim.) *The construction of professional discourse*. London: Longman, 1–12.
- Gustavsson, A., Tossebro, J. & Traustadottir, R. 2005. Introduction: approaches and perspectives in Nordic disability research. Teoksessa A. Gustavsson, J. Sandvin, R. Traustadottir & J. Tossebro (toim.) *Resistance, reflection and change. Nordic Disability Research*. Lund: Studentlitteratur, 23–44.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Hahn, H. 1986. Public support for rehabilitation programs: the analysis of U.S. disability policy. *Disability, Handicap & Society* 1 (2), 121–137.
- Hahn, H. 1988. The politics of physical differences: disability and discrimination. *Journal of Social Issues* 44 (1), 39–47.
- Hahn, H. 1991. Alternative views of empowerment: social services and civil rights. *Journal of Rehabilitation* 57 (4), 17–19.
- Hakulinen, A., Vilkuna, Korhonen, Koivisto, Heinonen & Alho. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hall, C. 1997. *Social work as narrative. Storytelling and persuasion in professional texts*. Aldershot, HR: Ashgate.
- Hall, S. 2001. Foucault: power, knowledge and discourse. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.) *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage, 72–81.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hammersley, M. 2003. Conversation analysis and discourse analysis: methods or paradigms? *Discourse & Society* 14 (6), 751–781.
- Harris, J. 2000. Is there a coherent social conception of disability? *Journal of Medical Ethics* 26, 95–100.
- Harris, J. 2001. One principle and three fallacies of disability studies. *Journal of Medical Ethics* 27, 383–387.
- Heinämäki, L. 2004. *Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä*. Helsinki: STAKES. Tutkimuksia 136.
- Heiskala, R. 2001. Kulttuurinen konstruktionismi ja yhteiskunnalliset pakot. *Sociologia* 38 (1), 35–42.
- Hepburn, A. & Potter, J. 2004. Discourse analytic practice. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 180–196.
- Heritage, J. 1997. Conversation analysis and institutional talk: analysing data. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 161–182.
- Heritage, J. 2005. Conversation analysis and institutional talk. Teoksessa K. L. Fitch & R. E. Sanders (toim.) *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Holbrook, T. L. 1995. Finding subjugated knowledge: personal document research. *Social Work* 40 (86), 746–751.
- Holland, S. 2001. Representing children in child protection assessments. *Childhood* 8 (3), 322–339.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1997. The 'inside' and the 'outside': finding realities in interviews. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 113–129.
- Horton-Salway, M. 2001. The construction of M.E.: the discursive action model. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (toim.) *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage, 147–188.

- Hänninen, K. 2004. Kohtaamisen kokemuksia epävarmuuden näyttämöllä. Kokemuksellinen ensitieto vammaisen lapsen syntyessä
- Invalidiliitto. 2006. Kvalitatiivinen tutkimus liikuntavammaisuuteen liittyvistä uskomuksista ja asenteista. Tutkimuksen toteuttaja Euro RSCG/Mari Kiuru. Tulostettu 23.10.2006.  
<http://www.invalidiliitto.fi/attachments/tiivistelma.pdf>
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. 1998. *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.
- James, A. & Prout, A. 1997. Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 230–250.
- Jenks, C. 2004. *Constructing childhood sociologically*. Teoksessa M. J. Kehily (toim.) *An introduction to childhood studies*. Maidenhead, UK: Open University Press, 77–95.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Suoninen, E. & Wahlström, J. 2000. Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere: Vastapaino, 15–33.
- Juhila, K. & Pösö, T. 2000. Auttamisen organisaatiot ja ongelmien tulkinnat. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere: Vastapaino, 35–64.
- Kauffman, J. M. & Sasso, G. M. 2006. Toward ending cultural and cognitive relativism in special education. *Exceptionality* 14 (2), 65–90.
- Kehily, M. J. 2004. Understanding childhood: an introduction to some key themes and issues. Teoksessa M. J. Kehily (toim.) *An introduction to childhood studies*. Maidenhead, UK: Open University Press, 1–21.
- Kelly, B. 2005. 'Chocolate makes you autism': impairment, disability and childhood identities. *Disability & Society* 20 (3), 261–275.
- Kotkavirta, J. 1999. Mitä on moraalinen realismi. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Luentosarja Etiikka II.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten

- ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 256.
- Kröger, T. 2002. Tutkimuksen kolme näkökulmaa vammaisuuteen. *Janus* 10 (1), 27–37.
- Kurri, K. 2005. The invisible moral order. Agency, accountability and responsibility in therapy talk. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 260.
- Lakoff, R. T. 2001. Nine ways of looking at apologies: the necessity for interdisciplinary theory and method in discourse analysis. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (toim.) *The handbook of discourse analysis*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 199–214.
- Leskinen, M. 1990. Kasvatuksellisen erityisyyden ontologiasta. *Kasvatus* 21 (4), 306–308.
- Leskinen, M. & Viitala, R. 2001. Varhaiserityiskasvatus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 81–90.
- Linton, S. 1998. Disability studies/not disability studies. *Disability & Society* 13 (4), 525–540.
- Luukka, M – R. 1996. Seminaari – luokkahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39–84.
- Mackelprang, R. W. & Salsgiver, R. O. 1996. People with disabilities and social work: historical and contemporary issues. *Social Work* 41 (1), 7–14.
- MacLure, M. & Walker, B. 2003. Interrogating the discourse of home-school relations: the case of ‘parents’ evenings’. Teoksessa M. MacLure. *Discourse in educational and social research*. Maidenhead: Open University, 48–68.
- Macnaghten, P. & Myers, G. 2004. Focus groups. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 65–79.
- Matikainen, J. 2006. Asenteen oppiminen – kontekstuaalinen näkökulma. *Kasvatus* 37 (3), 276–289.
- Mayall, B. 1999. Children and childhood. Teoksessa S. Hood, B. Mayall, & S. Oliver (toim.), *Critical issues in social research. Power and prejudice*. Buckingham: Open University, 10–24.
- Mayall, B. 2002. *Towards a sociology for childhood. Thinking from children’s lives*. Buckingham: Open University.
- Mayall, B. & Zeiher, H. 2003. Introduction. Teoksessa B. Mayall & H. Zeiher (toim.) *Childhood in generational perspective*. London: University of London, Institute of Education, 1–24.
- McCall, L. 2005. The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30 (31), 1771–1800.
- Meekosha, H. 2006. What the hell are you? An intercategory analysis of race, ethnicity, gender and disability in the Australian body politic. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8 (2 – 3), 161–176.



- Mehan, H. 2001. The construction of an LD student: a case study in the politics of representation. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage, 345–363.
- Meyer, M. 2001. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 14–31.
- Michael, M. 1999. A paradigm shift? Connections with other critiques of social constructionism. Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.) *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 52–66.
- Miller, G. 1997. Contextualizing texts: studying organizational texts. Teoksessa G. Miller & R. Dingwall (toim.) *Context and method in qualitative research*. London: Sage, 77–91.
- Miller, G. 2001. Changing the subject: self-construction in brief therapy. Teoksessa J.F. Gubrium & J. A Holstein (toim.) *Institutional selves. Troubled identities in a postmodern world*. New York: Oxford University Press, 64–83.
- Miller, J. & Glassner, B. 1997. The ‘inside’ and the ‘outside’: finding realities in interviews. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 99–112.
- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 39.
- Morris, J. 1991. *Pride against prejudice*. London: Women’s Press.
- Morris, G. H., White, C. H. & Iltis, R. 1994. “Well, ordinarily I would, but”: reexamining the nature of accounts for problematic events. *Research on Language and Social Interaction* 27 (2), 123–144.
- Morss, J. R. 1996. *Growing critical. Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Moss, P., Dillon, J. & Statham, J. 2000. The ‘child in need’ and ‘the rich child’: discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy* 20 (2), 233– 54.
- Mumby, D. K. & Clair, R. P. 1997. Organizational discourse. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction volume 2*. London: Sage, 181–205.
- Määttä, P. & Sume, H. 2005. Perhe yhteistyökumppanina. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–156.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research* 149.
- Nightingale, D. J. & Cromby, J. 1999. Reconstructing social constructionism. Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.) *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 207–224.

- Oates, R. K. 1996. It's time to have another look at the medical model. *Child Abuse & Neglect* 20 (1), 3-5.
- Oliver, M. 1990. *The Politics of disablement*. London: MacMillan.
- Oliver, M. 1996. *Understanding disability. From theory to practice*. London: MacMillan.
- Oliver, M. & Barnes, C. 1998. *Disabled people and social policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman.
- Pagano, A. 1994. Negatives in written text. Teoksessa M. Coulthard (toim.) *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 250-265.
- Parker, I. 1992. *Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Peeters, H. F. M. 1991. Sosiaalisen konstruktivismin mahdollisuuksista ja rajoista: objektivismin ja relativismin tuolla puolen. Suomentaja Yrjö-Paavo Häyrynen. Teoksessa Y- P. Häyrynen (toim.) *Psykologian monet särmät. Kirjoituksia Boris. F. Lomovin muistoksi*. Joensuun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 12, 55-68.
- Perttinä, P. 2002. Kuka minusta puhuu? Asiakkaan asema kuntoutussuunnittelussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. *Julkaisuja* 11.
- Peräkylä, A. 1997. Reliability and validity in research based on transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 201-220.
- Peräkylä, A., Eskola, K. & Sorjonen, M - L. 2001. Lääkärin ja potilaan vuorovaikutus tarkastelun kohteena. Teoksessa M-L. Sorjonen, A. Peräkylä & K. Eskola (toim.) *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino, 7- 6.
- Peräkylä, A. 2004. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 283-304.
- Phillips, D. C. 1995. The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism. *Educational Researcher* 24 (7), 5-12.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. *Etiikan teorioita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Piirainen-Marsh, A. 1996. Puhe ja toiminta seminaarinäyttämöllä. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista*. Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*, 85-125.
- Potter, J. 1996a. Attitudes, social representations and discursive psychology. Teoksessa M. Wetherell (toim.) *Identities, groups and social issues*. London: Sage, 119-173.
- Potter, J. 1996b. *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. 1997. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 144-160.

- Potter, J. 2004. discourse analysis as a way of analysing naturally occurring data. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 200–221.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. Analysing discourse. Teoksessa A. Bryman & R. G Burgess (toim.) *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 47–66.
- Priestley, M. 1998a. Childhood disability and disabled childhoods—agendas for research. *Childhood* 5 (2), 207–223.
- Priestley, M. 1998b. Constructions and creations: idealism, materialism and disability theory. *Disability & Society* 13 (1), 75–94.
- Priestley, M. 2003. *Disability. A life course approach*. Cambridge, UK: Polity.
- Prior, L. 1997. Following in Foucault's footsteps: text and context in qualitative research. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 63–79.
- Prout, A. & James, A. 1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 7–33.
- Pujol, J. & Montenegro, M. 1999. 'Discourse or materiality?' Impure alternatives for recurrent debates. Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.) *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 83–96.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters: an introduction. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (toim.) *Childhood matters. Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury, 1–23.
- Rantanen, T. & Vesala, K. M. 1999. Soveltuuko asenteen käsite myös laadulliseen tutkimukseen? *Psykologia* 34, 343–350.
- Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 15–33.
- Reeve, D. 2006. Towards a psychology of disability: the emotional effects of living in a disabling society. Teoksessa D. Goodley & R. Lawthom (toim.) *Disability and psychology: critical introductions and reflections*. Hampshire: Palgrave MacMillan, 94–107.
- Reich, W. & Michailakis, D. 2005. "Attitudes" as an observational artefact. Teoksessa A. Gustavsson, J. Sandvin, R. Traustadottir & J. Tossebro (toim.) *Resistance, reflection and change. Nordic Disability Research*. Lund: Studentlitteratur, 233–246.
- Riddell, S. 1996. Theorising special educational needs in a changing political climate. Teoksessa L. Barton (toim.) *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman, 83–106.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: Stakesin tutkimuksia 66.

- Rintala, T. 1995. Medikalisaatio ja sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmän rakentuminen 1946 – 1991. Helsinki. Stakesin tutkimuksia 54.
- Rioux, M. C. 1997. Disability: The place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research* 41 (2), 102–111.
- Roberts, C. & Sarangi, S. 2003. Uptake of discourse research in interprofessional settings: reporting from medical consultancy. *Applied Linguistics* 24 (3), 338–359.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 339–351.
- Sarangi, S. & Roberts, C. 1999. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. Teoksessa S. Sarangi & C. Roberts (toim.) *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–57.
- Schegloff, E. A. 1997. Whose text? Whose context? *Discourse & Society* 8 (2), 165–187.
- Schegloff, E. A. 1998. Reply to Wetherell. *Discourse & Society* 9 (3), 413–416.
- Scotch, R. K. & Schriener, K. 1997. Disability as human variation: implications for policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 549, 148–159.
- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to discourse*. Cambridge: Blackwell.
- Searle, J. R. 1995. *The construction of social reality*. London: Penguin.
- Shakespeare, T. 1996. Power and prejudice: issues of gender, sexuality and disability. Teoksessa L. Barton (toim.) *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman, 191–214.
- Shakespeare, T. 1998. Social constructionism as a political strategy. Teoksessa I. Velody & R. Williams (toim.) *The politics of constructionism*. London: Sage, 168–181.
- Shakespeare, T. 2006. *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Shotter, J. 1989. Social accountability and the social construction of 'you'. Teoksessa J. Shotter & K. J. Gergen (toim.) *Texts of identity*. London: Sage, 133–151.
- Shotter, J. 1992. 'Getting in touch': the meta-methodology of a postmodern science of mental life. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Psychology and postmodernism*. London: Sage, 58–73.
- Silverman, D. 2001. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Simonsen, E. 2005. Disability history in Scandinavia: part of an international research field. *Scandinavian Journal of Disability Research* 7 (3–4), 137–154.
- Sintonen, M. 1996. Kuinka realisti rakentaa. Teoksessa I. A. Kiesepää, S. Pihlström & P. Raatikainen (toim.) *Tieto, totuus ja todellisuus: kirjoituksia Ilkka Niiniluodon 50-vuotispäivän kunniaksi*. Helsinki: Gaudeamus, 127–133.

- Slee, R. 1996. Clauses of conditionality: the 'reasonable' accommodation of language. Teoksessa L. Barton (toim.) *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman, 107-122.
- Smith, R. M. 2006. Classroom management texts: a study in the representation and misrepresentation of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 10, 91-104.
- Speed, B. 1991. Reality exists O.K.? An argument against constructivism and social constructionism. *Family Therapy* 13, 395-409.
- Spencer, J. W. 2001. Self-presentation and organizational processing in a human service agency. Teoksessa J.F. Gubrium & J. A Holstein (toim.) *Institutional selves. Troubled identities in a postmodern world*. New York: Oxford University Press, 158-175.
- Stainton Rogers, W. 2004. Promoting better childhoods: constructions of child concern. Teoksessa M. J. Kehily (toim.) *An introduction to childhood studies*. Maidenhead, UK: Open University Press, 125-144.
- Stone, E. & Priestley, M. 1996. Parasites, pawns and partners: disability research and the role of non-disabled researchers. *British Journal of Sociology* 47 (4), 699-716.
- Suikkanen, A. 1996. Vammaisen yhteiskunnallisena subjektina. Kaiken takana on ideologia. *Kuntoutus* 4, 3-12.
- Sume, H. 2006. Varhaislapsuudesta kouluun. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten vanhempien valinnat. Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan väitöskirjan käsikirjoitus (arvioitavana).
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia A 24.
- Suoninen, E. 1993. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Suoninen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 48-74.
- Suoninen, E. 1997. Selonteot ja oman toiminnan ymmärrettäväksi tekeminen. *Sosiologia* 1, 26-38.
- Suoninen, E. 2000. Ammattiauttajat ja tutkijat dialogissa. Teoksessa A. Jokinen & E. Suoninen (toim.) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Tampere: Vastapaino, 277-298.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja*. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* C 15, 7-39.
- Swales, J. M. 1991. Discourse analysis in professional contexts. *Annual Review of Applied Linguistics* 11, 103-114.
- Söder, M. 1989. Disability as a social construct: the labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education* 4 (2), 117-129.
- Söder, M. 1990. Prejudice or ambivalence? Attitudes toward persons with disabilities. *Disability, Handicap & Society* 5 (3), 227-241.
- Tadros, A. 1994. Predictive categories in expository text. Teoksessa M. Coulthard (toim.) *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 69-82.

- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 165.
- Taylor, S. 2001. Locating and conducting discourse analytic research. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (toim.), *Discourse as data. A guide for analysis*. London: Sage, 5–48.
- Teittinen, A. 2000. Miten tutkia vammaisuutta yhteiskunnallisena kysymyksenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Sociologian julkaisuja* 65.
- Teittinen, A. 2006. Merkintöjä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- Terzi, L. 2004. The social model of disability: a philosophical critique. *Journal of Applied Philosophy* 21 (2), 141–157.
- Thomas, C. 1999. *Female forms: experiencing and understanding disability*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, C. 2004. How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society* 19 (6), 569–583.
- Thomas, C. 2006. Disability and gender: reflections on theory and research. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8 (2 – 3), 177–185.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thornborrow, J. 2002. *Power talk. Language and interaction in institutional discourse*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Traustadóttir, R. 2006. Disability and gender: introduction to the special issue. *Scandinavian Journal of Disability Research* 8 (2-3), 81–84.
- Tuomainen, R., Myllykangas, M., Elo, J. & ryynänen, O-P. 1999. *Medikalisaatio – aikamme sairaus*. Tampere. Vastapaino.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä. Atena, 88–102.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä. Atena, 103–122.
- Vehmas, S. 2002. Deviance, difference and human variety. The moral significance of disability in modern bioethics. Turku: Turun yliopiston julkaisuja B 250.
- Vehmas, S. 2004. Ethical analysis of the concept of disability. *Mental Retardation* 42 (3), 209–222.
- Vehmas, S. 2005. *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.

- Vehviläinen, S. 1999. Structures of counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training. University of Helsinki. Department of Education.
- Waltz, M. 2005. Reading case studies of people with autistic spectrum disorders: a cultural studies approach to issues of disability representation. *Disability & Society* 20 (4), 421–435.
- Wasserman, D. 2001. Philosophical issues in the definition and social response to disability. Teoksessa G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (toim.) *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks, CA: Sage, 219–251.
- Watson, N. 2002. Well, I know this is going to sound very strange to you, but I don't see myself as a disabled person: identity and disability. *Disability & Society* 15 (5), 509–527.
- Wendell, S. 1996. *The Rejected body. Feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge.
- Wetherell, M. 1996. Group conflict and the social psychology of racism. Teoksessa M. Wetherell (toim.) *Identities, groups and social issues*. London: Sage, 175–234.
- Wetherell, M. 2001. Debates in discourse research. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (toim.) *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage, 380–399.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. Mapping the language of racism. *Discourse and the legitimation of exploitation*. London: Harvester Wheatsheaf.
- WHO. 2001/2004. ICF. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Helsinki: Stakesin ohjeita ja luokituksia 4.
- Willig, C. 1999. Beyond appearances: a critical realist approach to social constructionist work. Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.) *social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 37–51.
- Winter, E. 1994. Clause relations as information structure: two basic text structures in English. Teoksessa M. Coulthard (toim.) *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 46–68.
- Wodak, R. 1996. *Disorders of discourse*. London: Longman.
- Wodak, R. 1997. Critical discourse analysis and the study of doctor-patient interaction. Teoksessa B.-L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (toim.) *The construction of professional discourse*. London: Longman, 173–200.
- Wodak, R. 2001a. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 1–13.
- Wodak, R. 2001b. The discourse-historical approach. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 63–94.
- Wodak, R. 2004. Critical discourse analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 197–213.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Zimmerman, D. H. 1998. Identity, context and interaction. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 87–106.