

**Kertomuksia valikoivasti puhumattomien  
tunnustetuksi tulemisesta koulussa**

Piia Vehniäinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Vehniäinen, Piia. 2018. Kertomuksia valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemisesta koulussa. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tämä laadullinen tutkielma käsittelee valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa kertomuksia valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemisesta koulussa. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten valikoivasti puhumattomat ja heidän vanhempansa kuvaavat valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemista koulussa sekä millaisia tarinamalleja heidän kertomuksistaan on löydettävissä. Tunnustetuksi tulemisen määrittelyssä hyödynnän Honnethin tunnustussuhdeteoriaa ja sen keskeisiä käsitteitä.

Tutkielman informantteina ovat kuusi 11–23-vuotiasta valikoivasti puhumatonta ja neljä valikoivasti puhumattoman lapsen vanhempaa. Tutkielman aineisto koostuu valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa kirjoitelmista, haastatteluista sekä erään valikoivasti puhumattoman elämäkerrallisista kirjoituksista. Aineiston analyysissä hyödynnän narratiivista tutkimusotetta sekä teorialähtöistä analyysia.

Narratiivisen analyysin pohjalta muodostin aineistosta kolme tarinatyyppiä, joita ovat selviytymistarinat, väärinymmärretty lapsi -tarinat ja näkymätön lapsi -tarinat. Temaattisessa analyysissä ryhmittelin aineistoa kolmen alateeman mukaisesti: 1) merkitykselliset ihmissuhteet, hyväksyntä ja riittämättömyys, 2) itsenäisyys, vastuullisuus ja osallistuminen kouluyhteisössä sekä 3) yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien arvostus ja näkymättömyys.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että valikoivasti puhumattomille tärkeimpiä ja merkityksellisimpiä ihmisiä koulussa ovat ystävät, perheenjäsenet ja koulukaverit. Näissä suhteissa tunnustetuksi tuleminen kuvattiin pääsääntöisesti myönteisenä. Eniten kielteistä tunnustusta kohdattiin koulussa opettajien taholta.

**Avainsanat:** koulu, valikoiva puhumattomuus, tunnustetuksi tuleminen, narratiivinen tutkimus, kertomus, tarina

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 VALIKOIVA PUHUMATTOMUUS .....</b>	<b>4</b>
2.1 Valikoiva puhumattomuus käsitteenä.....	5
2.3 Valikoiva puhumattomuus kansainvälisissä ja kotimaisissa tutkimuksissa .....	9
2.4 Valikoivasti puhumattomien äänellä - valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutettuja tutkimuksia.....	13
<b>3 TUNNUSTETUKSI TULEMINEN .....</b>	<b>22</b>
3.1 Tunnistamisesta tunnustetuksi tulemiseen.....	23
3.2 Tunnustetuksi tuleminen Honnethin teoriassa .....	26
3.3 Tunnustetuksi tulemisen kamppailu ja kielteisen tunnustuksen muodot	29
<b>4 TUTKIELMAN TOTEUTUS .....</b>	<b>32</b>
4.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset.....	33
4.2 Narratiivinen tutkimusote .....	34
4.3 Kertomuksen ja tarinan käsitteet narratiivisessa tutkimuksessa .....	36
4.4 Tutkielman osallistajat ja Facebook-ryhmän kuvaus .....	39
4.5 Kirjoitelma-aineisto.....	42
4.6 Haastatteluaineisto .....	45
4.7 Valikoivasti puhumattoman elämäkerralliset kirjoitukset .....	49
4.8 Aineiston analyysin kulku.....	50
<b>5 TARINOITA VALIKOIVASTI PUHUMATTOMIEN TUNNUSTETUKSI TULEMISESTA KOULUSSA.....</b>	<b>56</b>
5.1 Selviytymistarinat .....	58

5.2 Vennin (12 v) tarina: Ja siitä eteenpäin on sitten vaan tilanne parantunut	58
5.3 Väärinymmärretty lapsi -tarinat .....	65
5.3.1 Siirin (23 v) tarina: Minulla on paljon mielessä, mutta paljon niistä jää vain itselle, kun muilla ei ole aikaa .....	66
5.3.2 Ellan (15 v) tarina: Olen monesti saanut vanhempana kuulla, että huonosti olet tyttäresi kasvattanut.....	69
5.4 Näkymätön lapsi -tarinat .....	74
5.5 Ninnin (13 v) tarina: Ne vaan antaa mun olla niin kun mä olisin näkymätön .....	74
<b>6 TUNNUSTETUKSI TULEMINEN VALIKOIVASTI PUHUMATTOMIEN JA HEIDÄN VANHEMPIENSA KERTOMUKSISSA .....</b>	<b>78</b>
6.1 Merkitykselliset ihmissuhteet, hyväksyntä ja riittämättömyys valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiensa kertomuksissa .....	79
6.2 Itsenäisyys, vastuullisuus ja osallistuminen koulu yhteisössä.....	83
6.3 Yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien arvostus ja näkymättömyys.....	86
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>90</b>
7.1 Tutkielman tulokset ja johtopäätökset .....	91
7.3 Tutkielman eettiset ratkaisut.....	103
7.4 Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	109
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>112</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>119</b>

# 1 JOHDANTO

Tämä laadullinen tutkielma tarkastelee valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiensa kertomuksia valikoivasti puhumattomien lasten ja nuorten tunnustetuksi tulemisesta koulussa. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten valikoivasti puhumattomat ja heidän vanhempansa kuvaavat valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemistä sekä millaisia tarinamalleja heidän kertomuksistaan on löydettävissä. Tunnustetuksi tulemisen keskiössä on ajatus vuorovaikutussuhteissa tapahtuvasta toiminnasta, jossa yksilö tulee hyväksytyksi ja arvostetuksi sellaisten ominaisuuksien ja piirteiden avulla, jotka aidosti kuvaavat häntä ihmisenä. Tunnustetuksi tullessaan yksilö ei toisin sanoen tule toisten ihmisten kohtaamaksi vain automaattisten luokitusten valossa, kuten tietyn ryhmän tai vähemmistön edustajana, vaan häntä henkilökohtaisesti ilmentävien tekijöiden kautta. On eri asia huomata toinen esimerkiksi hyvänä ystävänä tai liikuntavammaisena, kuten myös huumorintajuisena tai maahanmuuttajana. (Kallio ym. 2014, 16.) Se, saammeko toisilta viime kädessä tunnustusta, ei usein toteudukaan itsestään selvästi. Henkilökohtaisten piirteidemme esille tuominen ja erityisyytemme arvostus vaatii usein aktiivista ponnistelua. Miten tunnustetuksi tuleminen mahdollistuu silloin, kun kyvyt tuoda esille yksilöllisyyttä ovat rajalliset? Tässä tutkielmassa perehdyn tähän kysymykseen valikoivasti puhumattomien näkökulmasta.

Valikoivassa puhumattomuudessa on kyse vaikeudesta, jossa henkilö normaalista kielellisestä kyvykkyydestään huolimatta estyy kommunikoimasta puheen avulla tietyissä sosiaalisissa tilanteissa (American Psychiatric Association 1994). Valikoivasti puhumattomat henkilöt pystyvät toisin sanoen ymmärtämään ja tuottamaan puhetta täysin normaalisti, mutta eivät syystä tai toisesta pysty vuorovaikuttamaan sen avulla kaikkien ihmisten seurassa. Tähän asti valikoivaan puhumattomuuteen liittyvää tutkimusta on toteutettu lähes yksinomaan kansainvälisesti, eikä kotimaista alaan liittyvää tutkimusta ole ollut saatavilla. Suomessa viimeisimmät tutkimukset on toteutettu 1990-luvun lopulla (ks. Kumpulainen ym. 1998), eikä 2000-luvun puolella ole julkaistu kuin

muutamia opinnäytetöitä aiheeseen liittyen (ks. Oikkonen & Suonio 2015; Hirvasoja-Korkee 2005). Myös kansainvälisellä tasolla tutkimus on ollut hyvin kapea-alaista sekä painottunut pääasiassa psykologiseen tutkimukseen ja määrällisten tutkimusmenetelmien käyttöön.

Laadullisen näkökulman puuttumisen lisäksi tutkimuskentän suurena vajaisuutena on ollut valikoivasti puhumattomien näkökulman huomioimattomuus. Kiinnostusta valikoivasti puhumattomien ajatusten kuulemiselle ei ole ollut ja tietoa valikoivasta puhumattomuudesta on rakennettu pääosin asiantuntija-arvioiden pohjalta. Muutamat viimeaikaiset valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset kuitenkin osoittavat, että valikoivaa puhumattomuutta tulisi tutkia yhä enemmän valikoivasti puhumattomien näkökulmasta käsin (ks. Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007; Omdal & Galloway 2007). Tämän hetkinen tieto ei ole ajantasaista ja riittävää. Jotta ymmärrystä valikoivan puhumattomuuden ilmiöstä voitaisiin aidosti lisätä, on valikoivasta puhumattomuudesta kysyttävä myös valikoivasti puhumattomilta itseltään.

Tämä tutkielma antaa puheenvuoron valikoivasti puhumattomille ja heidän vanhemmilleen. Tutkielmassani keskityn tarkastelemaan valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemistä koulussa narratiivisen tutkimuksen keinoin. Narratiivisessa tutkimuksessa tietoa ympäröivästä maailmasta rakennetaan subjektiivisesti ihmisten kertomusten varaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 80; Heikkinen 2002, 11). Kiinnostus kohdistuu tutkittavien elämään heidän itsensä kokemana ja niihin merkityksiin, joita he tuovat kertomustensa avulla esille. (Heikkinen 2010, 156). Tunnustetuksi tulemisen määrittelyssä hyödynnän Honnethin tunnustussuhdeteoriaa ja sen keskeisiä käsitteitä rakkaus, oikeus ja solidaarisuus. Useat viimeaikaiset tutkimukset ovat korostaneet Honnethin teorian merkitystä niin osallisuuteen (ks. mm. Graham & Fitzgerald 2010; Sandberg & Kubiak 2013) kuin hyvinvointiinkin liittyvässä keskustelussa (ks. Thomas ym. 2016).

Valikoivasti puhumattomia ajatellen tunnustetuksi tuleminen herättää hyvin monenlaisia kysymyksiä: Miten muut ihmiset hyväksyvät lapsen tai nuoren, joka osaa puhua, mutta ei kykene puhumaan? Miten valikoivasti

puhumattomien ajatusten ja näkemysten ilmaisu toteutuu puhuvien ihmisten maailmassa? Voiko tällainen lapsi tai nuori voi tulla aidosti huomatuksi vahvuksiensa näkökulmasta vai kätkeytyvätkö omat taidot ja tiedot puhumattomuuden taakse? Näihin kysymyksiin liittyen pyrin avaamaan keskustelua tässä tutkielmassa esittämieni valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa kertomusten avulla. Kaikkiaan tutkielmani pyrkii lisäämään tietoutta niin valikoivasti puhumattomien kanssa työskenteleville kuin tulevaisuuden tutkimukselle.

## 2 VALIKOIVA PUHUMATTOMUUS

Tässä luvussa avaan lukijalle valikoivan puhumattomuuden määrittelyä sekä alaan liittyvää kotimaista ja kansainvälistä tutkimusta. Vaikka valikoivan puhumattomuuden ilmiö tunnistettiin ensi kertaa jo 1800-luvun lopulla, kansainväliset tautiluokitukset ja alan tutkijat eivät ole löytäneet vaikeudelle yhtä yhtenäistä nimitystä. Valikoivan puhumattomuuden rinnalla ICD-10-tautiluokituksessa ja osassa alan tutkimuksia ilmiötä kuvataan valikoivan puhumisen käsitteellä (ks. World Health Organization 1995; Remschmidt ym. 2001). Tässä luvussa pyrin valottamaan lukijalle näiden kahden käsitteen käytön historiaa, yhtäläisyyksiä ja eroja. Lisäksi kerron lukijalle perusteeni siitä, miksi olen päättänyt käyttämään tässä tutkielmassa juuri valikoivan puhumattomuuden käsitettä. Valikoivan puhumattomuuden käsitteen määrittelyn jälkeen kuvaan lukijalle luvuissa 2.3 ja 2.4 valikoivan puhumattomuuden tutkimuskenttää kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten valossa. Koska kotimainen alan tutkimus on hyvin vähäistä, tarkasteluni keskittyy pääasiassa kansainvälisen tutkimuksen antiin.



## 2.1 Valikoiva puhumattomuus käsitteenä

Valikoiva puhumattomuus (engl. selective mutism) on harvinainen pulma, jossa henkilö osoittaa toistuvasti kykenemättömyyttä kommunikoida puheen avulla tietyissä sosiaalisissa tilanteissa (Walker & Tobbell 2015, 453; Omdal 2007, 237; McInnes & Manassis 2005, 201–202; Elizur & Perednik 2003, 1451; American Psychiatric Association 1994). Usein valikoivasti puhumaton lapsi tai nuori on lähes tai täysin puhumaton päiväkodissa ja koulussa, mutta puhuu normaalisti vanhemmilleen ja sisaruksilleen kotona (Muris, Hendriks & Bot 2016, 94; American Psychiatric Association 2013, 195; Omdal 2007, 237–238; Omdal & Galloway 2007, 205). Puhumattomuuden syyt eivät näin ollen ole selitettävissä kielellisenä vaikeutena tai kyvyttömyytenä tuottaa puhetta (American Psychiatric Association 2013, 195), vaan lapsi tai nuori syystä tai toisesta estyy kommunikoimasta puheen avulla tietyissä sosiaalisissa tilanteissa (Omdal 2007, 237).

Tähänastisessa tieteellisessä keskustelussa valikoivalle puhumattomuudelle ei ole vakiintunut yhtä yhtenäistä nimitystä, vaan ilmiötä on pyritty kuvaamaan pääasiassa kahden eri käsitteen avulla. Osa tutkijoista kuvaa ilmiötä selektiivisen mutismin eli valikoivan puhumattomuuden käsitteellä (ks. mm. Muris ym. 2016; Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007), kun taas osa elektiivisen mutismin eli valikoivan puhumisen käsitteellä (ks. mm. Remschmidt ym. 2001; Black & Uhde 1994). Alkujaan valikoivan puhumattomuuden käsitteen toi esille Adolph Kussmaul vuonna 1877, jonka jälkeen käsite muutettiin elektiiviseksi mutismiksi vuonna 1934 (Walker & Tobbell 2015, 454; Remschmidt ym. 2001, 284). Myöhemmin käsite uudelleen nimettiin selektiiviseksi mutismiksi DSM-IV-tautiluokituksessa vuonna 1994, minkä jälkeen selektiivisen ja elektiivisen mutismin käsitteet ovat esiintyneet alan kirjallisuudessa rinnakkain (Walker & Tobbell 2015, 454). Tutkimuskirjallisuuden ohella käsitekentän kahtiajakautuneisuutta ja vakiintumattomuutta kuvastaa se, että myös kansainväliset tautiluokitukset kuvaavat valikoivaa puhumattomuutta eri käsitteiden avulla. ICD-10-luokitus käyttää ilmiöstä elektiivisen mutismin käsitettä (ks. World Health Organization 1995), kun taas DSM-luokitus selektiivisen mutismin käsitettä (ks. American Psychiatric Association 2013).

Vaikka eri tutkimukset ja kansainväliset tautiluokitukset lähestyvät valikoivan puhumattomuuden ilmiötä eri käsitteiden avulla, painotuserot valikoivan puhumattomuuden määrittelyssä näyttäytyvät useasti melko pieninä. Esimerkiksi elektiivisen mutismin käsitettä tutkimuksissaan käyttävät Remschmidt ym. (2001) sekä selektiivisen mutismin käsitettä käyttävät Walker ja Tobbell (2015) sekä Muris ym. (2016) määrittelevät valikoivaa puhumattomuutta hyvin samankaltaisista lähtökohdista. Kaikissa määritelmässä korostuvat yksilön normaali kielellinen kyvykkyys toisissa ympäristöissä sekä kykenemättömyys kommunikoida puheen avulla tietyissä sosiaalisissa tilanteissa (ks. Muris ym. 2016, 94; Walker & Tobbell 2015, 453; Remschmidt 2001, 284). Vastaavasti myös ICD-10- ja DSM-IV- tautiluokitusten määritelmässä on havaittavissa paljon yhteneväisyyttä. Tautiluokitusten mukaiset diagnostiset kriteerit löytyvät suomennettuna seuraavasta taulukosta 1.

TAULUKKO 1: Selektiivisen ja elektiivisen mutismin diagnostiset kriteerit (Suomennettu ja koottu seuraavien lähteiden pohjalta: American Psychiatric Association 1994, 114–115, World Health Organisation 1992, 278).

<i>Selektiivisen mutismin diagnostiset kriteerit DSM-IV-tautiluokituksessa</i>	<i>Elektiivisen mutismin diagnostiset kriteerit ICD-10-tautiluokituksessa</i>
<p>A. Johdonmukainen puhumattomuus tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa lapsen odotetaan puhuvan (esim. koulussa) huolimatta kyvystä puhua muissa tilanteissa</p> <p>B. Puhumattomuutta ei voida selittää lapsen kielellisen kyvykkyuden puutteena</p> <p>C. Häiriö kestää vähintään yhden kuukauden, eikä rajoitu lapsen ensimmäiseen kouluuukauteen</p> <p>D. Häiriö hankaloittaa yksilön akateemista tai ammatillista suoriutumista tai hänen sosiaalista vuorovaikutustaan</p> <p>E. Häiriö ei ole selitettävissä puheen kehityksen viivästymällä, eikä henkilöllä ilmaannu samanaikaisesti laaja-alaista kehityshäiriötä, skitsofreniaa tai psykoottisia häiriöitä</p>	<p>A. Johdonmukainen puhumattomuus tietyissä sosiaalisissa tilanteissa</p> <p>B. Henkilö pystyy ymmärtämään ja tuottamaan puhetta normaalisti</p> <p>C. Puhumiseen liittyvien vaikeuksien tulee esiintyä yhtäjaksoisesti</p>

Kuten taulukosta 1 voidaan havaita, ICD-10- ja DSM-IV-tautiluokituksen valikoivan puhumattomuuden ja valikoivan puhumisen diagnostiset kriteerit näyttävät pohjimmiltaan hyvin samankaltaisina. Molemmissa luokituksissa diagnosoisin keskeisenä kriteerinä pidetään ensinnäkin puhumattomuuden esiintymistä tietyissä sosiaalisissa tilanteissa sekä yksilön normaalia kielellistä kyvykkyyttä. Lisäksi molemmissa luokituksissa diagnosoinnin edellytyksenä pidetään yhtäjaksoista puhumattomuutta, joka DSM-IV-luokituksen mukaisesti ei saa rajoittua lapsen koulunaloituksen ensimmäiseen kuukauteen. Puhumattomuuden yhtäjaksoisen esiintymisen ohella molemmissa tautiluokitusten kuvauksissa vaikeuksien kerrotaan usein ilmaantuvan ensi kertaa varhaislapsuudessa sekä tulevan esille erityisesti kouluympäristössä. Molemmissa luokituksissa valikoivan puhumattomuuden rinnalla kuvataan esiintyvän usein myös sosiaalista ahdistuneisuutta, vetäytymistä ja kieltäytyvää asennoitumista. (American Psychiatric Association 1994, 114–115; World Health Organization 1992, 278.)

Määritelmien eroavaisuuksina voidaan puolestaan pitää taulukon 1 mukaisesti sitä, että DSM-IV-kriteeristö edellyttää, ettei henkilöllä saa ilmaantua samanaikaisesti muita laaja-alaisia häiriöitä. Toisaalta DSM-IV-kriteeristön kuvauksessa kuitenkin mainitaan, että valikoivasti puhumattomilla henkilöillä voi ilmaantua yhtäaikaisesti esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia tai ahdistuneisuushäiriötä. Vastaavalla tavoin myös ICD-10-luokituksessa kielellisten vaikeuksien ja artikulaatio-ongelmien yhtäaikaista esiintymistä pidetään mahdollisena. Molemmissa määritelmissä diagnosoisin edellytyksenä kuitenkin painotetaan sitä, ettei ongelmien esiintymistä voida selittää yksinomaan kielellisellä vaikeudella. Edellä esitettyjen diagnostisten kriteerien eroavaisuuksien lisäksi tautiluokitusten kuvaukset eroavat toisistaan myös siinä, että ICD-10-luokituksessa valikoivaa puhumista kuvataan ilmaantuvan lähes yhtä usein eri sukupuolilla, kun taas DSM-IV-luokituksessa valikoivan puhumattomuuden kerrotaan esiintyvän hieman useammin tytöillä kuin pojilla. Lisäksi DSM-IV-luokituksessa valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyttä kuvataan harvinaisena ja kestävän usein muutamien kuukausien ajan. (American Psychiatric Association 1994, 114–115; World Health Organization 1992, 278.)

Vaikka useat tutkimukset ja edellä kuvatut valikoivan puhumattomuuden diagnostiset kriteerit osoittautuvat käsitteellisistä eroavaisuuksistaan huolimatta valikoivan puhumattomuuden määrittelyssä hyvin samankaltaisina, osa tutkijoista tekee selkeän eron valikoivan puhumisen ja valikoivan puhumattomuuden käsitteiden välille (ks. esim. Black & Uhde 1995). Muris ym. (2016, 95) mukaan valikoivan puhumattomuuden käsitteen on yleisesti ajateltu jättävän enemmän avoimuutta sille, millainen merkitys yksilön omilla motiiveilla on puhumisen lopettamisessa. Lisäksi käsitteen valinnassa on haluttu korostaa puhumattomuuden ilmenemistä vain tietyissä, rajatuissa ympäristöissä (Muris ym. 2016, 95). Tässä tutkielmassa käytän valikoivan puhumattomuuden käsitettä tutkielmani kohteena olevan ilmiön tarkasteluun. Valikoivalla puhumattomuudella tarkoitan tutkielmassani henkilöitä, jotka eivät pysty kommunikoimaan puheen avulla määrätyissä sosiaalisissa tilanteissa, mutta viestivät puheen avulla normaalisti joidenkin ihmisten kanssa. Tutkielmani kohteena olevilla henkilöillä on siis täysin normaalit edellytykset tuottaa ja ymmärtää puhetta, mutta he ovat syystä tai toisesta estyneet käyttämään sitä tietyissä tilanteissa ja tiettyjen ihmisten seurassa.

Valikoivan puhumattomuuden käsitteen valintani yhtenä keskeisenä perustana on ensinnäkin se, että tutkielmani kohteena olevat henkilöt itse kuvaavat puhumiseen liittyviä haasteitaan valikoivan puhumattomuuden käsitteen avulla. Valikoivan puhumattomuuden käsite toimii näin ikään luontevana keskustelukenttänä ja tarkasteluikkunana tutkielmani kohteena olevien henkilöiden elämään. Valikoivan puhumattomuuden käsitteen valinnalla haluan lisäksi korostaa puhumattomuuden taustalla vaikuttavien tekijöiden moninaisuutta ja vaihtelevuutta. Syyt siihen, miksi tutkittavani ovat lopettaneet puhumisen, eivät ole tarkkarajaisia ja yksiselitteisiä, eivätkä selity yksinomaan heidän henkilökohtaisten motiiviansa avulla.

## 2.3 Valikoiva puhumattomuus kansainvälisissä ja kotimaisissa tutkimuksissa

Tähän mennessä valikoiva puhumattomuus on näyttäytynyt tutkimuksellisenä kiinnostuksen kohteena lähes yksinomaan kansainvälisesti, eikä kotimaista alaan liittyvää tutkimusta ole ollut juurikaan saatavilla. Suomessa ainoita alan tutkimuksia ovat toteuttaneet 1990-luvun lopulla Kumpulainen ym. (1998) sekä Hirvasoja-Korkee (2005) valikoivasti puhumattomien kertomuksia käsittelevässä pro gradu -tutkimuksessaan. Kansainvälisellä tasolla tutkimusta on toteutettu enemmän, mutta pääosin määrällisen tutkimuksen keinoin. Laadullisen tutkimuksen puuttumisen ohella valikoivaa puhumattomuutta koskevan tutkimuksen suurena vajavaisuutena on tähän asti ollut valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisten näkemysten puuttuminen tutkimuskentältä lähes kokonaan. Nykyinen tietämys valikoivasta puhumattomuudesta on rakennettu pääosin ulkopuolisten asiantuntijoiden arvioille, eikä valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisia näkemyksiä ole otettu huomioon (Walker & Tobbell 2015, 454; Omdal 2007, 239). Edelleen tutkimuskentän suurena mysteerinä ovat myös valikoivasti puhumattomat aikuiset (Walker & Tobbell 2015, 457), jotka ovat saaneet äänensä kuuluviin vasta muutamissa viime aikaisissa tutkimuksissa (ks. Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007).

Monien edellä mainittujen puutoksiensa lisäksi valikoivan puhumattomuuden tutkimuskenttää tarkastellessa merkille pantavaa on se, että valtaosa alan tutkimustiedosta on peräisin psykologisesta tutkimuksesta. Tähän asti valikoivaa puhumattomuutta tarkastellessa kiinnostuksen kohteena on pitkälti ollut yksilö, eikä sosiaalitieteellistä näkökulmaa ilmiöön ole ollut tarjolla. Kansainvälisellä tasolla tutkimusta on toteutettu muun muassa valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyteen, kehityksellisiin ja neurologisiin ominaispiirteisiin sekä kuntoutukseen liittyen. Muita kiinnostuksen kohteita ovat olleet valikoivasti puhumattomien vanhempien persoonallisuus, puhumattomuuden jatkuvuus sekä komorbiditeettiin eli päällekkäisöoireisiin liittyvät kysymykset. Kansainvälisesti valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyttä ovat

tutkineet Yhdysvalloissa Bergman ym. (2002), Lähi-idässä Elizur ja Perednik (2003) sekä Ruotissa Kopp ja Gillberg (1997). Suomessa valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyttä ovat selvittäneet Kumpulainen ym. (1998). Eri tutkimuksia yhdistävänä piirteenä on ollut valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyden tarkastelu lapsuudessa ja nuoruudessa päiväkotij- ja/tai kouluympäristössä. Syynä tähän voidaan pitää sitä, että valikoiva puhumattomuus on liitetty vahvasti lapsuuteen kuuluvaksi vaikeudeksi. Aineistoista riippuen valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyden arviot vaihtelevat keskimäärin 0,20–2,0 prosentin välillä (ks. Elizur & Perednik 2003; Bergman ym. 2002; Kumpulainen ym. 1998; Kopp & Gillberg 1997). Osassa tutkimuksia valikoivan puhumattomuuden on lisäksi raportoitu olevan hieman yleisempää tytöillä kuin pojilla (Kristensen 2000; Dummit ym. 1997). Elizurin ja Perednikin (2003) tutkimuksessa valikoivaa puhumattomuutta todettiin esiintyvän myös huomattavasti useammin maahanmuuttajataustaisilla lapsilla.

Vaikka edellä kuvatut tutkimukset antavat suuntaa valikoivan puhumattomuuden esiintyvyydestä, on niihin suhtauduttava tietyllä kriittisyydellä. Tällä hetkellä saatava tutkimustieto ei ole ajantasaista, eikä se pysty tarjoamaan tietoa valikoivan puhumattomuuden ilmenemisestä lapsuuden ja kouluympäristön ulkopuolisissa konteksteissa. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat valikoivan puhumattomuuden jatkuvan yhä useammin myös aikuisuuteen (ks. mm. Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007) ja näin ollen viestivät tarpeesta tutkia valikoivan puhumattomuuden esiintymisestä myös aikuisilla. Lisäksi aiempaa tutkimustietoa tarkastellessa on Walkerin ja Tobbelin (2015, 454) sanoin syytä ottaa huomioon se, että useimmissa tutkimuksissa valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyttä on kartoitettu ainoastaan valikoivan puhumattomuuden diagnoosin saaneilla lapsilla. Tämä saattaa Walkerin ja Tobbelin (2015, 454) sanoin johtaa merkittäviin virhearviointeihin ja käsityksiimme valikoivasti puhumattomuudesta harvinaisempana ilmiönä kuin se todellisuudessa onkaan.

Valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyden ohella kansainväliset tutkimukset ovat pyrkineet selvittämään valikoivan puhumattomuuden

taustalla olevia tekijöitä. Tutkimuksista riippuen valikoivan puhumattomuuden syitä on haettu muun muassa traumaattisista tapahtumista (Omdal 2007), vanhempien persoonallisuudesta (Chavira ym. 2007; Kristensen 2000) sekä perheympäristöön liittyvistä tekijöistä (Remschmidt ym. 2001). Osassa tutkimuksista puhumattomuutta on pyritty selittämään myös geneettisten tekijöiden (Kristensen & Torgessen 2001; Black & Uhde 1995) ja lapsen temperamentin avulla (Ford ym. 1998; Kumpulainen ym. 1998). Traumaattisia tapahtumia käsittelevät tutkimukset ovat esittäneet valikoivan puhumattomuuden olevan seuraamusta erilaisista lapsuutta haavoittavista kokemuksista, kuten sodan keskellä elämisestä, vanhemman masennuksesta, seksuaalisesta hyväksikäytöstä tai kiusatuksi tulemisestä (ks. esim. Omdal 2007). Kristensen ym. (2001) sekä Chavira ym. (2007) puolestaan ovat hakeneet valikoivan puhumattomuuden syitä vanhemman persoonallisuuteen ja mielenterveyteen liittyvistä tekijöistä. Tutkimuksessaan Kristensen ym. (2001) totesivat valikoivasti puhumattomien lasten äideillä ja isillä ilmenevän huomattavasti enemmän sosiaalista ahdistuneisuutta ja arkuutta kuin ei-valikoivasti puhumattomien lasten vanhemmilla. Vastaavasti Chavira ym. (2007) tutkimuksessa valikoivasti puhumattomien lasten vanhemmilla ilmeni verrokkivanhempia useammin sosiaalista fobiaa sekä välttelevää persoonallisuushäiriötä.

Valikoivan puhumattomuuden taustalla vaikuttavien tekijöiden lisäksi tutkijoiden kiinnostuksen kohteena ovat olleet valikoivasti puhumattomien neurologiset ja kehitykselliset ominaisuudet (Kristensen & Oerbeck 2006; Kristensen 2000), temperamentti (Ford ym. 1998; Kumpulainen ym. 1998) sekä komorbiditeettiin eli päällekkäisöireisiin liittyvät seikat (Kristensen 2000). Tutkimuksessaan Kristensen (2000) teki vertailua 54 valikoivasti puhumattoman sekä 108 ei-valikoivasti puhumattoman lapsen kehityksellisten piirteiden välillä. Tutkimustulosten perusteella valikoivasti puhumattomilla lapsilla todettiin ilmenevän verrokkilapsia enemmän kielenkehityksen häiriöitä sekä erilaisia eliminaatiohäiriöitä, kuten kastelua ja tuhrimista (Kristensen 2000). Myöhemmät Kristensenin ja Oerbeckin (2006) sekä Oerbeckin ja Kristensenin (2008) toteuttamat tutkimukset eivät puolestaan osoittaneet eroavaisuuksia

valikoivasti puhumattomien ja ei-valikoivasti puhumattomien lasten välillä. Valikoivasti puhumattomien lasten ei-kielellisiä piirteitä selvittäneessä tutkimuksessa Kristensenin ja Oerbeckin (2006) eivät havainneet eroja valikoivasti puhumattomien visuaalisessa muistissa ja muistikapasiteetissa kontrolliryhmään verrattuna. Vastaavasti Oerbeckin ja Kristensenin (2008) tutkimuksessa valikoivasti puhumattomien ja ei-valikoivasti puhumattomien välillä ei ollut löydettävissä eroja tarkkaavaisuuden suuntaamisessa.

Neurokehityksellisten poikkeavuuksien ja komorbiditeettiin liittyvien kysymysten rinnalla osa tutkimuksista on pyrkinyt todistamaan tiettyjen temperamentti- ja piirteiden yleisyyttä valikoivasti puhumattomilla lapsilla. Cohanin ym. (2006, 348) mukaan valikoivasti puhumattomien lasten temperamenttia koskevissa tutkimuksissa valikoivasti puhumattomilla lapsilla todetaan usein esiintyvän estynyt temperamenttityyppi muita lapsia useammin. Cohanin (2006, 348) mukaan estyneen temperamenttityypin omaavat lapset suhtautuvat uusiin ihmisiin pelokkaasti ja vältellen sekä vetäytyvät herkästi heille uusista ja tuntemattomista tilanteista. Vastaavien piirteiden esiintyvyyttä valikoivasti puhumattomilla lapsilla osoittavat muun muassa Fordin ym. (1998) sekä Kumpulaisen ym. (1998) tutkimukset. Fordin ym. (1998) tutkimuksessa valikoivasti puhumattomien lasten vanhemmat raportoivat lastensa vastanneen vauvoina heikosti uusiin ärsykkeisiin sekä kuvasivat uusien ja vieraiden tilanteiden olleen heille haastavia. Vastaavasti myös Kumpulaisen ym. (1998) tutkimuksessa opettajat kuvasivat valikoivasti puhumattomia oppilaita usein ujoina, vetäytyvinä ja totisina. Viime aikoina tutkimuksellinen kiinnostus valikoivasti puhumattomien temperamentti- ja piirteiden selvittämiseen on kuitenkin ollut vähäistä, eikä ajantasaista tietoa tiettyjen temperamenttityyppien esiintyvyydestä valikoivasti puhumattomilla ole ollut saatavilla.

Edellä kuvattujen tutkimuksellisten intressien ohella valikoivan puhumattomuuden kuntoutus- ja interventiomenetelmät ovat viime vuosien aikana herättäneet tutkimuskentällä paljon kiinnostusta. Tapaustutkimuksia valikoivan puhumattomuuden kuntoutuksesta on toteutettu muun muassa käyttäytymisterapiaan ja mallioppimiseen (Kehle ym. 2012; Lang ym. 2011), näyttöön



perustuviin menetelmiin (Reuther ym. 2011), vanhempi-lapsikuntoutukseen (Mitchell & Kratochwill 2013) sekä eri lähestymistapoja yhdisteleviin kuntoutusmuotoihin liittyen (Shott & Warren 2011). Lupaavia tuloksia on saavutettu etenkin mallioppimiseen perustuvien menetelmien hyödyntämisestä (Kehle ym. 2012). Vaikka viimeaikainen lisääntynyt kiinnostus kuntoutus- ja interventiomenetelmien saralla viestii osaltaan halua auttaa valikoivasti puhumattomia, valitettavan usein keinot valikoivan puhumattomuuden helpottamiseksi näyttäytyvät nykytutkimuksen valossa varsin yksipuolisina. Tähän asti interventio- ja kuntoutustutkimusten painopiste on ollut miltei ainoastaan valikoivan puhumattomuuden poistamisessa, eikä sosiaalisen ja fyysisen ympäristön tuomiin esteisiin ole perehdytty. Keskittyminen yksilöön, yksilön vaikeuksien poistamiseen ja asiantuntijoiden näkemyksiin vaativat rinnalleen laajempia näkökulmia, jossa ympäristötekijöiden vaikuttavuus ja valikoivasti puhumattomien henkilökohtaiset näkemykset tulevat kuulluiksi.

Seuraavassa luvussa esittelen niitä tutkimuksia, jotka ovat keskittyneet tarkastelemaan valikoivaa puhumattomuutta valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisista näkemyksistä käsin. Kuten todettua, aiheeseen liittyvä tutkimus on ollut valitettavan vähäistä. Saatavilla olevan tutkimustiedon valossa pyrin kuitenkin avaamaan näkökulmia valikoivasti puhumattomien maailmaan.

## **2.4 Valikoivasti puhumattomien äänellä - valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutettuja tutkimuksia**

Valikoivaa puhumattomuutta koskevaa tutkimusta on aina tähän asti leimannut hyvin vahva asiantuntijalähtöisyys. Tieto valikoivasta puhumattomuudesta on rakentunut eri alojen asiantuntijoiden, kuten opettajien, terapeuttien ja vanhempien, lausuntojen varaan, eikä kiinnostusta valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisten ajatusten kuulemiselle ole ollut. Suomessa valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisia näkemyksiä on tutkinut ainoastaan Hirvasoja-Korkee (2005) valikoivasti puhumattomien kertomuksia käsittelevässä pro gradu -

tutkielmassaan. Saatavuusongelmien vuoksi joudun jättämään tämän tutkielman kuitenkin vain maininnan tasolle ja siirtymään tarkastelussani suoraan kansainvälisten tutkimusten pariin.

Kansainvälisellä tasolla valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisia näkemyksiä kartoittavia tutkimuksia ovat toteuttaneet Omdal (2007), Omdal ja Galloway (2007), Roe ja Phil (2011) sekä Walker ja Tobbell (2015). Omdalin ja Gallowayn (2007) sekä Roen ja Philin (2011) tutkimusten kohderyhminä toimivat valikoivasti puhumattomat lapset ja nuoret, kun taas Omdalin (2007) sekä Walkerin ja Tobbellin (2015) tutkimuksissa valikoivasti puhumattomat aikuiset. Omdal (2007) tarkasteli tutkimuksessaan kuuden valikoivasti puhumattomana olleen aikuisen muistelmia elämästään valikoivan puhumattomuuden kanssa. Tutkittavista kaikki olivat naisia ja iältään 31–60-vuotiaita (Omdal 2007, 240–241). Walker ja Tobbell (2015) puolestaan selvittivät neljän 21–30-vuotiaan kertomuksia valikoivan puhumattomuuden kanssa. Tutkittavista puolet oli miehiä ja puolet naisia, ja heidän valikoiva puhumattomuutensa oli kestänyt yhdeksästä lähes kolmeenkymmeneen vuoteen (Walker & Tobbell 2015, 458, 464).

Omdalin (2007) sekä Walkerin ja Tobbellin (2015) tavoin myös Omdal ja Galloway (2007) hyödynsivät kertomuksellisia menetelmiä tutkimuksessaan. Tutkimuksessaan Omdal ja Galloway (2007) haastattelivat kolmea 9–13-vuotiaasta valikoivasti puhumatonta tarinallisia elementtejä hyödyntävän Raven's Controlled Projection for Children (RCPC) -menetelmän avulla. Edellisistä tutkimustavoista poiketen Roe ja Phil (2011) selvittivät tutkimuksessaan kolmenkymmenen 10–18-vuotiaan ja heidän vanhempiansa näkemyksiä valikoivasti puhumattomana elämisestä ja osallistumisesta kyselylomaketutkimuksen avulla. Yhteistä kaikille eri menetelmiä hyödyntäville tutkimuksille oli valikoivasti puhumattomien ajatusten kuuleminen kirjoittamisen välityksellä. Ainoastaan Omdalin ja Gallowayn (2007, 208) tutkimuksessa yksi tutkittavista täydensi vastauksiaan aineistonkeruutilanteessa lyhyillä suullisilla kommenteilla.

Edellä mainitut valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisia näkemyksiä esiin tuovat tutkimukset niin yhtyvät kuin eroavat aikaisemmista asiantuntija-arvioita hyödyntävistä tutkimuksista. Aiempien asiantuntijälähtöisten

tutkimusten tavoin valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisia näkemyksiä käsittelevät tutkimukset vahvistavat käsitystä siitä, että valikoiva puhumattomuus ilmenee tyypillisesti ensi kertaa jo varhaislapsuudessa. Niin Omdalin (2007), Walkerin ja Tobbellin (2015) kuin Roen ja Philin (2011) tutkimuksessa enemmistö tutkittavista raportoi valikoivan puhumattomuuden alkaneen varhaislapsuudessa jo ennen kouluikää. Aiemmistä käsityksistä poiketen valikoivasti puhumattomien näkökulmaa huomioivat tutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei valikoivaa puhumattomuutta voida pitää ainoastaan lapsuuteen kuuluvana vaikeutena. Esimerkiksi Walkerin ja Tobbellin (2015) tutkimuksessa kaikki tutkittavista olivat olleet valikoivasti puhumattomia koko aikuisikänsä. Lisäksi yhdellä tutkittavista valikoiva puhumattomuus alkoi vasta 17 vuoden iässä (Walker & Tobbell 2015, 458). Vastaavasti myös Omdalin (2007) tutkimuksessa yksi tutkittavista kertoi valikoivan puhumattomuuden kestäneen hänellä 19-vuotiaaksi saakka. Lisäksi Omdalin (2007) tutkimuksessa kaikki tutkittavat kertoivat lapsuudessa koetun valikoivan puhumattomuuden vaikuttavan edelleen heidän elämäänsä ja toisten ihmisten kohtaamiseen.

Valikoivan puhumattomuuden jatkuvuuteen liittyvien uusien näkökulmien ohella valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisia näkemyksiä hyödyntävät tutkimukset tarjoavat merkittävää tietoa valikoivan puhumattomuuden taustalla vaikuttavista tekijöistä. Vaikka syyt valikoivan puhumattomuuden taustalla näyttäytyvät näidenkin tutkimusten valossa edelleen moninaisina ja jopa tuntemattomina, valikoivasti puhumattomien näkökulmaa korostavat tutkimukset osoittavat valikoivan puhumattomuuden taustalta löytyvän oletettua useammin traumaattisia tapahtumia. Kertomukset väkivallasta, lainlyönnistä, sodan keskellä elämisestä (Omdal 2007, 248), seksuaalisesta hyväksikäytöstä (Omdal & Galloway 2007, 208; Omdal 2007, 248) ja koulukiusaamisesta esiintyivät useimpien tutkittavien kuvauksissa (Omdal 2007, 247; Roe & Phil 2011, 10–11; Walker & Tobbell 2015, 458). Tällä hetkellä käytävässä tieteellisessä keskustelussa valikoivan puhumattomuuden ja trauman yhteys on jäänyt lähes poikkeuksetta tarkastelukentän marginaaliin (Omdal 2007,

243, 248). Omdalin (2007, 248) mukaan valikoivasti puhumattomien puheen-  
vuorot kuitenkin herättävät pohtimaan trauman merkitystä valikoivan puhu-  
mattomuuden taustalla yhä aikaista enemmän.

Valikoivan puhumattomuuden komorbiditeettiin eli päällekkäisoiireisiin  
liittyen valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset yh-  
tyvät aikaisempiin tutkimuksiin siitä, että valikoivasti puhumattomilla esiin-  
tyy usein myös muita vaikeuksia (ks. mm. Walker & Tobbell 2015; Roe & Phil  
2011; Omdal 2007). Aiemmista käsityksistä poiketen tutkimustulokset eivät  
kuitenkaan osoittaneet niinkään kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä vai-  
keuksista, vaan ennemminkin tunne-elämään ja psyykkiseen hyvinvointiin liit-  
tyvistä ongelmista. Kaikista neljästä tutkimuksesta ainoastaan Roen ja Philin  
(2011, 11) tutkimuksessa tukittavilla esiintyi kehitykseen ja oppimiseen liitty-  
viä pulmia, kuten dysleksiaa, autismin kirjon häiriöitä ja muita oppimisvai-  
keuksia. Kaikista päällekkäisoiireista ahdistuneisuushäiriöiden osuus näyttäy-  
tyi kuitenkin suurimpana ja sitä ilmeni yhteensä 40 prosentilla tutkittavista  
(Roe & Phil 2011, 11). Roen ja Philin (2011) tutkimustuloksista poiketen Om-  
dalin (2007) tutkimuksessa yksikään tutkittava ei raportoinut kehitykseen ja  
oppimiseen liittyvistä vaikeuksista. Sen sijaan Omdalin (2007, 249) tutkimuk-  
sessa tutkittavat kuvasivat elämäänsä liittyneen masentuneisuutta, ahdistu-  
neisuutta, identiteettivaikeuksia sekä itsetuhoista käyttäytymistä. Vastaavasti  
myös Walkerin ja Tobbellin (2015, 458) tutkimuksessa puolet tutkittavista ker-  
toi kärsineensä valikoivan puhumattomuuden lisäksi masentuneisuudesta.

Valikoivan puhumattomuuden esiintyvyyteen, taustatekijöihin ja ko-  
morbiditeettiin liittyvien uusien tarkastelukulmien ohella valikoivasti puhu-  
mattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset avaavat valikoivan puhu-  
mattomuuden maailmaa myös monilta sellaisilta osa-alueilta, jotka ovat jää-  
neet aiempien tutkimuksen ulottumattomiin. Sosiaalinen eristäytyneisyys, yk-  
sinäisyys, toisten ihmisten ymmärtämättömyys ja osallistumismahdollisuuksien  
vähäisyys ovat esimerkkejä näkökulmista, jotka esiintyivät valikoivasti  
puhumattomien näkökulmia käsittelevissä tutkimuksissa toistuvasti ja joita  
aiemman tutkimustiedon varassa ei ole ollut mahdollista tavoittaa.

Valikoivasti puhumattomien näkökulmaa käsittelevät tutkimukset kertovat ensinnäkin useista valikoivasti puhumattomana olemiseen liittyvistä negatiivista kokemuksista. Esimerkiksi Roen ja Philin (2011, 25) tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat valikoivan puhumattomuuden tuntuvaan heistä turhauttavalta, epänormaalilta, yksinäiseltä, ulkopuoliselta ja erilaiselta. Tutkittavista 80 prosenttia raportoi valikoivan puhumattomuuden vaikuttaneen kielteisesti heidän koulunkäyntiinsä ja 70 prosenttia sosiaaliseen kanssakäymiseen koulun ulkopuolella. Lisäksi 53 prosenttia koki valikoivan puhumattomuuden vaikuttaneen heidän perheeseensä. Tutkittavat kertoivat toiveistaan olla normaaleja ja päästä eroon valikoivasta puhumattomuudesta. (Roe & Phil 2011, 20–21, 25–27.)

Roen ja Philin (2011) tutkimuksen tavoin myös Omdalin (2007) sekä Walkerin ja Tobbellin (2015) tutkittavat kuvasivat valikoivaan puhumattomuuteen liittyviä negatiivisia tuntemuksia. Esimerkiksi Walkerin ja Tobbellin (2015) tutkimuksessa valikoiva puhumattomuus kuvattiin ahdistavana ja epämurkavana sekä erillisenä itsestä ja koetusta identiteetistä. Osa tutkittavista kertoi, ettei valikoiva puhumattomuus estänyt heitä ainoastaan puhumasta, vaan jopa olemasta oma itsensä. Tutkittavat kuvasivat, kuinka heidän haaveensa ja unelmansa estyivät ja miten he elivät erillään muusta maailmasta. Osa tutkittavista kertoi elämän olevan jopa menetettyä ja tarkoituksetonta. (Walker & Tobbell 2015, 462; 464–467.) Vastaavasti myös Omdalin (2007, 244) tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat valikoivasti puhumattomana olemisen epätoivottuna, nolona, erilaisena ja yksinäisenä. Yksi tutkittavista kuvasi, kuinka äärimmäiset yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden tuntemukset olivat lopulta johtaneet itsemurhayritykseen. (Omdal 2007, 244.) Vastaavasti, kuten Roen ja Philin (2011) tutkimuksessa sekä Walkerin ja Tobbellin (2015) että Omdalin (2007) tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat toiveistaan pystyä puhumaan ja olla kuten muut.

Erilaisuuteen liittyvien voimakkaiden negatiivisten tuntemusten ohella valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset kertovat vahvasti myös sosiaalisesta eristäytyneisyydestä ja muiden ihmisten

ymmärtämättömyydestä. Niin Roen ja Philin (2011), Walkerin ja Tobbellin (2015) kuin Omdalinkin (2007) tutkittavat kuvasivat valikoivaan puhumattomuuteen suhtautumisen olevan pääasiassa negatiivista. Kielteistä suhtautumista kuvattiin sekä aikuisten (Omdal 2007; Roe & Phil 2011; Walker & Tobbell 2015) että muiden lasten tahoilta (Omdal 2007). Usein ymmärtämättömyys ja kielteinen suhtautuminen liitettiin kuitenkin vahvemmin aikuisiin. Esimerkiksi Roen ja Philin (2011, 14–15) tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat opettajat, tutorit ja koulun johdon heitä vähiten auttavina henkilöinä. Vastaavasti myös Omdalin (2007, 249) tutkittavat kertoivat, ettei heillä ollut lapsuudessaan kodin ulkopuolella ketään aikuista, jolle puhua. Walkerin ja Tobbellin (2015, 466) tutkimuksessa puolestaan tutkittavat kuvasivat lapsuudessa muuttamisen ympäristöön olevan helpompaa, mutta aikuisuudessa ympäristön sopeutumattomuus teki heidän osallistumisestaan mahdotonta. Aikuisuuden odotukset ja roolit näyttäytyivät ylivoimaisina saavuttaa (Walker & Tobbell 2015, 466).

Sosiaalisen eristäytyneisyyden kokemuksiin liittyvänä mielenkiintoisena johtopäätöksenä Omdal (2007, 248–249) esittää, että toisten ihmisten reagointi ja odotukset voivat usein vahvistaa valikoivasti puhumattoman henkilön asemaa ja käyttäytymistä. Aikuisten empatian ja ymmärryksen puute johti Omdalin (2007, 248–249) tutkittavien kohdalla siihen, etteivät he saaneet koulussa mahdollisuutta osallistua ja ilmaista itseään. "Hiljaisesta työstä" tuli vahvasti tiedostettu sosiaalinen rooli, josta pois pääseminen ja puhumisen aloittaminen kuvattiin miltei mahdottomana (Omdal 2007, 249). Kuten Omdalin (2007) tutkimuksessa, myös Walkerin ja Tobbellin (2015, 465) tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat toisten odotukset tekijöinä, jotka aikaansaivat vaikeudet puhumisen ympärillä ja edesauttoivat ulkopuolelle jäämistä ja eristäytymistä toisista. Tutkittavat kuvasivat, kuinka toisten vääränlaiset, suorat viestintäyritykset turhauttivat, tuottivat kokemusta erilaisuudesta ja tekivät puhumiseen liittyvistä ongelmista vielä ilmeisempiä. Osalle tutkittavista erilaisuus ja eristäytyneisyys näyttäytyi jopa niin voimakkaana, että he rinnastivat puhessaan muiden elämän todelliseen maailmaan (engl. real world) ja oman elämänsä tyhjiöön

(engl. hole), joka kuvattiin oikeasta elämästä erillisenä ja tarkoituksettomana paikkana (Walker & Tobbell 2015, 465).

Aikuisten ja vertaisten ymmärtämättömyyden ohella valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset viestivät vanhempien, perheenjäsenten ja ystävien keskeisestä merkityksestä valikoivasti puhumattomien elämässä. Niin Omdalin (2007), Walkerin ja Tobbellin (2015) kuin Roen ja Philinkin (2011) tutkimuksessa tutkittavat kertoivat olevansa riippuvaisia läheistensä tuesta ja ymmärryksestä. Roen ja Philin (2011, 13) tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat heitä auttavina ja tukevinä ihmisinä äidin, perheen, sukulaiset ja ystävät, kun taas Walkerin ja Tobbellin (2015) sekä Omdalin (2007) tutkimuksessa läheiset rajautuivat pääosin vanhempiin. Walkerin ja Tobbellin (2015, 465–467) tutkimuksessa enemmistö tutkittavista kuvasi vanhempansa ja perheenjäsenensä ainoina ihmisinä, joille he pystyivät puhumaan ja joiden keskuudessa he pystyivät osallistumaan. Osa tutkittavista kuvasi olevansa jopa niin riippuvaisia vanhemmistaan, että ilman heitä he eivät pystyisi pärjäämään "todellisessa maailmassa" ollenkaan. Vanhempiin tukeutuminen kuvattiin häpeällisenä, ja tulevaisuus, jossa vanhemmat eivät enää olisi, herätti osassa tutkittavista suurta pelkoa (Walker & Tobbell 2015, 465–467).

Vanhempien ja läheisten ihmisten tarjoaman tuen ulkopuolella valikoivasti puhumattomien saama apu näyttäytyy valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutettujen tutkimusten valossa varsin vähäisenä. Niin Walkerin ja Tobbellin (2015), Omdalin (2007) kuin Roenkin ja Philinkin (2011) tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat toivovansa pystyä puhumaan ja osallistumaan kuten muutkin. Tästä huolimatta ainoastaan Roen ja Philin (2011, 17) tutkimuksessa tutkittavat kertoivat pystyvänsä ilmaisemaan itseään vaihtoehdoilla kommunikaatiomenetelmillä, kuten eleiden, osoittamisen ja kirjoittamisen, avulla. Lisäksi 70 prosenttia tutkittavista käytti tietokone- tai elektronikka-avusteisia menetelmiä kommunikointinsa tukena (Roe & Phil 2011, 17). Walkerin ja Tobbellin tutkimuksessa (2015, 458, 466) ainoastaan yksi tutkittavista kertoi pystyvänsä osallistumaan ystäviensä keskuudessa netissä ja yksi kertoi saaneensa apua nuoruudessaan valikoivan puhumattomuuden

hoitoon. Vastaavasti Omdalin (2007) tutkimuksessa yksikään tutkittavista ei kertonut kommunikoineensa toisten ihmisten kanssa vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien avulla. Lisäksi yksikään tutkittavista ei saanut apua valikoivan puhumattomuuden hoitoon lapsuudessaan, vaan he hakeutuivat terapiaan vasta aikuisiällä valikoivan puhumattomuuden päätyttyä (Omdal 2007, 246).

Kaikista edellä esitetyistä tutkimuksista ainoastaan Omdalin (2007) tutkimuksessa tutkittavat tarkastelivat valikoivaa puhumattomuutta menneen elämänvaiheena ja kuvasivat valikoivasta puhumattomuudesta selviytymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Yhteistä tutkittavien kuvauksissa valikoivan puhumattomuuden päättymisessä oli se, että kaikki tutkittavat pystyivät tunnistamaan tietyn ajankohdan heidän elämässään, jolloin valikoiva puhumattomuus päättyi. Osa tutkittavista kuvasi ympäristön vaihtamisen olleen keino valikoivasta puhumattomuudesta pääsemiselle ja uuden identiteetin rakentamiselle. Osa tutkittavista taas kuvasi valikoivan puhumattomuuden hellittäneen vähitellen ja pystyneensä puhumaan ajan myötä yhä useamman ja useamman ihmisen kanssa. Niiden tutkittavien vastauksissa, joiden valikoiva puhumattomuus helpottui ympäristön vaihdoksen myötä, mielenkiintoista oli se, miten muiden suhtautuminen ja odotukset estivät vanhassa ympäristössä puhumisen aloittamisen. Tutkittavat kuvasivat, ettei puhumisen aloittaminen olisi ollut heille ratkaisu, koska muutoin muut olisivat ikään kuin voittaneet. Uudella tavalla käyttäytymisen epäiltiin herättävän toisissa liian paljon huomiota, ja tutkittavat kokivat vaikeana olla samanlaisia kuin muut. (Omdal 2007, 244–245.)

Omdalin (2007) tutkittavien kuvaukset viestivät siitä, miten ympäristön luomat paineet ja odotukset voivat toisinaan olla esteenä uuden identiteetin rakentamiselle. Tutussa ympäristössä puhumattoman lapsen -roolista luopuminen voi toisinaan olla hyvinkin haasteellista, koska muutos saattaa aiheuttaa toisissa ihmisissä hämmästyä ja ihmettelyä. Muiden ihmisten reaktiot ja muutoksen aikaansaama huomio voivat ahdistaa ja tuntua epämiellyttäviltä. Uudessa ja vieraassa ympäristössä puhumisen aloittaminen voi olla toisinaan



helpompaa, koska toisten käsitykset omasta käyttäytymisestä eivät ole ehtineet vielä muodostumaan.

Kaikkiaan valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset avaavat uudenlaisia tarkastelunäkökulmia valikoivasti puhumattomien ihmisten maailmaan. Edellä esitetyt valikoivasti puhumattomien puheenvuorot kuvastavat, kuinka vaikeasta ja pitkäkestoisesta ongelmasta valikoivassa puhumattomuudessa voi toisinaan olla kyse ja miten paljon yksinäisyyttä ja ymmärtämättömyyttä valikoivasti puhumattomat henkilöt voivat pahimmillaan joutua kokemaan. Tutkimusten esiin tuomat kuvaukset syrjäytyneisyydestä ja elämänpiirien rajallisuudesta viestivät siitä, miten tärkeää tulevaisuudessa on löytää keinoja valikoivasti puhumattomien osallistumisen ja kohtaamisen mahdollistamiseksi. Pahimmillaan äärimmäiset yksinäisyyden ja hylätyksi tulemisen kokemukset voivat johtaa ahdistuneisuuteen, identiteettivaikeuksiin ja itsetuhoisuuteen. Jotta keinoja valikoivasti puhumattomien kohtaamiselle ja osallistumiselle voitaisiin kehittää, tutkimustietoa valikoivasti puhumattomien näkökulmasta on saatava lisää.

### 3 TUNNUSTETUKSI TULEMINEN

Tunnustetuksi tuleminen toimii tutkielmani teoreettisena tarkasteluikkunana vakiintuneen puhumattomuuden ilmiön tutkimiseen. Tässä luvussa kuvaan tunnustetuksi tulemisen keskeisiä lähtökohtia ja määrittelyä Honnethin teoriassa. Kansainvälisissä tutkimuksissa tunnustetuksi tulemistä kuvataan recognition-käsitteen avulla (ks. esim. Sandberg & Kubiak 2013; Graham & Fitzgerald 2010; Honneth & Margalit 2001). Suomenkielisessä tutkimuksessa käsitteen käyttö puolestaan näyttää vakiintuneempana ja eri tutkijat käyttävät samasta ilmiöstä niin tunnustuksen (ks. esim. Ikäheimo 2003 & Huttunen & Heikkinen 2002) kuin tunnustamisen (ks. esim. Pirhonen 2015) käsitteitä. Tässä tutkielmassa olen päättänyt käyttämään käsitteestä nimitystä tunnustetuksi tuleminen.

Seuraavaksi kuvaan tunnustetuksi tulemisen määrittelyä aluksi yleisellä tasolla vastaten kysymyksiin siitä, mitä tunnustetuksi tulemisella ylipäätään tarkoitetaan sekä mitä tunnustuksen saaminen ja antaminen ovat. Tarkastelussani pyrin selkeyttämään lukijalle tunnustetuksi tulemisen -käsitettä siihen liittyvien lähikäsitteiden tunnistamisen (engl. identification) ja myöntämisen (engl. confession/admitting) erojen avulla. Tämän jälkeen esittelen tunnustetuksi tulemisen määrittelyä Honnethin tunnustussuhdeteoriassa, joka toimii tutkielmani lähtökohtana käsitteen määrittelylle. Vaikka Honneth itse ei käsittele teoriassaan tunnustetuksi tulemistä lasten ja nuorten keskuudessa, hänen teoriaansa voidaan kuitenkin pitää soveltuvana myös heidän näkökulmansa tutkimisessa.

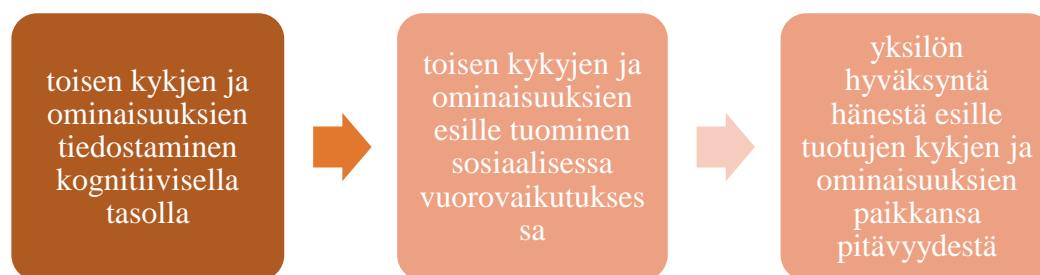
### 3.1 Tunnistamisesta tunnustetuksi tulemiseen

Arkikielessä sanoja tunnustus ja tunnustaminen käytetään hyvin monenlaisissa merkityksissä. Voidaan puhua esimerkiksi rikoksen tunnustamisesta, rakkauden tunnustamisesta, isyyden tunnustamisesta, uskon tunnustamisesta tai jonkun henkilön osaamisen tunnustamisesta. Tunnustus voi merkitä jonkin asian myöntämistä tai ilmi tuomista, kuten myös toisen arvostamista ja hyväksyntää. Millaisia merkityksiä tunnustetuksi tuleminen sitten saa tieteellisessä keskustelussa? Vaikka tapoja määritellä tunnustetuksi tuleminen sisältöä on monia, yhtenä keskeisenä lähtökohtana käsitteen määrittelylle voidaan pitää sen erottamista tunnustamisesta (engl. identification) käsitteestä. Toisinaan kolmantena lähikäsitteenä voidaan erottaa vielä myöntäminen (engl. confession/admitting), joka tunnustamisen tavoin liittyy läheisesti tunnustetuksi tulemiseen, mutta näyttäytyy kuitenkin siitä erillisenä asiana (Ikäheimo 2003, 449). Selkiyttääkseni näiden käsitteiden välisiä eroja, lähden seuraavaksi liikkeelle tunnustamisen ja tunnustetuksi tuleminen käsitteiden määrittelystä.

Tunnustamisen ja tunnustetuksi tuleminen prosesseja yhdistävänä tekijänä voidaan ensinnäkin pitää toisen huomaamista. Niin tunnistaessa kuin tunnustetuksi tullessa ihminen havaitsee toisen ihmisen läsnäolon ja huomaa hänet. Tunnustamisen ja tunnustetuksi tuleminen tapahtumat eroavat kuitenkin Honnethin ja Margalit (2001, 115) mukaan toisistaan siinä, miten aktiivisesti ja näkyvästi huomaaminen tapahtuu. Tunnistaessa huomaaminen tapahtuu yksipuolisesti ihmisen toimintana, kun taas tunnustetuksi tullessa huomaaminen on aktiivista toisen ihmisen piirteiden ja ominaisuuksien esille tuomista (Honneth & Margalit 2001, 115). Honnethin ja Margalit (2001, 115–116) mukaan tunnustaminen on ei-julkista (engl. non-public), kun taas tunnustetuksi tullessa toisen ihmisen ominaisuudet ensin tiedostetaan (engl. cognitive identification) ja tuodaan sen jälkeen esille (engl. expression). Honneth ja Margalit (2001, 115) kiteyttävät tunnustamisen ja tunnustetuksi tuleminen välisen eron juuri näkyväksi tekemiseen (engl. becoming visible). Tunnustaminen on itsenäistä ja kognitiivista yksilössä tapahtuvaa tiedostamista, kun taas

tunnustetuksi tuleminen näkyvää ja vuorovaikutteista toimintaa, jossa toisen kyvyt ja ominaisuudet tuodaan avoimesti esille.

Edellä kuvattujen näkyvyyden ja vuorovaikutteisuuden ohella tunnustetuksi tuleminen edellyttää aina myös yhteisymmärrystä. Honnethin ja Margalitin (2001, 115) mukaan toisen ominaisuuksien huomaaminen ja esille tuominen eivät yksin riitä. Tunnustetuksi tulemisen kokemus edellyttää Kallion ym. (2014, 16) mukaisesti aina myös yksilön hyväksyntää siitä, että hänestä esiin tuodut ominaisuudet aidosti kuvaavat häntä ihmisenä. Mikäli toisen esiin tuomat piirteet hyväksytään itseä kuvaavina ominaisuuksina, ihminen tulee tunnustetuksi (Kallio ym. 2014, 16). Kiteytetysti tunnustetuksi tulemisen prosessi voidaan siis jakaa kolmeen vaiheeseen: yksilön kykyjen ja ominaisuuksien tiedostamiseen, ilmaisuun ja hyväksyntään. Nämä tunnustetuksi tulemisen vaiheet on havainnollistettu alla olevassa kuviossa 1. Kaikkiaan tunnustetuksi tulemisen prosessia voidaan Ikäheimon (2003, 450) mukaan tarkastella asenteen kaltaisena toimintana. Tunnustetuksi tullessa toinen ihminen otetaan ja hyväksytään persoonana siten, että toinen myös itse hyväksyy ja ymmärtää tämän asenteen: se mitä minä koen olevani vastaa käsitystä siitä, millaisena sinä ymmärrät ja hyväksyt minut (Ikäheimo 2003, 450).



KUVIO 1: Tunnustetuksi tulemisen vaiheet

Kaikkiaan tunnustetuksi tulemisen välityksellä saadut hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisen kokemukset voidaan nähdä elintärkeänä inhimillisenä tarpeena ja merkittävänä tekijänä yksilön identiteetin rakentumisen kannalta. Parhaimmillaan yksilöiden välinen vastavuoroinen tunnustuksen saaminen ja antaminen voivat edistää niin yksilöiden molemminpuolista kunnioitusta kuin heidän positiivisten minäkäsitystensä muodostumista. Vastaavalla tavoin tunnustetuksi

tulemisen puute voi johtaa siihen, että osapuolet mitätöivät toisensa. Vaikka tunnustetuksi tulemisen merkityksellisyyttä korostetaan tyypillisesti erityisesti varhaislapsuudessa, tunnustetuksi tulemisen tarpeen voidaan nähdä ulottuvan myös muillekin elämän osa-alueille. (Heikkinen & Huttunen 2002, 2–3.) Honnethin (1996) mukaisesti koko elämä voidaan käsittää pitkällisenä kamppailuna tunnustuksen saamiseksi. Tätä tunnustetuksi tulemisen kamppailua Honneth käsittelee teoksessaan ”The struggle for recognition” (saks. Kampf um Anerkennung), jonka sisältöä kuvaan tarkemmin luvussa 3.2.

Alkujaan tunnustus-käsitteen ja tunnustusta koskevien teorioiden historialliset juuret paikantuvat Hegelin ajatuksiin sekä hänen tunnustusta koskevaan teokseensa ”The Phenomenology of Spirit”. 1990-luvulle tultaessa tunnustus saavutti laajalti kiinnostusta tieteen piirissä eri puolilla maailmaa (Turtiainen 2012, 46.) ja nykyään eri teoreetikot ovat tulkinneet sitä useanlaisista lähtökohdista. Tällä hetkellä arvostetuimpina ja keskeisimpinä teoreetikoina pidetään tyypillisesti Tayloria (1994), Fraseria (1995) ja Honnethia (1995). Taylor (1994) käsittelee tunnustamisen luonnetta ja oikeellisuutta monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa ryhmien arvot ja intressit eroavat toisistaan. Fraser (1995) puolestaan on lähestynyt tunnustetuksi tulemistä erityisesti yhteiskunnan oikeudenmukaisuuden jakautumisen näkökulmasta. Honneth (1995) taas on pyrkinyt rakentamaan yhtenäistä teoriaa tunnustuksessa ilmenivistä sosiaalisista suhteista sekä käsitellyt tunnustetuksi tulemistä perustavanlaatuisena piirteenä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä ryhmä- ja yksilöidentiteetin muodostumisessa. (Thomas ym. 2016, 3.)

Tässä tutkielmassa tarkastelen valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemiseen liittyviä kokemuksia Honnethin (1995) tunnustusteorian avulla. Vaikka Honnethin itse ei kehittänyt teoriaansa alun perin kasvatustieteen tarkoituksiin (Huttunen & Heikkinen 2004, 164) tai oppimisteoriaksi (Sandberg & Kubiak 2013, 353), hänen tunnustussuhteista esittämiään ajatuksia voidaan pitää kasvatustieteen tutkimuksen kannalta hyödyllisinä (Huttunen & Heikkinen 2004, 164). Viimeaikaiset tutkimukset ovat korostaneet Honnethin teorian merkitystä niin osallisuuteen (ks. mm. Graham & Fitzgerald

2010; Sandberg & Kubiak 2013) kuin hyvinvointiinkin liittyvässä keskustelussa (ks. Thomas 2016). Seuraavaksi kuvaan tunnustetuksi tulemisen -käsitteen määrittelyä Honnethin tunnustussuhdeteorian valossa.

### 3.2 Tunnustetuksi tuleminen Honnethin teoriassa

Saksalainen filosofi ja sosiologi Axel Honneth on esittänyt yhden yhtenäisimmistä tunnustusteorioista. Teoksessaan "The struggle of recognition" Honneth (1996) kuvaa tunnustetuksi tulemisen määritelmänsä, joka pohjautuu hänen tekemiinsä tulkintoihin Hegelin ja Meadin ajatuksista. Teoriassaan Honneth (1996) esittää tunnustetuksi tulemisen vuorovaikutussuhteissa tapahtuvana toimintana, joka mahdollistaa ihmisen positiivisten itesuhteiden kehittymisen. Näitä itesuhteita Honnethin (1996) mukaan ovat itseluottamus (engl. self-confidence), itsetunto (engl. selfrespect) ja itsearvostus (engl. self-esteem). Itsesuhteet ovat luonteeltaan erilaisia ja kehittyvät tunnustuksen eri tasoissa: rakkaudessa (engl. love), kunnioituksessa (engl. respect) ja solidaarisuudessa (engl. esteem). Toisilta saatu hyväksyntä, kunnioitus ja arvostus toimivat toisin sanoen yksilön itesuhteiden ja identiteetin rakennuksen välineinä: jotta voin rakentaa positiivisen kuvan itsestäni, tarvitsen myönteistä palautetta muilta ihmisiltä. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tunnustetuksi tulemisen eri tasoja ja niiden merkitystä yksilön identiteetin muotoutumiselle.

Ensimmäisenä ja alimpana tunnustetuksi tulemisen tasona Honneth (1996) kuvaa teoriassaan rakkauden. Rakkauden määrittelyssään Honneth (1996, 95) pyrkii välttämään rakkaudelle annettuja romanttisia merkityksiä ja kuvaamaan rakkautta neutraalimmassa ja laajemmassa merkityksessä. Rakkaussuhteina Honneth (1996, 95) luonnehtii primäärisiä suhteita, jotka muodostuvat pienten ihmisryhmien välille vahvan tunneperäisen kiintymyksen ansiosta. Tällaisiin suhteita ovat Honnethin (1996, 95) mukaan niin ystävyysuhteet, vanhempilapsi-suhteet kuin rakastavaistenkin väliset suhteet. Rakkaussuhteissa yksilöt tunnustavat itsensä toisten huolenpidosta riippuvaisina ja tarvitsevinä ihmisinä, mutta samaan aikaan myös itsenäisinä ja toisista erillisinä olentoina. Rakkaussuhteissa yksilöiden tarpeet ja tunteet voivat saada vahvistusta ainoastaan

silloin, kun ne tyydytetään suoraan ja niihin vastataan. Hyväksytyksi tulemisen kokemukset ja itsensä erillisyyden ymmärtäminen toimivat pohjana itseluottamuksen sekä myöhempien itsesuhteiden rakentumiselle. (Honneth 1996, 95–99.)

Heikkisen ja Huttusen (2002, 3) mukaan ensimmäisenä tunnustetuksi tulemisen tasona rakkaus merkitsee prosessia, jossa yksilö hakee vahvistusta olemassa ololleen ja hyväksyntää riittävydestään ja kelpaavuudestaan toisille ihmisille. Tunnustetuksi tullessaan yksilö kokee olonsa toivotuksi ja välitetyksi omana itsenään ilman tarvetta esittää tai olla jotain muuta mitä itse kokee olevansa. Rakkaussuhteissa saatuja primäärejä tunnustetuksi tulemisen kokemuksia luodaan aina varhaislapsuudesta lähtien perheen ja muiden läheisten keskuudessa (Heikkinen & Huttunen 2002, 3). Toisten hyväksynnän ja huolenpidon saamisen merkityksen voidaan kuitenkin nähdä ulottuvan kaikille elämän osa-alueille ja muokkaavan yksilön kuvaa itsestään läpi elämän. Kaikkiaan toisilta saadut rakkauden ja huolenpidon kokemukset toimivat niin yksilön identiteetin kuin moraalinkin kehittymisen edellytyksinä (Huttunen 2006, 102).

Rakkaudesta seuraavana eli toisena tunnustetuksi tulemisen tasona Honneth (1996) kuvaa teoriassaan kunnioituksen. Tällä tunnustetuksi tulemisen tasolla yksilö tavoittelee itsesuhdetta, jota Honneth (1996) nimittää itsetunnoksi. Itsetunnon saavuttaminen merkitsee sitä, että yksilö saa yhteisössään tunnustuksen laillisena ja moraalisenä persoonana. Heikkisen ja Huttusen (2002) mukaan laillinen ja moraalinen tunnustus merkitsee yksilön kohtaamista täysivaltaisena, tahdonvapaana ja vastuullisena ihmisenä. Kamppailu itsellisyydestä ja vastuunvapaudesta käydään kansalaisyhteiskunnassa, jonka lopputuloksena yksilö joko saavuttaa tai jättää saavuttamatta niin kutsutut lailliset perusoikeutensa. Heikkisen ja Huttusen (2002, 4) mukaan Honnethin käyttämän kansalaisyhteiskuntakäsitteen voi tulkita olevan peräisin Hegeliltä ja viittaavan yleisesti oikeudelliseen yhteisöön. Laillisilla perusoikeuksilla Honneth (1996) puolestaan viittaa teoriassaan lakisääteisiä oikeuksia laajempiin valtuuksiin, kuten vapauten elää ilman vihatuksi, syrjityksi tai epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi tulemistä.

Kaikkiaan kunnioituksen tasolta saadulla tunnustuksella voidaan nähdä keskeinen merkitys niin yksilön aseman kuin hänen osallisuutensakin kannalta.

Itsenäisenä ja vastuullisena ihmisenä kohtaamisen kautta ihminen voi aidosti kokea mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa yhteisönsä asioihin. Vastakohtana itsenäisyyden ja vastuullisuuden myöntämiselle voidaan Heikkisen ja Huttusen (2002, 4) mukaan pitää holhoavaa ja paternalisoivaa asennoitumista, joka estää yksilön tahdonvapauden, itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden. Kunnioituksen tasolla käydyn tunnustetuksi tulemisen kamppailun tuloksena yksilö joko saavuttaa tai jättää saavuttamatta vastuunsa, joka vaikuttaa ratkaisevasti hänen itsetuntonsa rakentumiseen (Heikkinen & Huttunen 2002, 4).

Kunnioituksen jälkeisenä ja korkeimpana tunnustetuksi tulemisen tasona Honneth (1996) kuvaa teoriassaan solidaarisuuden. Muodostaakseen positiivisen suhteen itseensä ihminen tarvitsee arvostusta toisilta ihmisiltä. Toisilta saadun arvostuksen kautta yksilö voi tunnistaa omat vahvuutensa, kykynsä ja piirteensä sekä niiden erityisyyden. Jokaisen yksilön vahvuuksien ja kykyjen arvo määräytyy yhteisössä tunnettujen kulttuuristen arvojen mukaisesti. Näin ollen solidaarisuus ei merkitse vain toisen passiivista sietämistä ja hyväksyntää, vaan aktiivista pohdintaa siitä, mikä kussakin yksilössä on arvokasta ja merkityksellistä. Se, minkä yhteisö milloinkin tunnustaa arvokkaana ja merkityksellisenä, ei ole myöskään pysyvää, vaan ajallisesti ja historiallisesti muuttuvaa ja uudelleen määrittyvää. Arvostuksen kokemusten saamisen kautta yksilö oppii tuntemaan oman erityisyytensä ja luo korkeimman itsesuhteen, itsearvostuksen. (Honneth 1996, 121–122, 128–129.)

Edellä kuvatun perusteella tunnustetuksi tuleminen ja sen antaminen voidaan honnethilaisittain ymmärtää ihmisten vuorovaikutussuhteissa tapahtuvana toimintana. Jotta tunnustetuksi tuleminen voi ylipäätään tapahtua, tarvitaan toisia ihmisiä. Toisilta saadun hyväksynnän, kunnioituksen ja arvostuksen kautta ihminen rakentaa käsitystä itsestään ja pääsee osalliseksi hänelle merkityksellisissä yhteisöissä. Parhaimmillaan vastavuoroinen tunnustuksen saaminen ja antaminen voi Heikkisen ja Huttusen (2002, 2) sanoin johtaa keskinäisen kunnioituksen rakentumiseen, joka ajan myötä kehittyy yhä korkeammalle ja korkeammalle tasolle. Molemminpuolisen kunnioituksen rakentuminen ja tunnustetuksi tuleminen ei kuitenkaan koskaan tapahdu ilmaiseksi. Honnethin



(1996) sanoin ihmisen on kamppailtava myönteisen kohtaamisensa eteen. Seuraavaksi kuvaan kielteisen tunnustuksen kohtaamista ja sen merkitystä yksilön itsesuhteiden kehitykselle Honnethin teorian perusteella.

### **3.3 Tunnustetuksi tulemisen kamppailu ja kielteisen tunnustuksen muodot**

Tunnustetuksi tulemisen vaiheiden ohella Honneth käsittelee teoriassaan keskeisellä tavalla kielteisen tunnustuksen (engl. *misrecognition*) syntyä. Honnethin (1995, 249) mukaan jokainen ihminen on riippuvainen toisista ihmisistä ja heidän vakuutteluistaan: palautteesta siitä, että riittää ja kelpaa toisille sellaisena kuin on. Sitä, saako yksilö myönteistä vahvistusta olemassa ololleen ja riittävyydelleen, ei kuitenkaan aina voida pitää itsestäänselvyytenä. Heikkisen ja Huttusen (2004, 165) mukaan ihmisen on käytävä kamppailua tunnustetuksi tulemisen eteen läpi elämänsä. Mikäli yksilö joutuu toistuvasti toisten kielteisen tunnustuksen kohteeksi, se voi aiheuttaa riskin hänen identiteetilleen ja koko persoonan kehitykselle (Honneth 1995, 249; Honneth 1996, 131–132).

Teoriassaan Honneth (1996) tarkastelee kielteisen tunnustuksen kohtamista tunnustetuksi tulemisen kolmella eri tasolla: rakkaudessa, kunnioituksessa ja solidaarisuudessa. Honnethin (1996) mukaan erilaiset epäkunnioittavat teot ja tapahtumat vaikuttavat kulloinkin identiteetin rakentumisen eri puoliin vahingoittaen ja uhaten sen kehitystä. Rakkauden tasolla kohdattu kielteinen tunnustus vaurioittaa yksilön itsetuntoa, kunnioituksen tasolla itsekunnioitusta ja solidaarisuuden tasolla itsearvostusta. Siinä, millaiset teot viime kädessä aiheuttavat vahinkoa ihmisen persoonalle, voi esiintyä yksilöllistä ja kulttuurista vaihtelua. Honnethin (1996) mukaan tiettyjä äärimmäisiä loukkauksia ja tekoja voidaan kuitenkin pitää kaikkien kannalta kohtalokkaina ja ne vaikuttavat persoonan rakentumiseen pysyvästi. (Honneth 1996, 131–132.)

Ensimmäistä eli rakkauden tasoa vahingoittavana kielteisen tunnustuksen muotona Honneth (1996, 132) kuvaa fyysisen pahoinpitelyn. Honnethin (1996, 132) mukaan fyysinen pahoinpitely uhkaa aina yksilön koskemattomuutta ja

aiheuttaa perustavanlaatuisinta vahinkoa itsesuhteiden kehitykselle. Jokainen yritys kontrolloida toisen kehoa vasten hänen tahtoaan aiheuttaa nöyryytystä ja häpeää, joka vaikuttaa muita kielteisen tunnustuksen muotoja tuhoisammin yksilön käytännölliseen itsesuhteeseen. Esimerkkeinä ensimmäistä tunnustetuksi tulemisen tasoa uhkaavista teoista Honneth (1996) kuvaa kidutuksen ja raiskauksen. Kaikkiaan tämänkaltainen seksuaalinen hyväksikäyttö aiheuttaa pysyvää vahinkoa yksilön itsetunnolle, joka opitaan toisilta saadun rakkauden kokemisen välityksellä. (Honneth 1996, 132.)

Toisella tunnustetuksi tulemisen tasolla eli kunnioituksessa tapahtuva kielteisen tunnustuksen kokeminen liittyy olennaisesti yksilön autonomiaan ja itsenäisyyteen. Tällä tasolla kielteisen tunnustuksen kohtaaminen merkitsee yksilön erottamista ja segregoimista yhteisöstään subjektina, jolla ei ole oikeuksia ja moraalista vastuuta. Kielteisen tunnustuksen kohtaaminen voi näyttäytyä esimerkiksi toisen oikeuksien kieltämisenä tai ulkopuolelle jättämisenä ja vaikuttaa suoraan yksilön itsekunnioituksen kehittymiseen. Kaikkiaan kunnioituksen tasolla koettu kielteinen tunnustus ei rajoita vain yksilön autonomiaa, vaan myös hänen mahdollisuuttaan nauttia itsenäisen osallistujan statusta. Yleensä kunnioituksen tasolla kohdattua kielteistä tunnustusta voidaan Honnethin (1996) mukaan pitää yksilön itsekunnioituksen kehityksen kannalta vahingollisena. Toisin kuin rakkauden tasolla, kunnioituksen tasolla se, mitä pidetään kielteisenä tunnustuksena, on kuitenkin aina historiallisesti vaihtelevaa. (Honneth 1996, 133–134.) Näin ollen se, millaiset kyvyt ja ominaisuudet ovat milloinkin arvossa, ovat vastaavasti aina uudelleen määrittyviä ja voivat vaihdella myös eri yhteisöjen keskuudessa.

Kolmannella solidaarisuuden tasolla koettu kielteinen tunnustus vaikuttaa heikentävästi yksilön itsearvostuksen syntyyn. Kielteistä tunnustusta kohdattaessa ihminen ei saa arvostusta kyvyilleen ja ominaisuuksilleen, jotka tekevät hänestä erityisen yksilön. Ihminen ei tunne oloansa hyväksytyksi toisten keskuudessa, eikä koe merkityksellisyyttään yhteisön jäsenenä. Esimerkkeinä tämänkaltaiseen kielteisen tunnustuksen kohtaamiseen johtavista teoista Honneth (1996) kuvaa mustamaalaamisen ja halveksunnan. Vastaavasti, kuten toisella, myös

kolmannella tunnustetuksi tulemisen tasolla, kielteinen tunnustus määrittyy aina tietyssä historiallisessa kontekstissa. Se, mikä on arvokasta ja arvotonta, määrittyy aina uudelleen ja uudelleen yhteisöjen arvomaailman muuntuessa. (Honneth 1996, 134.) Alla olevassa taulukossa 2 tunnustetuksi tulemisen ja kielteisen tunnustuksen tasot ja osatekijät on tiivistetty Honnethin (1996, 129) alkuperäistä esitystä mukailleen.

TAULUKKO 2: Tunnustetuksi tuleminen ja kielteisen tunnustuksen muodot (suomennettu Honnethin 1996, 129 esityksestä)

<b>Tunnustetuksi tulemisen taso</b>	<b>Taso 1</b>	<b>Taso 2</b>	<b>Taso 3</b>
<b>Persoonan osa-alue</b>	tarpeet ja tunteet	moraalinen ja oikeudellinen vastuullisuus	kyvyt ja ominaisuudet
<b>Tunnustussuhde</b>	primäärisuhteet	lailliset suhteet	arvoyhteisö
<b>Tunnustuksen saamisessa kehittyvä itsesuhde</b>	itseluottamus	itsetunto	itsearvostus
<b>Kielteisen tunnustuksen muodot</b>	hyväksikäyttö, raiskaus	oikeuksien kieltäminen, segregaatio	mustamaalaaminen, ylenkatse, halveksunta
<b>Uhattu persoonan osa-alue</b>	fyysinen koskemattomuus	sosiaalinen koskemattomuus	kunnia, arvokkuus

Kaikkiaan tunnustetuksi tuleminen ja kielteisen tunnustuksen kohtaaminen näyttäytyvät Honnethin teorian perusteella moniulotteisina ja mutkikkaina ihmisten vuorovaikutussuhteissa syntyvinä ja muuttuvina tekoina. Kokemukset hyväksynnästä, kunnioituksesta ja arvostuksesta, kuten myös kielteisestä tunnustuksesta ja arvottomuudesta, rakentuvat ihmisten puheissa ja teoissa läpi elämän vaikuttaen olennaisesti siihen, millaisena näemme ja koemme itsemme. Valikoivasti puhumattomien näkökulmasta tarkasteltuna tunnustuksen saaminen asettaa yksilöt monenlaisten haasteiden eteen. Miten tulen hyväksytyksi ja huomatuksi maailmassa, jossa ensisijainen ja oletettu kommunikointitapa on puhuminen? Miten pystyn kertomaan ajatuksistani ja näkemyksistäni ja miten osaamiseni tulee esille? Seuraavaksi kuvaan vaiheita, jonka myötä näiden kysymysten äärelle pääseminen mahdollistui tämän tutkielman toteuttamisessa.

## 4 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkielmani toteutuksen etenemistä ja sen osalta tekemiäni ratkaisuja. Luvun aluksi esittelen tutkielmani tavoitteen ja sen pohjalta muodostetut tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen siirryn kuvaamaan narratiivista tutkimusotetta, joka toimii tutkielmani metodologisena lähtökohtana. Narratiivisen tutkimusotteen yhteydessä avaan lukijalle kertomuksen ja tarinan käsitteitä, jotka toimivat narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan keskeisinä työvälineinä. Yleisesti näiden käsitteiden käyttö, kuten ylipäätään narratiivisuuden määrittely, on nykyisen tieteen kentällä hyvin kirjavaa, eikä yhtenäisiä lähtökohtia narratiivisuuden perustalle ole pystytty vielä tähänastisen tutkimuksen piirissä luomaan. Näin ollen tässäkin tutkielmassa olen tehnyt valintoja useiden määrittelmien kirjosta, joiden valossa pyrin kuvaamaan lukijalle, mitä narratiivisuus tässä tutkielmassa merkitsee. Narratiivisuuden ja sen keskeisten käsitteiden määrittelyn jälkeen kuvaan tutkielmani osallistujia, heidän tavoittamistaan sekä tutkielman tarkastelun kohteena ollutta aineistoa. Selkiyttääkseni lukijalle käyttämieni aineistojen piirteitä, olen päätenyt kuvaamaan tutkielmaa varten tuotetut aineistot ja valmiit aineistot erillisissä luvuissa. Eri aineistojen läpi käymisen jälkeen avaan lukijalle lopuksi aineiston analyysin kulkua.

## 4.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmassani tarkastelun kohteena ovat valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa ajatukset ja muistot valikoivasti puhumattomien lasten ja nuorten tunnustetuksi tulemisesta koulussa. Tutkielmani avulla pyrin saamaan tietoa siitä, millaisena tunnustetuksi tuleminen näyttäytyy valikoivasti puhumattomien kouluarkeen liittyvissä kertomuksissa. Tutkimustehtäväni jakaantuu seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

- 1) Millaisia tunnustetuksi tulemisen tarinamalleja valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa kertomuksista on löydettävissä?
- 2) Miten valikoivasti puhumattomat ja heidän vanhempansa kuvaavat valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemistä koulussa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin luomaan kokonaiskuvaa tunnustetuksi tulemiseen liittyvistä muistoista ja tapahtumista hahmottelemalla ja juonellistamalla tutkittavien kerronnasta tarinoita (ks. myös Mykkänen 2010; Tuovinen 2014). Tarinoissa yksittäisten tutkittavien kertomukset yhdistyvät suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja ilmentävät niitä yhteneväisiä ajatuksia, joita tutkittavat tuovat kerronnassaan esille. Tarinoiden lisäksi etsin aineistostani yhteisiä teemoja, joiden avulla pyrin valaisemaan tunnustetuksi tulemistä erilaisista näkökulmista (ks. myös Tuovinen 2014). Tarinoiden jälkeen teemat pyrkivät kuljettamaan lukijaa valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa näkökulmien tarkastelusta yleisempään ja teoreettisempaan pohdintaan siitä, millaisten mahdollisuuksien ja rajojen sisällä tunnustetuksi tuleminen tapahtuu valikoivasti puhumattomien kouluarjessa. Teemoittelussa hyödynnän luvussa 3 esittelemiä Honnethin tunnustussuhdeteorian keskeisiä ajatuksia ja käsitteitä.

## 4.2 Narratiivinen tutkimusote

Tutkielmassani selvitän valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa kokemuksia ja muistoja narratiivisen tutkimuksen avulla. Yleisesti narratiivisella tutkimuksella ei viitata mihinkään tarkkarajaiseen ja yhteneväiseen teoreettis-metodologiseen viitekehykseen, vaan eri tieteenalojen ja koulukuntien sisällä narratiivisuutta tulkitaan hyvin monenlaisista näkökulmista (Heikkinen 2010, 145; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 61; Squire, Andrews & Tamboukou 2008, 1–3; Juhila 2004, 173; Hänninen 1999, 15–16). Samanaikaisesti, kun narratiivisuuden voidaan ymmärtää viittaavan laajamittaisesti tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan, sillä voidaan kuvata vain jotain tutkimuksen osaa, kuten tutkimusaineistoa, aineiston analyysitapaa tai kertomusten käytännöllistä merkitystä (Heikkinen 2010, 145). Tässä tutkielmassa viitataan narratiivisuuden käsitteellä tutkimustiedon luonteeseen, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintaan sekä tulosten tarinamuotoiseen raportointiin.

Vaikka narratiivisuuden ymmärtämistavat voivat edellä esitetyn tavoin vaihdella huomattavastikin eri tieteenalojen kesken (Heikkinen 2010, 145; Squire ym. 2008, 1; Kvernbekk 2003, 268; Hänninen 1999, 126), väljästi määriteltynä sen voidaan ajatella viittaavan tutkimukseen, jonka keskiössä ovat kertomukset (Heikkinen 2010, 143; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 3). Narratiivisuuden mukaisesti tieto ja todellisuus ympäröivästä maailmasta rakentuvat subjektiivisesti ihmisten kertomusten varaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 80; Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002, 11). Kertominen ja kertomukset nähdään ihmiselle ominaisiksi tavoiksi jäsentää ympäröivää maailmaa ja minuutta sekä hahmottaa niihin liittyviä kokemuksia, muistoja ja tapahtumia (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 104, 108). Tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu tutkittavien elämään heidän itsensä kokemana ja niihin merkityksiin, joita he tuovat kertomustensa avulla esille. (Heikkinen 2010, 156).

Koska narratiivinen tutkimus keskittyy yksilöiden kertomuksiin ja heidän henkilökohtaiseen merkityksenantoonsa, narratiivisen tutkimuksen avulla ei luonnollisestikaan pyritä saavuttamaan objektiivista ja yleistettävissä olevaa tietoa (Heikkinen 2002, 18; Heikkinen 2010, 157). Yhden universaalin

totuuden sijaan narratiivisuus pyrkiikin tuomaan esiin autenttisempaa, moniäänisempää ja kerroksisempaa kuvaa siitä, millaisena todellisuus eri ihmisten elämäkertomuksiin pohjautuvan merkityksenannon valossa näyttäytyy (Heikkinen 2010, 157). Samalla, kun kertomukset välittävät kertojan yksilöllisiä kokemuksia ja merkityksiä, ilmentävät ne Pietikäisen ja Mäntysen (2009, 80) mukaan kuitenkin aina myös kulttuurisia ja yhteisöllisiä varantoja. Kertomuksissa yksilön kielenkäytön mikrotaso ja yhteiskunnan makrotaso limittyvät kiinteästi toisiinsa: se, mitä ja miten asioista kerromme, heijastelee aina myös kulttuurimme ja yhteisömme arvoja, kerronnan tapoja ja elettyä elämää. Toisaalta kertomukset eivät kuitenkaan toimi vain ikkunoina menneisyyteen, vaan ne myös aktiivisesti uusintavat ja muokkaavat kulttuuriamme ja kulttuurisia resurssejamme. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 80–82.)

Vaikka tieteen ja tutkimuksen parissa kertomusten merkityksellisyys on korostunut oikeastaan vasta viime vuosikymmenten aikana, oivallus kertomusten hyödyllisyydestä tiedonprosessissa ei ole suinkaan uusi (Riessman 2008, vii). Eri kulttuureissa kertomusten avulla on jo pitkään välitetty perimätietoa sukupolvelta toiselle (Germeten 2013, 612), ja tutkijoiden ja filosofienkin keskuudessa kertomuksia on hyödynnetty aina Aristoteleen Runousopista lähtien (Heikkinen 2010, 144; Heikkinen 2002, 16; Hänninen 1999, 16). Tästä huolimatta tieteen käytänteisiin kerronnallisuus ja kertomuksellisten menetelmien käyttö alkoivat vakiintua vasta 1900-luvun lopulla narratiivisuuden esille tulon myötä. 1990-luvulta lähtien narratiivisuuden yleistymisestä ja sen myötä tapahtuneesta muutoksesta alettiin käyttää nimitystä narratiivinen käänne. (Heikkinen 2010, 143–144.) Myöhemmin muutosta on kuvattu myös kielellisenä (Hänninen 1999, 14), elämäkerrallisena (Wengraf, Chamberlayne & Bornat 2002, 245–247), ja kerronnallisena (Hyvärinen 2004, 297) käänteenä.

Yleisesti narratiivisuuden esilletulo on liitetty laajempaan tieto- ja tiedekäsityksessä tapahtuneeseen muutokseen kohti konstruktivismia. Konstruktioismin mukaisesti tieto ei ole koskaan objektiivista ja pysyvää, vaan sitä rakennetaan ajallisesti, paikallisesti ja henkilökohtaisesti aina uudelleen (Heikkinen 2010, 146–147). Konstruktioismin ohella narratiivisuus on usein

yhdistetty myös postmodernismiin (Heikkinen 2010, 147). Postmoderni tiedonkäsitys kiistää arvovapaan ja universaalien tiedon olemassa olon korostaen tietoa konstruktivismin tavoin kontekstuaalisena tietyn ajan, paikan ja sosiaalisen kentän varassa rakentuvana asiana (Heikkinen 2010, 147). Postmodernismin mukaisesti tieto on aina subjektiivista ja määrittyy yksilön ymmärrysyhteyksien varaan muodostettuna kokonaisuutena (Heikkinen 2010, 147; Heikkinen 2002, 18). Näin ollen vastaus siihen, mitä tieto on, voidaan ymmärtää postmodernista näkökulmasta moninaisena, vaihtelevana ja alati muutokselle alttiina ilmiönä.

1900-luvun lopun nopean kasvunsa jälkeen narratiivisuus on nykyään vakiinnuttanut asemaansa useilla eri tieteenaloilla ja tullut osaksi muun muassa terveystutkimuksen, kirjallisuudentutkimuksen, sosiologian ja kasvatustieteen piirissä tehtävää tutkimusta (Heikkinen 2010, 145; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 80; Hyvärinen 2006, 20; Elliot 2005, 5; Lieblich ym. 1998, 2–3). Tästä huolimatta narratiivisuudelle ei kuitenkaan ole vakiintunut käyttöön yhtä yhtenäistä nimitystä, vaan käsitteet tarinallisuus ja narratiivisuus esiintyvät eri alojen kirjallisuudessa rinnakkain (Heikkinen 2010, 143). Tarinallisuuden ja narratiivisuuden ohella narratiiviseen tutkimukseen on toisinaan viitattu myös kerronnallisen tutkimuksen -käsitteellä. Muun muassa Heikkinen (2015, 151) perustelee kerronnallisen tutkimuksen -käsitteen käytön osuvuutta sillä, että käsite viittaa laajamittaisesti niin kertomisen prosessien tutkimiseen kuin tutkimuskohteena oleviin kertomuksiin. Tässä tutkielmassa viitataan käyttämäni tutkimusotteeseen kuitenkin narratiivisuuden ja narratiivisen tutkimuksen käsitteillä.

### **4.3 Kertomuksen ja tarinan käsitteet narratiivisessa tutkimuksessa**

Narratiivisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kertomus ja tarina. Vaikka arkikielessä, ja toisinaan myös tutkimuksessa, kertomuksen ja tarinan käsitteitä käytetään toistensa synonyymeinä (Heikkinen 2015, 151), monet tutkijat ovat kuitenkin päätyneet tekemään selkeän eron käsitteiden välille (ks. esim. Mykkänen 2010, 40; Abbott 2002, 16; Hänninen 1999, 19–22). Vastaavasti myös tässä



tutkielmassa tarkoitan kertomuksen ja tarinan käsitteillä eri asioita. Yleisesti sekä tarinan että kertomuksen keskeisimpänä perustana ovat perättäiset tapahtumat, jotka liittyvät läheisesti ihmisen elämään (Hänninen 2010, 161). Tapahtumat voivat olla joko toiminnallisia ja havaittavia tai näkymättömiä mielen sisäisiä toimintoja, kuten asioiden päättämistä tai oivaltamista (Hänninen 2010, 162). Boldin (2013, 2) mukaan tapahtuma on jokin asia, joka sattui tai ilmaantui henkilölle tai asialle tietyssä ajassa ja tilanteessa. Kun ihminen jäsentele yksittäiset tapahtumat mielessään merkitykselliseksi kokonaisuudeksi ja luo niistä tulkinnan, syntyy tarina (Hänninen 2010, 161). Näin ollen tapahtumat eivät vielä itsestään aikaansaa tarinaa, vaan ne edellyttävät aina ihmisen mielen sisäistä prosessointia ja tulkintaa.

Tarinassa tapahtumien yhteen liittävää voimaa kutsutaan juoneksi (Kvernbekk 2003, 269). Juoni on tarinan kertojan itsensä luoma kokonaisuus (Kvernbekk 2003, 273; Laitinen 2002, 65) ja järjestyksellinen periaate, joka nivoo yksittäiset tapahtumat eheäksi ja yhdenmukaiseksi lopputulemaksi (Kvernbekk 2003, 269, 273–274; Huttunen & Kakkori 2002, 86; Laitinen 2002, 66; Hänninen 1999, 95). Juoni antaa tapahtumille ajallisen järjestyksen (Kvernbekk 2003, 269), ja sen myötä yksittäiset tarinan osat saavat paikkansa ja merkityksensä (Kvernbekk 2003, 269; Hänninen 1999, 20). Juoni määrittää tarinalle myös alun, keskikohdan ja lopun (Hänninen 2010, 162; Kvernbekk 2003, 269; Laitinen 2002, 64), jota usein pidetään yhtenä tarinan luokittelun keskeisimmistä piirteistä (ks. esim. Kvernbekk 2003, 272; Heikkinen 2002, 17; Hänninen 1999, 95). Kaikkiaan juonen osuutta tarinassa voidaan pitää äärimmäisen merkittävänä. Ilman juonta ei ole tarinaa (Kvernbekk 2003, 269).

Edellä kuvatun perusteella voimme todeta tarinan olevan siis eräänlainen kokonaisuus, joka rakentuu juonesta ja siihen kytkeytyvistä tapahtumista ihmisen tulkinnan seurauksena. Tarinalla on alku, keskikohta ja loppu (Heikkinen 2002, 17; Hänninen 1999, 95), ja siinä tapahtumat järjestyvät niille annettujen merkitysten ansiosta syinä ja seurauksina. Tarinassa tapahtumien toisiinsa liittävät syy-seuraussuhteet voivat olla hyvin moninaisia ja tulkittavissa esimerkiksi psykologiseksi, luonnontieteelliseksi, uskonnolliseksi tai myyttiseksi. Toisinaan

jonkin tapahtuman selityksenä voi toimia myös pelkkä sattuma. (Hänninen 2010, 162.) Juonen ja tapahtumien lisäksi tarinaan liittyvät olennaisesti myös hahmot (Abbott 2002, 19). Kvernbekkin (2003, 272) mukaan hahmot ovat tarinan toiminnan esittäjiä ja toteuttajia ja siten myös erottumaton osa tarinan tapahtumia. Se, millaisen luonteen tarina viime kädessä saa, riippuu keskeisesti tarinan lopusta (Hänninen 2010, 162). Vaikka tarinan tapahtumat olisivat olleet pääosin onnellisia, mutta tarina päättyy onnettomasti, tulkitsemme tarinan Hännikäisen (2010, 162) mukaan viime kädessä surulliseksi. Vastaava tulkintapa pätee myös surullisissa, mutta onnellisesti päättyvissä tarinoissa: loppu hyvin, kaikki hyvin.

Jotta tarina ei jäisi vain mielen sisäiseksi jäsennykseksi, on se kyettävä myös jakamaan ja esittämään jollekin. Tapaa, jolla tarina tehdään näkyväksi ja esitetään, nimitetään narratiivisessa tutkimuksessa kertomukseksi. Hännisen (2010, 162) sanoin kertomus syntyy silloin, kun tarina tuodaan esille, kerrotaan jollekin. Siihen, millä tavoin kertomus kerrotaan, on olemassa hyvin monenlaisia tapoja. Tavanomaisimmin kertomus on kielellinen, suullinen tai kirjallinen tuotos, joka esitetään imperfektissä eli menneen ajan muodossa. Toisinaan kertomus voi kuitenkin saada myös muunlaisia muotoja ja tulla esille esimerkiksi kuvan, näytelmän tai elokuvan keinoin. (Abbott 2002, 17; Hänninen 1999, 19–20.) Erilaisten muotojensa ohella narratiivisessa tutkimuksessa kertomukset voivat olla joko tutkimusta varten tuotettuja, kuten haastatteluaineistoa tai kirjallisia vastauksia tai valmiita kertomuksia, kuten päiväkirjatekstejä tai elämäkerrallisia dokumentteja (Heikkinen 2010, 148).

Tässä tutkielmassa tarkoitan kertomuksen käsitteellä tutkimukseeni osallistuneiden suullisesti ja kirjallisesti esittämiä kuvauksia, jotka toimivat tutkielmani konkreettisena aineistona. Osa kertomuksista on tutkimusta varten tuotettuja ja osa valmiita, tutkimuksen ulkopuolisiin tarkoituksiin laadittuja materiaaleja. Kertomuksen käsitteeseen verrattuna käsite tarina sen sijaan esiintyy tutkielmassani useammassa merkityksissä. Ensinnäkin käsitan tarinan edellä esittämälläni tavalla kertomusta edeltävänä prosessina, jonka myötä tutkittavat ovat jäsentäneet kouluarkeensa liittyvät merkitykselliset tapahtumat eteneväksi ja yhdenmuukaiseksi kokonaisuudeksi. Toiseksi käytän tarinan käsitettä myös tyyppitarina-

käsitteessä, ja viitataan sillä niihin yhtenäisiin piirteisiin, joita eri tutkittavien kerronnasta on löydettävissä. Näin ollen tyyppitarinat ikään kuin kiteyttävät ja ilmentävät niitä yhteneväisiä ajatuksia, joita eri tutkittavien kertomuksista on löydettävissä (esim. Näkymätön lapsi -tarinat) Kolmanneksi käytän tarinan käsitettä myös esimerkkitarina-käsitteen yhteydessä. Esimerkkitarinalla tarkoitan nimensä mukaisesti esimerkkikuvausta, jonka olen koonnut saman tyyppitarinan alle sijoittamistani kertomuksista (ks. myös Mykkänen 2010). Tällaisia tarinoita ovat tutkielmassani esimerkiksi Selviytymistarinoita kuvastava Vennin tarina sekä Näkymätön lapsi -tarinoita kuvaava Ninnin tarina. Tarkemmat kuvaukset tyyppi- ja esimerkkitarinoista sekä niiden laatimisprosessista esitän myöhemmin luvuissa 4.5 ja 5. Seuraavaksi kerron tutkielmani osallistujista sekä Facebook-ryhmästä, jonka kautta tavoitin heidät.

#### **4.4 Tutkielman osallistajat ja Facebook-ryhmän kuvaus**

Tutkielmani informantteina olivat kuusi 11–23-vuotiasta valikoivasti puhumattomia ja neljä valikoivasti puhumattoman lapsen vanhempaa. Alkuperäisenä tavoitteenani oli löytää tutkielmaani varten osallistujia, jotka olivat itse kokeneet valikoivaa puhumattomuutta lapsuudessaan tai nuoruudessaan. Tutkielmani avulla halusin antaa puheenvuoron ensisijaisesti heille, koska heidän kertomustensa avulla pystyisin kuvaamaan valikoivasti puhumattomien näkemyksiä tunnustetuksi tulemisesta omakohtaisesti koettuna. Aineistonkeruun varrella tutkittavien löytäminen osoittautui kuitenkin hyvin haasteelliseksi ja useat osallistajat viestivät vaikeuksistaan kertoa kokemuksistaan vieraille ihmiselle. Vaikeuksien esille tuomisen yhteydessä muutamat vanhemmat ehdottivat, että voisivat haastatella lapsiaan puolestani ja kirjata heidän ajatuksiaan ylös. Lopulta neljä viidestä tutkittavasta osallistui tutkielmaani yhdessä vanhempansa kanssa. Kaikkien tutkittavien tavoittaminen tapahtui Facebookissa erään valikoivasti puhumattomien tukiryhmän välityksellä.

Ennen aineistonkeruun aloittamista punnitsin pitkään eri vaihtoehtoja, joiden kautta lähtisin tavoittamaan valikoivasti puhumattomia henkilöitä.

Tavoitteenani oli löytää väylä, jonka kautta pystyisin suoraan kohdistamaan tutkimuspyyntöni mahdollisimman monelle tutkielmani kohdejoukon edustajalle. Selvitin, olisiko Suomessa valikoivasti puhumattomille olemassa liittoa tai tukiryhmiä, joiden välityksellä voisin helpoiten tavoittaa osallistujia tutkielmaani varten. Etsinnän tuloksena löysin kuitenkin vain vanhemmille tarkoitettuja keskustelupalstoja ja muutaman vanhemman näkökulmasta kirjoitetun blogin, jotka eivät palvelleet tutkielmani tarkoitusta. Tämän jälkeen kirjoitin tilannetta sosiaalisessa mediassa, ja etsin ryhmiä Facebookin hakutoiminnon avulla. Löysin ryhmän, joka oli tarkoitettu tukiryhmäksi valikoivasti puhumattomille ja heidän läheisilleen, ja lopulta päätin lähteä tavoittamaan tutkittavia ryhmän välityksellä.

Aineistonkeruun aloitusvaiheessa Facebook-ryhmässä oli yhteensä 545 jäsentä ja lopussa 721 jäsentä. Näin ollen ryhmän osallistujamäärä kasvoi tutkielmani aineistonkeruun aikana noin 32,3 prosentilla. Ryhmän etusivulla esiteltiin tiedot ryhmän ylläpitäjistä, jäsenistä sekä ryhmän tarkoituksesta. Lisäksi etusivulla oli nähtävissä lyhyt, ryhmän ylläpitäjien kirjoittama kuvaus valikoivasta puhumattomuudesta ja ryhmään tervetulleista henkilöistä. Kuvauksessa valikoivasta puhumattomuutta luonnehdittiin osittain valikoivana puheena ja melko tuntemattomana sairautena. Ammattilaisten silmissä puhumattomuuden kerrottiin aiheuttavan toisinaan hämmennystä, ja eniten ongelmia valikoivasti puhumattomille ihmisille kerrottiin koituvan ympäristöstä. Kuvauksessa ei kuitenkaan tarkemmin määritelty, mitä ammattilaisilla ja ympäristöllä tarkoitetaan. Kuvauksen lopussa ryhmään kuvattiin tervetulleiksi kaikki valikoivasti puhumattomat henkilöt, heidän läheisensä ja läheisenä olleet sekä aiheesta muuten vain kiinnostuneet henkilöt. Näin ollen ryhmä ei ollut osoitettu ainoastaan valikoivasti puhumattomille itselleen, vaan ryhmässä oli tutkimuksen tekohetkellä myös esimerkiksi valikoivasti puhumattomien perheenjäseniä, sukulaisia, ystäviä ja opettajia. Tutkielmani osallistujista puolet oli itse tukiryhmän jäseniä ja puolet tavoitin ryhmästä heidän sukulaisensa ja vanhempiensa välityksellä.

Tutkielmaan osallistuneista valikoivasti puhumattomista viisi oli naisia ja yksi mies. Tutkittavista viidellä puhumattomuus ilmeni ensi kertaa päiväkodissa tai alakoulussa, ja ainoastaan yksi tutkittava kertoi puhumattomuuden alkaneen vasta yläkouluun siirtyessä. Kuudesta tutkittavasta kolmella oli valikoivan puhumattomuuden diagnoosi, ja viidellä puhumattomuus jatkui edelleen. Yhdellä tutkittavalla, jolla puhumattomuus oli loppunut, puhumattomuus ajoittui päiväkotii-ikään ja loppui alakouluun siirtyessä. Muut tutkittavat sen sijaan olivat olleet tutkielmani toteutushetkeen mennessä valikoivasti puhumattomina 6–15 vuoden ajan. Valikoivasti puhumattomista tutkittavista neljä kävi tutkielmani toteutushetkellä peruskoulua, yksi ammattikoulua ja yksi oli kuntoutustuella. Tutkittavista viisi asui Suomessa ja yksi muualla Euroopassa. Kaikki tutkittavat puhuivat äidinkielenään suomea, mutta yksi tutkittava kävi peruskoulua muulla kuin omalla äidinkielellään. Taustatiedot tutkittavista löytyvät tiivistettynä alla olevasta taulukosta 3.

TAULUKKO 3: Taustatiedot tutkittavista

<b>Sukupuoli:</b> nainen mies	<b>lukumäärä</b> 5 1
<b>Ikä</b> yli 18-vuotiaat alle 18-vuotiaat	2 4
<b>Valikoivan puhumattomuuden diagnoosi:</b> diagnosoitu ei diagnoosia	3 3
<b>Valikoivan puhumattomuuden jatkuvuus:</b> valikoiva puhumattomuus päättynyt valikoiva puhumattomuus jatkui	1 5
<b>Nykyinen koulutus:</b> peruskoulu ammattikoulu muu	4 1 1
<b>Asuinpaikka:</b> Suomi Muu	5 1
<b>Äidinkieli:</b> suomi muu	6 0

Tutkielmaani osallistuneista valikoivasti puhumattomien vanhemmista kolme oli naisia ja yksi mies. Vanhemmista kolme asui Suomessa ja yksi muualla Euroopassa. Valikoivasti puhumattomien osallistujien tavoin myös kaikki vanhemmat puhuivat äidinkielenään suomea. Tutkielmani aineistonkeruussa vanhemmat toimivat lastensa ajatusten kirjaajina, mutta kertoivat myös omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan lastensa kohtaamisesta koulussa. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tutkielmani aineistoa.

#### 4.5 Kirjoitelma-aineisto

Ensimmäisenä tutkielmaani varten tuotettuna aineistona toimivat valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa kirjoitelmat. Kirjoitelmapyyntöön vastanneet valikoivasti puhumattomat olivat iältään 11–23-vuotiaita. Aineistonkeruun loppuun mennessä kirjoitelmia palautui yhteensä viisi. Kirjoitelmista kaksi oli valikoivasti puhumattomien aikuisten itse kirjoittamia ja kolme valikoivasti puhumattomien lasten ja heidän vanhempiansa yhdessä kirjoittamia kirjoitelmia. Kaikkiaan kirjoitelma-aineistoa kertyi 14,5 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1). Vanhemman kanssa yhdessä osallistuneista valikoivasti puhumattomista tutkittavista käytän nimitystä lapsi-vanhempi-osallistuja. Aineistonkeruun aluksi lähetin kaikille kirjoitelmapyyntöön osallistuneille tutkittaville samojen teemojen pohjalta muotoillut kysymykset. (ks. liitteet 1 ja 2). Kysymykset liittyivät koulussa merkitykselliseksi koettuihin ihmissuhteisiin, tarpeiden ja tunteiden huomioimiseen, osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksiin sekä arvostetuksi tulemisen kokemuksiin. Kysymysten laatimisessa hyödynsin Honnethin tunnustussuhdeteorian keskeisiä ajatuksia. Kirjoitelmapyyntöissä pyysin kirjoittajia huomioimaan kirjoitelmissaan tutkielmani kannalta olennaisia teemoja, mutta annoin heille vapauden kirjoittaa myös muista seikoista, joita he itse pitivät tärkeinä.

Vaikka kirjoitelmapyyntöjen teemat olivat kaikille osallistujille samanlaisia, lapsi-vanhempi-osallistujien ja aikuisten valikoivasti puhumattomien kysymykset poikkesivat toisistaan siinä, missä aikamuodossa ne esitettiin. Valikoivasti puhumattomia aikuisia pyysin kirjoittamaan minulle siitä, millaista oli olla

valikoivasti puhumaton lapsi koulussa, kun taas lapsi-vanhempi-osallistujia pyysin kertomaan valikoivasti puhumattomana oppilaana toimimisesta tällä hetkellä. Näin ollen kirjoitelmapyynnöt ohjasivat kirjoittajia tarkastelemaan tutkimusaihetta eri lähtökohdista: toinen pyyntö kohdensi tarkastelun nykyhetkeen ja toinen menneeseen aikaan ja kouluun liittyviin muistoihin. Lapsi-vanhempi-osallistujia varten muutin myös muutamien kysymysten rakennetta niin, että ne olisivat helpommin lasten ymmärrettävissä. Esimerkiksi valikoivasti puhumatomille aikuisille osoitetut kysymykset ”Miten mahdollisuutesi osallistua ja vaikuttaa sinua itseäsi koskevissa asioissa toteutui?” ”Miten kuvailisit vapauttasi ja itsenäisyyttäsi?” muutin muotoon ”Miten pystyt koulussa päättämään sinua koskevissa asioissa?” sekä ”Miten kerrot koulukavereillesi ja opettajillesi ajatuksistasi ja tunteistasi? Miten ne otetaan huomioon?”

Osa kirjoitelman kirjoittajista pitäytyi kertomuksissaan pitkälti esittämieni teemojen rajoissa, kun taas osa nosti esille myös teemojen ulkopuolisia aiheita. Yleisimpiä teemojen ulkopuolelta esiin tuotuja aiheita olivat muun muassa valikoivan puhumattomuuden diagnosointi, oppimiseen liittyvät haasteet sekä muut rinnakkaiset diagnoosit. Lapsi-vanhempi-osallistujien kirjoitelmat vaihtelivat myös muodoltaan ja toteutukseltaan jonkin verran. Osa kirjoitelmista painottui lapsen oma kerronta, kun taas osassa vanhemman henkilökohtainen näkemys lapsen kohtaamisesta koulussa. Seuraava aineisto-ote kertomuksesta 3 havainnollistaa kirjoitelmaa, joka on rakennettu lapsen ajatuksia myötäillen. Aineisto-ote kertomuksesta 5 puolestaan havainnollistaa kirjoitelmaa, jossa painotui vanhemman näkemys. Esimerkeissä esiintyvät nimet on muutettu henkilöiden anonymiteetin säilyttämiseksi.

Lotta oli tärkein alakoulussa. Nyt yläkoulussa mun avustaja Jenna ja tietty Lotta vieläki. Ne kysyy multa asioita tai sit ne auttaa mua hoitamaan asioita. Alakoulussa Lotta oli vähänniinku mun avustaja ja autto mua kaikissa mis piti puhuu, ku se on semmoinen hölöttäjä. (KERTOMUS 3)

Perheenjäsenistämme ehkä isosiskolla (16 v.) ja pikkuveljellä (4 v.) on tyttäreemme elämässä erittäin suuri merkitys. Heille tyttäreemme pystyy kertomaan ehdoitta kouluun, ystäviin ja ylipäätään elämään liittyvistä asioista tai huomioista. He ovat vain osa 11-vuotiaan tyttäreni elämää ja hän kokee heidät luottamuksen arvoisina. (KERTOMUS 5)

Molemmissa aineisto-otteissa kirjoittajat kuvaavat valikoivasti puhumattomille lapsilleen merkityksellisiä ihmissuhteita. Kirjoitukset kuitenkin poikkeavat tuottamistavaltaan merkittävästi toisistaan. Kuten kertomuksen 3 aineistoesimerkistä käy ilmi, otteen kirjoittanut vanhempi on kirjoittanut lapsensa ajatuksia ylös haastattelunomaisesti, lapsen omaa kertomiseen tapaa ja kieltä käyttäen. Puolestaan kertomuksen 5 aineisto-otteessa vanhempi kuvaa tyttärensä ajatuksia omasta näkökulmastaan käsin. Kaikissa lasten ja vanhempien yhdessä tuottamissa kirjoitelmissa oli havaittavissa näitä molempia kerronnan tapoja. Suurimassa osassa lasten ja vanhempien yhdessä tuottamia kirjoitelmia kerronnan tyyli painottui kuitenkin kertomuksen 5 aineisto-otteen mukaiseen kerrontaan.

Yleisesti sekä valikoivasti puhumattomien aikuisten että lapsi-vanhempi osallistujien yhdessä laatimat kirjoitelmat olivat tyyliltään hyvin harkittuja, jäsenneltyjä ja eheitä kokonaisuuksia. Osa kirjoittajista kuitenkin itse pahoitteli kirjoitelmansa epäloogisuutta ja sekavuutta sekä kertoi voivansa täsmentää kertomustaan, mikäli jokin asia jäi minulle epäselväksi. Esimerkiksi yksi tutkittavani kuvasi kirjoitelmansa aluksi epävarmuuttaan kirjoitelmansa ymmärrettävyydestä: "- - tällainen pitkä teksti tosin voi olla liian tuttavallinen tai epäselvä". Vaikka kirjoitelmapyyntöni antoikin tutkittaville mahdollisuuden kirjoittaa ajatuksistaan tutkimusaiheen sisällä melko vapaasti ja omalla tyylillään, ajatusten muotoilu tutkielmaa varten ei siltikään välttämättä ole helppoa, kuten edellä esitetty aineisto-ote kuvastaa.

Eheyden ja harkinnanvaraisuuden ohella useat kirjoitelmat olivat myös hyvin henkilökohtaisia ja avoimia sekä toivat esille arkoja ja vaikeitakin kokemuksia valikoivaan puhumattomuuteen liittyen. Osaltaan tutkittavien avoimuuteen on voinut vaikuttaa se, että tutkijan läsnäolo aineiston tuottamisessa ei ole ollut niin ilmeinen kuin esimerkiksi haastattelun avulla tuotetussa aineistossa. Juhilan (2004, 174) sanoin haastattelutilanteessa kuulija voi suunnata ja ohjata kerronnan kulkua ja sisältöä reagoimalla kertojan kerrontaan, esimerkiksi kysymyksiin, myötäilyllä, hiljaisuudella ja ihmettelemällä. Tuovinen (2014, 37) kuitenkin muistuttaa, että myös kirjoituspyyntö ohjaa kertomuksen syntyprosessia. Näin ollen myös tätä tutkielmaa varten keräämäni kirjoitelmat ovat muotoutuneet laatimani



kirjoituspyynnön asettamien raamien ja kirjoittajien siitä tekemien tulkintojen ohjaamina.

#### 4.6 Haastatteluaineisto

Toinen tutkielmaani varten tuotettu aineisto koostui 12-vuotiaan valikoivasti puhumattomana olleen ja hänen vanhempansa haastatteluista. Facebook-ryhmässä julkaisemani tutkimuspyynnön tuloksena sain yhteydenoton eräältä valikoivasti puhumattoman lapsen isältä, joka toivoi mahdollisuutta osallistua tutkielmaani. Koska kirjoitelma-aineistojen osalta olin antanut vanhemmille mahdollisuuden osallistua tutkielmaan yhdessä lapsensa kanssa, päätin antaa myös isälle mahdollisuuden osallistua tutkielmaani. Lopulta molemmat sekä isä että hänen valikoivasti puhumattomana ollut lapsensa osallistuivat tutkielmaani. Sovimme isän kanssa haastatteluajankohdasta Facebookissa ja toteutimme haastattelun Skype-yhteyden välityksellä.

Haastatteluhetkellä haastateltavat olivat kotonaan rauhallisessa tilassa, jossa ei ollut muita perheenjäseniä. Haastattelun aluksi haastattelin ensin isää erikseen, jonka jälkeen hänen lapsensa tuli mukaan haastatteluun. Haastattelutilanteessa laadin molemmille haastateltaville erilliset kysymykset heidän kerrontansa pohjalta, mutta lapsen haastattelussa isä oli kuitenkin läsnä ja tarvittaessa lapsensa vastaamisen tukena. Kokonaisuudessaan haastattelu kesti 1 tunnin ja 4 minuuttia ja haastatteluaineistoa kertyi 18 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1). Isän osuus haastattelusta oli noin 44 minuuttia ja lapsen 20 minuuttia. Haastattelun toteutuksessa hyödynsin sekä narratiivisen haastattelun että teemahaastattelun piirteitä (ks. myös Mykkänen 2010).

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 191) kuvaavat narratiivista haastattelua haastattelutyypiksi, jossa tutkija antaa tilaa haastateltavan omalle kerronnalle, mutta samanaikaisesti myös ohjaa haastateltavaa vastaamaan kysymyksiin kertomuksen muodossa. Vastaavasti myös tämän tutkielman haastattelussa pyrin muotoilemaan tutkittaville esittämäni kysymykset niin, että niihin oli mahdollisuus vastata avoimesti ja kertomuksen muodossa. Haastattelua varten suunnitelin haastattelurungon, joka toimi haastattelutilanteessa muistini tukena ja

apuna haastattelukysymyksien muotoilussa. Yleisesti teemahaastattelussa haastattelujen aiheet eli teemat on mietitty valmiiksi, mutta tarkkoja kysymyksiä ja niiden järjestystä ei ole määritelty etukäteen (Eskola & Suoranta 2014, 87; Hirsjärvi & Hurme 2014, 48). Haastattelussa haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikista teema-alueista keskustellaan, mutta se, kuinka paljon ja missä järjestyksessä niistä keskustellaan, riippuu haastattelusta (Eskola & Suoranta 2014, 87). Tältä osin toteuttamani haastattelu ei kuitenkaan noudattanut teemahaastattelun piirteitä, sillä en käynyt haastateltavien kanssa kaikkia etukäteen laatimiani teemoja läpi, vaan pyrin etenemään keskustelussa heidän oman kerrontansa mukaan.

Haastattelutilanteen aluksi kerroin molemmille haastateltaville haastattelutilanteen etenemisestä, haastattelun äänittämisestä sekä haastatteluaineiston myöhemmästä käsittelystä. Ennen varsinaisiin haastattelukysymyksiin siirtymistä esitin molemmille haastateltaville myös helppoja avauskysymyksiä, joiden voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan katsoa tukevan keskinäisen luottamuksen syntymistä. Isän kanssa keskustelimme hänen työstään, perheestään, nykyisestä elämäntilanteestaan sekä ulkomaille muuttamisesta. Lapselta puolestaan kyselin kysymyksiä koulusta ja kuluneesta viikonlopusta. Avauskysymysten esittämisen jälkeen tarkoitukseni oli jatkaa ensin isän haastattelua kertomusta hakevalla kysymyksellä:

Nyt, kun olen saanut kuulla jo hieman sinusta ja tämän hetkisestä elämäntilanteestasi, pyytäisin sinua seuraavaksi muistelevaan niitä ajatuksia, muistoja ja tapahtumia, joita lapsesi valikoivaan puhumattomuuteen liittyy. Miten kaikki alkoi ja miten asiat etenivät tähän päivään saakka? Voit kertoa omin sanoin, niin kuin itse haluat.

Edellä kuvatun kysymyksenäni tarkoituksena oli siirtää ja ohjata keskustelun fokukselta luontevalla tavalla molemminpuolisesta tutustumisesta valikoivaan puhumattomuuteen liittyviin ajatuksiin ja muistoihin. Lopulta en kuitenkaan esittänyt laatimaani kysymystä ollenkaan, vaan isä alkoi oma-aloitteisesti kertomaan poikansa valikoivasta puhumattomuudesta ja siihen liittyvistä muistoista tarkentavan kysymyksenäni jälkeen:

Haastattelija: Kun kerroit tästä sun pojasta niin onko hän siis edelleen valikoivasti puhumaton?

Tutkittava: Ei ole oikeestaan enää. Tää selektiivinen mutismi havaittiin hänellä lastentarhassa.

H: Okei.

T: Kolmevuotiaana meni lastentarhaan täällä.

H: Joo.

T: Molemmat pojat samaan ryhmään ja ensimmäinen vuosi oli aika vaikeaa siellä sillä tavalla, että Venni oli niinkun hyvin eristyväinen ja riippuvainen veljestään.

H: Mm.

T: Että ei oikein puhunut siellä kenenkään kanssa ja siellä sitten alettiin epäillä, että hän olisi autistinen.

Kuten haastatteluotteesta käy ilmi tarkentavan kysymyksen jälkeen, tehtäväkseni muodostui tässä vaiheessa haastattelua isän kertomuksen kuuntelu ja minimipalautteen antaminen (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 21), kuten erilaiset ynähdykset (mm), pikkusanat (joo) ja nyökyttelyt, joilla Tuovisen (2014, 39) sekä Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 21) mukaan, osoitetaan kuuntelua, haastattavan kerronnan vastaanottamista sekä kehoitusta jatkaa kerrontaa eteenpäin. Lopulta isän kertomus jatkui yhtäjaksoisesti ja päättyi kuvaukseen poikansa valikoivan puhumattomuuden päättymisestä.

Tutkittava: Et tällä hetkellä mä sanosin, että Venni ei ole enää selektiivisesti mutistinen. Et toki on tämmönen luonteeltaan vähän hiljaisempi lapsi.

Haastattelija: Joo.

T: Erityisesti ryhmässä. Se nyt on tätä suomalaista luonteenlaatua ehkä vähän että katsellaan ja seurataan ja ollaan vähän hitaammin lämpeneviä kun sitten nää paikalliset.

Vasta isän lopetettua kertomuksensa tähän yllä kuvattuun toteamukseen valikoivan puhumattomuuden päättymisestä ja tilanteen normalisoitumisesta, esitin hänelle lisäkysymyksiä hänen kertomukseensa liittyen. Esittämäni kysymykset liittyivät muun muassa valikoivan puhumattomuuden hyväksyntään, tärkeisiin ihmissuhteisiin sekä omien vahvuuksien esille tuomiseen. Kuten haastattelun alussa, myös lisäkysymyksieni jälkeen haastattelu painottui pitkälti isän omaan kerrontaan, jolloin omaksi rooliksi muodostui isän puheen kuuntelu ja myötäily. Isän alkuperäisen kertomuksen rinnalle lisäkysymykset tuottivat ikään kuin pienempiä kertomuksia, jotka täydensivät ja tarkensivat aiempaa kerrontaa.

Vaikka esittämäni lisäkysymykset olivat avoimia, eivätkä suoranaisesti pyytäneet vastaukseksi kertomuksia, isälle kertomuksen muodossa vastaaminen

ja tapahtumien ajallinen kuvaaminen oli selvästi luontevaa. Puolestaan 12-vuotiaan haastattelussa koulukokemuksista kertominen näyttäytyi erilaisena. 12-vuotiaan vastaukset olivat hyvin rajattuja ja lyhyitä, ja läpi haastattelun keskustelu eteni pitkälti kysymys-vastaus-mallin mukaisesti. Tällöin myös oma roolini haastattelijana muodostui huomattavasti aktiivisemmaksi kuin isän haastattelussa. Yleisesti lapsen haastattelua toteuttaessa on Alasuutarin (2005, 134) mukaan keskeistä kiinnittää huomiota siihen, että haastattelukysymykset liittyvät läheisesti lapsen elämänpiiriin ja että haastattelun kieli on mahdollisimman lähellä lapsen omaa kieltä. Lisäksi haastattelun onnistumisen kannalta on usein merkittävää, että haastattelijasta pystyy haastattelutilanteessa arvioimaan ja refleктоimaan tilanteen vuorovaikutuksellisia elementtejä (Alasuutari 2005, 134).

Läpi 12-vuotiaan haastattelun pyrin myös itse kiinnittämään huomiota tilanteen vuorovaikutuksellisiin piirteisiin ja mukauttamaan toimintaani sen mukaisesti. Keskustelujen edetessä muutin esimerkiksi käyttämäni kieltä vastaamaan yhä paremmin haastateltavani puhetapaa ja käyttämään sanastoa. Muutamien kysymysten kohdalla yksinkertaistin myös kysymysteni asettelua, kun huomasin, ettei haastateltava ymmärtänyt niitä tavalla, jolla ne alun perin esitin. Yleisesti haastattelijana pyrin antamaan haastateltavani vastaamiselle myös riittävästi aikaa sekä tulkitsemaan verbaalisten viestien ohella hänen eleitänsä ja ilmeitään. Haastattelun alkupuolella huomasin haastateltavan vastauksista ja elekielestä, että haastattelutilanne ja kysymyksiin vastaaminen selvästi hieman jännitti häntä. Tämä näkyi haastateltavan vastauksien lyhyytensä ja epäröintinä, kuten seuraavasta aineisto-otteesta käy ilmi:

Haastateltava: Mikäs susta siellä koulussa on mukavaa?  
 Tutkittava: [rapistelua] Mm... mm... urheilu [kuiskaten].  
 H: Urheilu on kivaa. Joo.  
 T: Mm... urheilu on ainakin mukavaa [rapistelua].

Havahtuessani edellä kuvattuun tilanteeseen pyrin kannustamaan ja rohkaisemaan haastateltavaa vastaamiseen kiinnostusta osoittavien kommenttien ja myötällyn avulla. Muutamien ensimmäisten kysymysten jälkeen tilanne selvästi rentoutui, mikä näkyi myös haastateltavan vastauksien pituutena ja yleisen

olemuksen rauhallisuutena. Kaikkiaan sekä isän että hänen lapsensa haastattelussa tulkitsen omaa haastattelijan rooliani pitkälti empaattiseksi kuuntelijaksi ja myötäilijäksi. Vaikka useissa kohdissa tilan antaminen haastateltavien omalle kerronnalle tarjosikin mahdollisuuden haastateltavien henkilökohtaisten ajatusten kuulemiselle, toisaalta joissakin tilanteissa olisin voinut saada haastattelusta myös enemmän irti aktiivisuudellani ja rohkenemalla kysyä lisää. Toisaalta haastattelut kuitenkin tuottivat useita eri näkökulmia tutkielmani aiheesta, enkä olisi aina jälkeen päin keksinyt, mitä olisin voinut vielä kysyä. Kaikkiaan tulkitsen siis haastattelijana oman roolini päällisin puolin tilanteeseen sopivaksi ja myös haastateltavien palautteen pohjalta hyvin valituksi.

#### **4.7 Valikoivasti puhumattoman elämäkerralliset kirjoitukset**

Tutkielmaani varten tuotettujen aineistojen ohella käytin yhtenä tutkielmani aineistona erään valikoivasti puhumattoman aikuisen elämäkerrallisia kirjoituksia. Kirjoitukset käsittelivät kirjoittajan elämää valikoivan puhumattomuuden parissa koulussa ja vapaa-ajalla. Kirjoittaja oli julkaissut tekstit keväällä 2017 valikoivasta puhumattomuudesta kertovassa blogissaan. Tutkielmaani varten sain kirjoitukset käyttööni tutkittavan ehdotuksen myötä. Kirjoitelmapyyntöön osallistumisensa yhteydessä tutkittava kertoi kirjoittavansa valikoivasta puhumattomuudesta blogia ja kysyi, haluaisinko käyttää hänen tekstejään osana tutkielmaani. Lopulta kirjoittaja lähetti minulle 185 tekstiä luettavaksi, joista hyödynsin tutkielmassani yhteensä 132 kirjoitusta.

Tutkittavan lähettämät tekstit käsittelivät kaikkienensa hyvin monenlaisia aihepiirejä, kuten ystävyys- ja kaverisuhteita, kouluarkea, kommunikointikeinoja, vapaa-aikaa, perhettä ja tulevaisuutta. Tutkielmaani varten valitsin tutkittavan lähettämistä teksteistä sellaiset, jotka liittyivät kouluarkeen ja siinä toimimiseen. Valitsemani kirjoitukset olivat pituudeltaan keskimäärin ¼-½ sivun mittaisia, ja yhteensä aineistoa kertyi 46 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1). Vaikka tutkittavan kirjoitukset kuvasivat kaikkienensa hyvin monenlaisia tapahtumia, niistä hahmottui helposti juonellinen ja etenevä kokonaisuus. Tapahtumien järjestyksen ja logiikan hahmottamista osaltaan helpotti se, että kirjoitukset oli järjestetty

päivämäärän mukaan. Seuraavaksi kuvaan eri aineistojeni analysointiprosessin kulkua.

#### **4.8 Aineiston analyysin kulku**

Yleisesti narratiivisen aineiston analysoimiseksi ei ole olemassa yhtä tiettyä mallia tai tekniikkaa (Tamboukou ym. 2013, 1; Elliot 2005, 36–37). Usein eri analyysimenetelmät on tavattu jaotella holistisiin ja kategoriaalisiin analyysihin, jotka liittyvät tutkijan valintaan siitä, tarkastellaanko tutkimuksen kohteena olevia kertomuksia kokonaisuuksina vai pilkotaanko ne osiin (Hänninen 2010, 166; Elliot 2005, 38). Holistisen analyysin painopiste on kertomuksen rakenteessa ja sen tarkastelussa kokonaisuutena, kun taas kategoriaalinen analyysi keskittyy kertomuksen osien sisältöön ja niiden luokitteluun (Elliot 2005, 38). Oman aineistoni analyysissä hyödynsin molempien, sekä holistisen että kategoriaalisen, analyysin piirteitä. Lisäksi sovelsin tarkastelussani sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa analyysitapaa.

Ennen varsinaista aineiston analyysia siirsin kaikki aineistot tietokoneelleni ja muutin ne yhtenäiseen tekstimuotoon (fonttikoko 12, riviväli 1). Kirjoitelma-aineistojen osalta kopion jokaisen tutkittavan kertomuksen sähköpostista omaan tiedostoonsa. Haastatteluaineiston osalta puolestaan litteroin haastattelut sanasta sanaan ja merkitsin tauot pisteillä (lyhyt tauko = yksi piste, pitkä tauko = kolme pistettä). Luettavuuden helpottamiseksi lisäsin litteraattiin myös pilkut ja isot alkukirjaimet sekä poistin puheesta änkytykset ja toistot (ks. myös Mykkänen 2010). Yleisesti litterointitapaani voisi luonnehtia Elliotin (2005, 52–53) kuvaamaan siistityn litteroinnin (engl. clean transcript) ja yksityiskohtaisen litteroinnin (engl. detailed transcript) välimuodoksi. Elliotin (2005, 51–52) mukaan litteroinnissa tutkija joutuukin tekemään ratkaisun sen suhteen, mitä yksityiskohtia hän tuo aineistostaan esille. Mitä enemmän yksityiskohtia esitetään, sitä enemmän tutkittavalla on vihjeitä käytössä (Elliot 2005, 51–52). Yksityiskohtaisen asioiden ylös kirjaamisen avulla tutkija voi myös vahvistaa tutkittavansa äänen autenttisuutta ja esille tuomista. Toisaalta pikkutarkka asioiden ylös kirjaaminen voi toisinaan myös vaikeuttaa aineiston tulkittavuutta ja tehdä siitä hajanaisen.

(Hänninen 2008, 129.) Tästä syystä päädyin itse haastatteluaineistoni siistimiseen. Litteroinnissa en kuitenkaan muokannut haastateltavani sanavalintoja, vaan pyrin säilyttämään tutkittavani kuvaukset niin autenttisina kuin mahdollista seuraavan esimerkin tavoin:

**Autenttinen litteraatti:**

Ää.. kaikki on aina pitänyt, pitänyt Vennistä ja aina on-on integroitunut siihen ryhmään, tosi hyvin.

**Siistitty litteraatti:**

Kaikki on aina pitänyt Vennistä ja aina on integroitunut siihen ryhmään tosi hyvin.

Valikoivasti puhumattoman elämäkerrallisten kirjoitusten osalta kopion kaikki kouluarkeen liittyvät tekstit tietokoneelleni ja muutin ne muiden kirjoitelma-aineistojen tavoin yhtenäiseen muotoon. Varsinaisessa aineiston analyysissä käsitelinkin kaikkea keräämäni aineistoa – sekä kirjoitelmia, haastatteluaineistoa että valmiita kirjoituksia – kertomuksina. Liitin jokaisen aineiston alkuun otsikon ”KERTOMUS” ja sen jälkeen numerokoodin, jonka avulla erotin yksittäiset kertomukset toisistaan. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista poistin koko aineistosta myös kaikki tunnistetiedot, kuten yksittäisten henkilöiden nimet, asuinpaikat, työ- ja opiskelupaikat, jotta tutkimukseni osallistujat eivät olisi aineistosta tunnistettavissa. Aineisto-otteissa tunnistetiedot on korvattu merkinällä - - ja esiintyvät nimet peitenimillä. Kaikkiaan analysoitavaa aineistoa kertyi 78 ja puoli sivua.

Varsinaisen aineiston analysoinnin aluksi lähdin tutustumaan aineistooni lukemalla sitä ensin läpi useaan kertaan. Hännisen (2015, 174) mukaan narratiivisen aineiston analyysi alkaakin tyypillisesti aineiston avoimella läpi lukemisella ja tarinoihin tutustumisella. Ensimmäisten lukukertojen jälkeen kirjoitin aineistosta tiivistelmät helpottaakseni aineiston hahmottamista ja hallittavuutta (ks. myös Tuovinen 2014, 47; Mykkänen 2010, 55). Mykkäsen (2010, 56) tavoin otsikoin tiivistelmät kunkin kertomuksen tunnelman ja yleisvaikutelman mukaan ja taulukoin laatimani otsikot yhteen tiedostoon. Tiivistelmien ansiosta eri kertomusten tapahtumakulut ja sisällöt olivat helpommin muistettavissa ja niiden kirjoittaminen tuki osaltaan myös tyypitarinoiden laatimista. Lopullisessa

aineiston analyysissä en kuitenkaan käyttänyt enää tiivistelmiä, vaan niiden tarkoitus oli tukea ennen kaikkea eri kertomuksiin tutustumista ja niiden muistamista.

Tiivistelmien otsikoiden taulukoimisen jälkeen lähdin hahmottamaan tarkemmin eri kertomusten sisältämien tarinoiden juonirakenteita Gergenin (1999) juonirakennejaottelua hyödyntäen. Gergenin (1999, 70–71) mukaan tarinat voidaan jakaa juonenkulkujensa mukaisesti progressiivisiin, regressiivisiin ja stabiileihin tarinoihin. Progressiivisessa tarinassa juonenkulku on nouseva ja tarina päättyy tyypillisesti vaikeuksien kautta onnelliseen loppuun. Regressiivinen tarina puolestaan on juonenkulultaan laskeva ja päättyy menetykseen tai epäonnistumiseen. Juonenkulultaan stabiileissa tarinoissa sen sijaan juoni etenee tasaisesti ilman sen suurempia nousuja tai laskuja. (Gergen 1999, 70–71.) Kertomusten juonirakenteita hahmotellessani osa niiden sisältämistä tarinoista oli juonenkulultaan selkeitä ja helposti hahmotettavia. Puolestaan osassa kertomuksia, joissa kerronta oli poukkoilevampaa ja tapahtumia kuvattiin ei-kronologisessa järjestyksessä, juonenkulun rakentumista oli aluksi vaikeampi hahmottaa. Tällaisia olivat erityisesti useat lasten kertomukset, joissa kerronta muistutti pikemminkin asioiden kuvaamista kuin yhdenmukaista, juonellista kokonaisuutta. Vaikka alun perin olisin halunnut tarkastella lasten ja heidän vanhempiensa kertomuksia erillisinä, lopulta päädyin siihen ratkaisuun, että tarkastelen heidän kerrontaansa yhtenä, yhdessä kerrottuna kertomuksena, jossa kahden kertojan äänet vuorottelevat ja täydentävät toisiaan. Lopulta tämän tekemäni ratkaisun myötä kaikkien analysoimieni kertomusten tarinat asettuivat Gergenin (1999) esittämään jaotteluun.

Eri kertomusten sisältämien tarinoiden juonirakenteen tarkastelun lisäksi tein havaintoja eri kertomusten rakenneosista Labovin ja Waletzky (1997) mallia hyödyntäen. Labovin ja Waletzky (1997) mukaan yksittäisestä kertomuksesta voidaan erottaa kuusi tapahtumajaksoa, jotka esiintyvät ajallisesti suhteellisen pysyvässä järjestyksessä. Kertomuksen alusta voidaan ensinnäkin hahmottaa abstrakti, joka kiteyttää ja tiivistää kertomuksen keskeisen sisällön. Abstraktia seuraa orientaatio, joka johdattaa vastaanottajan tarinan kontekstiin ja



tilanteeseen. Orientaation jälkeen kertomus etenee mutkistaviin toimintoihin eli tekijöihin, jotka kuljettavat tapahtumia eteenpäin. Orientaatiota seuraavassa arvioinnissa kertoja punnitsee tapahtumien merkityksellisyyttä itselleen ja sen jälkeisessä lopputulemassa tekee niistä tulkinnan ja ratkaisee kohtaamansa ongelman. Kertomus voi päättyä lopputulemaan, mutta toisinaan sitä voi seurata vielä päätäntä, joka palauttaa kertomuksen näkökulman nykyhetkeen. (Labov & Waletzky 1997, 27–36.)

Labovin ja Waletzky (1997) mallin avulla eri kertomusten päätapahtumat alkoivat vähitellen hahmottua yhä selkeämmin. Mallia hyödyntäessäni merkitsin ensin aineistoon havaitsemani tapahtumajaksot värikoodien avulla, jonka jälkeen tiivistin tapahtumien pääsisällön muutamiin lauseisiin. Aluksi tapahtumajaksojen rajojen erottaminen tuntui hieman haastavalta, mutta muutamien lukukertojen jälkeen episodimaisuus alkoi vähitellen hahmottua. Kaikista analysoimistani seitsemästä kertomuksesta oli hahmotettavissa neljästä kuuteen Labovin ja Waletzky (1997) esittämää tapahtumajaksoa. Seitsemästä kertomuksesta ainostaan yhdessä oli hahmotettavissa selkeä abstrakti, joka tiivistä kertomuksen keskeisen sisällön. Muut kuusi kertomusta puolestaan alkoivat suoraan kertomuksen aiheeseen johdattavalla orientaatiolla. Tyypillisesti orientaatio sisälsi lyhyen kuvauksen valikoivan puhumattomuuden alkamisesta, jonka jälkeen kertomus eteni useisiin mutkistaviin toimintoihin. Mutkistavien toimintojen lomassa kaikissa kertomuksissa esiintyi myös arviointijaksoja, jotka kuvasivat eri tapahtumien herättämiä tunteita ja merkityksellisyyttä kertojalle. Lisäksi kaikista kertomuksista oli löydettävissä lopetus tai päätäntä, joka palautti kerronnan nykytilanteeseen. Kaikissa lopputulemissa kertomuksen varrella kuvatut ongelmat eivät kuitenkaan ratkenneet, vaan useissa lopetuksissa kuvattu tapahtuma jäi avoimeksi tai ratkaisemattomaksi. Analysoimistani kertomuksista kolmessa oli hahmotettavissa positiivinen lopetus, kun taas kahdessa kertomuksessa tapahtumat päättyivät onnettomaan loppuun. Kahdessa muussa kertomuksessa tapahtumat eivät puolestaan saaneet selkeää onnellista tai onnetonta loppua.

Labovin ja Waletzky (1997) rakenneanalyysin jälkeen tein vielä yksityiskohtaisempia havaintoja eri kertomusten sisällöistä. Tarkastelussani kiinnitin

huomiota kertojan kerrontatyyliin, kertomuksen yleiseen tunnelmaan ja sävyyn, käytettyyn sanastoon sekä kertomuksissa esiintyvien henkilöiden kuvauksiin. Näiden ominaisuuksien lisäksi kiinnitin tarkastelussani huomiota myös kertomusten aikaan. Tuovisen (2014, 48) mukaan kertomuksissa aika voi hidastua ja venyä ja siten olla hyvin joustavaa ja poikkeavaa reaalimaailman ajasta. Analysoimissani kertomuksissa ajan joustavuus näyttäytyi etenkin tapahtumien aikahyppäyksinä sekä kerronnan yksityiskohtaisuuden vaihteluina. Merkittävissä ja tärkeissä tapahtumissa kertoja ikään kuin viipyili pidempään, kuvaten tapahtumaan liittyviä yksityiskohtia hyvin tarkasti, kun taas vähemmän merkittävät tapahtumat ohitettiin nopeasti esimerkiksi toteamalla.

Edellä kuvattujen tarkasteluvaiheiden jälkeen eri kertomusten sisältämiä tarinoita oli mahdollista luokitella niiden yhtäläisyyksien, juonenkulkunsa ja tunnelmansa mukaan erilaisiin tyyppeihin. Kaikkinensa eri kertomuksista oli hahmotettavissa kolme erilaista tyyppitarinaa. Nimesin nämä tarinat selviytymistarinoiksi, väärinymmärretty lapsi- ja näkymätön lapsi -tarinoiksi. Mykkäsen (2010) tavoin muodostin jokaista tyyppitarinaa varten esimerkkitarinan, jossa yhdistin aineksia useista samaan tyyppiin luokittelemastani tutkittavien itsensä muodostamasta alkuperäisestä kertomuksesta. Esimerkkitarinoita muodostaessani pohdin myös Tuovisen (2014) käyttämää menetelmää, jossa esimerkkitarina hyödynnettiin yhden tutkittavan henkilökohtaista kertomusta. Tutkittavieni anonymiteetin suojaamiseksi päädyin kuitenkin siihen ratkaisuun, että muodostan esimerkkitarinat useiden tutkittavien kertomuksista. Hännisen (2010, 174) sanoin tämänkaltainen menetelmä vaikeuttaakin aina yksittäisten tutkittavien tunnistettavuutta, mutta samanaikaisesti myös rajoittaa tulkinnan läpinäkyvyyttä ja kertomusten yksilöllistä rikkautta. Esimerkkitarinoissa esiintyvien useiden aineisto-otteiden avulla olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan esiin eri kertomusten yksilöllisiä piirteitä ja vivahteita.

Tyyppitarinoiden lisäksi tein havaintoja eri kertomusten sisällöistä teemoittelun avulla. Tyyppitarinoiden avulla halusin saattaa tutkielmani lukijat tarkastelemaan valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemiseen liittyviä kokemuksia ikään kuin he olisivat kuulemassa niitä jonkun henkilön kertomana.

Teemoittelulla puolestaan halusin viedä aineistoni yleisemmälle ja teoreettisemmalle tasolle: tarkastella sitä, minkä tekijöiden valossa tunnustetuksi tuleminen toteutuu ja jää toteutumatta. Teemoittelussani hyödynsin Honnethin tunnustus- suhdeteorian ajatuksia tunnustuksen tapahtumisesta kolmella eri tasolla: rakkaudessa, kunnioituksessa ja solidaarisuudessa. Myönteisen tunnustuksen rakentumisen tarkastelun ohella hyödynsin Honnethin teorian ajatuksia myös kielteisen tunnustuksen tarkastelussa. Teemoittelun perusteella aineistosta voitiin tunnistaa kerrontaa kolmeen eri alateemaan liittyen: 1) merkitykselliset ihmissuhteet ja hyväksyntä, 2) itsenäisyys, vastuullisuus ja osallistuminen sekä 3) yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien arvostus ja näkymättömyys Havainnollistus teemoittelun kulusta on esitetty liitteessä 4. Seuraavaksi kuvaan edellä esittämani analyysin pohjalta saamiani tutkimustuloksia.

## 5 TARINOITA VALIKOIVASTI PUHUMATTOMIEN TUNNUSTETUKSI TULEMISESTA KOULUSSA

Tässä luvussa esitän eri tutkittavieni kertomusten pohjalta muodostamani kolme tarinaa valikoivasti puhumattomien lasten tunnustetuksi tulemisesta koulussa. Olen nimennyt tarinat niiden juonenkulun, tunnelman ja sävyn mukaan selviytymistarinoiksi, väärinymmärretty lapsi -tarinoiksi ja näkymätön lapsi -tarinoiksi. Ensimmäisenä tarinatyypinä selviytymistarinat ilmentävät niitä valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa kertomuksia, joissa valikoivasti puhumattomat saavuttavat tunnustuksen pitkällisen kamppailun ja useiden vaikeuksien kohtaamisen tuloksena. Näissä tarinoissa juonenkulku on progressiivinen eli nouseva (Gergen 1999, 70–71). Tarinat etenevät vaikeuksien kautta onnelliseen loppuun (Gergen 1999, 70–71). Selviytymistarinoiden jälkeen toisen tarinajoukon muodostavat väärinymmärretty lapsi -tarinat. Toisin kuin selviytymistarinat nämä tarinat kuvastavat niitä tutkittavieni kertomuksia, jotka etenevät vaikeuksien jälkeen onnettomaan loppuun. Nämä tarinat ovat juonenkulultaan regressiivisiä eli laskevia (Gergen 1999, 70–71). Tarinoita leimaavat useat väärinymmärretyksi, torjutuksi ja hylätyksi tulemisen kokemukset, jotka aikaansaavat koulutyöskentelyn vaikeutumisen sekä kokemuksen ulkopuolisuudesta ja erilaisuudesta. Näiden tarinoiden kertojat toivovat toisilta hyväksyntää, tukea ja ymmärrystä, mutteivat lopulta saavuta sitä.

Kolmatta ja viimeistä tarinatyypistä edustavat aineistossani näkymätön lapsi -tarinat. Nämä tarinat ilmentävät lohduttomia kuvauksia toisten näkymättömissä ja unohduksissa olosta, tiedostetusta ja ulkopuolelta määritellystä asemasta, joka hiljaisesti hyväksytään. Tarinat ovat ilmaisultaan toteavia ja neutraaleja. Niiden juonenkulku etenee stabiilisti ilman suurempia nousuja ja laskuja (Gergen 1999, 70–71). Seuraavaksi esittelen edellä kuvaamani tarinatyypit tutkittavieni kertomusten pohjalta rakentamieni esimerkkitarinoiden avulla. Jokaista tarinatyypistä kohden olen koonnut yhden tai kaksi esimerkkitarinaa, joissa eri tutkittavien kertomukset yhdistyvät yhdeksi tarinaksi. Esimerkkitarinoiden

kertojina vuorottelevat valikoivasti puhumattomat ja heidän vanhempansa. Tekstin lomassa sisennetyt osuudet ovat alkuperäisestä aineistosta poimimiani otteita.

## 5.1 Selviytymistarinat

Selviytymistarinoiksi nimesin aineistostani sellaiset kertomukset, joissa valikoivasti puhumattomat saavuttavat kouluyhteisössään hyväksynnän useiden vaikeuksien kohtaamisen jälkeen. Nämä kertomukset alkavat kuvauksella elämänmuutoksesta, jossa tavallisesti puhuvat lapset ja nuoret äkillisesti ja yllättäen lopettavat puhumisen. Kertomuksissa valikoivan puhumattomuuden alkaminen kuvataan tragediana, jota seuraavat useat ylä- ja alamäet koulunkäynnin varrella. Kertomukset sisältävät kuvauksia hyvistä hetkistä ja onnistumista, kuten ymmärtävistä opettajista, kavereilta saadusta tuesta ja hyväksynnästä sekä vuorovaikutuksen mahdollistamisesta. Hyvien tapahtumien lomassa kertojat kuvaavat elämäänsä liittyneen myös useita kielteisiä tapahtumia, kuten toisten ymmärtämättömyyttä, avun puutetta, ahdistuneisuutta sekä kaverisuhteiden päättymistä. Gergeniläisittäin selviytymistarinoissa tapahtumien muodostama juonirakenne on progressiivinen: kohdatut ongelmat ratkaistaan ja vaikeuksien kautta edetään lopulta voittoon. Vastaavasti, kuten väärinymmärretty lapsi - ja näkyvätön lapsi -tarinoissa, selviytymistarinoissa tunnustuksen kamppailu sijoittuu pääosin ensimmäiselle tunnustuksen tasolle: kamppailuun toisten hyväksynnästä. Kertomusten keskiössä on päämäärä tulla hyväksytyksi valikoivasti puhumattomana lapsena ja nuorena. Seuraavaksi esittelen selviytymistarinatyyppin Vennin tarinan avulla.

## 5.2 Vennin (12 v) tarina: Ja siitä eteenpäin on sitten vaan tilanne parantunut

Vennin (12 v) tarina alkaa hänen vanhempansa kuvauksella siitä, kuinka hänen lapsestaan tuli valikoivasti puhumaton viiden ja puolen vuoden ikäisenä:

Siihen saakka täysin tavallinen, normaalisti kehittynyt lapsi, joka oli puhelias ja ulospäinsuuntautunut, "johtajatyyppejä" leikeissä. Puhumattomuus alkoi yhtäkkiä, eikä sille ole selvinnyt muuta syytä kuin herkkä luonne, perfektionistinen persoona, ja psykiatrin mukaan herkässä kehitysvaiheessa tapahtunut lapsen puhumisen ja/tai käytöksen ohjaus yhdistettynä sosiaalisiin tilanteisiin - -

Vennin vanhempi kuvaa, kuinka hänen täysin tavallinen, normaalisti kehittynyt ja puhelias lapsensa äkillisesti lopettaa puhumisen. Vennin tarinassa valikoivan puhumattomuuden alkaminen kuvataan selittämättömänä asiana, jonka syyksi ei löydy yhtä yksittäistä tekijää. Tarinassa valikoivan puhumattomuuden alkamisen selityksiä haetaan moninaisista tekijöistä: toisaalta lapsen herkkyydestä, mutta myös hänen käyttäytymisensä ohjaamisesta. Vennin vanhempi muistelee, kuinka *ongelmat* tulevat esille vasta kodin ulkopuolella, päiväkotiin mentäessä:

- - kotioissa tietysti puhu meidän vanhempien kanssa ja sukulaisten kanssa ihan normaalisti, että ennen tänne lastentarhaan menoa meillä ei ollut mitään aavistustakaan tällaisesta ongelmasta.

Vennin tarinassa päiväkotiin meno näyttäytyy käänteen tekevänä tapahtumana, jonka myötä puhumiseen liittyvät ongelmat otetaan ensi kertaa esille. Kuten Vennin vanhempi kuvaa, päiväkodissa heidän ihan normaalisti puhuvalla lapsellaan ilmeni puhumiseen liittyviä vaikeuksia, joista kotioissa ei ollut aavistustakaan. Tarinassa päiväkotiin meno johtaa traagiseen käänteeeseen, jonka myötä heidän lapsensa identifioidaan joksikin muuksi, mitä vanhemmat itse eivät omasta lapsestaan aiemmin ajatelleet. Puhumiseen liittyvien ongelmien havaitsemisen jälkeen Vennin vanhempi kertoo, miten ongelmien syytä ei heti osattu yhdistää valikoivaan puhumattomuuteen. Aineisto-otteessa Vennin vanhempi muistelee ensimmäisen päiväkotivuoden haasteita ja ongelmien syiden epäilyä seuraavasti:

- - Ensimmäinen vuosi oli aika vaikea siellä sillä tavalla, että hän oli hyvin eristyväinen ja riippuvainen veljestään. Ei oikein puhunut siellä kenenkään kanssa ja siellä sitten alettiin epäillä, että hän olisi autistinen. Käytiin sitten tutkimuksissa lasten psykiatrialla klinikalla ja siellä myös oli psykologi vakuuttunut sitten, että kyllä hän vaikuttaisi olevan autistinen.

Vennin kohdalla puhumiseen liittyvien ongelmien havaitseminen johti alun perin epäilykseen autismista, joka päiväkodin henkilökunnan arvioiden jälkeen todennettiin paikkansapitäväksi myös psykologisissa tutkimuksissa. Vasta päiväkodin vaihdoksen myötä Vennin puhumiseen liittyvät ongelmat yhdistettiin valikoivaan puhumiseen. Vennin vanhempi kuvaa Vennistä käytyä keskustelua uuden päiväkodin henkilökunnan kanssa:

Siellä sitten nää tarhan tädit – tietysti heille valotettiin näitä taustoja – oli sitä mieltä, että ei hän voi olla ei heidän mielestään, ei ole autistinen. Että ottaa kontaktia eri tavoin kuin autistinen lapsi, vaikkei puhukkaan aikuisten kanssa siellä.

Yllä esitetystä aineisto-otteesta Vennin vanhempi muistelee, kuinka uuden päiväkodin henkilökunnan kanssa käyty keskustelu johti käännteeseen, jonka myötä puhumiseen liittyvien ongelmien syitä alettiin pohtia uudelleen. Päiväkodin henkilökunnan ohella keskeinen merkitys valikoivan puhumattomuuden tunnistamisessa näyttäytyy myös vanhemman omalla aktiivisuudella, joka johti Vennin puhumiseen liittyvien ongelmien lisätutkimuksiin terapian yhteydessä. Pian terapian aloituksen jälkeen terapeutti vakuuttaa, ettei Vennin kohdalla selvästikään ole kyse autismista, vaan hänen olevan ”tyypillinen mutistilapsi”:

- - jostain mä sitten luin tästä selektiivisestä mutismista ja löysin sitten täältä kokeneen selektiivisesti mutistisiin lapsiin erikoistuneen terapeutin, jolla oli kahdenkymmenen vuoden kokemus terapiasta ja hoidosta. Sitten käytiin siellä ja hän oli niikun heti sitä mieltä, että selvästi ei ole kyse autistismista, että tää on niinkun tyypillinen mutistilapsi.

Terapiakäynnin jälkeen Vennin puhumiseen liittyvät ongelmat diagnosoidaan valikoivaksi puhumattomuudeksi. Aineisto-otteesta Vennin virheellinen autismediagnoosi kumoutuu välittömästi terapeutin tavatessa Venniä ensimmäistä kertaa. Aineisto-otteesta vanhempi kuvaa, kuinka hänen lapsensa todetaan autismin sijaan vain ”tyypilliseksi mutistilapseksi”. Vanhemman toteamukset ”ei selvästi kyse autismista” ja ”tyypillinen mutistilapsi” välittävät viestiä siitä, miten valikoivan puhumattomuuden diagnoosi lopulta osoittautui vanhemmalle helpommaksi asiaksi hyväksyä kuin autismi. Myöhemmin valikoivasta puhumattomuudesta tulee asia, josta kertomista pidetään tärkeänä Vennin mennessä kouluun. Seuraavassa aineisto-otteesta Vennin vanhempi kertoo, miten Vennin valikoiva puhumattomuus osattiin ottaa huomioon Vennin mennessä kouluun:

Puhumattomuus aikuisille ja osalle lapsista oli tiedossa kouluun mennessä, ja siitä osattiin tulevan opettajan kanssa keskustella etukäteen. Opettaja osasi suhtautua asiaan hyvin, ja halusi tietää asiasta paljon. Hänellä ei ollut aiempaa kokemusta valikoivasti puhumattomista lapsista. Ekaluokan aikana Vennillä oli paljon kavereita, kuten myös tokalla. Hän puhui näiden kavereiden kanssa ihan normaalisti. Opettajalle ei kahtena ensimmäisenä vuonna puhunut, mutta vuorovaikutti vähän nyökkäämällä tai pudistelemalla päätään. Opettajan suhtautuminen asiaan oli lämmintä, empaattista ja hyväksyvää. Asiat sujuiivat, niistä ei tehty numeroa. Opettaja osasi herkästi katsoa, milloin tilanne on lukkiutumassa ja tuki sopivasti niissä.



Vennin vanhempi kertoo, miten ensimmäiset kouluvuodet sujuivat, eikä Vennin valikoivasta puhumattomuudesta tehty opettajien ja kavereiden keskuudessa "numeroa". Opettajien suhtautuminen Venniin oli lämmintä ja hyväksyvää ja hänellä oli kavereita. Vanhempi muistelee, kuinka Venni tuli toisten keskuudessa hyväksytyksi ja pystyi ilmaisemaan itseään muutoin kuin puhumalla. Myöhemmin koulun ja opettajan vaihtuessa hyväksytyksi tuleminen ei kuitenkaan enää toteutunut. Venni kuvaa, kuinka uusi vaikeampi opettaja ei enää ymmärtänyt-kään hänen kyvyttömyyttään ilmaista itseään puheen avulla:

Siellä alkoi sitten olemaan vaikeampi opettaja. Mukamas kiusasin muita kun "päätin" olla puhumatta.

Aineisto-otteessa Venni kertoo, kuinka uusi opettaja tulkitsti hänen puhumattomuutensa kiusaamiseksi, eikä tarjonnut hänelle muuta mahdollisuutta ilmaista itseään. Vennin kertoo, kuinka hänen ongelmiansa vakavuutta vähäteltiin, eikä hän saanut tunneille avustajaa, vaikka olisi sellaisen tarvinnut:

Olin liian ahdistunut ja avustettava. Sanottiin että vain vaikea kuulo- tai näkövamma oikeuttaa henkilökohtaiseen avustajaan.

Aineisto-otteessa Venni kertoo, kuinka hän olisi tarvinnut tukea, mutteivat opettajat ymmärtäneet hänen avun tarpeitaan. Vennin kerronta kuvastaa, miten valikoivaa puhumattomuutta ei pidetty riittävänä perusteena avustajaan, vaikka todellisuudessa Venni itse koki olevansa ahdistunut ja muiden avusta täysin riippuvainen. Myös Vennin vanhempi kuvaa, miten radikaalisti opettajan suhtautuminen Venniin muuttui uudessa koulussa:

Tässä koulussa Venni koki voimakkaasti olevansa riesa, ja hankala oppilas. Hän oli varma, että opettajat vihasivat häntä sen vuoksi, kun koulu ei sujunut ja piti järjestellä erilaisia opetusmenetelmiä ja vaihtoehtoisia tapoja suorittaa tehtäviä. Opettajan asenne oli huono, ja minäkin äitinä koin, että kaikkea ei Vennin hyväksi tehdä. Hän ei päivän aikana saanut itseään ilmaistua mitenkään, eikä hänen mielipiteensä tai tahonsa eri asioissa tullut selväksi.

Yllä olevassa aineisto-otteessa Vennin vanhempi kertoo, miten uudessa koulussa Venni koki olevansa vihattu ja opettajien riesa valikoivan puhumattomuutensa takia. Vennin vanhempi kuvaa, miten Venni itse koki yksilöllisten koulujärjestelyjen aiheuttavan vaivaa, kun taas vanhemman mielestä opettajan halu tukea Venniä oli puutteellista. Vennin tarinassa opettajan vaihdos johtaa merkittävään

käänteeseen, jonka myötä Vennin koulunkäynti vaikeutuu, eikä hän tule hyväksytyksi omana itsenään. Opettajasuhteen ohella valikoiva puhumattomuus hankaloittaa myös Vennin kaverisuhteita. Vennin vanhempi kuvaa Vennin ajatuksia kavereiden suhtautumisesta häneen seuraavalla tavalla:

Vennillä oli myös monesti se pelko, että tässä uudessa koulussa muut luokan oppilaat pitäisivät häntä tyhmänä, koska hän ei puhu. Venni oli varma, ettei kukaan hänen kanssaan halua edes olla. Hän sanoi minulle että haluaisi vain olla normaali ja pystyä puhumaan.

Aineisto-otteessa Vennin vanhempi muistelee, miten Venni koki olevansa koulussa erilainen muista ja jäävänsä kaveripiirin ulkopuolelle valikoivan puhumattomuutensa takia. Vennin vanhempi kuvaa, miten Venni pelkäsi muiden pitävän häntä tyhmänä, koska hän ei pystynyt puhumaan. Opettajien ja kaveripiirin keskuudessa koetun hylkäämisen myötä Vennin koulussa olo vaikeutuu merkittävästi ja ongelmat laajenevat koulun ohella kotiin ja vapaa-ajalle. Vennin vanhempi kuvailee tapahtumien etenemistä seuraavalla tavalla:

Venni masentui, ja hänen koulunkäyntinsä ei onnistunut enää ollenkaan ahdistuksen vuoksi. Poissaoloja koulusta tuli varmasti noin 10-12 viikkoa yhteensä. Yksittäisiä kokonaispäiviä tai muutamia oppitunteja koulussa, mutta joka ikinen koulupäivä oli piinaa. Venni oli todella ahdistunut ja itkuinen, ei nukkunut eikä syönyt ja kotonakin olo oli sietämättömän raskasta, sillä hänellä oli niin paha olla. Hän jätti harrastukset ja ei halunnut lähteä kotoa mihinkään enää. Ei edes kauppaan tai koiran ja minun kanssa kävelyille.

Aineisto-otteessa Vennin vanhempi kertoo, miten Venni ei lopulta pystynyt enää menemään kouluun ahdistuneisuutensa vuoksi. Vanhemman toteamus ”joka ikinen koulupäivä oli piinaa” kuvastaa, miten tuskallista ja vaikeaa koulunkäynti Vennille todellisuudessa oli. Vanhempi muistelee, miten paha olo kärjisty ja ulottui lopulta myös kotiin ja harrastuksiin sekä miten Venni eristäytyi kaikilla elämän osa-alueilla. Tilanteen eskaloiduttua Vennin vanhempi päättää hakea Vennille koulupaikkaa toisesta koulusta. Vennin vanhempi muistelee koulupaikanhakuprosessia seuraavasti:

Sitten alettiin etsimään mahdollisia toisia kouluja. Käytiin parissa tutustumassa ja jätettiin sitten hakemus. Kesällä tuli sitten tieto, että pääsi sinne. Aluks näytti siltä, että ei oo paikkoja, kun on niin hyvin pienet luokat. Maksimissaan neljätoista oppilasta luokassa, eikä mitään rinnakkaisluokkia. Ja niin... se oli meidän mielestä etu, että on

pieni luokka. Pieni luokkakoko, mutta tietysti sinne kouluun hakeutuu sitten semmoiset oppilaat, joilla on erilaisia ongelmia.

Aineisto-otteessa Vennin vanhempi pohtii uuden koulupaikan etuja ja haasteita. Vanhempi kertoo, miten he näkivät pienen luokkakoon Vennin koulunkäynnin kannalta positiivisena tekijänä, mutta samalla pelkäsivät pienryhmässä olevan oppilaita, joilla oli moninaisia ongelmia. Lopulta uudessa koulussa asiat helpottuvat ja Vennin koulunkäynti lähtee sujumaan. Vanhempi kuvailee Venni tilanteen edistymistä seuraavasti:

Ja siitä eteenpäin on sitten vaan tilanne parantunut. Itse asiassa nyt viime viikolla Venni piti esitelmän koko luokan edessä kahden muun lapsen kanssa. Jokainen selitti niin kun oman osansa. Siis puhui ja esiintyi. - - tietenkin kerto etukäteen, että jännittää kovasti, mutta oli sitten ihan tyytyväinen siihen jälkeen päin.

Aineisto-otteessa Vennin vanhempi toteaa, miten koulun ja opettajan vaihdoksen myötä Vennin tilanne on parantunut ja kuinka uudessa luokassa hän on pystynyt osallistumaan koulutyöskentelyyn muiden oppilaiden kanssa. Vennin vanhempi kuvaa, kuinka uuden opettajan suhtautuminen Venniin oli heti alusta alkaen erilaista:

Heti alussa Vennii sai tuntea olonsa halutuksi, toivotuksi ja tervetulleeksi sellaisena kuin on. Sen lisäksi, että opettaja tukee ja hyväksyy, hän myös on ennakoitava ja järjestelmällinen, ja sekin auttaa tekemään Vennin päivän turvalliseksi.

Aineisto-otteessa vanhempi luonnehtii, miten Vennin kohtaaminen ja uuden opettajan ennakointi ja järjestelmällisyyden mukanaan tuoma struktuuri luovat turvallisuuden tunnetta ja helpottavat Vennin koulunkäyntiä. Vanhempansa ohella myös Venni itse kertoo koulunkäynnin helpottuneen ja uusien opettajien kohtaavan ja hyväksyvän hänet paremmin. Venni tiivistää tämän hetkisen tilanteen seuraavasti:

Suuri osa opettajista ottaa asian hyvin, seuraa ilmeitä ja eleitä. Antaa mahdollisuuden kirjoittaa. Yksi taas eilen aukoi päätään asiasta. Tekee sitä usein ja ihan tahallaan. Nyt minulle haetaan uudelleen henkilökohtaista avustajaa että pystyisin käymään koulun loppuun. - - Luokkalaiset suhtautuu puhumattomuuteen todella hyvin! Jokainen. Paremmin kuin yksikään opettaja, vaikka luulisi että he eivät ymmärrä. Ovat ns. kavereita ja kysyy sillein että pystyn vastaamaan.

Aineisto-otteessa Venni kertoo, kuinka uudessa koulussa opettajat hyväksyvät hänen puhumattomuutensa ja antavat hänelle mahdollisuuden ilmaista itseään

vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien, kuten ilmeiden, eleiden ja kirjoittamisen avulla. Vanhemmastaan poiketen Venni itse kuitenkin kertoo kohtaanvansa edelleen aikuisia, jotka eivät hyväksy häntä. Venni korostaa, kuinka hänen luokkalaisistaan ”jokainen suhtautuu puhumattomuuteen todella hyvin ja paremmin kuin yksikään opettaja”. Venni toteaa, kuinka opettajien voisi ajatella ymmärtävän, miten valikoivasti puhumaton oppilas kohdataan, mutta todellisuudessa he, jotka antavat hänelle mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan ja osallistua ovat viime kädessä hänen luokkatoverinsa.

Vennin tarina edustaa aineistoni selviytymistarinoita, joissa valikoivan puhumattomuuden alkaminen aikaansaa traagisen käänteen ”tavallisten” lasten elämässä. Kuten Vennin tarinassa kaikissa selviytymistarinoissa valikoiva puhumattomuus kuvataan ulkopuolelta havaittuna ongelmana, jonka esille tuominen herättää vanhemmissa kyseenalaistusta ja vastustusta. Toisin kuin vanhempien kertomuksissa valikoivasti puhumattomat kertojat itse eivät kuvaa diagnoosin saamiseen liittyneen sen suurempia tuntemuksia, vaan toteavat asian yksinkertaisesti vain tapahtuneen. Tätä kuvastaa muun muassa kertomuksen 1 aineistoiesimerkki ”Diagnoosin sain vasta kai vuosi sitten”. Vanhempien ja valikoivasti puhumattomien kerronnan tapojen erojen perusteella valikoivan puhumattomuuden diagnosoinnin voi näin ollen tulkita olleen vanhemmille suurempi järkytys. Yhteistä vanhempien ja valikoivasti puhumattomien kerronnassa on se, että valikoivan puhumattomuuden toteamisen jälkeen valikoivasta puhumattomuudesta tulee asia, johon odotetaan toisilta hyväksyntää ja ymmärrystä. Kaikissa selviytymistarinoissa valikoivasti puhumattomat kuvaavat ajanjaksoja, jolloin he tulevat koulussa hyväksytyiksi, kuten myös hetkiä, jolloin he kohtaavat väärinymmärrystä ja paheksuntaa valikoivan puhumattomuutensa takia.

Mielenkiintoista selviytymistarinoissa on se, että kaikissa tarinoissa paheksunta ja väärinymmärretyksi tulemisen kokemukset liitettiin yksinomaan opettajiin. Yksikään kertoja ei kuvannut tulleeensa sorretuksi tai torjutuksi toisten lasten keskuudessa. Kaikissa selviytymistarinoissa tarinoiden laskut liittyivät muutokseen, jossa luokan tai koulun vaihdoksen myötä valikoivasti puhumaton lapsi sai uuden opettajan. Vastaavasti tarinoiden nousut liittyivät muutokseen, jossa

valikoivasti puhumaton lapsi saa uuden hänet hyväksyvän ja häntä ymmärtävän opettajan. Kuten Vennin esimerkkitarinasta käy ilmi, selviytymistarinat näyttäytyivät ennen kaikkea vanhempien kertomina tarinoina valikoivasti puhumattomien lastensa elämästä. Näissä tarinoissa heijastuu vanhempien vahva toimijuus ja kamppailu lastensa hyväksynnän ja ymmärryksen puolesta. Useiden vastoin käymisten jälkeen tarinat saavat onnellisen lopun, jossa valikoivasti puhumattomat oppilaat tulevat kohdatuiksi ja hyväksytyiksi puhumiseen liittyvien vaikeuksien kanssa. Tarinat käsittelevät tunnustetuksi tulemistä ennen kaikkea rakkauden tasolla: kamppailua hyväksynnästä ja kelpaavuudestaan toisille ihmisille.

### 5.3 Väärinymmärretty lapsi -tarinat

Väärinymmärretty lapsi -tarinoiksi olen luokitellut aineistostani sellaiset kertomukset, joissa valikoivasti puhumattomien koulussa kohtaamat vaikeudet syvenevät ja päätyvät lopulta väärinymmärretyksi ja torjutuksi tulemiseen. Nämä tarinat näyttäytyvät selviytymistarinoille vastakkaisena tarinatyyppinä ja etenevät juonenkulultaan regressiivisesti alun onnesta onnettomaan loppuun. Toisin kuin selviytymistarinoissa näiden tarinoiden pääasiallisina kertojina toimivat valikoivasti puhumattomat itse. Tarinoiden alkua yhdistää orientaatio, jossa kertojat johdattavat tarinoiden kuulijan menneeseen, kuten lapsuuteen, valikoivan puhumattomuuden alkamiseen tai koulupolun etenemiseen. Selviytymistarinoiden tavoin väärinymmärretty lapsi -tarinat sisältävät useita laskuja ja nousuja. Hetkittäin koulunkäynti sujuu ymmärtävien luokkakavereiden, opettajien ja vanhempien tuella, kunnes elämä romahtaa opettajien väärinymmärryksen, kielteisen asenteen ja oman ahdistuneisuuden myötä. Tarinoita yhdistää vahva halu tulla kohdatuksi ja hyväksytyksi valikoivasti puhumattomana lapsena ja nuorena, joka ei kuitenkaan toteudu.

Selviytymistarinoiden tavoin väärinymmärretty lapsi -tarinat käsittelevät kamppailua ensimmäisen tunnustuksen tason saavuttamisesta – taisteluun hyväksynnästä ja riittävydestä toisille ihmisille. Tätä taistelua kuvastavat Siirin (23 v) ja Ellan (15 v) tarinat, jotka olen muodostanut esimerkkitarinoiksi aineistoni

väärinymmärretty lapsi -tarinoita hyödyntäen. Siirin tarina asettaa lukijan tarkastelemaan koulukokemuksia valikoivasti puhumattoman aikuisen näkökulmasta, kun taas Ellan tarina syventyy vanhemman kokemuksiin oman lapsen väärinymmärryksestä.

### **5.3.1 Siirin (23 v) tarina: Minulla on paljon mielessä, mutta paljon niistä jää vain itselle, kun muilla ei ole aikaa**

Siirin (23 v) tarina alkaa hänen kertomuksellaan lapsuudestaan, jolloin valikoiva puhumattomuus ei vielä ollut läsnä hänen elämässään. Siiri muistelee seurakunnan kerhovuosia ja aikaa ennen kouluikää seuraavalla tavalla:

Olin ennen kouluikää jo seurakunnan kerhossa ja siitä tykkäsin. Oli kavereita ja mukavia työntekijöitä. Lapsena tykkäsin tosi paljon esiintymisestä ja näyttelemistä, (näitä odotin innolla aina, vaikka jotain pientä kiusaamista oli jo ala-asteella.) Olin välitunneilla jopa pelaamassa toisten lasten kanssa. Ja oli mukavaa. Lauloin, huusin, nauroin, juoksin ja kiljuin, olin vapaa.

Aineisto-otteessa Siiri kertoo, kuinka hänellä lapsena oli seurakunnan kerhossa kavereita ja miten hän nautti esillä olost, kuten esiintymisestä ja näyttelemisestä. Siiri kuvaa olleensa vapaa ja ulospäinsuuntautunut lapsi, joka ”piti ääntä” ja viihdytti muiden seurassa. Positiivisten muistelmien lomassa Siiri kuitenkin mainitsee, että pientä kiusaamista oli jo ala-asteella, ja sen hän myöhemmin kuvaa olleen osasyynä valikoivan puhumattomuuden puhkeamiseen: ”- - se alkoi pahenemaan kiusaamisen seurauksena. Ja tässä sitä nyt ollaan.” Siirin kerronnan perusteella kiusaamisen voi päätellä vaikuttaneen valikoivan puhumattomuuden syntyn, muttei kokonaan aikaansaaneen sitä. Siiri muistelee, miten valikoiva puhumattomuus hiljalleen ja tiedostamatta tuli hänen elämäänsä:

- - vankila alkoi hiljalleen tulla elämäni, tuolloin en siitä vielä tiennyt. Paheni, paheni, paheni ja lopulta olin siinä pisteessä etten enää uskaltanut vastata tunnilla ja se on jatkunut tähän päivään asti ja laajentunut myös muualle. Ja ns. aikuinen joka ei puhu on tosi outo. Kaikki on erilaisia, se on joidenkin vaikea ymmärtää. Haluaisin olla kuin muut mutta se ei ole mahdollista.

Aineisto-otteessa Siiri kuvaa valikoivan puhumattomuuden alkaneen ja vaikeutuneen hänen kohdallaan asteittain ja huomaamatta. Siiri kertoo valikoivan puhumattomuuden olleen läsnä hänen elämässään pitkään, aina aikuisikään saakka

sekä laajentuneen koulun ulkopuolella myös muille elämän osa-alueille. Siirin käyttämä vertauskuva valikoivasta puhumattomuudesta ”vankilana” viestii, kuinka hallitsevana ja pois pääsemättömänä asiana valikoiva puhumattomuus hänen elämässään näyttäytyy. Puhumattomana aikuisena Siiri kuvaa olevansa muiden silmissä tosi outo ja kertoo, että joidenkin on vaikea ymmärtää häntä. Siirin kerronnasta voi tulkita, ettei hän aikuisena tule kaikkien seurassa hyväksytyksi ja ymmärretyksi puhumiseen liittyvien vaikeuksiensa kanssa. Aineisto-otteen lopussa Siirin toteaa haluavansa olla kuin muut mutta se ei ole mahdollista. Siirin kerronta kuvastaa, kuinka negatiivinen asia hänen erilaisuutensa hänelle itselleen on, muttei hän usko pystyvänsä vaikuttamaan siihen. Valikoivan puhumattomuuden alkamisen ja nykytilanteen kuvaamisen jälkeen Siirin tarina etenee hänen muisteluunsa alakouluajoista, jolloin hän tuli hyväksytyksi luokkakavereiden ja opettajien keskuudessa. Siiri muistelee alakouluaikoja seuraavalla tavalla:

Minulla oli jo alakoulussa 3 hyvää ystävää, jotka pitivät minun puolia tilanteissa jossa olisi pitänyt puhua ja kertoa asioista. Kenellekkään opettajalle en puhunut, mutta omat luokanopet ymmärsivät minua aika pitkälti ja antoivat kuvata tehtäviä videolle (kuten lukuläksyt, kielenoppimiset ja esitelmät) Esitelmät katsottiin luokan kanssa yhdessä niin ala- kuin yläkoulussakin, muut tehtävät opet katsoivat itsekseen ja arvioivat oppimistani.

Aineisto-otteessa Siiri muistelee, kuinka ystävät toimivat hänen kommunikointinsa tukena ja pitivät hänen puoliaan tilanteissa, joissa hänen olisi pitänyt puhua. Ystävien ohella Siiri kertoo myös opettajien ymmärtäneen hänen puhumiseensa liittyviä vaikeuksia aika pitkälti ja mahdollistaneen hänen työskentelynsä yksilöllisillä opetusjärjestelyillä. Siirin kerrontapa kuitenkin antaa vihjeitä siitä, etteivät opettajat ymmärtäneet ja hyväksyneet häntä aivan yhtä hyvin kuin ystävät. Siiri yhteenveto ”minut kohdattiin oikein hyvin, minun annettiin olla minä (pääasiassa)” kuitenkin tiivistää alakoulun ensimmäisien vuosien sujuneen enimmäkseen hyvin ja tulleet hyväksytyksi puhumiseen liittyvien vaikeuksiensa kanssa. Koulun edetessä Siirin myöhemmät opettajat eivät kuitenkaan enää hyväksyneet Siirin vaikeuksia, eikä Siiri pysty enää osallistumaan koulussa kuten ennen. Siiri kuvaa tapahtumien kulkua seuraavasti:

Alakoulun erityisopelle ei riittänyt videon katsominen jossa puhuin vaan hän sanoin, mutta kun en livenä ole kuullut. Äiti silloin kysyikin että luuletko, että ne on dupattu. Osa opettajista myös ahdistui kun en puhunut. Kokivat kaiketi olevansa huonoja kun eivät saaneet minua puhumaan. Mutta mitä enemmän huomasin opettajien yritykset sitä vaikeammaksi minulle tuli asia. Matikan opettaja sanoi kerran äidille, että Siiri ei palauttanut matikan koetta. En palauttanut, kun en saanut koko koepaperia enkä pystynyt sitä pyytämään..

Siirin tarinassa alakoulun erityisopettaja näyttäytyi koulussa ensimmäisenä ihmisenä, joka ei hyväksynyt hänen yksilöllisiä opetusjärjestelyjään, vaan vaati kuulla hänen puhuvan "livenä". Siiri kuvaa hänen äitinsä tukeneen häntä ja puolustaneen häntä opettajalle. Siiri muistelee, kuinka opettajat ahdistuivat hänen puhumattomuudestaan ja kuinka hän samanaikaisesti myös itse ahdistui opettajien yrityksistä saada hänet puhumaan. Siirin kuvaus opettajien yrityksistä saada hänet puhumaan viestii toisaalta opettajien ymmärtämättömyydestä, mutta samalla myös heidän suhtautumistaan siihen, ettei puhumatta oleminen ja kommunikoiminen muulla keinoin ollut koulussa sallittua. Kertomus matikan kokeen palauttamiseen liittyneestä opettajan väärinymmärryksestä kuvastaa, kuinka Siiriä tulkittiin usein koulussa väärin, koska hänelle ei annettu mahdollisuutta ilmaista itseään. Siiri kuvaa muiden ymmärtämättömyyttä ja häneen kohdistuneita syytöksiä:

"Sinä osaat puhua, sinun pitää siis puhua, et voi olla hiljaa, miksi et vastaa, se on muiden kiusaamista kun valitset kenelle puhut, kaikille pitää puhua, muita hävettää kun et puhu..." näitä kommentteja olen kuullut paljon. Ne tuntuu tosi pahalle, etenkin siinä hetkessä. - - Ehkä se voi heidän silmissään näyttää juuri vallan käytöltä tai muulta sellaiselta. Voi että kun olisikin vain vallan käyttöä, senhän voisi lopettaa kun haluaa.

Yllä olevassa aineisto-otteessa Siiri kertoo, miten muut eivät hyväksyneet hänen puhumattomuuttaan siitä syystä, että hän osasi puhua. Siiri kertoo kuulleensa näitä kommentteja paljon ja väärinymmärryksi tulemisen tuntuvan hänestä pahalle. Siiri kertoo, kuinka hänen puhumattomuutensa usein liitettiin ajatus vallan käytöstä, vaikka todellisuudessa hän oli kyvytön ilmaisemaan itseään puheen avulla. Seuraavassa aineisto-otteessa Siiri muistelee, kuinka hänen koulunkäyntinsä lopulta vaikeutuu, eikä hän pysty menemään enää tunneille, kuten ennen:

Loppujen lopuksi en pystynyt menemään enää tunneille. Tunneille järjestettiin sen jälkeen avustaja jota ei kerrottu että on minua varten ja avustaja seurasi että tarviinko apua ja samallahan siinä kävi niin, että oli myös toisia varten ja en saanut ihan kaikkea tarvittavaa apua. Kotsan tunnit olivat valinnaisia ja niillä ei ollut ketään näistä



kavereista jotka osasivat tulkita minua ja huomasit jos apua tarvitsin. - - Kielten tunneilla saattoi viedä vihkon opettajalle, että onko oikein yms, mutta pullapeltiä on vaikea ottaa kesken uunista ja viedä open pöydälle.

Siirin tarina päättyy hänen kertomukseensa koulunkäynnin estymisestä ja avustajasta, joka ei pystynyt tarjoamaan hänelle tarvittavaa apua. Siiri kuvaa, kuinka hän ei pystynyt ilmaisemaan itseään tunneilla enää kavereidenkaan avulla, koska he eivät olleet hänen kanssaan yläasteella samoissa ryhmissä. Kielten tunneilla Siiri kertoo itse kehittäneensä tavan viestiä opettajalle vihkon avulla, mutta samalla toteaa muilla tunneilla viestimisen olleen mahdotonta. Siiri tiivistää turhautumistaan tilanteeseen seuraavasti:

Puhumattomuus ärsyttää ihan varmasti, etenkin muita ihmisiä, mutta myös itseäni. Kun en kerro mikä on niin saadaan helposti käsitys asiasta mikä ei pidä paikkaansa. - - Haluaisin päästä osallistumaan enemmän. Mutta kun ei ole oikein keinoja. Haluaisin vastata ja kertoa; Minä osaan ja minä tiedän! - - Haluaisin puhua, olla kuin kaikki muut, haluaisin kertoa ajatukset helposti. Minulla on paljon mielessä, mutta paljon niistä jää vain itselle, kun muilla ei ole aikaa - -

Siiri kertoo, kuinka hän ymmärtää puhumiseen liittyvien vaikeuksien aiheuttavan muissa ärtymystä ja turhauttavan myös häntä itseään. Siiri kuvaa, kuinka hän haluaisi osallistua koulussa enemmän, muttei hänellä ole siihen mahdollisuutta. Puhumattomuutensa vuoksi hän kertoo tulevansa usein väärinymmärretyksi, toivovansa pystyä puhumaan ja olla kuin kaikki muut.

### **5.3.2 Ellan (15 v) tarina: Olen monesti saanut vanhempana kuulla, että huonosti olet tyttäresi kasvattanut**

Ellan (15 v) valikoiva puhumattomuus alkoi hyvin varhain, noin kolmen vuoden ikäisenä, Ellan mennessä ensi kertaa päiväkotiin. Puolen vuoden päiväkodissa olon jälkeen Ellan äidiltä tultiin kysymään: "Osaako teidän tyttö puhua, kun se ei ole sanonut heille koko syksynä sanaakaan?" Ellan äiti muistelee, kuinka odottamattomasti ja yhtäkkiä vaikeudet alkoivat:

- - päiväkodissa tyttö yhtäkkiä muuttui täysin puhumattomaksi ja aluksi vanhempana epäilin, että tyttäreni kokee siellä turvattomuutta. Lapseni hoitajat päiväkodissa vaihtuivat myös tiuhaan tahtiin tai olivat pitkällä sairauslomilla. Päiväkodissa oli myös paljon tummaihoisia (ulkomaalaisia, miespuolisia) siivoojia, joita lapsemme pelkäsi. Syytä en ole koskaan saanut selville.

Aineisto-otteessa Ellan äiti muistelee valikoivan puhumattomuuden alkamista yllättävänä ja äkillisenä muutoksena heidän elämässään. Ellan äiti kertoo, miten päiväkodin henkilökunta vaihtui ”tiuhaan tahtiin” Ellan ensimmäisenä päiväkotivuotena ja kuinka hän vanhempana pelkäsi lapsensa tuntevan päiväkodissa olonsa turvattomaksi ja pelokkaaksi. Ellan tarinassa valikoivan puhumattomuuden alku yhdistyi vahvasti siirtymään kodista päiväkotiin sekä siellä valinneeseen jatkuvaan muutokseen. Ellan äiti muistelee, kuinka fyysiseksi Ellan pahoinvointi päiväkodissa usein muuttui ja miten Ellan pahan olon syyt tulivat esille vasta kotiin tultaessa:

Muistan myös kun useita kertoja päiväkodista soitettiin ja pyydettiin hakemaan oksenteleva lapsi pois. Kotiin päästyämme lapsemme oireet katosivat samantien eikä hän ollut lainkaan kipeä. Jälkeen päin tyttäreni kertoi, että hänet oli pakotettu syömään jotakin mitä hän ei halunnut tai laitettiin vain itkevänä sänkyyn päiväunille. Eli voisiko näillä tapahtumilla olla jotakin yhteyttä tyttäreni sulkeutumiseen. Äitinä en osannut myöskään auttaa, koska tyttäreni avautui vasta näistä kokemuksistaan päiväkodista lähtömmme jälkeen. Tämän jälkeen siirryimmekin esikouluun ja päiväkoti vaihtui, mutta oireilu jatkui ja välillä paheni.

Ellan äiti kuvaa, miten rajuksi Ellan paha olo päiväkodissa yltyi ja miten hoitopäivät keskeytyivät huonovointisuuden takia useita kertoja. Ellan äiti kertoo, miten dramaattisesti Ellan olo muuttui, kun hän pääsi kotiin. Äidin sanoin Ella ei ollut kotona enää lainkaan kipeä. Aineisto-otteessa Ellan äiti muistelee, miten Ella kertoi äidilleen usein pakottamisesta ja huonosta kohtelusta päiväkodissa, joiden hän epäili itse olleen syynä valikoivan puhumattomuuden alkamiseen. Päiväkodissa hoitajat eivät osanneet kohdata Ellaa oikein ja Ellan äiti koki, ettei pystynyt vaikuttamaan hänen lapsensa kohteluun. Ellan tarinassa valikoiva puhumattomuus jatkui ja paheni esikouluun ja myöhemmin kouluun siirtyessä. Ellan äiti kuvaa, miten alakoulun tukitoimet olivat täysin riittämättömät, mutta Ella sai kuitenkin apua hänen kavereistaan:

Alakoulussa ei ollut avustajaa ja tukitoimet muutenkin täysin riittämättömät. Paras kaveri on sosiaalinen ja puhelias ja on aina toiminut tytön "avustajana". Seiskaluokan keväällä tehtiin erityisen tuen päätös ja melkein kaikki oppiaineet yksilöllistettiin. Tytöllä ilmeisesti mutismi ulottuu myös kirjoitettuun tekstiin, eli oman tekstin tuottaminen on ylivoimaista, vaikka samalla on kielellisesti lahjakas ja mm luetun ymmärtäminen on ikätasoa korkeammalla tasolla.

Aineisto-otteessa Ellan äiti kertoo, miten Ellan sosiaalinen ja puhelias ystävä toimi aina Ellan apuna, kun muita tukitoimia ei ollut tarjolla. Ellan äiti kuvaa, miten yläkoulussa Ellan valikoiva puhumattomuus ei enää näkynyt vain hänen puhumisensa vaikeutena, vaan hän ei pystynyt ilmaisemaan itseään enää kirjoittamisenkaan avulla. Samaan aikaan hän kertoo, kuinka hän itse näki tyttäressään kielellisesti lahjakkaan lapsen, joka ei koulussa pystynyt tuomaan esille omaa osaamistaan. Ellan äiti kuvaa, miten valikoivasti puhumaton oppilas tulee koulussa usein väärinymmärretyksi vaikeuksiensa takia:

Oma kokemukseni on, että ilman vanhempien aktiivisuutta, puhumaton oppilas jää helposti vaille tarvitsemaansa tukea. Opettajat helposti unohtavat koko lapsen olemassaolon, tai sitten kohtelevat täysin väärin painostamalla ja pakottamalla puhumaan. Pitävät puhumatonta oppilasta uppiniskaisena ja tahallaan hankalana. Osalla opettajista ei ole mitään käsitystä miten kohdata puhumaton oppilas ja jättävät siksi helposti oppilaan oman onnensa nojaan. Meillä tilanne on jatkunut pitkään.

Aineisto-otteessa Ellan äiti kertoo, miten opettajat eivät osaa useinkaan koulussa kohdata valikoivasti puhumatonta lasta ja kuinka suuri merkitys vanhempien omalla aktiivisuudella on lapsen tuen järjestämisessä. Ellan äiti kuvaa, miten valikoivasti puhumattomat lapset tulevat usein kohdattua täysin väärin ja jäävät herkästi oman onnensa nojaan. Ellan äidin kommentti ”meillä tilanne on jatkunut pitkään” heijastaa, kuinka hänen lapsensa on pitkään tullut koulussa väärinymmärretyksi valikoivan puhumattomuutensa takia ja miten hän vanhempana itse on joutunut taistelemaan lapsensa ymmärtämisen ja kohtaamisen puolesta. Ellan äiti kertoo, miten hän on yrittänyt hakea lapselleen apua, mutta heitä on vain pompoteltu edestakaisin:

Meitä on siis pompoteltu edestakaisin - - aivan tähän päivään asti. On ollut perheneuvolatapaamisia, lasten neurologisia tutkimuksia, kontakteja lasten psykiatriselle puolelle, on osallistuttu mutismilapsille ja perheille tarkoitettuun vertaistukiryhmään, jossa ryhmä koostui lapsista jotka eivät puhu.

Aineisto-otteessa äidin kuvaamat useat tukitoimet kuvastavat, miten aktiivisesti Ellan perhe on yrittänyt hakea apua Ellan vaikeuksiin. Äidin käyttämä termin ”pomptottelu voi tulkita kertovan toisten ihmisten ohjailusta Ellan kuntoutuksessa ja samalla myös epäjohdonmukaisesta ja tuloksettomasta toiminnasta hänen auttamisekseen. Ellan tarina päättyy äidin kuvaukseen hänen kamppailustaan lapsensa väärinymmärrystä ja -kohtelua vastaan:

On erittäin harmi, että tämän aihealueen osaajia Suomesta löytyy tosi vähän ja ymmärrystä mutismilapsien oireiluun / käytökseen ei ole. Olen monesti vanhempana saanut kuulla, että huonosti olet tyttäresi kasvattanut tai onpa hankala tyyppi. Kyse ei todellakaan ole siitä. Minä olen todistetusti nähnyt lapsen, joka osaa myös nauraa ja jolla on aivan mieletön huumorintaju ja aika ajoin hyvinkin sanavalmis neitokainen. Kaikki muut vain näkevät lapsen, joka tunteettomasti tuijottaa vain eteensä ja näyttää masentuneelta/ahdistuneelta. Ja ainoa ratkaisu ongelman poistamiseksi on monen mielestä masennuslääkkeet. Kysyn vain, että miksi!!!!

Yllä olevassa katkelmassa Ellan äiti kertoo, ettei valikoivasti puhumattoman lapsen kohtaamiseen ole nykyisin osaajia tai ymmärrystä. Hän kuvaa, kuinka hän on usein saanut itse syytöksiä tyttärensä huonosta kasvatuksesta ja miten erilaisena muut näkevät hänen nauravaisen, huumorintajuisen ja sanavalmiin neitokaisensa. Äidin sanoin kotona tyttö on aina ollut "liiankin puhelias". Tarina päättyy äidin vastustukseen lääkityksen aloittamisesta, joka hänen mukaansa on useiden mielestä ainoa ratkaisu ongelman poistamiseksi.

Siirin ja Ellan tarinat ovat juonenkulultaan kaksi erilaista tyyppitarinaa aineistoni väärinymmärretty lapsi -tarinoista. Siirin tarina edustaa regressiivisesti etenevää tarinaa, jossa alussa koetut onnistumisen ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset päättyvät lopulta onnettomasti väärinymmärretyksi tulemiseen ja koulunkäynnin estymiseen. Alakoulun ymmärtävät ystävät ja opettajat vaihtuvat ja vaikeudet kasaantuvat opettajien ymmärtämättömyyden ja kommunikointikeinojen puuttumisen myötä. Toisin kuin Siirin tarina Ellan tarina on juonenkulultaan tasainen eli stabiili. Tarina etenee ilottomasti ja synkeästi ilman sen suurempia nousuja ja laskuja. Elämä koulussa on tasaisen harmaata ja ankeaa, toistuvaa väärinymmärretyksi ja -kohdatuksi tulemisesta. Ainoana toivon hetkenä tarinassa pilkahtaa Ellan paras kaveri, joka tukee ja avustaa Ellaa koulussa. Ystävältä saatu tuki ei kuitenkaan lopulta riitä pelastamaan Ellaa vaikeuksilta, vaan tarina päättyy äidin turhautumiseen ja epätoivoon tyttärensä avun riittämättömyydestä ja häneen kohdistuneista syytöksistä huonona vanhempana. Juonenkulkunsa ohella Siirin ja Ellan tarinat eroavat toisistaan olennaisesti myös kertojiensa osalta. Siirin tarinan kertojana toimivat valikoivasti puhumattomat, kun taas Ellan tarina tarkastelee valikoivasti puhumattomien koulukokemuksia vanhempien silmin.

Vastaavasti, kuten selviytymistarinoissa, väärinymmärretty lapsi -tarinoissa hyväksytyksi tulemisen kokemukset liitettiin vahvimmin koulukavereihin ja läheisimpiin ystäviin, kun taas väärinymmärretyksi ja -kohdatuksi tuleminen ensisijaisesti opettajiin. Selviytymistarinoiden tapaan väärinymmärretty lapsi -tarinoissa merkittävä rooli tarinoissa näkyy vanhempien aktiivisuudella ja taistelulla lastensa hyväksynnän ja hyvinvoinnin puolesta. Toisin kuin selviytymistarinoissa näissä tarinoissa kamppailu ei kuitenkaan saa onnellista loppua. Valikoivasti puhumattomien näkökulmaa edustavassa Siirin tarinassa näkyy myös valikoivasti puhumattomien omakohtainen taistelu toisten hyväksynnästä, halu ja yritys tulla toisten nähdyksi ja kuulluksi. Siirin kuvaukset vihkon ja pullapellin näyttämisestä opettajalle kuvastavat valikoivasti puhumattomien yrityksiä ilmaista itseään ja tulla huomatuksi vaihtoehtoisten ilmaisukeinojenkin puuttuessa. Selviytymistarinoiden tapaan väärinymmärretty lapsi -tarinat kytkeytyvät tunnustetuksi tulemisen kamppailuun pitkälti ensimmäisellä tasolla eli rakkaudessa, mutta sivuavat myös kunnioituksen ja arvostuksen tason kielteistä tunnustusta.

## 5.4 Näkymätön lapsi -tarinat

Näkymätön lapsi -tarinoiksi olen nimennyt aineistostani sellaiset tarinat, joissa valikoivasti puhumattomat tarinoiden nimensä mukaisesti kertovat olevansa toisten huomaamattomissa ja näkymättömissä koulussa. Selviytymis- ja väärinymmärretty lapsi -tarinoista poiketen nämä tarinat olivat tunnistettavissa ainoastaan valikoivasti puhumattomien itsensä tuottamista kertomuksista. Juonenkulultaan näkymätön lapsi -tarinat etenevät stabiilisti ja kuvauksenomaisesti. Tarinat käsittelevät valikoivasti puhumattomana oppilaana oloa lähimenneisyydessä ja tämän hetkisessä elämässä. Sävyltään ja tunnelmaltaan tarinat ovat toteavia ja surumielisiä. Toisin kuin selviytymis- ja väärinymmärretty lapsi -tarinoissa näissä tarinoissa väärinymmärretyksi tulemiseen ei liity sen suurempaa taistelua tai vastustusta. Sen kohtaaminen ”harmittaa” ja on ”tyhmää”, mutta tilanteesta ulospääsyä ei nähdä, eikä sen eteen aktiivisesti ponnistella. Tarinat alkavat kuvauksella itsestä – millainen olen ja millaisena muut näkevät minut ja etenevät kuvaukseen koulussa toimimisesta. Toisin kuin selviytymis- ja väärinymmärretty lapsi -tarinat näkymätön lapsi -tarinat sisälsivät kuvauksia sekä ymmärtämättömistä opettajista että koulukavereista. Osassa tarinoista muiden suhtautuminen puolestaan kuvattiin ymmärtäväisenä, mutta ilmaisukeinojen puute johti ymmärtäväisyydestä huolimatta väärinymmärretyksi tulemiseen. Seuraavaksi kuvaan tämän tarinatyyppin Ninnin (13 v) tarinan avulla.

## 5.5 Ninnin (13 v) tarina: Ne vaan antaa mun olla niin kun mä olisin näkymätön

Ninni (13 v) kertoo olevansa koulussa ujo ja hiljainen oppilas, joka ”ei ainakaan häslää niinku muut”. Ninni kuvaa ajatuksiaan itsestään ja muiden suhtautumisesta häneen seuraavasti:

Koulussa minä olen hiljainen oppilas. Koulukaverini kuvailisivat minua ujoksi, ja opettajani kuvailisi minua varmaan, en tiää, taitavaksi.

Aineisto-otteessa Ninni kuvaa itsensä hiljaiseksi oppilaaksi, joka muiden silmissä näyttäytyy ujona ja taitavana koululaisena. Ninnin tarina etenee hänen

kuvaukseensa siitä, miten muut suhtautuvat hänen puhumiseensa liittyviin vaikeuksiin alakoulussa:

Aika normaalisti. Ne vaan antaa mun olla. Kaikki eka tietty aluks ihmetteli, et mikset sä puhu mitään. Se oli tyhmää ku alakoulussa sain aina harmaan merkinnän wilmaan (=kotitehtävä tekemättä) ku oli se tehtävä, et piti keksii koealueesta kysymyksii ja sit kysyy ne koko luokalta. Nii sain harmaan merkin etten olis tehny, vaik olinki tehny, mut en vaan pystyny lukee niit ääneen.

Katkelmassa Ninni kuvaa muiden suhtautuvan häneen aika normaalisti. Ninnin kuvaus "ne vaan antaa mun olla" kertoo siitä, miten muut eivät alakouluaikoina sen kummemmin välittäneet hänen ongelmistaan, mutteivat toisaalta ottaneet niitä myöskään huomioon. Ninni kuvaa, kuinka hän alakoulussa sai harmaan merkinnän, koska ei pystynyt osoittamaan kotitehtäviään tehdyksi vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen puuttuessa. Ninni kuvaa, miten alakoulun eri opettajat suhtautuivat häneen:

Opet anto minun vaan olla. Ei ne paljoo kyselly mitään. Jotku kyseli sit taas ihan liikaa kaikkee, enkä mä niille mitään vastannu.

Aineisto-otteessa Ninni kertoo, kuinka osa opettajista antoi hänen "vaan olla" ja osa kyseli "ihan liikaa kaikkee". Ninnin kuvaus heijastaa, kuinka eri tavoin opettajat yrittivät lähestyä häntä, mutteivat Ninnin mukaan kuitenkaan onnistuneet siinä. Kumpikaan ääripää - niin huomaamattomuus kuin ylihuomioiminen - ei kuitenkaan hetkauttanut Ninniä, vaan hän ei vaan yksinkertaisesti vastannut opettajille mitään. Alakouluaikojen muistelun jälkeen Ninni kertoo tämän hetkistä koulunkäynnistään ja osallistumisestaan ryhmässä seuraavalla tavalla:

Yleensä kukaan ei kiinnitä muhun mitään huomioo. Lipunryöstössäki liikkatunnilla oli hyvä, ku mä sain vaan otettuu sen lipun ja käveltyy kentän poikki, eikä kukaan ees huomannu ku mä vaan menin siitä sen lipun kanssa. Ihan niinku mä olisin ollu näkymätön.

Tällä hetkellä Ninni kuvaa, ettei kukaan kiinnitä häneen koulussa "mitään huomioo" ja olevansa toisille ajoittain kuin "näkymätön". Ninni kertoo esimerkkinä hänen näkymättömyydestään, kuinka hän liikuntatunnilla käveli lipun ryöstössä kentän poikki, eikä kukaan edes huomannut hänen osallistuvan peliin. Ninnin kerrontatavan perusteella Ninnin voisi myös itse tulkita hiljaisesti hyväksyvänsä

huomaamattomuutensa liikunnassa. Hän ei halua tulla liikaa huomioituksi, vaan osallistua hiljaisesti muiden mukana. Vaikka Ninnin sanoin ”muut lapset ja aikuiset suhtautuvat koulussa ymmärtäväisesti siihen että en puhu”, hän toteaa valikoivan puhumattomuuden kuitenkin vaikeuttavan hänen koulunkäyntiään ja asioiden kertomista:

En kerro koulukavereilleni tai opettajalleni mitään ajatuksistani tai tunteistani. Hankalaa on se, että en pysty sanomaan asioita joita haluaisin ja sitten opettajat joutuvat arvaamaan ja he eivät arvaa yleensä oikein.

Aineisto-otteessa Ninni kuvaa, kuinka hän ei pysty tällä hetkellä kertomaan koulussa mitään koulukavereilleen tai opettajille. Ilmaisukeinojen puuttuessa Ninni kertoo usein tulevansa ymmärretyksi väärin, kun hänen ajatuksiaan arvaillaan. Ninni kuvailee tämänhetkistään tilannetta hankalana, mutta samalla myös hiljaisesti tyytyvänsä siihen.

Ninnin tarina kuvastaa aineistoni näkymätön lapsi -tarinoita, joissa valikoivasti puhumattomat kuvataan koulussa hyväksytyiksi puhumiseen liittyvien vaikeuksiensa kanssa, mutta samalla myös huomaamattomiksi ja kyvyttömiksi osallistumaan täysivaltaisesti kouluyhteisönsä jäseninä. Ninnin tarinan tavoin kaikissa näkymätön lapsi -tarinoissa itsensä ilmaisun mahdollisuuksien vähäisyys ja vaihtoehtoisten kommunikaatiokeinojen puuttuminen kuvataan harmillisenä asiana, mutta asioiden ei kuitenkaan varsinaisesti toivota olevan toisin. Selviytymis- ja väärinymmärretty lapsi -tarinoihin verrattuna kertojien kamppailu väärinymmärretyksi tuloa vastaan näyttäytyy vähäisempänä. Kertojat tulevat tunnustetuksi ensimmäisellä tunnustuksen tasolla: kertovat riittävydestä ja kelpaavuudesta kouluyhteisössään luokkakavereille ja opettajille. Samalla näkymätön lapsi -tarinoiden kertojien osallistumismahdollisuudet jäävät kuitenkin vajaisiksi. He ovat yhteisönsä hiljaisia ja huomaamattomia osallistujia, jotka eivät pysty aktiivisesti vaikuttamaan itseään ja yhteisöään koskevissa asioissa.

Edellä esitettyjen kolmen tarinatyyppin selviytymis-, väärinymmärretty lapsi - ja näkymätön lapsi -tarinoiden avulla olen pyrkinyt avaamaan tarkasteleluikkunoita valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemiseen valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiansa näkökulmista. Tarinatyyppit



tarkastelevat tunnustuksen saamista ja siitä käytävää kamppailua ihmisten oma-kohtaisiin kertomuksiin pohjautuen. Seuraavassa luvussa keskityn tarkastelemaan tutkielmani aineiston sisältöä Honnethin tunnustussuhdeteoriassa esitettyjen tunnustetuksi tulemisen tasojen avulla.

## 6 TUNNUSTETUKSI TULEMINEN VALIKOIVASTI PUHUMATTOMIEN JA HEIDÄN VANHEMPIENSA KERTOMUKSISSA

Luvussa 5 hahmottamieni tarinoiden lisäksi esitän tässä luvussa analyysin, jonka olen toteuttanut Honnethin tunnustussuhdeteorian keskeisiin ajatuksiin ja käsitteisiin nojautuen. Luvun tavoitteena on syventyä tunnustetuksi tulemiseen ja sen rajoihin teoreettisemmin ryhmittelemällä aineistosta tekemiäni havaintoja tunnustetuksi tulemisen tasoihin: rakkauden, kunnioituksen ja solidaarisuuden tasolla saatuun tunnustukseen ja kielteisen tunnustukseen. Luvun tavoitteena on vastata kysymykseen siitä, miten valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tuleminen toteutuu koulussa. Ensimmäinen luku 6.1 ”Merkitykselliset ihmissuhteet, hyväksyntä ja riittämättömyys valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiensa kertomuksissa” kuvaa tunnustetuksi tulemistä ja kielteisen tunnustuksen kohtaamista ensimmäisellä tunnustetuksi tulemisen tasolla eli rakkauksessa. Luvussa esitetyt tulkinnat ja aineisto-otteet kertovat siitä, miten hyväksynnän saaminen ja omien tarpeiden esille tuominen ei läheskään aina toteudu valikoivasti puhumattomien oppilaiden kohdalla itsestään selvästi. Luku 6.2 ”Itsenäisyys, vastuullisuus ja osallistuminen kouluyhteisössä” puolestaan käsittelee tunnustetuksi tulemistä ja kielteisen tunnustuksen kohtaamista toisella tunnustetuksi tulemisen tasolla eli kunnioituksen tasolla. Viimeisessä alaluvussa 6.3 ”Yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien arvostus ja näkymättömyys” esitän aineistosta tekemiäni havainnot kolmannen tason eli solidaarisuuden tason tunnustetuksi tulemisen ja kielteisen tunnustuksen kohtaamiseen liittyen.

## 6.1 Merkitykselliset ihmissuhteet, hyväksyntä ja riittämättömyys valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiensa kertomuksissa

Tunnustuksen lajeista rakkaus oli aineistossani yleisin ja kuvatuin tunnustetuksi tulemisen ja kielteisen tunnustuksen muoto ja sitä esiintyi kaikissa valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiensa kertomuksissa. Kaikkiaan rakkauteen liittyvä kerronta kietoutui aineistossani kolmen pääteeman ympärille: kuvaukseen merkityksellisistä ihmissuhteista, hyväksynnästä ja riittämättömyydestä toisille ihmisille. Honnethin (1996, 95) mukaisina rakkaussuhteina eli tärkeimpinä ja läheisimpinä ihmissuhteina tutkittavat kuvasivat koulussa suhteet ystäviin, koulukavereihin ja perheenjäseniin. Yksi tukittava kuvasi hänelle merkityksellisenä henkilönä myös terveydenhoitajan ja yksi avustajan. Läheisten keskuudessa hyväksynnän saaminen ja ymmärrys omia vaikeuksia kohtaan saavutettiin ikään kuin luonnostaan, eikä sen eteen tarvinnut käydä kamppailua. Koulun arjessa läheiset kuvattiin auttajina ja puolustajina, jotka toimivat viestin välittäjinä koulukavereille ja opettajille. Aineisto-otteessa eräs tutkittava kuvaa avustajan ja parhaan ystävänsä merkitystä hänen kouluarkensa kannalta:

Maisa oli tärkein alakoulussa. Nyt yläkoulussa mun avustaja Elina ja tietty Maisa vieläki. Ne kysyy multa asioita tai sit ne auttaa mua hoitamaan asioita. Alakoulussa Maisa oli vähän niinku mun avustaja ja autto mua kaikissa mis piti puhuu, ku se on semmoinen hölöttäjä. (KERTOMUS 3)

Yllä olevan aineisto-otteen tavoin enemmistö tutkittavista kuvasi läheisten ihmisten merkitystä omien ajatusten ja tarpeiden kuulemisessa, huomioimisessa ja välittämisessä toisille ihmisille. Merkille pantavaa oli se, että useat tutkittavat kuvasivat puhuvansa näiden ihmisten keskuudessa normaalisti. Kaikista kuudesta valikoivasti puhumattomasta tutkittavasta viisi kertoi puhuvansa läheistensä kanssa koulussa. Läheisten keskuudessa puhumiseen liittyvät ongelmat eivät näin ollen ikään kuin olleet olemassa, vaan ne ilmaantuivat vasta muiden aikuisten ja lasten läsnä ollessa. Tätä kahden erilaisen identiteetin samanaikaisuutta kuvastavat hyvin Vennin ja Ellan tarinat, joissa vanhempien ja koulun näkemykset lapsista näyttäytyvät erilaisina. Ystävien, perheenjäsenten, avustajien ja

terveydenhoitajan ohella myös lasten vanhemmat näyttäytyivät koulun arjessa merkityksellisinä ihmisinä, jotka huolehtivat lastensa hyvinvoinnista, tarpeista ja kuulemisesta koulussa. Koulun arjessa vanhemmat toimivat ennen kaikkea lastensa puolustajina ja heidän merkityksensä korostui etenkin niinä ajanjaksoina, jolloin koulukäynti ei sujunut:

Alakoulun erityisopelle ei riittänyt videon katsominen jossa puhuin vaan hän sanoi, mutta kun en livenä ole kuullut. Äiti silloin kysyikin että luuletko ,että ne on dupattu. Osa opettajista myös ahdistui kun en puhunut. Kokivat kaiketi olevansa huonoja kun eivät saaneet minua puhumaan. (KERTOMUS 2)

Katkelman tavoin kaikkien kertomusten puolustuskuvauksissa huomattavaa oli se, että ihmiset, joille koulussa valikoivasti puhumattomien asemaa piti puolustaa ja joiden keskuudessa valikoivasti puhumattomat kohtasivat kielteistä tunustamista, olivat useimmiten opettajat. Kaikista seitsemästä kertomuksesta ainoastaan yhdessä ei ilmennyt kielteistä puhetta opettajien toimintaa kohtaan. Koulukavereiden ja vertaisryhmän keskuudessa valikoivan puhumattomuuden hyväksyntä näyttäytyi taas päinvastaisena. Hyväksyntään yhdistettiin helppous, vaivattomuus ja luonnollisuus, vaikka puhumiseen liittyvien vaikeuksien ilmeminen myös heidän keskuudessaan oli tavallista. Kaikista kuudesta valikoivasti puhumattomasta tutkittavasti ainoastaan yksi kertoi pystyneensä puhumaan kaikkien koulukavereidensa kanssa normaalisti. Aineisto-otteessa vanhempi kuvaa lapsensa hyväksyntää kaveripiirissä seuraavasti:

Vanhempi: Koulussa ei lasten kanssa oo koskaan ollut mitään ongelmia, että Venni on aina ollut osa ryhmää itsestään selvänä asiana, eikä kukaan ole kiusannut häntä tästä syystä

Haastattelija: Joo.

I: Kaikki on aina pitänyt Vennistä ja aina on integroitunut siihen ryhmään tosi hyvin. Myös silloin lastentarha-aikoina.

(KERTOMUS 6)

Aineisto-otteen tavoin kaikissa seitsemässä kertomuksessa valikoivasti puhumattomien hyväksyntä koulukavereiden keskuudessa kuvattiin pääosin positii-visena. Ainoastaan kahdessa kertomuksessa kuvattiin hetkiä, jolloin puhumattomuus aiheutti ongelmia muiden koululaisten seurassa. Erään tutkittavan kuvaus ”Lapset eivät yleensä tee näistä asioista kovinkaan isoa numeroa, joku nyt vaan

ei puhu aina.” tiivistää eri tutkittavien yhtäläisen näkemyksen siitä, miten valikoiva puhumattomuus ei aiheuttanut koulukavereiden kanssa ongelmia ja miten erilaisuus oli hyväksyttyä. Vaikka hyväksynnän saavuttaminen koulukavereiden keskuudessa näyttäytyi opettajien hyväksynnän saavuttamista helpompana, kaikissa aineistoni seitsemässä kertomuksessa kuvattiin myös hetkiä, jolloin opettajat hyväksyivät valikoivasti puhumattomat oppilaat. Toisin kuin koulukavereiden keskuudessa, hyväksynnän saaminen opettajien keskuudessa edellytti kuitenkin usein vanhempien aktiivisuutta ja tiivistä yhteistyötä lapsen tarpeiden huomioimiseksi ja kuulemiseksi:

Oma kokemukseni on, että ilman vanhempien aktiivisuutta, puhumaton oppilas jää helposti vaille tarvitsemaansa tukea. Opettajat helposti unohtavat koko lapsen olemassaolon, tai sitten kohtelevat täysin väärin painostamalla ja pakottamalla puhumaan. Pitävät puhumatonta oppilasta uppiniskaisena ja tahallaan hankalana. Osalla opettajista ei ole mitään käsitystä miten kohdata puhumaton oppilas ja jättävät siksi helposti oppilaan oman onnensa nojaan. Meillä tilanne on jatkunut pitkään. (KERTOMUS 3)

Edellisen katkelman tavoin valtaosassa kertomuksia kuvattiin tilanteita, joissa vanhempien aktiivisuus näyttäytyi merkittävänä tekijänä hyväksynnän saavuttamisessa ja valikoivasti puhumattoman lapsen huomioimisessa opettajien keskuudessa. Kaikkiaan hyväksynnän saavuttaminen opettajien keskuudessa näyttäytyi kuitenkin kaikkein merkittävimpänä tekijänä lapsen hyvinvoinnin kannalta koulussa. Mikäli hyväksyntää ei saatu, lapsen koulunkäynti vaikeutui ja pahimmillaan estyi kokonaan. Seuraavissa aineisto-otteissa tutkittava kuvaa opettajan merkitystä valikoivasti puhumattoman lapsensa koulunkäynnin kannalta:

Opettajan suhtautuminen asiaan oli lämmintä, empaattista ja hyväksyvää. Asiat sujuiivat, niistä ei tehty numeroa. Opettaja osasi herkästi katsoa, milloin tilanne on lukkiutumassa ja tuki sopivasti niissä. Sovimme yhteisesti opettajan kanssa, että jos joku asia koulussa onnistuu kerran, sitä yritetään vaatia myös jatkossa, ettei takapakkia pääsisi tulemaan. Tekniikka toimi ja tyttö alkoi lukea ääneen koulussa omalla vuorollaan ja valinnat helpottuivat kun tyttö rohkaistui. Tyttö alkoi lyhyesti puhua myös opettajalle jossain kolmannen luokan aikana. (KERTOMUS 4)

Kuudes luokka alkoi uudessa koulussa ja puhumattomuuteen liittyvät ongelmat kärjistyivät siellä paljon. - - Opettajan asenne oli huono, ja minäkin äitinä koin, että kaikkea ei tyttöni hyväksi tehdä. Hän ei päivän aikana saanut itseään ilmaistua mitenkään, eikä hänen mielipiteensä tai tahtonsa eri asioissa tullut selväksi. - - Tyttö masentui, ja

hänen koulunkäyntinsä ei onnistunut enää ollenkaan ahdistuksen vuoksi. (KERTOMUS 4)

Edellä esitettyjen kahden aineisto-otteen tavoin kaikissa aineistoni kertomuksissa valikoivasti puhumattomien tunnustus rakentui koulussa viime kädessä opettajien hyväksynnän varaan. Silloin, kun opettajat eivät hyväksyneet puhumiseen liittyviä vaikeuksia, valikoivasti puhumattomat eivät pystyneet toimimaan koulussa itsenäisesti, eivätkä heidän tarpeensa, tunteensa ja ajatuksensa tulleet huomioiduiksi. Honnethin (1996, 95) mukaisesti rakkauden tasolla saavutettu tunnustus eli toisen tarvitsevuuden ja erillisyyden myöntäminen pohjautuukin aina toisen hyväksynnän varaan. Kaikista seitsemästä kertomuksesta kolmessa riittämättömyys ja ymmärtämättömyyden kohtaaminen johti lopulta aineisto-otteessa kuvattuun pisteeseen, jossa koulunkäynti estyi kokonaan. Kahdessa näistä kertomuksista vaikeudet lopulta ratkesivat opettajan vaihdoksen myötä.

Kuten Honneth (1996, 95) toteaa, rakkauden tasolla tunnustuksen saaminen edellyttää hyväksynnän lisäksi aina toisen tarvitsevuuden huomioimista, kuten myös itsensä itsenäisyyden ja erillisyyden ymmärtämistä. Vain riippuvuuden ja erillisyyden tasapainon kautta yksilö voi tulla tunnustetuksi (Honneth 1995, 95). Vaikka aineistoni kertomuksissa kaikki tutkittavat kuvasivat edellä mainitulla tavalla merkityksellisiä ihmissuhteita, joissa heidän tarpeensa ja tunteensa tulivat tyydytetyiksi, usein heidän riippuvuutensa näitä ihmisiä kohtaan muodostui esteeksi itsenäisen toiminnan ja tunnustuksen saavuttamiselle. Ilman läheisten apua valikoivasti puhumattomilla ei useinkaan ollut mitään mahdollisuutta osallistua kouluyhteisön toimintaan:

Kotsan tunnit olivat valinnaisia ja niillä ei ollut ketään näistä kavereista jotka osasivat tulkita minua ja huomasit jos apua tarvitsin. Esim kielten tunneilla saattoi viedä vihkon opettajalle, että onko oikein yms, mutta pullapeltiä uunista on vaikea ottaa kesken uunista ja viedä open pöydälle. (KERTOMUS 2)

Aineisto-otteen esimerkki kuvaa Honnethin (1996, 95) mukaista paternalismia, jossa riippuvuus toisen huolenpidosta ja suojelusta on niin äärimmäistä, että se lopulta estää tunnustetuksi tulemisen. Aineistoesimerkistä poiketen yksikään

muu tutkittava ei kuvannut pyrkineensä löytämään tapoja ilmaista itseään vastaavalla tavalla läheisten tuen puuttuessa. Yleisemmin tuen puute johti vain lamaantumiseen, jonka myötä mahdollisuus toimia itsenäisesti estyi ja valikoivasti puhumattomat jäivät joko huomaamattomiksi tai kohtasivat väärinymmärrystä toisilta ihmisiltä.

## 6.2 Itsenäisyys, vastuullisuus ja osallistuminen kouluyhteisössä

Edellä kuvatun rakkauden tasolla saavutetun tunnustuksen lisäksi aineistossani esiintyi kerrontaa tunnustetuksi tulemisesta myös kunnioituksen tasolla. Rakkauden tasoon verrattuna kunnioituksen tasolla tunnustetuksi tuleminen kuvattiin kuitenkin vähäisempänä, vaikka sitä esiintyikin kaikissa aineistoni kertomuksissa. Yleisesti kunnioituksen tasoon liittyvän kerronnan vähäisyyden voi arvella johtuneen siitä, että jo rakkauden tasolla tunnustetuksi tuleminen kuvattiin toisinaan haasteellisena. Korkeamman tason tunnustuksen saavuttaminen edellyttää Honnethin (1996) mukaan tunnustetuksi tulemistakin ensin alemmilla tasoilla. Jotta yksilö voi toisin sanoen tulla tunnustetuksi kunnioituksen ja solidaarisuuden tasoilla, on hänen saavutettava tunnustus ensin rakkauden tasolla. Mikäli yksilön tunnustetuksi tuleminen ei näin ollen täyttynyt rakkauden tasolla, ei sen toteutuminen kunnioituksen tasollakaan luontaisesti onnistunut. Vaikka kunnioituksen tasoon liittyvää kerrontaa oli löydettävissä aineistostani melko vähän, kerronnasta oli mahdollista tunnistaa kolme eri teemaa. Nämä teemat nimesin kuvaukseen itsenäisyydestä, vastuullisuudesta ja osallistumisesta kouluyhteisön arjessa.

Honnethin (1996) teorian mukaisina kunnioitussuhteina, joissa valikoivasti puhumattomat pystyivät osallistumaan ja toimimaan täysivaltaisina yhteisönsä jäseninä, kuvattiin ennen kaikkea ystävyys- ja kaverisuhteet. Kertomuksissa ystävät ja kaverit kuvattiin ihmisinä, joille omia ajatuksia ja näkemyksiä voitiin kertoa ja jotka ottivat heidät mukaan peleihin ja toimintaan. Kavereiden ja ystävien keskuudessa puhumiseen liittyvät ongelmat eivät olleet esteenä, vaan porukassa keksittiin keinoja, joilla osallistuminen tavalla tai toisella mahdollistettiin. Usein

ilmaisu tapahtui esimerkiksi ilmeiden, eleiden, osoittamisen tai kirjoittamisen avulla, kuten seuraava tutkittava kuvaa:

Joskus saatan joidenkin luokkalaisten kanssa innostua pelaamaan jotain korttipeliä ja jopa opettanut yhtä poikaa pelaamaan, ilman sanoja. - - Ilmeet, eleet ja liikkeet kertovat uskottoman paljon. Vaikka joissain peleissä tarvitsee puhetta niin muut ovat hyväksyneet että minä käytän korvaavia keinoja. Esim. näytän maan lisäkorteista, tai kirjoitan jos ei voi näyttää maata ja peli on joku muu. (KERTOMUS 7)

Yllä olevan katkelman mukaisia kertomuksia ystävyys- ja kaverisuhteissa osallistumisesta oli löydettävissä kaikista aineistoni seitsemästä kertomuksesta. Yleisesti kaverisuhteissa osallistuminen ja toimiminen ei enemmistölle tutkittavista tuottanut vaikeuksia. Kuitenkin neljässä seitsemästä kertomuksesta kuvattiin myös hetkiä, jolloin valikoiva puhumattomuus oli aiheuttanut koulussa syrjintää tai kiusaamista. Lisäksi kahdessa kertomuksessa tutkittavat kertoivat valikoivan puhumattomuuden hankaloittaneen kaverisuhteissa osallistumista tai olevansa huolissaan siitä, miten puhumiseen liittyvät ongelmat vaikuttavat heidän osallistumismahdollisuuksiinsa heidän kanssaan. Tämä huoli oli tunnistettavissa erityisesti vanhempien kerronnasta:

Koen, että tämä alkava murkkuikä tulee olemaan mutismia sairastavalle lapselle erittäin vaikea. Nyt hän huomaa viimeistään, että hän on erilainen kuin muut luokkakaverit ja vielä kommunikointikeinotkin ovat vähissä. Aikaisemmin lapsi ei varmasti-kaan kokenut erilaisuutta, kun ryhmään kuulumisen tunne oli niin voimakas eikä tällaisia asioita varmasti ehtinyt tuolloin miettiä. Mutta entäpä nyt, kun hän vertailee itseään muihin ikäisiinsä? (KERTOMUS 5)

Edellä kuvatun aineisto-otteen tavoin erityisesti vanhemmat korostivat huolipuheissaan juuri valikoivasti puhumattomien lasten erilaisuutta ”normaaleihin lapsiin” verrattuna. Sekä valikoivasti puhumattomien että vanhempien kerronnassa huomattavaa oli myös se, että ulkopuolelle jäämisen ja kiusaamisen huoli ja ilmaantuminen korostuivat iän myötä aineisto-otteen vanhemman kuvauksen mukaisesti. Kaikkiaan kiusaamistapaukset koulukavereiden keskuudessa olivat kuitenkin yksittäisiä ja enemmistö tutkittavista kuvasi osallistumismahdollisuutensa vertaisryhmässä hyvinä. Sen sijaan opettajien keskuudessa ja tunneilla osallistumismahdollisuudet riippuivat hyvin paljon opettajasta. Koulukavereihin verrattuna osallisuuden ja vastuullisuuden eväminen opettajien taholta oli



hyvinkin tavallista. Kaikkiaan viidessä seitsemästä kertomuksesta kuvattiin hetkiä, jolloin opettaja oli estänyt valikoivasti puhumattoman lapsen osallistumisen oman toimintansa kautta, kuten seuraavassa aineisto-otteesta kuvataan:

Kaverit osasivat kysyä niin että ymmärsivät mitä tahdoin/halusin. Opettajat eivät niinkään. Alakoulun erityisopelle ei riittänyt videon katsominen jossa puhuin vaan hän sanoin, mutta kun en livenä ole kuullut. (KERTOMUS 2)

Aineistoesimerkin mukaisesti tutkittavat kuvasivat opettajien estävän heidän osallistumisensa koulussa muun muassa ilmaisukeinojen ja vaihtoehtoisten suoritusapojen torjumisella tai järjestämättömyydellä, puhumisen vaatimisena, ohi-puhumisena sekä valikoivasti puhumattoman oppilaan tuen ja huomioimisen unohtamisena. Opettajien keskuudessa valikoivasti puhumattomat kohtasivat vaikeuksiaan kohtaan myös suoranaista paheksuntaa. Tämä oli osallistumismahdollisuuksien eväämiseen verrattuna kuitenkin harvinaisempaa ja sitä esiintyi vain neljässä seitsemästä kertomuksesta.

Siellä alkoi sitten olemaan vaikeampi opettaja. Mukamas kiusasin muita kun "päätin" olla puhumatta. (KERTOMUS 1)

Aineisto-otteen tavoin opettajien taholta kohdattuun puhumattomuuden paheksuntaan liitettiin usein ajatus siitä, että opettajat ajattelivat valikoivasti puhumattomien itse päättäneen olla puhumatta ja kiusaavan sillä tahallisesti muita. Puhumattomuus tulkittiin vallan käyttönä ja henkilökohtaisena päätöksenä, johon pystyttiin itse vaikuttamaan. Samanaikaisesti tutkittavat itse kuvasivat, kuinka puhumiseen liittyvät vaikeudet hankaloittivat elämää ja miten ongelmistaan halettiin eroon. Eräs tutkittava kuvasi kohtaamaansa paheksuntaa seuraavasti:

Raskasta on jos/kun läheisimmät eivät ymmärrä, ne joiden kanssa ollaan tekemisissä koko ajan. Ehkä se voi heidän silmissään näyttää juuri vallan käytöltä tai muulta sellaiselta. Voi että kun olisikin vain vallan käyttöä, senhän voisi lopettaa kun haluaa. Enhän minä enään haluaisi. En ymmärrä miksi puhutaan VALIKOIVASTA puhumattomuudesta, eihän sitä itse valita. Se vain on. (KERTOMUS 7)

Aineisto-otteessa tutkittava kiistää mielenkiintoisella tavalla koko valikoivan puhumattomuuden käsitteen ja esittää myöhemmin aineistossa käsitteen korvaavutta "osittaisella puhumattomuudella", joka jättää vähemmän tulkinnanvaraa

valikoivan puhumattomuuden syille. Vaikka aineistoni kertomuksissa paheksunta ja syrjintä liitettiin edellä kerrotun tavoin vahvimmin koulussa opettajiin, kaikki tutkittavat toivat esille myös opettajia, jotka mahdollistivat heidän osallistumisensa. Osallistumis- ja ilmaisukeinoina kuvattiin muun muassa ilmeiden ja eleiden käyttö, kirjoittaminen, osoittaminen, yksilölliset opetusjärjestelyt ja koulutehtävät sekä puhelinsovelluksen käyttö. Usein osallistumisen tukena toimi kuitenkin myös ystävä tai perheenjäsen:

Tyttö saa siskonsa kautta ilmaistua nyt mielipiteensä, ajatuksensa ja ongelmansa, ja täytyy sanoa, että sillä on valtava merkitys. Opettaja myös on koko ajan puhunut tytölle suoraan ja jos ei jokin asia ole ratkennut, hän on kysynyt siskoa apuun. Näin vanhempi tyttöni on kokenut sen siten, että hänen mielipiteellään ja ajatuksillaan ON merkitystä. Tyttö on rentoutunut ja ahdistus vähentynyt, hän vuorovaikuttaa tämän opettajan kanssa nyökäten - - (KERTOMUS 4)

Vaikka monissa kertomuksissa opettajien järjestelyt valikoivasti puhumattomien kohtaamiseksi helpotti aineistoesimerkin tavoin valikoivasti puhumattomien osallisuutta, keinuttelu läheisten tuen ja itsenäisen toiminnan välillä oli usein häilyvä. Liika riippuvuus läheisistä ihmisistä saattoikin usein koitua tunnustetuksi tulemisen esteeksi ja muiden ilmaisukeinojen käyttäminen aiheutti toisinaan myös väärinymmärryksiä. Kaikkiaan valikoivasti puhumattomien osallistuminen, itsenäisyys ja vastuullisuus näyttäytyivät kouluyhteisössä siis rajallisina ja äärimmäisen riippuvaisina opettajien halusta panostaa puhumattoman lapsen kohtaamiseen. Seuraavassa luvussa kuvaan tunnustuksen toteutumista solidaarisuuden tasolla.

### **6.3 Yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien arvostus ja näkymättömyys**

Kaikista kolmesta tunnustuksen tasosta solidaarisuuden eli arvostuksen tason tunnustetuksi tulemistä ja kielteisen tunnustuksen kohtaamista kuvaavaa kerrontaa esiintyi aineistossani vähiten. Rakkauden ja kunnioituksen tasosta poiketen tätä kerrontaa esiintyi ainoastaan viidessä aineistoni kertomuksessa. Toisin kuin aikaisempien tunnustuksen lajien kuvauksissa näissä kuvauksissa

huomattavaa oli se, että valtaosa kerronnasta liittyi kielteiseen tunnustuksen kohtaamiseen ja kamppailuun omien kykyjen ja erityispiirteiden huomaamisesta. Merkille pantaa oli lisäksi se, että suurin osa kerronnasta oli vanhempien tuottamaa. Ainoastaan kaksi valikoivasti puhumatonta tutkittavaa kuvasi itse arvostukseen liittyvää tunnustetuksi tuleamista ja kielteistä tunnustusta koulussa. Aineistosta tekemieni havaintojen perusteella nimesin solidaarisuuteen liittyvät kerronnat kahden pääteeman mukaisesti kuvaukseen yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien arvostuksesta ja näkymättömyydestä.

Kaikista viidestä solidaarisuutta kuvanneesta kertomuksesta kaksi sisälsi kuvauksia arvostuksen saamisesta ja omien erityispiirteiden huomaamisesta koulussa. Toinen kertomuksista oli vanhemman kuvausta ja toinen valikoivasti puhumattoman kerrontaa. Nämä kuvaukset liittyivät valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisiin vahvuuksiin ja niitä koskevaan arvostukseen koulukavereiden ja opettajien keskuudessa. Vahvuudet liittyivät muun muassa koulutaitoihin, kaverisuhteisiin, luovuuteen ja liikunnallisuuteen. Vanhemman puheessa arvostuksen saamista korostettiin opettajien silmissä, kun taas valikoivasti puhumaton tutkittava kertoi vahvuuksiensa huomioimisesta kavereiden keskuudessa:

Tutkittava: Joo. Jotkut kaverit piirtää mun kanssa ääm.. paljon, kun minä oon niin hyvä. Ja minä vaan vähän niitä opetella.. opettaa piirtään paremmin. Ne tosi usein kysyy multa ääm.. vinkkejä, miten tää kannattais tehdä ja näin.

Haastattelija: Okei. No sehän on kiva! Mites, onko koulussa jotain muuta mistä sä tykkäät ja missä oot mielestäs hyvä?

T: Juokseminen.

H: Juokseminen!

T: Mä luulen, että mä oon luokan nopein.

H: Okei [naurua]

T: Mä oon voittanut kaverit monesti ja ne tietää, että mä olen kova vastus.

(KERTOMUS 6)

Yllä oleva aineisto-ote kuvaa, miten omat vahvuudet ja erityispiirteet saivat koulu yhteisössä arvon vasta toisten ihmisten keskuudessa. Mielenkiintoista oli se, että vanhempi kuvasi lapsensa arvostusta ainoastaan suhteessa opettajaan, kun taas valikoivasti puhumaton tutkittava suhteessa koulukavereihinsa. Huomattavaa koulukavereiden ja opettajien arvostussuhteiden vertailuissa oli myös se,

millaisia kykyjä ja ominaisuuksia niissä pidettiin arvokkaina. Koulukavereiden keskuudessa arvostettavat kyvyt liittyivät edellä kuvatulla tavalla henkilökohtaisiin taitoihin, kuten piirtämiseen ja nopeuteen juoksemisessa, kun taas opettajasuhteissa arvostuksen kohteena olivat persoonallisuuteen liittyvät ominaisuudet ja motivoituneisuus koulunkäyntiä kohtaan:

Opetustilanteet ovat opettajien mielestä haastavia. On vaikeaa tietää tai tunnistaa miten tyttö käyttäytyy missäkin tilanteissa. On tilanteita, joissa hän vajoaa aivan omiin mietteisiin eikä ole lainkaan kontaktissa opetustilanteeseen (lukossa) tai sitten hän vastaa yksitaiisiin, hyvin yksinkertaisesti hänelle esitettyihin kysymyksiin vain päätä nyökyttelemällä tai hyvin hiljaa ”kyllä tai ei”. Valikoivasta puhumattomuudesta kärsivä lapsemme on tästäkin huolimatta erittäin motivoitunut ja sinnikäs koululainen opettajien mielestä. (KERTOMUS 5)

Vanhemman aineisto-otteessa huomiota herättää se, miten kohtaamisen ja viestinnän haastavuudesta huolimatta valikoivasti puhumaton oppilas tulee opettajien keskuudessa arvostetuksi sinnikkyytensä ja motivaationsa ansiosta. Yleisemmin valikoivan puhumattomuuden aiheuttamat esteet viestinnässä ja vuorovaikutuksessa kohdattiin asiana, joka teki omien vahvuuksien ja erityispiirteiden esille tuomisesta nimenomaan ongelmallista. Arvostuksen puutetta omia henkilökohtaisia kykyjä kohtaan kuvasivat kaksi valikoivasti puhumatonta ja kolme vanhempaa. Sekä valikoivasti puhumattomat että vanhemmat yhdistivät arvostuksen puutteen opettajiin. Arvostuksen puute kohdistui joko oman persoonan näkymättömyyteen tai vahvuuksien huomaamattomuuteen kouluaineissa:

Ysillä musiikinope sanoi minulle kevät talvella, että jos jatkan samaan malliin niin numero nousee ysin. Hänen tunneillaan pystyi osallistumaan esim. soittamalla kun harjoiteltiin vaikka kitaransoittoa vaikka en laulanutkaan, mutta hän jäi sitten sairaalalle raskauden takia. Tuli toinen ope, joka jätti minut istumaan eikä huomionnut lainkaan ja keväällä numero olikin sitten seiska eikä ysi :( (KERTOMUS 2)

Edellisen aineisto-otteen tavoin valikoivasti puhumattomat kuvasivat, kuinka heidän osaamisensa ei tullut koulussa esille puhumiseen liittyvien vaikeuksien ja vaihtoehtoisten suoritustapojen puuttumisen vuoksi. Vahvuuksien esille tuominen kuvattiin ongelmallisena esimerkiksi kielten suullisen osaamisen, kotitehtävien läpikäymisen, esitelmien ja edellä kuvatun musiikin osalta. Vanhemmat puolestaan painottivat kielteisen tunnustuksen kohtaamisessa lapsensa

henkilökohtaiseen persoonaan näkymättömyyttä, kuten huumorintajuisuuden, luovuuden, sanavalmiuden ja puheliaisuuden huomaamattomuutta. Kaikista neljästä arvotuksen puutetta kuvanneesta vanhemmasta kaksi kertoi arvotuksen vähäisyyttä ilmaantuneen myös kouluosaamisessa, jossa puhumattomuus esti kykyjen esille tuomisen tai vaikutti lapsen kyvykkyyden aliarviointiin. Seuraavassa aineisto-otteessa vanhempi kuvaa lapsensa näkymättömyyttä koulussa seuraavasti:

Minä olen todistetusti nähnyt lapsen, joka osaa myös nauraa ja jolla on aivan mieletön huumorintaju ja aika ajoin hyvinkin sanavalmis neitokainen. Kaikki muut vain näkevät lapsen, joka tunteettomasti tuijottaa vain eteensä ja näyttää masentuneelta/ahdistuneelta. Ja ainoa ratkaisu ongelman poistamiseksi on monen mielestä masennuslääkkeet. Kysyn vain, että miksi!!!! (KERTOMUS 5)

Aineisto-otteessa vanhempi kuvaa, kuinka hänen lapsensa tuli muiden keskuudessa koulussa väärinymmärretyksi ja miten hänen todelliset persoonallisuuspiirteensä jäivät näkymättömiin puhumattomuuden taakse. Aineisto-otteen kerronta on sävyltään puolustava ja ilmentää vanhemman käymää taistelua lapsensa arvotuksen puolesta, joka oli yleistä myös muidenkin vanhempien kerronnassa. Tutkielmani aineiston valossa valikoivasti puhumattomien yksilöllisten kykyjen ja ominaisuuksien arvostus kouluyhteisössä näyttäytyi puutteellisenä ja vaihtelevana. Koulukavereiden keskuudessa arvotuksen saamista kuvattiin vähän, mutta toisaalta kaikki kuvaukset olivat sävyltään positiivisia ja kuvasivat tunnustuksen saavuttamista. Sen sijaan oppilas-opettaja-suhteissa arvotukseen liittyvää kerrontaa oli löydettävissä aineistosta enemmän, mutta kerronta oli usein kielteissävytteistä ja kuvasi pääosin kielteisen tunnustuksen kohtaamista.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani keskeisimpiä tuloksia ja johtopäätöksiä. Luvussa 7.1 peilaan edellisessä luvussa 6 esittämiäni tarinoiden ja teemoittelun keskeisimpiä sisältöjä suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Luvun tavoitteena on muodostaa lukijalle kokonaiskuva näiden kahden erilaisen aineiston analyysitavan avulla saaduista tuloksista. Haasteena tulosten suhteuttamisessa nykytutkimuskenttään näyttäytyy se, etteivät valikoivasti puhumattomien näkemykset ja tarinat ole aiemman tutkimuksen valossa tulleet juurikaan kuulluiksi. Tähän asti kertomuksellista lähestymistapaa ovat hyödyntäneet vain muutamat alan tutkijat (ks. Walkerin & Tobbell 2015; Omdal 2007; Omdal & Galloway 2007), eikä valikoivasti puhumattomien osallistumismahdollisuuksia tunnustetuksi tulemisen näkökulmasta ole kartoitettu. Tutkimustiedon rajallisuudesta huolimatta pyrin tekemään johtopäätöksiä aiempia tutkimustuloksia ja tässä tutkielmassa tekemiäni havaintoja yhteen nivoen. Tutkielmani tulosten ja keskeisten johtopäätösten jälkeen luvuissa 7.2 ja 7.3 pohdin tutkielmani luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvissä pohdinoissa kiinnitän huomiota sekä laadullisen tutkimuksen että narratiivisen tutkimuksen puoliin. Luvun lopuksi esitän viimeisessä alaluvussa 7.4 ajatuksia tutkielmani merkityksestä ja jatkotutkimusmahdollisuuksista valikoivasti puhumattomien näkökulman parissa.

## 7.1 Tutkielman tulokset ja johtopäätökset

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemista koulussa. Tavoitteenani on ollut selvittää, miten valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tuleminen toteutuu sekä millaisia tarinamalleja tutkittavien kerronnasta on löydettävissä. Narratiivisen tutkimuksen keinoin olen tarkastellut yhteensä seitsemää kertomusta, joissa valikoivasti puhumattomat ja heidän vanhempansa kuvaavat hyväksynnän, osallisuuden ja arvostuksen toteutumista koulussa. Jokaisen tutkittavan kertomus on yksilöllinen ja ainutlaatuinen kokonaisuus valikoivasti puhumattomana toimimisesta kouluuyhteisössä. Samanaikaisesti eri ikäisten, eri elämäntilanteessa olevien ja eri näkökulmista tarkastelevien tutkittavien kertomukset kuitenkin myös yhtyvät viestien samankaltaisista tapahtumista, tunteista ja kokemuksista. Kertomusten sisältämien tarinoiden yhtäläisyyksiä ja eroja tutkimalla olen hahmottanut aineistostani tarinatyyppejä, jotka olen nimennyt tutkielmassani selviytymistarinoiksi, väärinymmärretty lapsi -tarinoiksi ja näkymätön lapsi -tarinoiksi. Tyypitarinoiden muodostamisen ohella olen tehnyt aineistostani havaintoja Honnethin tunnustusteorian käsitteiden avulla. Rakkauden, kunnioituksen ja solidaarisuuden tasoon liittyvän tunnustuspuheen teemoittelun avulla olen selvittänyt valikoivasti puhumattomille merkityksellisiä ihmissuhteita, heidän osallistumismahdollisuuksiaan ja arvostustaan koulussa.

Tutkielmani tulokset valikoivasti puhumattomien tunnustuksesta luovat yhtäältä kuvaa hyväksynnän, osallisuuden ja arvostuksen saavuttamisesta, mutta samalla sen rajallisuudesta ja tavoittamattomuudesta kouluuyhteisön piirissä. Aineistoni valossa erilaisen oppilaan saappaissa tunnustetuksi tuleminen ei näyttäydy aina kovinkaan yksinkertaiselta. Usein jo alhaisimman tason tunnustuksen saavuttaminen, toisten hyväksynnän ja huolenpidon saaminen, vaatii pitkällistä kamppailua. Tutkielmani tulosten mukaan valikoivasti puhumattomille tärkeimmät ja läheisimmät ihmissuhteet muodostuvat koulussa ystäviin, perheenjäseniin ja koulukavereihin. Näissä suhteissa hyväksynnän ja osallisuuden saavuttaminen näyttäytyy pääosin helppona ja luonnollisena. Erilaisuutta ei kyseenalaisteta ja omia näkemyksiä ja ajatuksia voidaan ilmaista muulla keinoin

kuin puhumalla. Perheen ja kavereiden keskuudessa ollaan ikään kuin tavallisia lapsia ja nuoria siinä missä muutkin. Omat hankaluudet ja vaikeudet kyllä tunnustetaan ja huomioidaan, mutta niistä ei tehdä sen suurempaa numeroa.

Tutkielmani valossa ystävien, perheenjäsenten ja koulukavereiden lisäksi valikoivasti puhumattomille tärkeinä ihmisinä näyttäytyvät koulussa usein vanhemmat. Vanhemmat toimivat koulussa tukena ja apuna ja heidän merkityksensä korostuu erityisesti niinä hetkinä, jolloin koulunkäynti ei suju. Perheenjäsenten ja erityisesti vanhempien merkitystä valikoivasti puhumattomien tukemisessa korostavat myös useat aikaisemmat valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset (ks. Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007; Roe & Phil 2011). Sen sijaan koulukavereilta ja ystäviltä saadusta tuesta ja avusta kerrotaan tutkimuksissa vähemmän. Aiemmista tutkimuksista ainoastaan Roen (2011) ja Philin tutkimuksessa ystävät kuvataan valikoivasti puhumattomille läheisinä ja merkityksellisinä ihmisinä. Sen sijaan Walkerin ja Tobbellin (2015) sekä Omdalin (2007) tutkimuksissa valikoivasti puhumattomien läheiset rajautuivat yksinomaan perheeseen ja vanhempiin. Näihin tutkimuksiin verrattuna tutkielmani tulokset luovat siis hieman toiveikkaampaa kuvaa siitä, että valikoivasti puhumattomien elämässä on läsnä muitakin ihmisiä kuin heidän perheensä.

Vertaisten ja perheen ohella tutkielmani tulokset osoittavat tunnustuksen toteutumista myös opettajan ja valikoivasti puhumattoman välisissä suhteissa. Vastaavasti, kuten läheisimpien keskuudessa, myös näissä suhteissa osallistumisen perustana näyttäytyy hyväksynnän saavuttaminen ja omien tarpeiden tunnistaminen. Osallistumisen keinoina toimivat vaihtoehtoiset ilmaisukeinot, kuten ilmeet, eleet, osoittaminen ja kirjoittaminen, ja parhaimmillaan koulunkäyntiä tuetaan myös yksilöllisillä opetusjärjestelyillä, joita esimerkiksi Siirin esimerkkitarinan alkupuolella tuodaan esille. Vastaavia tutkimustuloksia osallisuuden mahdollistamisesta opettajan taholta on raportoitu ainoastaan Roen ja Philin (2011) tutkimuksessa, jossa keskeisiksi puhetta korvaaviksi keinoiksi kuvattiin koulussa ilmeet, eleet ja osoittaminen. Uutena ilmaisukeinona aiempiin tutkimustuloksiin verrattuna eräs tutkittavistani kuvasi kännykkänsä puhelinsoveluksen, joka toisti hänen kirjoittamansa tekstin ääneen sekä viittomakielen



käytön. Nämä keinot voisivat tulevaisuudessa avata uusia mahdollisuuksia valikoivasti puhumattomien ajatusten ja mielipiteiden kuulemiselle kouluyhteisössä.

Vaikka tutkielmani tulokset osoittavat valikoivasti puhumattomien tunnustuksen toteutumista läheisissä suhteissa ja opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa kahdella ensimmäisellä tunnustuksen tasolla, ylimmän tason tunnustuksen eli arvostuksen saavuttaminen näyttäytyi aineistossani varsin vähäisenä. Kertomuksissaan vain muutamat tutkittavat kuvasivat kokeneensa henkilökohtaisten kykyjensä ja vahvuuksiensa arvostamista kavereiden ja opettajien taholta. Arvostetuksi tulemisen kokemusten vähäisyyden voi osittain ajatella johtuvan siitä, että tutkittavat kuvasivat joutuvansa kamppailemaan koulussa usein jo hyväksytyksi tulemisesta ja mahdollisuudestaan osallistua. Ilman näiden alempien tunnustuksen tasojen saavuttamista arvostus yhteisössä ei Honnethin (1996) sanoin voi edes mahdollistua. Huomattavaa oli, että kamppailu näillä tasoilla käytiin yksinomaan opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa. Kavereiden keskuudessa kielteistä tunnustusta ja negatiivista suhtautumista puhumiseen liittyviä vaikeuksia kohtaan ei juurikaan kohdattu. Myös aiemmat valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset osoittavat kielteistä suhtautumista aikuisten taholta koulussa (ks. Walker & Tobbell 2015; Roe & Phil 2011; Omdal 2007). Toisaalta tutkimukset kuitenkin eroavat tutkielmani tuloksista siinä, että ne viestivät kielteisestä suhtautumisesta myös muiden lasten osalta (ks. esim. Omdal 2007).

Vaikka tutkielmani tulokset valikoivasti puhumattomille merkityksellisistä ihmisistä ja osallistumismahdollisuuksien järjestämisestä tarjoavat aiempiin tutkimuksiin verrattuna positiivisempaa ja toiveikkaampaa kuvaa valikoivasti puhumattomien lasten ja nuorten kohtaamisesta koulussa, samalla tulokset viestivät kuitenkin huolestuttavalla tavalla osallistumismahdollisuuksien rajallisuudesta ja kielteisen tunnustuksen kohtaamisen yleisyydestä. Vaikka tutkielmani aineistossa esiintyi kuvauksia myönteisen tunnustuksen saavuttamisesta, kielteisen tunnustuksen kohtaaminen näyttäytyi tunnustetuksi tulemista yleisempänä. Tätä kuvastavat myös aineistoni pohjalta muodostamani tarinamallit, joissa

onnettomat loput ovat onnellisia loppuja yleisempiä. Valikoivasti puhumattomien kielteisten kohtaamisen yleisyydestä kertovat myös useat aikaisemmat valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset (ks. Walker & Tobbell 2015; Roe & Phil 2011; Omdal 2007). Huomattavaa on, että tutkielmani valossa kielteisen tunnustuksen aikaansaamisen avainasemassa ovat lähes yksinomaan opettajat. Tutkielmassani opettajat olivat koulussa niitä ihmisiä, jotka eivät hyväksyneet puhumiseen liittyviä vaikeuksia, eväsivät vaihtoehtoiset suoritustavat ja jättivät valikoivasti puhumattomat oppilaat vaille tarvitsemaansa tukea. Merkittävää oli, että eräs tutkittava kuvasi kohdanneensa hyväksymättömyyttä ja kielteistä tunnustusta jopa erityisopettajan taholta.

Vastaavasti, kuten tunnustuksen saaminen näyttäytyi tutkimustulosteni valossa yhteisöön kuuluvuutta lisäävänä tekijänä, kielteisen tunnustuksen kohtaaminen eristi ja segregoi valikoivasti puhumattomia kouluyhteisöstään. Valikoivasti puhumattomien erillisyyden ja ulkopuolisuuden kokemukset ovat tulleet esille myös Omdalin (2007) sekä Walkerin ja Tobbellin (2015) tutkimuksissa. Aiempien tutkimusten tavoin tutkielmani tulokset osoittavat, että valikoivasti puhumattomat halusivat pystyä puhumaan ja päästä vaikeuksistaan eroon, mutta ovat usein ongelmiansa vankeina hyvinkin pitkän aikaa (ks. Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007). Kaikista tutkittavistani ainoastaan yksi oli päässyt puhumiseen liittyvistä ongelmistaan eroon mutismiterapian avulla. Muut tutkittavat olivat sen sijaan olleet puhumattomina aina kuudesta viiteentoista vuotta, eikä yksikään tutkittavista kertonut saavansa apua puhumiseen liittyvissä vaikeuksissa. Tämä viestii huolestuttavalla tavalla valikoivasti puhumattomien ja heidän perheidensä yksinäisyydestä ja hylkäämisestä tuen piirin ulkopuolelle.

Valikoivan puhumattomuuden jatkuvuuteen liittyen tutkielmani tulokset vahvistavat aiempien valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutettujen tutkimusten olettamusta myös siitä, ettei valikoivaa puhumattomuutta tulisi ymmärtää ainoastaan lapsuuteen kuuluvana vaikeutena (ks. Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007). Aiempien tutkimusten tavoin tutkielmani tulokset osoittavat, että valikoiva puhumattomuus alkaa usein lapsuudessa, mutta voi jatkua myös pitkälle aikuisikään asti. Kaikki tutkielmaani osallistuneet aikuiset valikoivasti

puhumattomat kärsivät puhumiseen liittyvistä ongelmista myös aikuisiällä (ks. myös Walker & Tobbell 2015). Puhumattomuuden jatkuvuuden lisäksi tutkielmani tulokset vahvistavat myös kuvaa siitä, että valikoivasti puhumattomilla ilmenee valikoivan puhumattomuuden ohella usein myös muita vaikeuksia. Kaikkiaan kahdella kolmasosalla tutkittavistani ilmeni valikoivan puhumattomuuden ohella muita oppimiseen tai kehitykseen liittyviä vaikeuksia, kuten kielellisiä pulmia, autismin kirjon piirteitä ja aistiyliherkkyyttä. Useat tutkittavat raportoivat tutkielmassani myös ahdistuneisuudesta, joka aiemmissa tutkimuksissa on usein kuvattu valikoivaan puhumattomuuteen läheisesti liittyvänä tekijänä (ks. Roe & Phil 2011; Omdal 2007). Vastaavia tutkimustuloksia valikoivan puhumattomuuden päällekkäisöireista osoittavat myös useat aiemmat tutkimukset (ks. mm. Walker & Tobbell 2015; Roe & Phil 2011; Kristensen 2000). Valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutettuihin aiempiin tutkimuksiin poiketen tässä tutkielmassa tunne-elämään ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät vaikeudet eivät kuitenkaan tulleet vastaavalla tavoin esille (vrt. Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007).

Kaikkiaan tämän tutkielman tulokset valikoivasti puhumattomien tunnistetuksi tulemisesta niin yhtyvät kuin eroavat aikaisemmista valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetuista tutkimuksista. Aiempien tutkimusten tavoin tutkielmani tulokset kertovat siitä, ettei hyväksynnän ja osallisuuden saavuttaminen kouluyhteisössä ole valikoivasti puhumattomille lapsille ja nuorille useinkaan itsestänselvyys. Puhumiseen liittyvien vaikeuksiensa vuoksi valikoivasti puhumattomat kohtaavat koulussa usein kielteistä asennenoitumista ja puhumiseen liittyvät ongelmat kuormittavat myös heitä itseään. Hiljaisen oppilaan roolia ei oteta koulussa vain vallan saavuttamisen vuoksi, vaan puhumiseen liittyvät ongelmat syystä tai toisesta kahlitsevat heidät heidän tahdostaan riippumatta. Puhumattoman oppilaan kengistä pois pääseminen on työlästä ja tuskallista ja vaikeutuu usein muiden odotusten seurauksena. Kun kaikki muut tietävät ongelmista ja odottavat hiljaisuutta, valikoivasti puhumattoman oppilaan identiteetti vahvistuu entisestään (ks. myös Omdal 2007). Ongelmista ylipääsemiseksi ei ole saatavilla riittävää tukea ja valikoivasti puhumattomat ja heidän

perheensä jäävät usein yksin vaikeuksiensa kanssa. Koulussa toivoa luovat kuitenkin koulukaverit ja ymmärtävät opettajat, joiden keskuudessa osallistumisen esteitä on mahdollista ratkaista yksilöllisesti vaihtoehtoisia ilmaisu- ja osallistumiskeinoja etsimällä.

## 7.2 Tutkielman luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan tyypillisesti uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden näkökulmista käsin (Eskola & Suoranta 2014, 211–213). Koska narratiivinen tutkimus voidaan kuitenkin käsitellä tietyltä osin omana erityisenä tutkimustapanaan, on sen ominaispiirteet myös syytä ottaa huomioon luotettavuutta arvioidessa. Yleisesti narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yhtä yksittäistä mallia tai menetelmää. Keskeistä luotettavuuden arvioinnissa on ymmärrys todellisuuden rakentumisesta konstruktionistisesti tutkijan ja tutkimuskohteen välisessä vuorovaikutuksessa (Heikkinen 2015, 163–164). Näin ollen tutkijaa ei Heikkisen (2015, 163–164) mukaan voida ymmärtää tutkimuskohteestaan erillisenä subjektina, vaan tutkimuskohteensa keskeisenä osana ja siihen vaikuttavana tekijänä. Myös tässä tutkielmassa tiedostan vaikuttaneeni toimintani ja valintojeni kautta siihen, millaista tietoa tutkielmani valikoivasti puhumattomien elämästä tuottaa.

Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkielman luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä edellä esittämiäni laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien sekä Heikkisen ym. (2015) kehittämien validointiperiaatteiden avulla. Aluksi pohdin tutkielmani toteutusprosessia Heikkisen ym. (2015) käsitteistön valossa, jonka jälkeen täydennän niistä esiin nousseita näkökulmia laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien avulla. Validoinnin käsitteellä Heikkinen ym. (2015, 164) viittaavat tiedon rakentumiseen jatkuvan ja kehittyvän tulkinnallisen prosessin tuloksena. Tieto ja totuus maailmasta ei näin ollen ole pysyvää, vaan alati kehittyvää ja muuttuvaa. Heikkisen ym. (2015, 164) mukaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida historiallisen jatkuvuuden, refleksiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden ja havahduttavuuden periaatteiden avulla.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaisesti tutkijan tulee Heikkinen ym. (2015, 164) mukaisesti selvittää tutkimuksessaan käyttämiensä kertomusten ajalliset ja paikalliset yhteydet (Heikkinen ym. 2012, 8). Jotta tutkimuksen kohteena olevia kertomuksia voidaan tulkita ja ymmärtää, on ne toisin sanoen aina suhteuttava siihen kontekstiin, jossa niitä kerrotaan. Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä olen taustouttanut lukijalle valikoivan puhumattomuuden tutkimuskenttää niin asiantuntijälähtöisten kuin valikoivasti puhumattomien henkilökohtaisia näkökulmia huomioivien tutkimusten avulla. Näiden kahden eri tutkimussuunnan avulla olen pyrkinyt luomaan lukijalle mahdollisimman laajan ja kattavan kuvan valikoivan puhumattomuuden ilmiöstä ja sen ympärillä käytävästä tieteellisestä keskustelusta. Yhdessä ja toisiaan täydentäen eri näkökulmat luovat tietoutta valikoivan puhumattomuuden ilmiöstä, jonka pohjalta myös tämän tutkielman kertomuksia voidaan tarkastella.

Toisen validointiperiaatteen eli refleksiivisyyden periaatteen mukaisesti tutkijan on tarkasteltava ymmärrystään suhteessa tutkimuskohteeseensa (Heikkinen 2015, 165). Toisin sanoen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tutkijan on pohdittava, miten hänen kokemuksensa ja tietoutensa tutkimuskohteesta ovat voineet vaikuttaa tutkimusprosessin kulkuun. Tutkijana tiedostan kokemuksieni valikoivasti puhumattomien lasten kanssa työskentelystä sekä aiempien tutkimusten kautta saamani tiedon valikoivasta puhumattomuudesta ilmiönä vaikuttaneen keskeisesti siihen, millaisia tutkimuksellisia valintoja ja ratkaisuja olen tutkielmani osalta päätenyt tekemään. Ilman henkilökohtaista kokemusta valikoivasti puhumattomien lasten kohtaamisesta tarkastelisin valikoivasti puhumattomien kertomuksia todennäköisesti avoimemmin ja ennakkoluulottomammin kuin nyt.

Toisaalta tietouteni valikoivasti puhumattomien lasten kohtaamisesta on osaltaan voinut auttaa myös ymmärtämään valikoivasti puhumattomien lasten ja nuorten elämää syvällisemmin. Vastaavasti myös tutkimuksellinen tieto valikoivasta puhumattomuudesta ilmiönä on niin tietoisesti kuin tiedostamatta ohjannut tutkielmani tekoprosessia aina tutkimusongelmien asettamisesta tulosten tulkintaan saakka. Myös tutkielmassani hyödyntämäni tunnustetuksi tulemisen

konteksti ja tarkastelun rajaaminen kouluympäristöön ovat fokuoineet tarkasteltua tiettyyn suuntaan rajaten esimerkiksi kirjoitelma- ja haastattelupyynnön ulkopuolelle monia muita valikoivaan puhumattomuuteen liittyviä mielenkiintoisia kysymyksiä.

Kolmantena narratiivisen tutkimuksen validointiperiaatteena Heikkinen ym. (2015, 165) esittävät dialektisuuden. Dialektisuuden periaatteen mukaisesti kertomusten tulkintaprosessi tulisi narratiivisessa tutkimuksessa ymmärtää tutkimuskohteen, tutkijan ja muun maailman välisenä dialogisena ja dialektisena prosessina. Dialektisuuden mukaan totuus maailmasta rakentuu vuorovaikutusprosessin tuotoksena, jossa tutkija ja tutkimuskohde yhdessä keskustellen tuottavat tietoa suhteessa ympäröivään todellisuuteen. (ks. myös Hänninen 1999, 32) Tämä tiedon moniäänisyys ja erilaisten näkökulmien yhtäaikaisuus tulisi tuoda tutkimuksessa avoimesti ja rehellisesti esille. (Heikkinen ym. 2015, 165; Heikkinen ym. 2012, 9.) Vaikka tämän tutkielman taustalla on läpi tutkielman teko prosessin ollut tavoite kertoa valikoivasti puhumattomien koulukokemuksista heidän näkökulmastaan käsin, todellisuudessa tutkielmani tulokset kertovat tarinaa moniäänisesti useiden eri toimijoiden ajatuksia yhdistellen. Vastaukset tutkielmani kysymyksiin ovat syntyneet yhdessä tutkittavien, tutkimustiedon ja omien ajatusteni välisessä vuorovaikutuksessa.

Tutkimusaineistoni osalta erityisesti haastatteluaineiston tuottamisessa tutkijana itselläni on ollut keskeinen merkitys aineiston syntyprosessissa. Vaikka haastattelutilanteessa pyrin muotoilemaan haastattelukysymykset niin, että ne jättäisivät mahdollisimman paljon tilaa tutkittavan omalle kerronnalle, erityisesti lapsen haastattelussa lyhyiden vastauksien vuoksi haastattelijana roolini oli aktiivisempi ja näin ollen myös ohjailevampi. Tutkimusaineistoa analysoidessa huomioin tämän seikan kuitenkin jättämällä lopullisesta aineistosta pois sellaisia katkelmia, joissa tutkijana olin selvästi vaikuttanut haastateltavan vastauksen syntyyn. Kirjoitelmien ja elämäkerrallisten kirjoitusten osalta merkitykseni aineistojen tuottamisprosesseissa näyttäytyy puolestaan erilaisena. Kirjoitelma-aineistojen osalta esitin kahdelle tutkittavalleni lisäkysymyksiä kirjoitelmiin liittyen. Toisen kirjoitelman osalta päädyin lisäkysymysten esittämiseen, koska

pelkäsin tulkitsevani osaa kirjoitelman sisällöstä väärin ilman varmistusta. Toisen tutkittavan osalta puolestaan päädyin lisäkysymysten esittämiseen siitä syystä, että tapahtumat olivat kerrottu vastauksessa niin kuvauksenomaisesti, että niiden ajallinen hahmottaminen oli vaikeaa. Lopulta päädyin kysymään tutkittavalta, voisiko hän kertoa, miten kaikki alkoi. Tutkittavalta saamani vastauksen perusteella lisäkysymyksen esittäminen osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä sen avulla aiemmin kuvatut tapahtumat saivat kertomuksessa järjestyksen ja tulivat ymmärrettäviksi.

Vaikka muiden kolmen kirjoitelma-aineiston osalta en vaikuttanut yhtä suorasti aineistojen syntyyn, voi kirjoituspyyntöni kuitenkin ymmärtää osaltaan vaikuttaneen siihen, mistä asioista tutkittavat ovat minulle kertoneet. Esittämieni teemojen ulkopuolelle on saattanut jäädä monia muita asioita, joita tutkittavat pitävät tärkeinä ja joita he olisivat saattaneet kertoa, mikäli olisin lähestynyt tutkimusaiheeni toisenlaisesta näkökulmasta käsin. Kirjoitelma-aineistojen tuottamisessa myös aikaa voidaan tarkastella luotettavuuteen liittyvänä keskeisenä seikkana. Koska kirjoitelmapyyntöön vastanneet tutkittavat ovat voineet rauhassa pohtia vastauksiensa sisältöä, heillä on ollut aikaa miettiä, mitä he haluavat kertoa. Haastatteluihin verrattuna vastaukset ovat saattaneet olla jäsennellympiä, mutta eivät välttämättä yhtä avoimia, spontaaneja ja rehellisiä. Erityisesti aikuisten osalta myös tapahtumien muistelu on saattanut osaltaan vääristää sitä, millaisena asiat ovat todellisuudessa näyttäytyneet.

Sekä haastattelu- että kirjoitelma-aineistoihin olen voinut vaikuttaa myös siltä osin, millaiselle henkilölle tutkittavat ovat olettaneet vastaavansa. Haastattelu- ja kirjoitelmapyyntöissä en tietoisesti korostanut opiskelevani erityisopettajaksi, koska tiesin sen voivan vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisia kertomuksia tutkittavat elämästään minulle kertoisivat. Haastattelu- ja kirjoitelmapyyntöjen ulkopuolella tutkittavat ovat voineet saada minusta kuitenkin ennakkotietoa myös Facebookissa, jonka kautta julkaisin tutkimuspyyntöni. Profiilini henkilötiedot, kuten ikäni, asuinpaikkani, parisuhdetietoni sekä valokuvani ovat olleet tutkittavieni nähtävissä ja ne ovat voineet osaltaan joko lisätä luottamusta ja avoimuutta kertomisessa tai rajoittaa sitä. Tutkielman edetessä en kuitenkaan

ole saanut tietoa siitä, kuinka moni tutkittava on tutustunut profiiliini. Näin ollen henkilökohtaiseen elämään liittyvien tietojeni yhteyttä osallistujieni vastauksiin on haastava arvioida. Kirjoitelma- ja haastatteluaineistojen rinnalla elämäkerralliset kirjoitukset ovat aineistoja, jonka sisältöön en ole varmuudella voinut vaikuttaa.

Neljäntenä validointiperiaatteena Heikkinen ym. (2015, 165) kuvaavat toimivuuden. Toimivuuden periaatteen mukaisesti tutkimuksen keskiössä tulisi aina olla tavoite sellaisen tiedon tuottamisesta, jota voidaan pitää merkityksellisenä ja käyttökelpoisena. Tutkimuksen toimivuutta arvioitaessa on keskeistä pohtia, millaista yhteiskunnallista keskustelua tutkimus herättää sekä millaisia hyödyllisiä käytänteitä se saa aikaan (Heikkinen 2012, 9–10). Walkerin ja Tobbellin (2015) sekä Omdalin (2007) sanoin tähänastisessa tieteellisessä keskustelussa valikoivasti puhumattomien henkilökohtaiset näkemykset ovat rajautuneet tutkimuksen teon marginaaliin. Valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempinsa kertomuksia tarkastelemalla olen tämän tutkielman parissa avannut uudenlaista keskustelua valikoivan puhumattomuuden tutkimuskentän asiantuntijavaltaisten puheenvuorojen kirjoon. Narratiivisuuden ja tunnustetuksi tulemisen näkökulmat ovat olleet tuoreita ja uusia tarkasteluikkunoita, joiden avulla valikoivasta puhumattomuudesta on tämän tutkielman valossa pystytty tuottamaan sellaista tietoa, jota aiemmat tutkimukset eivät ole osoittaneet. Osaltaan myös tutkielmani toteutuksessa tekemäni valinnat kirjoittamisen avulla osallistumisesta ovat avanneet uusia mahdollisuuksia valikoivasti puhumattomien näkemysten kuulemiselle.

Havahduttavuuden periaate on Heikkisen ym. (2015, 165) esittämistä validointiperiaatteista viimeinen. Havahduttavuuden ydinolemus piilee narratiivisen tutkimuksen tavoitteessa herätellä ja ohjata tutkimuksen lukijaa tarkastelemaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä uudenlaisista näkökulmista. Parhaimmillaan tutkimus luo tarinoita, jotka ovat samaistuttavia ja todentuntuksia kertomuksia elävästä elämästä. (Heikkinen ym. 2015, 165.) Todentuntuisuuden mukaisesti lukijan on pystyttävä uppoutumaan ja asettumaan tarinoihin suhteessa siten, että hänen on mahdollista samaistua niiden tarinoiden kertojan



rooliin sekä ymmärtää hänen elämänsä tapahtumia ja toimintoja tästä roolista käsin (Heikkinen 2002, 25). Eri tutkittavieni kertomuksiin huolellisesti ja kerta toisensa jälkeen perehtymällä ja palaamalla olen pyrkinyt hahmottamaan valikoivasti puhumattomien elämää heidän lähtökohdistaan käsin. Kertomusten tyyppitarinoita luodessa olen juonellistanut ja hahmottanut tarinoiden keskeisiä sisältöjä aineistolähtöisesti kertojien itsensä merkityksellisiksi kuvaamien tapahtumien avulla. Kuvitteellisesti luomieni tarinoiden taustalla ovat aidot ihmiset, jotka kertovat elävästä elämästä ja siihen liittyvistä tapahtumista. Runsaiden aineisto-otteiden avulla olen antanut tilaa näille ainutlaatuisille ja yksilöllisille kuvauksille. Heikkisen (2002, 25) mukaan kysymys siitä, tapahtuivatko asiat oikeassa elämässä tai oikeille ihmisille, ei olekaan todentuntuisuuden kannalta olennaista. Viime kädessä kysymys on siitä, avautuvatko tarinat kuulijalle tavalla, joka on uskottava (Heikkinen 2002, 25).

Edellä kuvattujen narratiivisen tutkimuksen luotettavuusseikkojen rinnalla tutkielmani luotettavuutta voidaan tarkastella myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien avulla. Ensimmäisenä luotettavuuden tarkastelun näkökulmana voidaan pitää uskottavuutta. Eskolan ja Suorannan (2008, 211) mukaan uskottavuus luotettavuuden kriteerinä liittyy kysymykseen siitä, miten tutkijan tutkimuskohteesta tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien henkilökohtaisia näkemyksiä heidän todellisuudestaan. Vaikka ulkopuolisena tarkastelijana valikoivasti puhumattomien kokemusten ymmärtäminen omakohtaisesti ei ole ollut itselleni mahdollista, eri aineistojen tuottamia kertomuksia yhdistelemällä olen tutkielmani valossa pystynyt saavuttamaan syvällistä ja moniulotteista kuvaa valikoivasti puhumattomien elämästä. Tutkielmani tapaista useilla eri tavoilla kerättyä aineistoa voidaan tutkimuksessa nimittää menetelmätriangulaatioksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 144–145; Eskola & Suoranta 2008, 70). Eskolan ja Suorannan (2008, 68) mukaan menetelmätriangulaation hyödyntämistä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä, koska sen avulla voidaan saavuttaa monipuolisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä kuin yksittäistä aineistonkeruumenetelmää käyttämällä. Myös tässä tutkielmassa erilaiset aineistot osoittautuivat toisiaan täydentäviksi.

Toinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri eli siirrettävyys vastaa kysymykseen siitä, missä määrin tutkimustuloksia on mahdollista soveltaa ja tarkastella tutkimuksen ulkopuolisissa ympäristöissä (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Vaikka laadullisen tutkimuksen avulla ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä (Alasuutari 2011, 55; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85) tiedon siirtäminen eri ympäristöjen välillä on mahdollista (Tauriainen 2000, 115). Jotta siirrettävyyttä voitaisiin tarkastella, on tutkijan Tauriaisen (2000, 115) mukaan huolellisesti selvitettävä, mikä oli tutkimuksen kohdejoukko, missä ympäristössä sitä tutkittiin sekä millaisin menetelmin tietoa kohdejoukosta hankittiin. Tutkielmani toteutusluvussa 4 olen kuvannut tutkielmani kohderyhmän ja käyttämäni aineistonkeruumenetelmät huolellisesti ja seikkaperäisesti. Luvussa 4.7 olen kuvannut tutkielmani kohteena olevien kertomusten analyysin vaihevaiheelta sekä havainnollistanut aineistoni temaattista analyysia liitteessä 3. Siirrettävyyden kannalta merkittävän tekijänä voidaan lisäksi pitää sitä, että tutkimukseni kohderyhmässä oli sekä valikoivasti puhumattomia lapsia että aikuisia ja tutkittavat osallistuivat tutkimukseeni sekä Suomesta että muualta Euroopasta. Siirrettävyyden kannalta on kuitenkin huomioitava se, että tutkimusjoukkoni on melko pieni. Tästä näkökulmasta tutkielmani tulosten yleistettävyyttä voidaan pitää melko rajallisena.

Uskottavuuden ja siirrettävyyden lisäksi yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin välineenä voidaan pitää varmuutta. Varmuus luotettavuuden kriteerinä liittyy yleisellä tasolla tutkimustilanteen arviointiin. Varmuuden avulla voidaan tarkastella sitä, millaiset seikat ovat vaikuttaneet tutkimuksen etenemiseen ja tiedon saantiin. (Eskola & Suoranta 2008, 212–213.) Edellä tässä luvussa olen tarkastellut ennako-oletuksieni ja aiempien tutkimusteni pohjalta saadun tiedon vaikutusta tutkielmassa tekemiini ratkaisuihin. Tutkielman toteutuksen kannalta varmuuden vaatimukseen liittäväksi seikkana voidaan pitää sitä, että annoin tutkittaville haastattelu- ja kirjoitelmapyyntöni yhteydessä tietoa tutkielmani tarkoituksesta ja annoin tutkittaville mahdollisuuden esittää kysymyksiä tutkielmaani liittyen. Tällä pyrin varmistamaan, että tutkittavillani olisi selkeä kuva siitä, mihin he ovat osallistumassa. Haastattelutilanteessa tutkielmani varmuutta lisäsi myös se, että äänitin haastattelut tallentimella

saadakseni ne autenttisina talteen. Kirjoitin haastattelut ylös sanasta sanaan muuttamatta niiden sisältöjä tai niissä käytettyjä sanavalintoja. Myös kirjoitelma-aineistojen osalta olen säilyttänyt tutkielmani osallistujien kirjoitelmat niiden alkuperäisessä muodossa.

Laadullisen tutkimuksen neljäs ja viimeinen luotettavuuden kriteeri on vahvistettavuus. Vahvistettavuus luotettavuuden kriteerinä liittyy arviointiin siitä, missä määrin tutkijan tekemät päätelmät vastaavat todellisuutta. Vahvistettavuuden arviointi edellyttää tutkijalta niin henkilökohtaisten lähtökohtien pohdimista kuin hänen tulkintaansa vaikuttavien tekijöiden kriittistä tarkastelua. (Tauriainen 2000, 117.) Edellä tässä luvussa olen dialektisuuden ja havahduttavuuden käsitteiden avulla hahmottanut henkilökohtaisten lähtökohtieni merkitystä tutkielmani tuloksiin sekä tekemieni tulkintojen uskottavuutta ja todentuntuisuutta. Ulkopuolisena tarinoiden vastaanottajan ja kertojana valikoivasti puhumattomien maailman ymmärtämisellä on tietyt rajansa. Omakohtaisen kokemuksen puuttuessa tarinoiden kertojien tunteet ja kokemukset eivät koskaan voi tulla täydellisesti saavutetuiksi ja kerrotuiksi. Muiden tarinoiden joukossa tämä tutkielma on vain yksi tulkinta ja kertomus valikoivasti puhumattomien elämästä.

### **7.3 Tutkielman eettiset ratkaisut**

Luotettavuuden arvioinnin ohella eettisten kysymysten pohdinta muodostaa olennaisen osan tutkimuksen toteutusprosessia. Erityisesti narratiivisessa tutkimuksessa, jossa tutkija pääsee lähelle tutkittaviensa maailmaa, sensitiivisyys ja herkkyyks korostuvat (Bold 2012, 49–50). Elämäntarinansa kertomisen kautta tutkittavat antavat tutkijalle käsiinsä jotain kallisarvoista, herkkää ja haavoittuvaista. Miten tällaista aarretta voisi kohdella arvostavasti ja kunnioittavasti? (Hänninen 2008, 130.) Mikä ylittää oikeuttaa tutkijaa kysymään aiheesta, johon liittyy jotain arkaluontoista ja jopa kipeää? Boldin (2012, 61) mukaisesti oikeutusta narratiivisen tutkimuksen jo yleisesti sensitiiviselle alueelle haetaan usein tutkittavien äänen mahdollistamisen näkökulmasta. Boldin (2012, 61)

sanoin narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden kuulla niitä ihmisiä, jotka ovat haavoittuvaisia, kuten sairaita tai tarvitsevat erityistä tukea. Yhteiskuntamme heikko-osaisten kuuleminen ei kuitenkaan yksin riitä oikeuttamaan tutkimuksen tekoa. Jotta tutkimus voitaisiin toteuttaa aidosti tutkittavia kunnioittavalla tavalla, on sen toteutuksessa noudatettava eettisesti hyviä käytänteitä. Kaikkinensa tutkija kohtaa tutkimusprosessinsa varrella monenlaisia eettisiä kysymyksiä, joiden tunnistaminen on keskeistä kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa (Bold 2012, 56).

Tuomen ja Sarajärven (2011, 129) sanoin tutkija kohtaa ensimmäisen eettisen ongelmansa jo tutkimusaiheensa valinnassa. Tutkijan on pohdittava, miksi tutkimuksen kohteena olevan ilmiön tutkiminen on ylipäätään tärkeää ja kenen ehdoilla tutkimus toteutetaan (Tuomi & Sarajärvi 2011, 129). Tämän tutkielman avulla halusin antaa puheenvuoron valikoivasti puhumattomille ja heidän vanhemmilleen, joiden näkökulmat ovat jääneet tähänastisen tutkimuskentän marginaaliin. Tutkielmani avulla halusin lisätä ymmärrystä siitä, mitä valikoivasti puhumattomana lapsena ja nuorena toimiminen kouluuyhteisössä on omakohtaisesti ja vierestä elettyä. Koska aiemmat valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutetut tutkimukset viestivät valikoivaan puhumattomuuteen liittyneistä arkaluontoisista ja kielteisistä kokemuksista, pohdin tutkielmani toteutusta suunnitellessa pitkään, voinko kysyä valikoivaan puhumattomuuteen liittyvistä kokemuksista lapsilta itseltään.

Alun perin tavoitteenani oli löytää tutkielmaani varten osallistujia, jotka olivat valikoivasti puhumattomia tai puhumattomana olleita aikuisia. Lapsiin verrattuna ajattelin heidän pystyvän käsittelemään puhumattomuuteen liittyviä kokemuksia paremmin sekä harkitsemaan itse, mitä kokemuksistaan haluaisivat kertoa. Koska olin saanut useita yhteydenottoja valikoivasti puhumattomien lasten vanhemmilta ja vain kaksi yhteydenottoa valikoivasti puhumattomilta aikuisilta, päätin keskustella vanhempien kanssa mahdollisuudesta kuulla heidän kokemustensa ohella myös heidän lastensa ajatuksia koulusta. Osa vanhemmista ehdotti lastensa ajatusten kuulemista heidän välityksellään myös itse. Kaikki vanhemmat suhtautuivat ehdotukseeni positiivisesti ja kertoivat myös lastensa

osallistuvan tutkimukseen mielellään. Positiivisen vastaanoton jälkeen tutkijana minulla oli kuitenkin edelleen ratkaistavana monta kysymystä: Miten varmistan, että lapset ymmärtävät, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa? Miten kerroin tutkittaville, miksi haluan juuri heidät mukaan tutkielmaani? Entä miten kysyn tutkimusaiheestani loukkaamatta ja satuttamatta lasten tunteita?

Hännisen (2008, 126) mukaan tutkimuksen osallistujien valinnassa tulee kiinnittää aina huomiota siihen, ettei osallistumisesta saa koitua heille haittaa tai vahinkoa. Osallistujien hyvinvointi on aina otettava huomioon (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131; Ruoppila 1999, 27) ja riski vahingon tuottamiseen on minimoitava (Smythe & Murray 2000, 314–315). Osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen ja tutkittavilla on oltava oikeus keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tutkimuksen tekoa tahansa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131; Smythe & Murray 2000, 313). Tutkimuspyyntöä laatiessa korostin vanhemmille lähettämässäni sähköpostissa ja tutkimuspyynnön tekstissä tutkielmaan osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta keskeyttää tutkielmaan osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Kaikki osallistujat ilmoittautuivat tutkielmaani vapaaehtoisesti, enkä painostanut ketään tutkittavistani osallistumaan tutkielmani tekoon. Boldin (2012, 57) mukaan erityisesti haavoittuvaisia ihmisryhmiä tutkittaessa pakottamisen välttäminen onkin keskeistä ottaa huomioon. Osallistujien suostumuksen varmistamiseksi laadin lapsi-vanhempi-osallistujia varten kirjallisen lupalomakkeen, jonka täyttäminen toimi edellytyksenä tutkimukseen osallistumiselle. Smythe ja Murrayn (2000, 313) mukaan suostumus tutkimukseen osallistumiseen pyydetäänkin yleensä kirjallisena. Aikuisia osallistujia varten en kuitenkaan erikseen edellyttänyt tutkimuslupalomakkeen täyttämistä, vaan kirjoituspyyntöön vastaaminen toimi suostumuksena tutkielmaan osallistumiselle.

Varmistaakseni tutkielmaani osallistuneiden lasten ja nuorten ymmärryksen siitä, mitä tutkielmaan osallistuminen tarkoittaa, laadin heille tutkimuspyynnön yhteyteen tekstin, jossa kerroin, mitä tutkimuksella tarkoitetaan (ks. liite 2). Pyysin vanhempia lukemaan ja käymään tekstin lapsensa kanssa yhdessä läpi ennen päätöstä tutkielmaan osallistumisesta. Kerroin vanhemmille olevani myös tavoitettavissa sähköpostin tai puhelimen välityksellä, mikäli heille herää

lisäkysymyksiä tutkielmaani liittyen niin tutkielmaan osallistumisen päätöstä tehdessä kuin myöhemminkin tutkielmani teon aikana. Kerroin vastaavani kaikkiin kysymyksiin mielelläni ja kehotin vanhempia esittämään rohkeasti kysymyksiä, jos heidän tai heidän lastensa mieleen tulee jotakin kysyttävää. Myös lapsen ja vanhemman haastattelussa kerroin haastateltavilleni vielä ennen haastatteluun osallistumista tutkielmani toteutuksesta ja tavoitteista varmistaakseni erityisesti lapsen ymmärryksen ja halukkuuden osallistua tutkielmaani. Pattonin (2002, 408) mukaan tutkijan tulee selvittää tutkimuksensa tavoitteet ja päämäärät osallistujilleen niin, että ne ovat heidän ymmärrettävissään. (ks. myös Boldin 2012, 51; Tuomi & Sarajärvi 2011, 131) Toisinaan lasten voi Boldin (2012, 53) sanoinkin olla vaikea ymmärtää, mistä tutkimuksen teossa on todellisuudessa kyse. Tätä seikkaa jouduin pohtimaan tutkielmassani erityisesti kirjoitelmapyyntöön osallistuneiden lasten kohdalla. Koska tutkijana minulla ei ollut mahdollisuutta tavata lapsia kasvotusten, tutkimuspyynnön oheen laadittu teksti oli ainoa keino selvittää, mitä tutkimuksen teolla tarkoitetaan. Todellisuudessa en kuitenkaan voinut varmistua siitä, ovatko kaikki vanhemmat käyneet lähettämäni tekstit lastensa kanssa läpi ja ovatko he ymmärtäneet tutkielmani tarkoituspäriä kirjoittamani tekstin välityksellä.

Tutkimusprosessin selvittämisen ohella pohdin pitkään tutkielmani kirjoituspyyntöä laatiessa myös sitä, miten kertoisin tutkittavilleni, miksi halusin juuri heidät mukaan tutkielmaani sekä miten kysyisin heiltä kysymyksiä aiheeseeni liittyen heidän hyvinvointiaan vaarantamatta. Tutkimuspyynnössäni kerroin alusta asti avoimesti ja rehellisesti tekevänä tutkielmaa valikoivaan puhumattomuuteen liittyen. Myös lapsiosallistujia ajatellen koin tärkeänä kertoa avoimesti ja rehellisesti, mihin tutkielmani aihe liittyy. Arkaluontoisia tutkimusaiheita käsitellessä on Boldin (2012, 65) mukaan keskeistä kiinnittää huomiota siihen, että tutkittavalle tarjotaan tilaa ja mahdollisuus puhua muustakin kuin kielteisistä kokemuksista. Kirjoitelmapyyntöä ja haastattelua suunnitellessa kiinnitin myös itse tähän seikkaan huomiota. Suunnittelin kysymykset avoimiksi ja annoin tutkittaville mahdollisuuden itse päättää, mihin kysymyksiin he haluavat vastata. Sekä aikuisille että lapsi-vanhempi-osallistujille lähetetyssä pyynnössä pyysin

osallistujia kirjoittamaan siitä, millaisia oppilaita he olivat koulussa. Esitin tutkittavilleni kysymyksiä muun muassa tärkeisiin ihmisiin, osallistumiseen ja itsenäisyyteen liittyviin teemoihin korostamatta heidän vaikeuksiaan ja erilaisuuttaan. Lopullisissa vastauksissa tutkittavat kuitenkin kertoivat hyvinkin kipeistä ja arkaluontoisista kokemuksista. Vastausten lähettämisen yhteydessä yksikään tutkittava ei kuitenkaan kuvannut kokemuksista kertomista vaikeana, vaan kiitti mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen ja kertoi pitävänsä tutkittavaani aiheetta tärkeänä.

Hännisen (2008, 126) sanoin narratiivisessa tutkimuksessa tutkittavien elämäntarinoiden kuulemista pidetäänkin usein tutkittaville itselleen terapeuttisena ja hyvinvointia tuottavana kokemuksena. Osallistumisensa kautta ikäviä asioita kokeneet tutkittavat usein myös uskovat pystyvänsä tukemaan muita samassa tilanteessa olevia henkilöitä. Toisaalta esimerkiksi haastattelutilanteessa tutkittava saattaa heittäytyä kerrontatilanteessa tarinansa vietäväksi tavalla, joka saattaa jälkeen päin tuntua hänestä kiusalliselta. Kerrontatilanteessa tutkittava saattaa ikään kuin tulla paljastaneeksi asioita, joita hän ei etukäteen suunnitellutkaan kertovansa. (Hänninen 2008, 125–127.) Jälkeen päin pohdinkin useiden tutkittavieni vastauksia lukiessa, voinko tuoda julki kaikkia niitä hetkiä, joissa tutkittavat esimerkiksi kuvasivat itseään heikkoina ja haavoittuvaisina. Koska halusin tutkielmani avulla aidosti tehdä oikeutta valikoivasti puhumattomien äänelle, en kuitenkaan lopulta päätenyt sensuroimaan ja lievittämään näitä kokemuksia, vaan kuvaamaan tapahtumat niin kuin tutkittavat olivat ne minulle ker-  
toneet.

Yksi narratiivisen tutkimuksen keskeisistä eettisistä kysymyksistä liittyykin juuri tutkittavien äänen esille tuomiseen: Miten tutkittavien ainutlaatuiset tarinat tulisi esittää mahdollisimman autenttisesti samalla suojellen tutkittavien anonymiteettia? Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkijan tulee huolehtia tutkittaviensa anonymiteetista eli tunnistettavuuden suojaamisesta (Bold 2012, 51; Hydén 2008, 128). Narratiivisessa tutkimuksessa tämän tavoitteen toteutuminen muodostuu erityisen ongelmalliseksi. Vaikka narratiivisessa tutkimuksessa on laadullisen tutkimuksen tavoin helppo toimia eettisen koodiston mukaisesti ja

poistaa henkilöiden nimet ja muut tunnistetiedot aineiston lomasta, henkilöhaahmot saattavat usein tämänkin jälkeen olla erittäin tunnistettavia. Koska tarinat ovat kontekstuaalisia, myös lähipiirin jäsenet ovat vaarassa tulla tunnistetuiksi niiden välityksellä. Eräänä ratkaisuna tunnistettavuuden häivyttämiseksi on pidetty tutkittavien alkuperäisten tarinoiden pilkkomista ja yhdistämistä eri tutkittavien vastauksia ilmentäviksi tyyppitarinoiksi. (Hänninen 2008, 133–134.) Tässä tutkielmassa päädyin tähän ratkaisuun tutkittavieni tunnistettavuuden suojaamiseksi. Tekstien fonttikokojen yhtenäistämisen yhteydessä muutin aineistostani myös kaikki nimet, kaupungit ja muuta tunnistetiedot. Osassa tarinoita muutin myös kertojien sukupuolen. Haastattelu- ja kirjoitelma-aineistojen vastauksien yhtenäistämiseksi ja luettavuuden helpottamiseksi poistin haastatteluista myös ylimääräiset änkytykset, muminat ja toistot. Hännisen (2008, 129) mukaan litteroinnin muokkausta voidaankin pitää myös yhtenä eettisyyteen ja tarinoiden autenttisuuteen liittyvänä kysymyksenä. Säilyttääkseni tutkittavien kerrontatapojen autenttisuuden en kuitenkaan muuttanut haastateltavien sanavalintoja tai puhekielisyttä, vaan halusin tehdä oikeutta kertojien omalle persoonalliselle tavalle kuvata asioita. Näillä ratkaisuilla halusin suojella tutkittaviani yksityisyyttä ja tunnistettavuutta.

Vaikka tekemääni ratkaisua voidaan perustella tutkittavieni anonymiteetin kannalta suotuisana, tyyppitarinoiden muodostamista ei kuitenkaan voida pitää täysin ongelmattomana. Samalla, kun tutkija hävittää aineistostaan yksilöllisiä ominaispiirteitä ja muuttelee alkuperäisten kertomusten yksityiskohtia, aineiston empiirinen vakuuttavuus ja aitous hiipuvat (Hänninen 2008, 133–134). Vaikka tutkijana tiesin, etten pystyisi keinotekoisien tarinoiden muodostamisen avulla saavuttamaan yhtä ainutkertaisia tarinoita, päädyin tekemään kyseisen ratkaisun välttääkseni tutkielmaani osallistuneiden paljastumista. Vaikka tyyppitarinat eivät pysty tarjoamaan yhtä autenttista kertomusta valikoivasti puhumattomien elämästä, niiden muodostamisessa olen kuitenkin kunnioittanut alkuperäisten tarinoiden juonikulkua ja sisältöjä. Hännisen (2008, 131) sanoin tapa, jolla tutkija kertomuksia käsittelee ei kuitenkaan aina saata miellyttää tutkittavia itseään. Toisinaan oman tarinan löytäminen tutkijan muokkaamana,



tulkitsemana ja muuntelemana saattaa tuntua loukkaavalta ja yksilöllisyyttä vähättelevältä (Hänninen 2008, 131). Kuten Hänninen (2008, 131) toteaa, näiltä seurausilta ei voida koskaan täydellisesti välttyä. On mahdollista, etteivät kaikki tutkittavani ole tyytyväisiä siihen, miten heidän kertomuksensa ovat tulleet tutkielmassani esille. Valmiin tutkimusraportin lähettämisen yhteydessä kerroin tutkittaville kuitenkin avaavani heidän kertomuksistaan tekemiäni tutkintoja mielelläni, mikäli ne herättävät heissä kysymyksiä. Tutkittavien tunnistettavuuden suojan ohella yksi keskeinen tutkimuseettinen kysymys liittyy aineiston säilyttämiseen. Tutkimuksessa on huolehdittava siitä, että tutkimusaineistoa säilytetään niin, ettei ulkopuolisilla ole siihen pääsyä (Bold 2012, 67; Tuomi & Sarajärvi 2011, 131; Patton 2002, 408). Olen säilyttänyt tutkimuslupia ja aineistoja koko tutkimuksen ajan niin, ettei niihin ole kellään ulkopuolisilla pääsyä. Haastattelun litteroinnin ja aineiston analyysin olen tehnyt kotonani, eikä kukaan ulkopuolinen ole päässyt kuulemaan tai näkemään aineistoja. Tutkimusprosessin päätteeksi huolehdin myös aineistoni hävittämisestä.

#### **7.4 Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusmahdollisuudet**

Tämän tutkielman parissa olen etsinyt vastausta siihen, miten valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tuleminen toteutuu kouluyhteisössä. Narratiivisen tutkimuksen avulla olen antanut äänen valikoivasti puhumattomille ja heidän vanhemmilleen, jotka ovat aiemmin jääneet valikoivan puhumattomuuden tutkimuskentän marginaaliin. Tunnustetuksi tulemisen käsitteen avulla olen selvittänyt valikoivasti puhumattomien hyväksynnän, osallisuuden ja arvostuksen rakentumista, johon liittyvä kiinnostus on ollut tähän asti hyvin vähäistä. Kaikkiensa tutkielmani tulokset tarjoavat merkittävää tietoa niin alan ammattilaisten kuin valikoivaan puhumattomuuteen liittyvän tutkimuksenkin näkökulmista. Tutkielmani tulosten mukaisesti valikoivasti puhumattomat saavat koulussa osakseen myönteistä tunnustusta, mutta kohtaavat myös paljon kielteistä tunnustusta erityisesti opettajien taholta. Vaihtoehtoisten ilmaisukeinojen, kuten elekielen, kirjoittamisen ja viittomien käyttö sekä yksilöllisten opetusmenetelmien järjestely luovat mahdollisuuksia näiden lasten ja nuorten hyvinvoinnille,

mutta niiden löytämien on edelleen puutteellista. Muutoksen avainasemassa ovat opettajat, joiden merkitys tutkielmani valossa näyttäytyy ensisijaisen tärkeänä valikoivasti puhumattomien lasten ja nuorten tunnustetuksi tulemisen mahdollistamisessa.

Tutkielmani tulosten kautta valikoivasti puhumattomien kanssa työskentelevät ammattilaiset, kuten opettajat ja eri alojen asiantuntijat, voivat saada merkittävää tietoa valikoivasti puhumattomien lasten hyvinvoinnista sekä kehittää toimintatapoja heidän tukemisekseen kouluuyhteisössä. Kaikkiaan valikoivasti puhumattomien ja heidän vanhempiensa näkökulmat täydentävät aikaisempia asiantuntijälähtöisiä tarkastelunäkökulmia uudennlaisilla havainnoilla. Kielteisten kokemusten kohtaamisen yleisyys ja opettajien ymmärryksen puute ovat asioita, jotka aiempien asiantuntijälähtöisten tutkimusten kautta eivät ole tulleet esille. Vastaavasti valikoivasti puhumattomien toiveikkuus puhumiseen liittyvistä ongelmista eroon pääsemisestä luo yhdessä viimeaikaisten valikoivasti puhumattomien näkökulmasta toteutettujen tutkimusten (ks. mm. Walker & Tobbell 2015) kanssa kuvaa siitä, ettei valikoivaa puhumattomuutta tulisi enää ymmärtää vain vallan käyttönä, vaan ongelmana, josta kärsivät myös valikoivasti puhumattomat itse. Valikoivasti puhumattomien oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvoinnin näkökulmista nämä tekijät ovat merkittäviä huomioita, joihin tulevaisuudessa on tärkeä puuttua.

Valikoivaan puhumattomuuteen liittyvän tutkimuksen näkökulmasta tutkielmani tulokset antavat tärkeää tietoa erityisesti valikoivasti puhumattomien näkökulman huomiointia ajatellen. Tämän tutkielman aineistonkeruussa kirjoittaminen osoittautui hyödylliseksi keinoksi tavoittaa valikoivasti puhumattomien näkemyksiä puhumattomuuteen liittyvistä kokemuksista (ks. myös Walker & Tobbell 2015; Omdal 2007). Edelleen tutkimuksen haasteena kuitenkin näyttäytyy se, miten valikoivasti puhumattomat itse saataisiin tutkimukseen aktiivisemmin osallisiksi. Miten heitä voitaisiin tavoittaa ja miten heidän näkemyksiään voitaisiin kuulla? Moni tämän tutkielman osallistujista tarvitsi vanhemman tai muun läheisen ihmisen tukea ilmaistakseen ajatuksiaan. Tulevaisuuden tutkimuksessa olisikin tärkeä antaa valikoivasti puhumattomille mahdollisuus

hyödyntää läheisensä tukea ajatustensa ilmaisuun, mikäli kahdenkeskinen vuorovaikutus tutkijan kanssa tuntuu heistä epämukavalta. Toisaalta läheisten mukaan ottamisessa valikoivasti puhumattomien ääni saattaa jäädä vähäiseksi, kuten tässä tutkielmassa. Kirjoittamisen hyödyntämisen ohella olisikin syytä pohtia muita mahdollisuuksia, joiden avulla valikoivasti puhumattomat voisivat itsenäisesti kertoa puhumattomuuteen liittyvistä kokemuksistaan. Kiinnostavaa olisi tietää, voisivatko esimerkiksi visuaaliset menetelmät, kuten piirtäminen, maalaaminen tai valokuvaaminen tarjota mahdollisuuksia heidän osallisuudelleen.

Kaikkienensa tämän tutkielman toteutus on osoittanut valikoivasti puhumattomien näkökulman huomioimisen tärkeyttä, mutta myös sen haasteita. Asiantuntijalähtöisten tutkimusten kirjoon on saatava tulevaisuudessa tilaa myös valikoivasti puhumattomien näkemyksille. Valikoivasti puhumattomien tavoittaminen ja oikeanlaisten tutkimusmenetelmien löytäminen vaativat kuitenkin vielä työtä. Narratiivinen tutkimus voi osaltaan tarjota keinoja autenttisten ja yksilöllisten kokemusten kuulemiselle. Haasteista huolimatta valikoivasti puhumattomien näkökulmaa on kuitenkin mahdollista ja syytä tutkia. Walkerin ja Tobbellin (2015, 468) sanoin ”meillä on mahdollisuus kuunnella, jos vain haluamme kuulla”.

## LÄHTEET

- Abbott, H. P. 2002. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. painos. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. 1994. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4. painos. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bergman, R. L., Piacentini, J. & McCracken, J. T. 2002. Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 8 (41), 938–946.
- Black, B & Uhde, T. W. 1995. Psychiatric Characteristics of children with selective mutism: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 7 (34), 847–856.
- Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. Lontoo: Sage.
- Chavira, D. A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., Cohan, S. & Stein, M. B. 2007. Selective mutism and social anxiety disorder: all in the family? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 11 (46), 1464–1472.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A. & Stein, M. B. 2006. Practitioner review: psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990-2005. *J Child Psychol Psychiatry* 11(47),1085–1097.
- Dummit, E. S., Klein, R. G., Tancer, N. K., Asche, B., Martin, J. & Fairbanks, J. A. 1997. Systematic assessment of 50 children with selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 5 (36), 653–660.
- Elizur, Y. & Perednik, R. 2003. Prevalence and description of selective mutism in immigrant and native families: a controlled study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1451–1459.

- Elliot, J. 2005. Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches. Lontoo: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino
- Ford, M. A., Sladeczek, I., Carlson E., Kratochwill J. & Thomas R. 1998. Selective mutism: Phenomenological characteristics. *School Psychology Quarterly* 3 (13), 192–227.
- Fraser, N. 1995. Recognition or redistribution? A critical reading of Iris young's justice and the politics of difference. *The journal of political philosophy* 3 (2), 166–180.
- Gergen, K. J. 1999. An invitation to social construction. Lontoo: Sage
- Germeten, S. 2013. Personal narratives in life history research. *Scandinavian Journal of Educational Research* 6 (57), 612–624.
- Graham, A. & Fitzgerald, R. 2010. Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood* 17(3) 343–359.
- Heikkinen, H. L. T & Huttunen, R. 2002. Huomaa minut, arvosta minua! Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus murroksessa. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20 (1), 5–21.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. What is narrative reseach? Teoksessa R. Huttunen, H. L.T.
- Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research: voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–28.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirvasoja-Korkee, H. 2005. Kertomuksia valikoivasta puhumattomuudesta: valikoivasti puhumattomien henkilöiden kirjoitusten. Jyväskylän yliopisto. Eri-tyispedagogiikan koulutusohjelma. Pro gradu -tutkielma.
- Honneth, A. & Margalit, A. 2001. Recognition: Invisibility: On the epistemology of 'recognition'. *The Aristotelian Society* 1 (75), 111–126.
- Honneth, A. 1995. *The fragmented world of the social: essays in social and political philosophy*. State University of New York Press.
- Honneth, A. 1996. *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Mit Press.
- Huttunen, R. 2006. Radikaali kasvatus ja epäoikeudenmukaisuus. *Kasvatus* 37 (1), 26–33.
- Huttunen, R., & Heikkinen, H. L. T. 2004. Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society* 2 (12), 163–174.
- Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T & Syrjälä, L. 2002. A narrative research – a polyphony. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research: voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 11–12.
- Huttunen, R., & Kakkori, L. 2002. The hermeneutics of truth and selfhood. Heidegger's, Gadamer's and Ricoeur's significance in the autobiographical research. Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. & Syrjälä, L. *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto, 77–90.
- Hydèn, M. 2008. Narrating Sensitive topics. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage, 121–136.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 4, 297–309.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 4. painos Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.

- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 160-178.
- Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A-M Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopio: Kuopion yliopisto, 121-137.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5.painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ikäheimo, H. 2003. Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustussuhteista. Jyväskylä: Jyväskylä studies in in education and social research 220.
- Juhila, K. 2004. Sosiaalityön vuorovaikutuksen tutkimus. Historiaa ja nykysuuntauksia. JANUS 2 (12), 155-183.
- Kallio, K. P., Korkiamäki, R. & Häkli, J. 2014. Myönteinen tunnistaminen - näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa J. Häkli & K. P. Kallio & R. Korkiamäki (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 90, 9-35.
- Kehle, T. J., Bray M. A., Byer-Alcorace, G. F., Theodore L. A. & Kovac, L. M. 2012. Augmented self-modeling as an intervention for selective mutism. *Psychology in the Schools* 49 (1), 93-103.
- Kopp, S. & Gillberg, C. 1997. Selective Mutism: A Population-based study: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2 (38), 257-262.
- Kristensen, H. & Oerbeck B. 2006. Is selective mutism associated with deficits in memory span and visual memory? An exploratory case-control study. *Depress Anxiety* 23(2), 71-76.
- Kristensen, H. & Oerbeck B. 2008. Attention in selective mutism: an exploratory case-control study. *Journal of Anxiety Disorders* 3 (22), 548-554.
- Kristensen, H. & Torgesen, S. 2001. MCMI-II personality traits and symptom traits in parents of children with selective mutism: a case-control study. *Journal of Abnormal Psychology* 110 (4), 648-652.
- Kristensen, H. 2000. Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 2 (39), 249-256.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Raaska, H. & Somppi, V. 1998. Selective mutism among second graders in elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 4 (7), 225–234.
- Kvernbekk, T. 2003. On identifying narratives. *Studies in Philosophy and Education* 22, 267–279.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1997. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 1 (7), 3–38.
- Laitinen, A. 2002. Charles Taylor and Paul Ricoeur on self-interpretations and narrative identity. Teoksessa R. Huttunen, H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research: voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 57–71.
- Lang, R., Regeher, A., Mulloy, A., Rispoli, M., & Botout, A. 2011. Behavioral intervention to treat selective mutism across multiple social situations and community settings. *Journal of applied behavior analysis*, 44(3), 623–628.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. A new model for classification of approaches to reading, analysis, and interpretations. Teoksessa A. Lieblich, R. Tuval Mashiach & T. Zilber (toim.) *Narrative Research*. Sage Publications, 2–20.
- McInness, A. & Manassis, K. 2005. When silence is not golden: an integrated approach to selective mutism. *Seminars in speech and language* 3 (26), 201–210.
- Mitchell, A. D., & Kratochwill, T. R. 2013. Treatment of selective mutism: Applications in the clinic and school through conjoint consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(1), 36–62.
- Muris, P., Hendriks, E. & Bot, S. 2016. children of few words: relations among selective mutism, behavioral inhibition, and (social) anxiety symptoms in 3- to 6-year-olds. *Child Psychiatry and Human Development* (47), 94–101.
- Mykkänen, J. 2010. Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education and social research 382.
- Oikkonen, M. & Suonio E. 2015. Lapsi hiljaisuuden takana: opas selektiivisestä mutismista varhaiskasvattajille. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Omdal, H. & Galloway, D. 2007. Interviews with selectively mute children. *Emotional and Behavioural Difficulties* 3 (12), 205–214.



- Omdal, H. 2007. Can adults who have recovered from selective mutism in childhood and adolescence tell us anything about the nature of the condition and/or recovery from it? *European Journal of Special Needs Education*, 237–253.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Lontoo: SAGE Publications.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pirhonen, J. 2015. Tunnustaminen ja sen vastavuoroisuus vanhustyössä. *Gerontologia* 29 (1), 25–34.
- Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K. & Gutenbrunner, C. 2001. A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience* 251(6), 284–296.
- Reuther, E. T., Davis III, T. E., Moree, B. N., & Matson, J. L. 2011. Treating selective mutism using modular CBT for child anxiety: A case study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 156–163.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. LA: Sage
- Roe, V. & Phil, B. 2011. Silent voices: Listening to young people with selective mutism. *British Educational Research Association Annual Conference*, 1–44.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Sandberg, F. & Kubiak, C. 2013. Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in Continuing Education* 35 (3), 351–365.
- Shott, E. F. & Warren, M. E. 2011. Selective Mutism: Treating the silent child. *Zero to three* 31(6), 15–19.
- Smythe, W. E & Murray, M. J. Owing the Story: Ethical considerations in narrative research. *Ethics and Behavior* 4 (10), 311–336.
- Squire, C., Andrews, A. & Tamboukou, M. 2008. Introduction: What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–20.

- Tamboukou, M., Andrews, M. & Squire, C. 2013. Introduction: What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing narrative research*. 2. painos. Lontoo: Sage, 1–26.
- 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, C. 1994. *The Politics of Recognition*. Teoksessa A. Gutmann (toim.) *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 25–73.
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A. & Fitzgerald, R. 2016. Conceptualisations of children's wellbeing at school: the contribution of recognition theory. *Childhood* 23 (4), 506–520.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuovinen, P. 2014. *Isien ja tyttärien kertomuksia yksinhuoltajaperheestä*. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 500.
- Turtiainen, K. 2012. Possibilities of trust and recognition between refugees and authorities: Resettlement as a part of durable solutions of forced migration. *Jyväskylä: Jyväskylä studies in education and social research* 451.
- Walker, A. & Tobbell, J. 2015. Lost voices and unlived lives: Exploring adults experiences of selective mutism using interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 453–471.
- Wengraf, T., Chamberlayne, P., & Bornat, J. 2002. A biographical turn in the social sciences? A British-European view. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 2(2), 245–269.
- World Health Organization. 1995. *Application of the international classification of diseases to dentistry and stomatology: ICD-DA*. 3. painos. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. 1992. *The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimuspyyntö aikuisille valikoivasti puhumattomille osallistujille

Hei!

Olen erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa valikoivasti puhumattomien koulukokemuksiin liittyen. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää valikoivasti puhumattomien muistoja tunnustetuksi tulemisesta koulussa. Tunnustuksella tarkoitetaan vuorovaikutussuhteissa tapahtuvaa vastavuoroista toimintaa, jossa toinen ihminen hyväksytään ja häntä arvostetaan häntä itseään kuvaavien piirteiden avulla. Toivoisin sinun osallistuvan tutkimukseeni ja kertovan kouluaikoihisi liittyvistä kokemuksista ja muistoista. Kaikki pienetkin ajatukset ovat minulle tärkeitä.

Tutkimukseeni voit osallistua joko vapaamuotoisella kirjoitelmalla tai osallistumallayksilöhaastatteluun sovittuna ajankohtana. Kirjoitelmaan ja haastatteluun liittyvät tarkemmat tiedot löytyvät tämän tekstin alapuolelta.

#### VAPAAMUOTOINEN KIRJOITELMA

Pyydän sinua kirjoittamaan ajatuksiasi siitä, millaista oli olla valikoivasti puhumaton lapsikoulussa. Toivoisin sinun pohtivan kokemuksiasi ja muistoja seuraaviin teemoihin liittyen:

- Kuvaile itseäsi koulussa oppilaana ja ryhmän jäsenenä. Ketkä aikuiset ja lapset olivat sinulle koulussa tärkeitä ja miksi?
- Miten sait ilmaistua omia tunteitasi, ajatuksiasi ja tarpeitasi, kun olit puhumaton? Miten ne otettiin huomioon?
- Miten muut lapset ja aikuiset suhtautuivat puhumattomuuteesi koulussa?
- Miten mahdollisuutesi osallistua ja vaikuttaa sinua itseäsi koskevissa asioissa toteutui? Miten kuvailisit vapauttasi ja itsenäisyyttäsi?
- Miten muut lapset ja aikuiset arvostivat sinua koulussa? Millaisena oppilaana halusit tulla nähdyksi ja kohdatuksi? Miten muut näkivät ja kohtasivat sinut?

Tutkimustulosten analysointia helpottaisi, jos mainitsisit kirjoitelman yhteydessä myös ikäsi, sukupuolesi sekä koulutuksesi/ammattisi. Edellä esitettyjen teemojen lisäksi voit kertoa myös muista valikoivaan puhumattomuuteen liittyvistä asioista, jotka koet itse tärkeinä. Palauta kirjoitelmasi 31.3.2017 mennessä sähköpostitse osoitteeseen - - .

#### YKSILÖHAASTATTELU

Haastattelu on kahdenkeskinen, vapaamuotoinen keskusteluhetki, joka kestää noin tunnin verran. Haastattelutilanteessa tutkija ja haastateltava keskustelevat

tutkimusaiheeseen liittyvistä teemoista haastateltavan toivomalla tavalla. Haastattelun aikana käydyt keskustelut äänitetään ja litteroidaan eli muutetaan kirjalliseen muotoon aineiston myöhempää käsittelyä varten. Kaikki kerätty haastatteluaineisto säilytetään niin, ettei kenelläkään muulla ole siihen pääsyä ja hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Haastatteluun voit osallistua toiveidesi mukaan joko kasvotusten tai kirjallisesti. Kasvokkain toteutettavat haastattelut voidaan tehdä joko Jyväskylässä tai Skypen välityksellä. Kirjallisesti toteutettavaan haastatteluun voit puolestaan osallistua Facebookin, Skypein tai sähköpostin välityksellä. Mikäli haluat osallistua tutkimukseen haastattelun avulla, voit olla minuun yhteydessä puhelimitse numeroon - - tai sähköpostitse osoitteeseen - - .

Kaikkea tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja säilytetään niin, ettei kenelläkään ulkopuolisella ole siihen pääsyä. Tutkimusraportissa haastateltavien henkilöllisyys säilytetään anonyyminä, eikä lopullisesta tutkimusraportista voida tunnistaa yksittäisiä osallistujia. Tutkimuksen valmistuttua kaikkia tutkimusaineisto hävitetään myös asianmukaisesti. Mikäli joku asia jäi askarruttamaan ja haluat saada vielä lisätietoa tutkimuksestani tai siihen osallistumisesta, voit ottaa minuun yhteyttä puhelimitse numeroon - - tai sähköpostitse osoitteeseen - - . Vastaa mielelläni kaikkiin tutkimukseeni liittyviin kysymyksiin! Mikäli haluat myös, että lähetän sinulle tutkielmani sen valmistuttua, ilmoita myös siitä tutkimukseen osallistumisen yhteydessä. Lämmin kiitos vaivannäöstäsi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,  
Piia Vehniäinen

## Liite 2: Tutkimuspyyntö lapsi-vanhempi-osallistujille

Hei!

Olen Piia, erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen tutkimusta valikoivasta puhumattomuudesta. Tutkimuksella tarkoitetaan toimintaa, jossa yritetään selvittää jotakin asiaa tai saamaan siitä lisätietoa. Tutkimus kirjoitetaan tekstimuotoon, ja on valmistuttuaan kaikkien saatavilla ja luettavissa. Oman tutkimukseni avulla yritän saada tietoa siitä, millaista on olla valikoivasti puhumaton lapsi koulussa. Tarkoitukseni on kerätä ajatuksia sellaisilta lapsilta, nuorilta ja aikuisilta, jotka ovat itse olleet tai ovat valikoivasti puhumattomia oppilaita koulussa. Voit kertoa minulle ajatuksistasi ja kokemuksistasi kirjoittamalla itsestäsi pienen kirjoitelman yksin tai yhdessä vanhempasi kanssa tai keskustelemalla kanssani kasvotusten tai viestittelemällä Skypessä tai Facebookissa. Voit itse päättää, haluatko osallistua tutkimukseen, se on täysin vapaaehtoista! 😊

### Kirjoitelma

Kirjoitelmassa toivoisin sinun kertovan itsestäsi oppilaana koulussa. Tässä muutama kysymys, joita voit käyttää apuna kirjoittamisessa. Niiden lisäksi voit kertoa myös muistakin ajatuksista, joita sinulle tulee koulusta mieleen.

- Kuvaile itseäsi koulussa: Millainen oppilas olet? Entä miten koulukaverisi ja opettajasi kuvailisivat sinua?
- Ketkä aikuiset ja lapset ovat sinulle koulussa tärkeitä ja miksi? Miten he huomioivat sinua?
- Miten kerrot koulukavereillesi ja opettajillesi ajatuksistasi ja tunteistasi? Miten ne otetaan huomioon?
- Miten muut lapset ja aikuiset suhtautuvat koulussa siihen, ettet puhu?
- Miten pystyt koulussa päättämään sinua koskevista asioista?

Kirjoitelmassa toivoisin sinun kertovan myös ikäsi ja sukupuolesi (Oletko tyttö vai poika?). Kirjoitelman voit palauttaa minulle sähköpostilla osoitteeseen - - 31.3.2017 mennessä. Ainoastaan minä luen kirjoitelmaasi, eikä se ole kenenkään muun nähtävissä. Kun tutkimukseni on valmis, hävitän kirjoitelmasi.

### Yksilöhaastattelu

Haastattelu on keskusteluhetki, jossa juttelet kanssani tutkimukseeni liittyvistä kysymyksistä joko kasvotusten tai viestittelemällä. Keskustellessa esitän sinulle kysymyksiä, joihin saat vastata niin kuin itse haluat. Jos joku kysymys tuntuu

sinusta huonolta tai sellaiselta, johon et halua vastata, voit myös jättää siihen vastaamatta. Jos haastattelu toteutetaan kasvotusten, äänitetään se äänittimellä. Haastattelun jälkeen kuuntelen keskustelumme äänittimen kautta ja kirjoitan ne paperille, jotta voinmyöhemmin käyttää niitä tutkimuksessani. Jos haastattelu puolestaan toteutetaan viestittelemällä, kopion keskustelumme Facebookista tai Skypestä ja tallennan tietokoneelleni. Kukaan muu ei pääse kuuntelemaan tai lukemaan keskustelujamme, ja kun tutkimus on valmis poistan ja hävitän kaikki keskustelumme. Jos haluat osallistua haastatteluun, voit laittaa minulle sähköpostia osoitteeseen - - tai lähettää minulle tekstiviestin numeroon - - .

Mikäli joku asia jäi vielä mietityttämään sinua, voit laittaa minulle sähköpostia osoitteeseen - - tai laittaa minulle viestiä numeroon - - . Vastaan mielelläni kaikkiin kysymyksiisi! ☺ Lämmin kiitos avustasi jo etukäteen!

Terveisin, Piia Vehniäinen

## Liite 3: Havainnollistus aineiston teemoittelusta

HYVÄKSYNTÄ		KUNNIOITUS		ARVOSTUS	
myönteinen	kielteinen	myönteinen	kielteinen	myönteinen	kielteinen
→ positiivinen ja hyväksyvä suhtautuminen puhumiseen liittyviin ongelmiin	→ kielteinen suhtautuminen puhumiseen liittyviin ongelmiin, tarpeiden vähätely ja tunnistamattomuus	→ osallistuminen ja itsenäinen toiminta koulussa	→ ulkopuolisuus, osallistumismahdollisuuksien puute	→ henkilökohtaisten vahvuuksien ja erityispiirteiden esille tuominen valikoivasta puhumattomuudesta huolimatta	→ oman osaamisen näkymättömyys ja aliarvioiminen
"Minut kohdatiin oikein hyvin, minun annettiin olla minä (pääasiassa)"	"Alakoulun erityisopelle ei riittänyt videon katominen jossa puhuin vaan hän sanoi, mutta kun en livenä ole kuullut."	"Opettajalle ei kahtena ensimmäisenä vuonna puhunut, mutta vuorovaikuttii vähän nyökkäämällä tai pudistelemalla päätään."	"Tytöllä oli myös monesti se pelko, että tässä uudessa koulussa muut luokan työt pitäisivät häntä tyhjänä, koska hän ei puhu. Tyttö oli varma, ettei kukaan hänen kanssaan halua edes olla. Hän sanoi minulle että haluaisi vain olla normaali ja pystyä puhumaan."	"Valikoivasta puhumattomuudesta kärsivä lapsemme on tästäkin huolimatta erittäin motivoinut ja sinnikäs koululainen opettajien mielestä."	"Äiti oli eri mieltä ja selittikin hänelle, että videolla haluaa näyttää, että on aivan normaali lapsi/nuori. Siis puhuu, velmuilee, kiukuttelee jne."
"luokan tytöt ovat suhtautuneet hyvin asiaan"	"Kotitaloustunnit menivät hankalaksi ysillä, kun ope ei tajunnut tulla kysymään minulta, että miten menee..."	"on päässyt ihan osallistumaan niin kun muutkin."	"En kerro koulukavereilleni tai opettajalleni mitään ajatuksistani tai tunteistani. Hankalaa on se, että en pysty sanomaan asioita joita haluaisin ja sitten opettajat joutuvat arvaamaan ja he eivät arvaa yleensä oikein"	"Joo. Jotkut kaverit piirtää mun kanssa paljon, kun minä oon niin hyvä. Ja minä vaan vähän niitä opettaa piirtään paremmin. Ne tosi usein kysyy multa vinkkejä, miten tää kannattais tehdä ja näin."	"Suullinen osaaminen kuitenkin arvioitiin tuntiosallistumisen perusteella huonomaksi kuin mitä se olisi ollut ,jos kysymyksiä olisi esim. kirjoitettu paperille joihin olisin vastannut ,vähän niinkuin pistokkaiden tapaan."
"Opettajan suhtautuminen asiaan oli lämmintä, empaattista ja hyväksyvää."	"Tuli toinen ope, joka jätti minut istumaan eikä huomionut lainkaan"	"Hän piti ihan yksin esitelmän, että siellä oli ihan muiden lasten vanhempiakin kuulemassa."	"Opettajan mukaan ajatusten vaihtoa / tunteista puhumista ei esiinny koulutusta."		"Se oli tyhmää ku alakoulussa sain aina harmaan merkinnän wilmaan (=kotitehtävä tekemättä) ku oli se tehtävä, et piti keksii koalueesta kysymyksiä ja sit kysyy ne koko luokalta. Nii sain harmaan merkin etten olis tehny, vaik olinki tehny, mut en vaan pystyny lukee niit ääneen."