

”Tätä työtä tehdään myös sydämellä, eikä vain suulla...”

Opettajaopiskelijoiden kokemuksia omista puheen häiriöistään opetustyön näkökulmasta

Kasvatustieteen tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Oona Aalto

Anna Suominen

24.4.2024

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Oona Aalto & Anna Suominen

Otsikko: ”Tätä työtä tehdään myös sydämellä, eikä vain suulla...” – Opettajaopiskelijoiden kokemuksia omista puheen häiriöistään opetustyön näkökulmasta

Ohjaaja: professori Marjaana Veermans

Sivumäärä: 68 sivua, 5 liitesivua

Päivämäärä: 24.4.2024

Yhteiskunta luo korkeita odotuksia puheelle ja poikkeavaan puheeseen suhtaudutaan usein varauksella tai jopa negatiivisesti. Puheen häiriöillä, joilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan artikulaatiovirhettä ja änkytystä, voi olla moninainen merkitys yksilölle itselleen ja sen vaikutukset voivat ulottua myös työelämään. Koska puhe on yksi tärkeimmistä työvälineistä opetustyössä, tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajaopiskelijat kokevat puheen häiriöt opetustyön kannalta ja millaisia kokemuksia heillä on omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä. Lisäksi tutkittiin, miten opettajaopiskelijat kokevat, että heidän poikkeavaan puheeseensa suhtaudutaan opetusympäristössä. Suhtautumista tarkasteltiin erikseen lasten ja oppilaiden sekä päiväkodin ja koulun henkilökunnan osalta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena kyselytutkimuksena, joka lähetettiin sähköpostin välityksellä kaikkiin Suomen opettajankoulutusta järjestäviin yliopistoihin. Tutkimuksen näyte (N=30) koostui varhaiskasvatuksen opettaja-, luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoista, joilla itsellään oli joko artikulaatiovirhe tai änkytys. Tutkimusaineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä sähköisellä Webropol-lomakkeella. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn keinoin teemoittelemalla ja kvantifioimalla.

Tutkimustulokset osoittivat, että opettajaopiskelijat kokivat puheen häiriöt opetustyön kannalta haasteeksi, mutta myös voimavaraksi ja niiden koettiin aiheuttavan monenlaisia negatiivisia emotionaalisia reaktioita. Opettajaopiskelijoiden kokemuksissa korostui kuitenkin se, että puheen häiriöillä ei ollut opetustyön kannalta koettua haittaa, eivätkä ne näkyneet opetustyössä. Toisaalta puheen häiriöiden koettiin kuitenkin näkyvän opetustyössä esimerkiksi puheen muokkaamisena ja oman ammatillisen pystyvyyden pohtimisena. Opettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan lapset ja oppilaat suhtautuivat heidän poikkeavaan puheeseensa vaihtelevasti, mutta eniten he olivat kokeneet negatiivista suhtautumista. Henkilökunnan suhtautumisen koettiin puolestaan olevan lähes poikkeuksetta neutraalia.

Tutkimus antaa tärkeää tietoa opettajaopiskelijoiden kokemuksista liittyen heidän omiin puheen häiriöihinsä. Aihetta tulisi kuitenkin tutkia myös jatkossa, jotta puheen häiriöiden näkyvyyttä ja niihin liittyvää ymmärrystä voidaan lisätä. Näin voidaan vähentää ennakkoluuloja, edistää erilaisuuden hyväksymistä sekä lisätä positiivista suhtautumista puheen häiriöitä kohtaan opetustyön näkökulmasta.

Avainsanat: puheen häiriö, artikulaatiohäiriö, artikulaatiovirhe, sujuvuushäiriö, änkytys, opetustyö, suhtautuminen

Sisällysluettelo

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 1.1 | Puheen häiriöt | 5 |
| 1.1.1 | Artikulaatiovirhe | 8 |
| 1.1.2 | Änkytys | 12 |
| 1.2 | Puheen häiriöiden merkitys yksilölle | 15 |
| 1.3 | Kuulijoiden suhtautuminen puheen häiriöihin | 17 |
| 1.4 | Puheen häiriöt opetustyössä | 20 |
| 2 | Tutkimusongelmat | 25 |
| 3 | Tutkimusmenetelmä | 26 |
| 3.1 | Tutkimusjoukon kuvailu | 26 |
| 3.2 | Tutkimuksen toteutus | 27 |
| 3.3 | Aineiston analyysi | 28 |
| 3.4 | Menetelmän luotettavuus ja eettisyys | 31 |
| 4 | Tulokset | 34 |
| 4.1 | Opettajaopiskelijoiden kokemuksia puheen häiriöistä opetustyön kannalta .. | 34 |
| 4.2 | Opettajaopiskelijoiden kokemuksia omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä | 38 |
| 4.3 | Opettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän poikkeavaan puheeseensa suhtautumisesta opetusympäristössä | 42 |
| 4.3.1 | Oppilaiden ja lasten suhtautuminen | 44 |
| 4.3.2 | Koulun ja päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen | 46 |
| 5 | Pohdinta | 47 |
| 5.1 | Puheen häiriöt opetustyön haasteena ja voimavarana | 47 |
| 5.2 | Puheen häiriöiden näkyminen ja näkymättömyys opetustyössä | 49 |
| 5.3 | Oppilaiden moninaiset reaktiot ja henkilökunnan neutraali suhtautuminen puheen häiriöihin | 52 |
| 5.4 | Tutkimuksen luotettavuus | 55 |
| 5.5 | Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia ... | 56 |
| | Lähteet | 59 |
| | Liitteet | 69 |
| | Liite 1. Kyselylomake | 69 |

1 Johdanto

Opettaja on päivittäisessä vuorovaikutuksessa monien ihmisten kanssa ja käyttää työssään puhetta esimerkiksi oppilaiden ohjaamiseen sekä tiedon jakamiseen. Puhe onkin yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä (Martins ym., 2014; Sala, 1995; Sala, 2004; Vertanen-Greis, 2021). Opettajilla on iso vastuu luokkahuoneessa tapahtuvasta kommunikoinnista, joka tapahtuu pääasiassa puhumalla. Joidenkin opettajien kohdalla puhe saattaa kuitenkin poiketa normaalista ja siihen voi liittyä omakohtaisia haasteita (ks. Hedge & Freed, 2011; Holopainen, 1994; Van Riper, 1978). Haasteet voivat ilmetä artikulaatiossa, puheen sujuvuudessa tai äänessä, jolloin niistä puhutaan yleisesti puheen häiriöinä (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1993).

Puheen häiriöiden määrittelyä ja tunnistamista haastaa se, että raja normaalin ja poikkeavan puheen välillä ei ole yksiselitteinen ja tarkkarajainen. Poikkeavan puheen kohdalla on olennaista pohtia, milloin puhe on tarpeeksi poikkeavaa, että voidaan puhua puheen häiriöstä. Van Riperin (1978) mukaan puhe voidaan määritellä poikkeavaksi, kun se erottuu muiden puheesta niin, että se herättää huomiota, häiritsee kommunikointia tai aiheuttaa puhujalle tai kuuntelijalle negatiivisia emotionaalisia reaktioita. Hänen mukaansa poikkeavan puheen ja puheen häiriön välisen eron määrittely on kuitenkin aina kiinni kulttuurisista normeista. Puheen häiriöstä voidaan puhua, kun puhe eroaa näkyvästi ympäröivän sosiaalisen ryhmän normaalista puheesta.

Erilaisia puheen häiriöitä havaitaan niin aikuisilla kuin lapsilla. Lapsilla ne ovat kuitenkin selvästi yleisempiä kuin aikuisilla, koska suurin osa puheen häiriöistä korjaantuu ennen aikuisikää. (Guitar, 2019; Kilpinen, 1982; Korpinen & Nasretidin, 2009; Lavid, 2003; Månsson, 2000; Ström & Lempinen, 2009; Vainio, 1992.) Oletettavasti tästä syystä puheen häiriöihin, etenkin artikulaatiohäiriöihin, liittyvä tutkimus on keskittynyt pääasiassa esikouluikäisiin ja kouluikäisiin lapsiin (Laine ym., 1987). Koulukontekstissa puheen häiriöitä on tutkittu paljon (esim. Crowe, 1987; Lass ym., 1992; Ruscello ym., 1983; Yeakle & Cooper, 1986), mutta tutkimus on kuitenkin yksinomaan kohdistunut oppilaiden puheen häiriöihin, ei opettajien. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajaopiskelijoihin jo työelämässä olevien opettajien sijaan, koska näin voidaan kartoittaa puheen häiriöihin liittyviä kokemuksia ammatillisen identiteetin kehityksen varhaisissa vaiheissa jo ennen työelämään siirtymistä. Tästä syystä selvitetään opettajaksi opiskelevien aikuisten kokemuksia omista puheen häiriöistään.

Aikuisilla ja siten myös opettajilla puheen häiriöt voidaan nähdä osana heidän omaa persoonallisuuttaan (Korpinen & Nasretdin, 2009). Opetustyötä tehdään persoonalla ja jokaisella opettajalla on oikeus tehdä työtä omana itsenään. Opettaja on ihminen muiden joukossa, eikä hänenkään tulisi joutua esittämään olevansa jotain, mitä ei ole. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus [OPH], 2014, s. 15) arvoperustassa on mainittu seuraavasti: ”Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on.” Tämän lisäksi korostetaan erilaisuuden hyväksymistä ja erilaisten oppilaiden huomioimista kaikessa koulutyössä. Edellä mainitut asiat tulisi nähdä myös opettajan oikeutena, jolloin opettajan erilaisuus, esimerkiksi juuri puheen häiriö, voi olla opetustyön kannalta jopa voimavara ja vahvuus.

Puheen häiriöillä voi olla hyvin moninainen merkitys yksilölle itselleen (mm. Ikonen & Ström, 2009; Penttilä ym., 2023; Tichenor & Yaruss, 2019) ja on selvää, että puheella on keskeinen rooli opettajan työnkuvassa. Tästä syystä tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajaopiskelijat kokevat puheen häiriöt opetustyön kannalta ja millaisia kokemuksia heillä on omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä. Koska on tutkittu, että myös muut ihmiset suhtautuvat normaalista poikkeavaan puheeseen varauksella ja jopa negatiivisesti (esim. Crowe, 1987; McKinnon ym., 1986; Weisel & Spektor, 1998; Williams & Dietrich, 1996) selvitetään myös, miten opettajaopiskelijat kokevat, että heidän poikkeavaan puheeseensa suhtaudutaan opetusympäristössä.

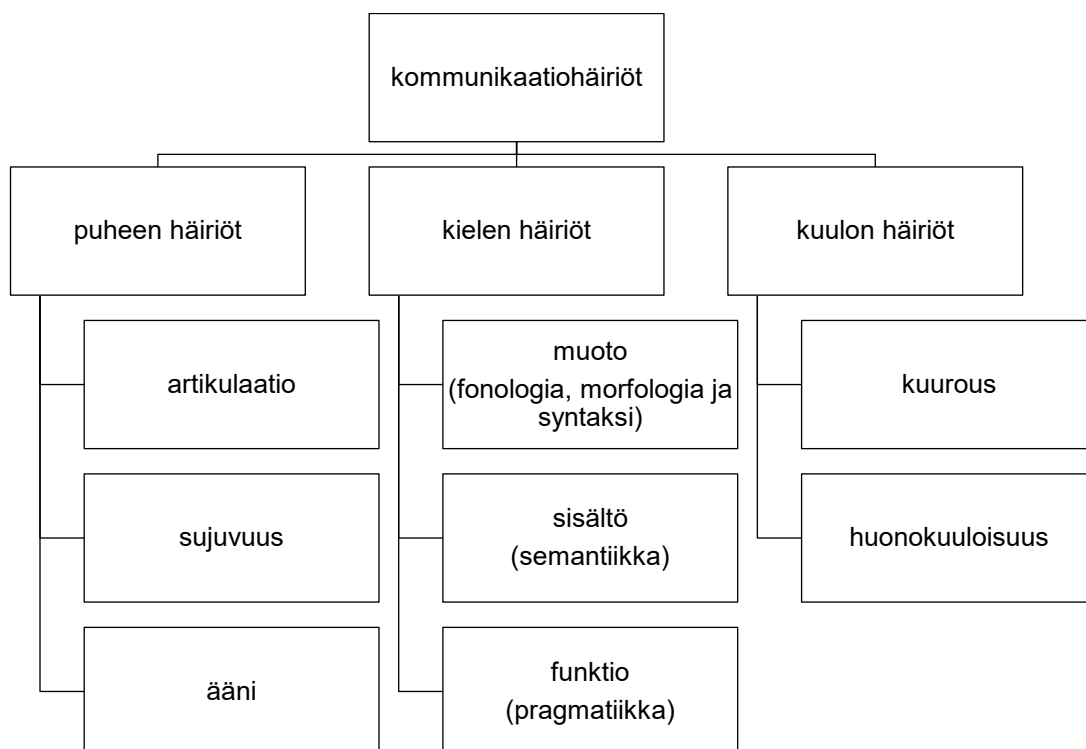
1.1 Puheen häiriöt

Puheen kehitys käynnistyy jo sikiöaikana ennen lapsen syntymää, kun lapsi kuulee ja reagoi kohdun ulkopuolelta tuleviin ääniin (Huotilainen & Partanen, 2009; Korpilahti ym., 2014). Puheen kehittyminen on yksilöllistä ja vaihtelu yksilöiden välillä voi olla suurta etenkin kehityksen varhaisissa vaiheissa (Huotilainen & Partanen, 2009; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009). Yksilölliset piirteet puheen kehittämisessä saattavat ennakoita puheen kehitystä myös tulevaisuudessa (Huotilainen & Partanen, 2009). Kommunikoinnille, kielelle ja puheelle on määritelty keskeiset ikätasoiset merkkipaalut (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009). Joskus puheen kehitys ei kuitenkaan etene näiden merkkipaalujen mukaisesti aikataulussa ikätasoon nähden tai opitut taidot jäävät puutteellisiksi, jolloin on tarpeen arvioida, onko kyse kehityksellisestä puheen häiriöstä (Ikonen & Ström, 2009). Suomessa lähes kaikkien lasten kommunikoinnin, kielen ja puheen kehittymisen seurannasta vastaa neuvola. Jos näihin liittyvät taidot jäävät ikätasoon nähden puutteellisiksi, on puheterapeutin

tehtävä tehdä yksityiskohtaisempi arvio puheterapian tarpeesta. (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009.)

Kommunikaation, kielen ja puheen käsitteet ovat yleisessä käytössä usein ainakin osittain päällekkäisiä, vaikka niillä on eri merkitykset. Kommunikaatio sisältää kielen ja puheen sekä kaiken sanattoman ja sanallisen viestinnän, jonka avulla välitetään tietoa ja tunteita. Kieli voi olla puhuttua, kirjoitettua tai viitottua ja sillä tarkoitetaan sanojen ja lauseiden ymmärtämistä ja käyttämistä. Puheella puolestaan viitataan äänteiden tuottamiseen sekä motorisia ja kielellisiä taitoja vaativaan prosessiin. Käsitteiden monimutkaiset ja moniulotteiset luonteet haastavat niihin liittyvien häiriöiden tunnistamista ja luokittelua. (Bauman-Waengler, 2012; Bishop ym., 2016.)

Kommunikaatioon, kieleen ja puheeseen liittyviä häiriöitä voidaan määritellä ja luokitella eri tavoin. Yksi yleisimmistä luokitteluista on ASHA:n (1993) kansainvälinen ja yksityiskohtaisesti kaikki kielellisen alueen kommunikaatiohäiriöt kattava luokittelujärjestelmä (kuvio 1). ASHA:n luokittelussa kommunikaation häiriöt on jaettu kolmeen pääryhmään: puheen, kielen ja kuulon häiriöt. Kielen häiriöihin lukeutuvat puhutussa ja kirjoitetussa kielessä tai muussa symbolisysteemissä ilmenevät häiriöt, kun taas kuulon häiriöt ovat auditiivisen tarkkuuden, toiminnan tai prosessoinnin häiriöitä. Puheen häiriöihin kuuluvat puolestaan artikulaation, sujuvuuden ja äänen häiriöt. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan puheen häiriöitä.



Kuvio 1. Kommunikaatiohäiriöiden luokittelua ASHA:n (1993) mukaan.

Artikulaatiohäiriöillä tarkoitetaan puheäänteiden epätavallista tuottamista, jolle on tyypillistä äänteiden korvaaminen, pois jättäminen, lisääminen tai vääristyminen. Tällaiset puheen piirteet voivat hankaloittaa puheen ymmärrettävyyttä. (ASHA, 1993; Korpinen & Nasretdin, 2009.) Sujuvuushäiriöissä puhevirta katkeilee ja puheelle ominaista on epätyypillinen nopeus, rytmi sekä äänteiden, tavujen, sanojen ja lauseiden toistot (ASHA, 1993; Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Korpilahti ym., 2014; Ström & Lempinen, 2009). Niihin voi myös liittyä ylimääräistä jännitystä, kielteisiä tunteita, ponnistelua ja ylimääräisiä liikkeitä (ASHA, 1993; Heimo, 2012; Korpilahti ym., 2014). Äänihäiriöillä puolestaan tarkoitetaan poikkeavaa tai puutteellista äänen laatua, sävelkorkeutta, voimakkuutta, resonanssia ja/tai kestoa, mikä ei vastaa yksilön ikää ja/tai sukupuolta (ASHA, 1993).

Puheääni on merkityksellinen työväline opettajan ammatissa (Martins ym., 2014; Sala, 1995; Sala, 2004; Vertanen-Greis, 2021). Opettajat luokitellaan ammattiäänenkäyttäjiksi, koska opetustyössä vaaditaan laadullisesti hyvää ääntä ja äänen kestävyttä (Sala, 1995; Sala, 2004). Äänihäiriöitä on tutkittu opettajan näkökulmasta paljon ja tutkimuksissa on havaittu, että opettajilla on huomattavasti suurempi todennäköisyys äänihäiriöihin kuin muulla väestöllä (mm. Bermúdez de Alvear, 2011; Cantor Cutiva ym., 2013; Kleemola & Sala 2013; Martins ym., 2014; Mattiske ym., 1998; Roy ym., 2004; Vilkmán, 2004; Vertanen-Greis, 2021).

Äänihäiriöiden oireet voivat alkaa jo lapsuudessa, mutta useissa tapauksissa niiden taustalla ovat työympäristön eri tekijät, jolloin oireilu on usein väliaikaista ja oireet hoidettavissa (Alves ym., 2009; Bermúdez de Alvear, 2011; Martins ym., 2014; Mattiske ym., 1998). Näin ollen voidaan todeta, että äänihäiriöt ovat opettajan näkökulmasta melko tutkittu ja yleinen ilmiö ja toisaalta joissakin tapauksissa myös opetustyön seuraus. Tästä syystä äänihäiriöt rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle ja tämä tutkimus keskittyy puheen häiriöistä artikulaatio- ja sujuvuushäiriöihin, joita käsitellään tarkemmin artikulaatiovirheen ja änkytyksen näkökulmista.

1.1.1 Artikulaatiovirhe

Artikulaatiolla tarkoitetaan puheäänteiden tuottamista ja käyttämistä (Korpinen & Nasretdin, 2009). Jokaisella äänteellä on oma ääntöpaikkansa ja -tapansa: äänteiden tuottamiseksi ääntöelimet liikkuvat ja asettuvat eri tavoin (Aulanko, 2009; Korpinen & Nasretdin, 2009). On kuitenkin haastavaa määritellä selkeää rajaa normaalin ja virheellisen ääntämisen välillä. Yleisesti voidaan sanoa, että kun ääntäminen ei noudata kulttuurin tai ikäryhmän normeja, voidaan sitä pitää virheellisenä. Tällöin ääntäminen eroaa yleisesti hyväksytyistä tavoista tuottaa äänteitä tietyssä kulttuurissa tai ikäryhmässä. (Korpinen & Nasretdin, 2009; Van Riper, 1978.) Jos artikulaatiovirhe on lievä, eikä haittaa kommunikointia, sen korjaamista ei välttämättä nähdä tarpeellisena. Nuorilla ja aikuisilla artikulaatiovirheitä voidaan pitää osana yksilön persoonallisuutta ja siksi niiden korjaamisen tarvetta saatetaan jopa kyseenalaistaa, vaikka ne poikkeaisivatkin yleiskielen ääntämisnormeista. (Korpinen & Nasretdin, 2009.)

Tässä tutkimuksessa artikulaatiovirheestä puhuttaessa viitataan foneettisiin häiriöihin. Fonologian häiriöt, joilla tarkoitetaan kielen äänteitä käsittäviä häiriöitä, voidaan jakaa foneemisiin ja foneettisiin häiriöihin (Holopainen, 1994). Foneemisilla häiriöillä tarkoitetaan äänteiden, äänne- ja kielijärjestelmien oppimisen ja käytön vaikeuksia (Holopainen, 1994; Korpinen & Nasretdin, 2009). Vaikeudet koskevat usein useampia äänteitä tai äänneryhmiä, mikä hankaloittaa puheen ymmärrettävyyttä (Holopainen, 1994; Korpinen & Nasretdin, 2009), koska vaikea äänne korvataan usein toisella äänteellä (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012). Foneeminen häiriö on syvempitasoisempi kuin foneettinen häiriö, joka puolestaan tarkoittaa poikkeavasti tuotettua äännettä. Foneettisissa häiriöissä äänten tuottaminen epäonnistuu, vaikka äidinkielen fonologiset säännöt hallitaan (Korpinen & Nasretdin, 2009). Tämä saattaa vaikuttaa puheen selkeyteen, mutta sanojen merkitysten ymmärrettävyys säilyy. Foneettiset häiriöt ovat yleensä lieviä, yksittäisiä äännevirheitä, joista

käytetäänkin yleisimmin termejä artikulaatiohäiriö ja artikulaatiovirhe. (Holopainen, 1994; Korpinen & Nasretdin, 2009.)

Artikulaatiovirheet voidaan jakaa funktionaalisiin eli toiminnallisiin ja orgaanisiin eli elimellisiin häiriöihin. Jos artikulaatiovirheen taustalta ei löydy elimellistä syytä, voidaan puhua toiminnallisesta artikulaatiovirheestä, jonka ilmenemisellä ei ole tiedossa olevaa syytä. Ne saattavat kuitenkin johtua osittain esimerkiksi ympäristötekijöistä, kuten puutteellisesta puhemallista tai virheellisen puheen hyväksymisestä. (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], n.d.a; Holopainen, 1994.) Elimellisten häiriöiden ilmenemisen taustalla on puolestaan aina jokin kehityksellinen tai hankittu syy. Elimelliset häiriöt jaetaan kolmeen alaluokkaan: neuromotoriset/neurologiset, rakenteelliset ja sensoriset syyt. Neuromotoriset ja neurologiset poikkeavuudet voivat aiheuttaa artikulaatiovirheitä, joiden taustalla ovat vasemman aivopuoliskon vauriot. (ASHA, n.d.a; Holopainen, 1994.) Artikulaatiovirheen taustalla olevia rakenteellisia syitä ovat esimerkiksi suukitalakihalkiot sekä kasvojen ja kielen poikkeavuudet, kuten liian lyhyt kielijänne (ASHA, n.d.a; Holopainen, 1994; Kilpinen, 1982; Korpilahti ym., 2014). Myös puhe-elinten vammautuminen tai leikkauksen aiheuttamat rakenteelliset muutokset vaikeuttavat äänneiden tuottamista. Sensorisilla syillä viitataan niihin tekijöihin, jotka liittyvät aistien toimintaan, kuten esimerkiksi kuulon heikentymiseen tai kuulovammaan. Nämä vaikeuttavat äänneiden kuulemistä ja sen myötä myös oikeaoppista äänneiden tuottamista. (ASHA, n.d.a; Holopainen, 1994.)

Artikulaatiovirhe ilmenee puheessa siten, että yksilö ei pysty tuottamaan virheettömästi jotain tiettyä äännettä, äänneitä tai äänneyhdistelmää (Ikonen & Ström, 2009). Artikulaatiovirheiden vaikeusasteet vaihtelevat laajasti yksilöiden välillä: osalla puhe saattaa olla hyvin epäselvää, kun taas toisilla artikulaatiovirhe voi olla lähes huomaamaton (Van Riper, 1978). Tavallisesti artikulaatiovirheessä on kyse yksittäisten konsonanttien virheellisestä ääntämisestä.

Virheellinen ääntäminen voi koskea myös vokaaleja, mutta silloin on usein kyse laajemmasta puheen häiriöstä. (Holopainen, 1994; Korpilahti ym., 2014.) Suomen kielessä tavallisimpia artikulaatiovirheitä ovat /r, s, d, l, k ja t/ -äänneiden erilaiset virhemuodot. Näistä yleisimpiä ovat /r/-, /s/- ja /d/-artikulaatiovirheet. (Holopainen, 1994; Korpilahti ym., 2014; Korpinen & Nasretdin, 2009.) Puheessa ilmenevät artikulaatiovirheet ovat osa puheen kehitystä ja tavallisia pienten lasten puheessa, mutta ne katoavat pääasiallisesti äänneiden oppimisen myötä puheesta ennen esikouluikää. Osalla äänneiden virheettömän tuottamisen haasteet saattavat jatkua koulu- ja aikuisikään saakka, jolloin äänne opitaan yleensä korvaamaan toisella äänneellä tai äänneiden virheellisellä muodolla. (Ikonen & Ström, 2009.)

Holopainen (1994, s. 53–54) jaottelee artikulaatiovirheiden ilmenemisen kuuteen ryhmään: 1. äänteen puuttuminen, 2. äänteen korvautuminen, 3. äänteen vääristyminen, 4. äänteiden lisääntyminen, 5. äänteiden sulautuminen ja 6. äänteiden konfuusio. Äänteen puuttumisella tarkoitetaan sitä, että äänne jää puheesta pois kokonaan, kun taas äänteen korvautumisessa äänne korvataan puheessa jollain toisella äänneellä, joka on helpompi tuottaa. Äänteen vääristymisellä puolestaan viitataan artikulaatiovirheeseen, jossa äänne muistuttaa oikeaa äännettä, mutta äänteen artikulaatiopaikka ja/tai tuottamistapa on virheellinen. Jos puheessa sanan alussa, keskellä tai lopussa esiintyy sanaan kuulumattomia äänneitä, puhutaan äänteiden lisääntymisestä. Äänteiden sulautumisella tarkoitetaan sitä, että äänneet saattavat helposti muistuttaa läheisesti jotain toista äännettä, jolloin ne sulautuvat toisiinsa, kun taas äänteiden konfuusiossa äänneet sekoittuvat keskenään tai vaihtavat paikkaa. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on annettu esimerkkejä artikulaatiovirheen ilmenemisestä puheessa edellä esitellyn jaottelun mukaisesti.

Taulukko 1. Esimerkkejä artikulaatiovirheen ilmenemisestä puheessa Holopaisen (1994) jaottelun mukaisesti

| | |
|-------------------------|--|
| Äänteen puuttuminen | koti → /oti/ |
| Äänteen korvautuminen | siili → /tiili/ |
| Äänteen vääristyminen | medioalveolaarinen /r/ → /r/-äänne ääntyy uvulaarisesti "kurkkuääränä" |
| Äänteiden lisääntyminen | lapsi → /lapsti/ |
| Äänteiden sulautuminen | äänne vetää toisen äänteen laadun lähelle omaansa |
| Äänteiden konfuusio | soinnilliset äänneet (esim. /b, d, g, v, j, m, n, l/) muuttuvat samankaltaisiksi tai vaihtavat paikkaa soinnittomien äänteiden (esim. /p, t, k, f, h, s/) kanssa |

Puheen häiriöistä artikulaatiovirheitä esiintyy määrällisesti eniten (Holopainen, 1994; Korpilahti ym., 2014; Korpinen & Nasretdin, 2009; Vainio, 1992). Artikulaatiovirheet ovat yleisiä kouluiässä ja niitä esiintyy suhteellisen paljon etenkin koulunsa aloittavilla lapsilla (Yliherva ym., 2012). Puheopetusta annetaankin eniten peruskoulun ensimmäisellä luokalla, minkä jälkeen määrä vähenee tasaisesti (Vainio, 1992). Vuosina 2007–2009 Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttaman Lasten terveysseurantatutkimuksen mukaan artikulaatiovirheitä esiintyi huoltajien kertoman mukaan 22 prosentilla ensimmäisen, kahdeksalla prosentilla viidennen ja neljällä prosentilla kahdeksannen luokan oppilaista (Yliherva ym., 2012). Artikulaatiovirheet ovat siis sitä harvinaisempia, mitä vanhemmasta lapsesta on kyse.

Laineen ym. (1987) tutkimuksessa tutkittiin artikulaatiovirheiden esiintyvyyttä 451:llä suomalaisella yliopisto-opiskelijalla. Opiskelijoista 16 prosentilla esiintyi /s/-artikulaatiovirhe, kolmella prosentilla /r/-artikulaatiovirhe ja yhdellä prosentilla jokin muu harvinaisempi artikulaatiovirhe. On kuitenkin vaikeaa arvioida, kuinka paljon aikuisväestössä esiintyy artikulaatiovirheitä, koska niiden esiintyvyydestä aikuisilla ei ole olemassa ajankohtaisia tilastoja tai tutkimusta.

Artikulaatiovirheiden aiheuttamat erilaiset haitalliset vaikutukset yksilölle, joita esitellään tarkemmin luvussa 1.2, antavat perustellun syyn korjata artikulaatiovirhe mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012; Vainio, 1992). Yksittäisten artikulaatiovirheiden korjaantuminen on todennäköisintä esikouluikässä ja peruskoulun ensimmäisten vuosien aikana (Kilpinen, 1982; Korpinen & Nasretdin, 2009; Vainio, 1992). Mitä vanhempi henkilö on kyseessä, sitä epätodennäköisemmäksi tulee se, että artikulaatiovirhe korjaantuisi itsestään (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012). Jos artikulaatiovirhe ei ole vakiintunut ennen esikouluikää, voidaan lapsi ohjata puheterapiaan (Korpilahti ym., 2014). Myös perusopetuksessa oppilaalla on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa esimerkiksi kielellisiin vaikeuksiin, joihin kuuluvat muun muassa erilaiset puheen häiriöt (Perusopetuslaki [POL] 3:9.2 §). Artikulaatiovirheitä hoidetaan pääsääntöisesti puheopetuksen ja -terapian avulla, joista vastaavat kouluissa erityisopettajat ja puheterapiassa puheterapeutit (Kilpinen, 1982; Korpinen & Nasretdin, 2009).

Syynä sille, että lapsi ei välttämättä opi oikeanlaista artikulaatiota voivat olla esimerkiksi artikulaatiovirheen haastavuus, vähäinen motivaatio, puheopetuksen resurssit sekä kodilta ja koululta saatu riittämätön tuki (Vainio, 1992). Avun ja tuen saaminen ei kuitenkaan aina ole mahdollista vähäisten resurssien takia, jolloin artikulaatiovirhe saattaa jäädä korjaamatta (Holopainen, 1994). Viime vuosina uutisissa onkin ollut näkyvästi esillä puheterapiapalveluiden huono saatavuus, koska puheterapeuteista on jatkuva pula (ks. Ekman, 2023; Jauhiainen, 2016; Liiten, 2019; Nykänen, 2023). Resurssien vähäisyyden ei tulisi kuitenkaan vaikuttaa motivoituneen henkilön kuntoutuksen tarpeeseen. Puheopetuksen vastaanottaminen tai puheterapiaan hakeutuminen riippuu myös lasten ja heidän vanhempiansa yksilöllisestä tuen tarpeen kokemuksesta. Lapsen negatiiviset kommunikointikokemukset ja niistä aiheutunut huonommuuden tunne voivat edesauttaa tuen hakemista jo varhaisessa vaiheessa. (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012.)

1.1.2 Änkytys

Sujuvuus on puheen ominaisuus, jossa äänneet, sanat ja lauseet muodostuvat sekä yhdistyvät toisiinsa nopeasti ja vaivattomasti, ilman viivettä, epäröintiä tai pidempiä taukoja. Puhe voi vaihdella sujuvasta vähemmän sujuvaan puheeseen, eikä sujuvan ja sujumattoman puheen välille ole määritelty tarkkaa rajaa. (Ström & Lempinen, 2009.) Jokaisen puheessa voi esiintyä normaalia sujumattomuutta, kuten esimerkiksi hiljaisia taukoja sekä äänneiden, tavujen ja sanojen paikanvaihtoja, etenkin tilanteissa, joissa puhutaan nopeasti, ollaan vihaisia, hermostuneita tai yllättyneitä (Boyle & Blood, 2015; Lavid, 2003; Ström & Lempinen, 2009). Sujumattomuusoireiden esiintymistiheys ja laatu määrittävät, milloin voidaan puhua sujuvuushäiriöstä (Ström & Lempinen, 2009). Sujuvan puheen odotetaan noudattavan tiettyä sosiaalisesti hyväksyttyä nopeutta ja rytmiä (Lavid, 2003), mutta kun puheessa esiintyy huomattavan paljon sujumattomuuksia, on kyseessä puheen häiriö ja puhe määritellään änkytykseksi (Lavid, 2003; Ström & Lempinen, 2009). Änkytykselle ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää, vaan se voidaan määritellä eri tavoin riippuen änkytyksen luonteesta ja alkuperästä (Grönroos, 1995; Hedge & Freed, 2011).

Änkytyksen taustalla olevia syitä ei ole pystytty täysin selvittämään. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että useilla eri tekijöillä on vaikutusta änkytyksen alkamiseen. (Guitar, 2019; Heimo, 2012; Korpilahti ym., 2014.) Useimmiten änkytyksestä puhuttaessa viitataan kehitykselliseen änkytykseen, mutta änkytys voi olla myös hankittua. Hankittu änkytys on kuitenkin harvinaista, koska se ilmenee usein esimerkiksi aivovamman, -halvauksen tai neurokirurgisten toimenpiteiden seurauksena. (Lavid, 2003.) Tästä johtuen tässäkin tutkimuksessa änkytyksellä tarkoitetaan pääasiassa kehityksellistä änkytystä.

Änkytystä esiintyy suvuittain ja lapsi voi periä geneettisen alttiuden tai taipumuksen vaikeuteen tuottaen sujuvaa puhetta (Guitar, 2019; Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Korpilahti ym., 2014; Lavid, 2003). Änkytyksen geneettistä taustaa on tutkittu paljon ja siitä on näyttöä, että monilla änkyttävistä ihmisistä on lähisuvussa henkilö, joka änkyttää tai on änkyttänyt (ks. ASHA, n.d.b; Guitar, 2019; Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Lavid, 2003). Ei ole kuitenkaan löydetty todisteita siitä, että änkytys itsessään olisi perinnöllistä. Sukutaustalla on suuri merkitys myös änkytyksen korjaantuvuuden kannalta. Lapsen puhe sujuvoituu todennäköisemmin, jos sukulaisten änkytys on korjaantunut. Toisaalta pitkäaikainen änkytys periytyy luultavimmin pitkäaikaisena tai pysyvänä änkytyksenä myös lapselle. (Heimo, 2012.)

Änkytykselle ominaista on toistuva puheessa ilmenevä sujumattomuus, joka keskeyttää tavallisen tasaisen, sujuvan ja rytmikkään puheen sekä voi sitä myötä vaikuttaa myös puheen selkeyteen ja seurattavuuteen (Hedge & Freed, 2011; Van Riper, 1978). Änkytys ilmenee puheessa toistoina, venytyksinä sekä taukoina eli blokkeina (taulukko 2). Toistot ilmenevät äänteiden, tavujen tai sanojen toistoina. Venytyksillä puolestaan tarkoitetaan sanojen ja äänteiden venyttämistä, jolloin äänteen ääntäminen vie tavallista pidemmän ajan. Tautot kuuluvat puheessa siten, että ilmavirta tai ääni katkeaa kesken puheen. (ASHA, n.d.b; Guitar, 2019; Van Riper, 1978.) Joskus änkytykseen voi liittyä myös ylimääräisiä liikkeitä, joita henkilö saattaa käyttää välttääkseen änkytyksen alkamista tai keskeyttääkseen alkaneen änkytyksen (ASHA, n.d.b; Guitar, 2019). Liikkeet eivät kuitenkaan ole tahdonalaisia tai ahdistuksesta johtuvia (Lavid, 2003). Tällaisia liikkeitä voivat olla esimerkiksi erilaiset pään liikkeet, kuten nyökkäily ja silmien räpyttely (ASHA, n.d.b; Guitar, 2019; Haapanen, 2009; Lavid, 2003).

Taulukko 2. Esimerkkejä änkytyksen ilmenemisestä puheessa

| | |
|--------------------------------------|---|
| Äänteiden, tavujen ja sanojen toisto | /a-a-auto/, /pa-pa-pallo/, /äiti-äiti-äiti/ |
| Sanojen ja äänteiden venytys | /ssssiili/, /paaaallo/ |
| Tauko eli blokki | /...pallo/, /p...pallo/, /pal...lo/ |

Änkytys voi ilmetä lievänä tai vaikeana ja sen vaikeusaste saattaa pysyä samana tai muuttua ajan kuluessa (Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012). Änkytys määritellään lieväksi, kun änkytysoireet ovat lyhytkestoisia ja äänteiden ja tavujen toistojen määrä pysyy puheessa kolmen ja yhdeksän prosentin välillä. Vaikeassa änkytyksessä änkytysoireet kestävät pidempään, yli sekunnin ajan, sekä äänteiden ja tavujen toistojen osuus puheessa on vähintään kymmenen prosenttia. Lisäksi puheessa esiintyy toistuvasti äänteiden venyttämistä ja taukoja, kun kyse on vaikeasta änkytyksestä. (Heimo, 2012.)

Änkytyksen ilmenemismuodot voivat vaihdella väliaikaisesta ja itsestään korjaantuvasta tilasta pitkäkestoiseen eli pysyvään änkytykseen (Heimo, 2012). Änkytyksen vaikeusaste voi vaihdella laajasti yksilöiden välillä ja vaikeusasteesta riippumatta yksilöillä on vaihtelevasti parempia ja huonompia päiviä (Lavid, 2003). Änkytysoireet alkavat tyypillisesti puheen ja kielen kehityksen aikana lapsen ollessa noin 2–5-vuotias (Korpilahti ym., 2014; Ström & Lempinen, 2009; Starkweather, 1987). Näiden kehitysvaiheiden aikana änkytys on usein lievää ja kestoltaan väliaikaista, minkä jälkeen änkytysoireet häviävät itsestään (Korpilahti ym., 2014). Tällöin puheessa saattaa ilmetä toistoja, epäröintiä ja pidennettyjä äänneitä, jotka toisaalta voivat olla normaalia sujumattomuutta, mutta myös merkki alkavasta änkytyksestä

(Ström & Lempinen, 2009; Starkweather, 1987). Änkytysoireet alkavat harvemmin teini-iässä ja vielä harvinaisempaa on, että oireilu alkaa vasta aikuisiällä (Hedge & Freed, 2011).

Hedge ja Freed (2011) mukaan koko Euroopan väestöstä vähän yli yksi prosentti änkyttää. Änkytystä esiintyy kaikissa kielen ja puheen kehityksen vaiheissa. Lapsista noin viisi prosenttia änkyttää jossain vaiheessa puheen kehitystään, mutta suurimmalla osalla puhe kehittyy sujuvaksi jo ennen kouluikää. (Guitar, 2019; Månsson, 2000; Ström & Lempinen, 2009.) Leikki-ikäisillä lapsilla änkytystä esiintyy noin neljällä prosentilla ja kouluikäisillä lapsilla noin prosentilla (Korpilahti ym., 2014). Vuosina 2007–2009 Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttaman Lasten terveysseurantatutkimuksen mukaan päivittäin tai useita kertoja viikossa ilmeneviä änkytysoireita esiintyi huoltajien kertoman mukaan yhdellä prosentilla ensimmäisen, viidennen ja kahdeksannen luokan oppilaista (Yliherva ym., 2012). Pitkäaikaisen änkytyksen yleisyyden ja esiintyvyyden arvioidaan olevan noin yksi prosentti aikuisväestöstä (Guitar, 2019; Korpilahti ym., 2014; Månsson, 2000; Ström & Lempinen, 2009).

Änkytys korjaantuu useimmissa tapauksissa spontaanisti, mutta sitä voidaan hoitaa myös kuntoutuksen avulla (Guitar, 2019; Heimo, 2012). Spontaani änkytyksen korjaantuminen ilman hoitoa on hyvin todennäköistä ja arviolta noin 80 prosentilla änkytysoireet häviävät itsestään (Guitar, 2019; Grönroos, 1995). Iällä on suuri vaikutus änkytyksen korjaantuvuuteen: korjaantuvuus on huomattavasti yleisempää varhaisella iällä, mutta mahdollista myös myöhemmin. Aikuisiällä etenkin lapsena alkaneen pitkäaikaisen änkytyksen hoidon tarve on kuitenkin huomattava, sillä siitä eroon pääseminen on harvinaista ja sen spontaani korjaantuminen on hyvin epätodennäköistä. (Guitar, 2019; Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Lavid, 2003.)

Vaikka suurin osa lapsuusajan änkytyksistä korjaantuu itsestään (Lavid, 2003), tarvitaan varhaista puuttumista ja hoidon tarpeen arviointia, jotta voidaan tukea puheen sujuvoitumista ja ennaltaehkäistä änkytyksen pitkäaikaistumista (Haapanen, 2009). Varhaisessa vaiheessa aloitetulla hoidolla änkytystä voidaan hoitaa hyvällä menestyksellä (Lavid, 2003; Ström & Lempinen, 2009). Änkytyksen hoidossa on usein kaksi tavoitetta: vähentää änkytyksen määrää ja ennakoivaa ahdistusta (Lavid, 2003). Änkytystä hoidetaan pääosin puheterapian avulla, jossa keskitytään puheessa ilmenevien änkytysoireiden hoitoon (Haapanen, 2009; Lavid, 2003; Ström & Lempinen, 2009).

1.2 Puheen häiriöiden merkitys yksilölle

Ympäristö ja puhujan omat käsitykset asettavat omat norminsa puheelle. Yhteiskunta asettaa puheelle korkeita odotuksia, mikä voi aiheuttaa yksilölle paineita vastata näihin odotuksiin. (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012.) Puheen häiriöillä on omanlaisensa stigma, josta aiheutuu tutkitusti monia negatiivisia vaikutuksia yksilölle (mm. Boyle & Blood, 2015; McKinnon ym., 1986). Stigman negatiiviset vaikutukset voivat näkyä kokonaisvaltaisesti elämän eri osa-alueilla, kuten työssä, koulutuksessa ja sosiaalisessa elämässä ja näin ollen ne heikentävät myös elämänlaatua sekä vaikuttavat yksilön hyvinvointiin (Major & O'Brien, 2005; Steele, 1997). Puheen häiriöiden negatiiviset vaikutukset vaihtelevat yksilöiden välillä sekä puheen häiriön ja sen vaikeusasteen mukaan (Ikonen & Ström, 2009). Seuraavaksi käsitellään näitä puheen häiriöiden aiheuttamia negatiivisia vaikutuksia puheen häiriön omaavan henkilön näkökulmasta, ensin artikulaatiovirheen ja sitten änkytyksen osalta.

Artikulaatiovirheen kohdalla puhujan kokemat negatiiviset vaikutukset voivat olla laajoja ja moninaisia, vaikka artikulaatiovirhettä itsessään pidetäänkin hyvin lievänä puheen häiriönä. Artikulaatiovirheen negatiiviset vaikutukset näkyvät usein yksilön kommunikoinnissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Ikonen & Ström, 2009.) Negatiiviset kommunikointikokemukset saattavat aiheuttaa artikulaatiovirheen omaavalle puhujalle sen, että hän kiinnittää tarkemmin huomiota omaan puheeseensa ja ympäristön reaktioihin. Tästä syystä artikulaatiovirhe voi vaikuttaa negatiivisesti puhujan minäkuvaan sekä aiheuttaa turhautuneisuutta, ahdistuneisuutta ja alemmuudentunnetta. (Vainio, 1992; Van Riper, 1978.) Myös avuttomuuden ja pystymättömyyden tunteet ovat tavallisia, kun puhuja epäonnistuu toistuvasti äänteen tuottamisessa (Van Riper, 1978). Lisäksi artikulaatiovirhe voi aiheuttaa puhujalle häpeän tunnetta, mikä puolestaan saattaa johtaa siihen, että puhuja alkaa välttelemään puheessaan sanoja, joissa äänne esiintyy (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012). Useat negatiiviset kommunikointikokemukset voivat tehdä puhujasta aran, jolloin hän saattaa alkaa jännittämään tai jopa kokonaan välttelemään erilaisia kommunikointitilanteita (Vainio, 1992). Artikulaatiovirhe saattaa vaikeuttaa myös luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä (Ikonen & Ström, 2009).

On tutkittu, että yksilöllä, joka änkyttää on merkittävästi negatiivisempi asenne omaa puhettaan kohtaan kuin yksilöllä, jolla on artikulaatiovirhe (De Nil & Brutten, 1990). Tämä saattaa osaltaan johtua siitä, että artikulaatiovirhettä pidetään lievänä puheen häiriönä, eikä sen korjaamiselle välttämättä nähdä tarvetta (Ikonen & Ström, 2009; Korpinen & Nasretdin,

2009). Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että änkytyksellä on kokonaisvaltainen vaikutus yksilön elämään (Penttilä ym., 2023; Tichenor & Yaruss, 2019) ja se nähdään artikulaatiovirheestä poiketen puheen häiriönä, johon tulisi hakea hoitoa jo varhaisessa vaiheessa (Haapanen, 2009). Oletettavasti tästä syystä änkytykseen liittyvää tutkimusta on tehty enemmän ja sen vaikutuksiin liittyvää tietoa on helpompi saavuttaa; näitä vaikutuksia käsitellään tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Hedge ja Freed (2011) ovat listanneet erilaisia toimintatapoja, jotka saattavat änkytyksen ja negatiivisten kokemusten myötä muuttua pysyviksikin toimintamalleiksi erilaisissa kommunikointitilanteissa. Ensimmäisenä mainitaan tiettyjen sanojen välttely, jolloin henkilö saattaa käyttää puheessaan synonyymejä välttääkseen tiedostetusti vaikeita ja änkytystä aiheuttavia sanoja. Henkilö saattaa myös vältellä kokonaan erilaisia puhetilanteita, kuten puhelimesta puhumista, yleisölle puhumista tai itsensä esittelyä. Välttely voi kohdistua myös tiettyihin keskustelukumppaneihin, esimerkiksi itselle tuntemattomiin ihmisiin, auktoriteettihenkilöihin tai vastakkaisen sukupuolen edustajiin. Lisäksi listauksessa mainitaan verbaalisen vuorovaikutuksen minimointi, jolle ominaista on aloitteiden tekemisen haastavuus ja lyhytsanaisuus. Puhuja saattaa myös vältellä katsekontaktia erityisesti änkyttämisen aikana.

Joissain tapauksissa änkytyksestä johtuvaa välttelykäyttäytymistä kuvaillaan äärimmäiseksi änkytyksen piilotteluksi. Piilottelu voi ilmetä esimerkiksi taitavana sanojen valikointina ja puheen suunnitteluna, jolloin änkytys ei välttämättä kuulu ollenkaan ulkopuolisille kuuntelijoille. Lisäksi puhuja saattaa käyttää puheessaan erilaisia täytesanoja tai lopettaa puhumisen hetkellisesti kokonaan ja esittää mieltävänsä, vaikka oikeasti yrittää estää änkytyksen alkamista. Tällainen änkytyksen piilottelu voi olla puhujalle todella raskasta, koska se vaatii jatkuvaa analysointia ja suunnittelua, jotta änkytys ei paljastuisi. (Van Riper, 1978.)

Änkytys voi etenkin pitkittyessään aiheuttaa puhujalle negatiivisia emotionaalisia reaktioita, mutta niiden kokeminen ja reaktioiden voimakkuus vaihtelevat yksilöstä riippuen (Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Lavid, 2003). Yleisimpiä emotionaalisia reaktioita ovat pelko, ahdistus ja levottomuus, jotka korostuvat etenkin ennen erilaisia puhetilanteita ja puhumisen aloittamista (Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Penttilä ym., 2023). Usein änkytyksen ohessa koetaankin ennakoivaa ahdistusta, joka liittyy änkytyksen pelkoon ja on seurausta änkytyksestä johtuvista häpeää aiheuttaneista sosiaalisista tilanteista. Pelko saattaa vaikuttaa

yksilön uskoon omasta kyvystään viestiä ja on siten yksi suurimmista esteistä yksilön sosiaaliselle elämälle. (Guitar, 2019; Lavid, 2003; Tichenor & Yaruss, 2019.)

Puheen sujumattomuus herättää änkyttävässä puhujassa myös turhautumisen ja ärtymyksen tunteita, kun itsensä ilmaiseminen tuottaa haasteita ja puhuminen itsessään saattaa tuntua epämiellyttävältä (Guitar, 2019; Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Penttilä ym., 2023). Lisäksi Blood & Blood (2004) tutkimuksessa huomattiin, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista änkyttävistä nuorista koki omaavansa heikot viestintävalmiudet. Puhuja saattaa verrata itseään sujuviin puhujiin, mikä heikentää entisestään puhujan ehkä jo valmiiksi negatiivista minäkuva ja itsetuntoa. Myös heikko itseluottamus etenkin puhetilanteissa on yleinen kokemus erityisesti aikuisilla, joilla on änkytystä. Änkyttävillä henkilöillä on myös ajatuksia ja kokemuksia siitä, että kuulijat suhtautuvat negatiivisesti heidän puheeseensa. Sosiaaliset tilanteet saattavat aiheuttaa myös häpeän tunnetta ja tuntua puhujasta nöyryyttäviltä. Änkytys voi tuntua hallitsemattomalta ja tehdä puhujalle siten myös avuttoman olon. (Guitar, 2019; Hedge & Freed, 2011; Tichenor & Yaruss, 2019.)

Änkyttävät aikuiset alkavat usein tietyin tavoin rajoittamaan elämäänsä ja päivittäistä arkeaan, esimerkiksi töitään, ihmissuhteitaan ja vapaa-aikaansa, jos niissä vaaditaan puhumista (Guitar, 2019; Tichenor & Yaruss, 2019). On myös todettu, että änkytys aikuisiässä vaikuttaa erityisen vahvasti kouluttautumiseen ja työelämään (Crichton-Smith, 2002; Tichenor & Yaruss, 2019). Änkytys voi vaikuttaa ammatinvalintaan ja myös opinnoista selviäminen ja niihin liittyvä sosiaalisuus saattavat tuottaa haasteita (Penttilä ym., 2023). Kaikkiin edellä mainittuihin änkytyksen negatiivisiin vaikutuksiin ovat yhteydessä myös ympäristö ja esimerkiksi kuulijoiden suhtautuminen, mikä voi osaltaan muuttaa puheen häiriön vaikutuksia entistäkin negatiivisemmiksi yksilön kannalta (Tichenor & Yaruss, 2019).

1.3 Kuulijoiden suhtautuminen puheen häiriöihin

Puheen häiriöiden, esimerkiksi puheen rytmin tai artikulaation poikkeavuudet, saattavat vaikuttaa puhujan sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Van Riper, 1978), jolloin lieviäkkin puheen häiriöitä saatetaan stigmatisoida yhteiskunnallisessa kontekstissa (Boyle & Blood, 2015; McKinnon ym., 1986). Stigma luo negatiivisia vaikutuksia puheen häiriön omaavan henkilön vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja ohjaa myös muiden hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden käyttäytymistä (Alivuotila ym., 2010; Boyle & Blood, 2015). Näitä negatiivisia vaikutuksia on avattu puheen häiriön omaavan henkilön näkökulmasta tarkemmin

jo aiemmin luvussa 1.2. Seuraavaksi käsitellään puheen häiriöihin liittyvää suhtautumista kuulijoiden näkökulmasta.

On tutkittu, että opiskelu- ja työelämässä olevat aikuiset suhtautuvat negatiivisesti artikulaatiovirheisiin (mm. Bebout & Arthur, 1997; Crowe, 1987; McKinnon ym., 1986; Mowrer ym., 1978; Ruscello ym., 1983; Silverman, 1976; Williams & Dietrich, 1996) ja änkytykseen (mm. Bloodstein & Ratner, 2008; Boyle & Blood, 2015; McKinnon ym., 1986; Patterson & Pring, 1991; Williams & Dietrich, 1996; Weisel & Spektor, 1998). McKinnon ym. (1986) saivat tutkimuksessaan selville, että korkeakouluopiskelijat suhtautuivat negatiivisesti henkilöön, jolla on puheen häiriö, kuten esimerkiksi artikulaatiovirhe tai änkytys, kun taas normaaliin puheeseen suhtauduttiin positiivisemmin. Puheen häiriöihin suhtauduttiin lähes samalla tavalla, eli negatiivisesti, puheen häiriöstä riippumatta (McKinnon ym., 1986). Samankaltaisia tuloksia saivat myös Williams ja Dietrich (1996) tutkiessaan yliopisto-opiskelijoiden arvioita kuvitteellisesta henkilöstä, joka esitettiin tutkittaville vaihdellen normaalisti puhuvana ja erilaisia puheen häiriöitä omaavana. Myös jo päiväkotijoukko- ja kouluikäisten lasten suhtautumisen artikulaatiovirheisiin (mm. Bebout & Arthur, 1997; Crowe, 1987) ja änkytykseen (mm. Evans ym., 2008; Ezrati-Vinacour ym., 2001) on tutkittu olevan negatiivista.

Lisäksi on esitetty, että suhtautuminen on sitä negatiivisempaa, mitä vanhempi puheen kuulija on (mm. Crowe, 1987; Crowe Hall, 1991; Madison & Gerlitz, 1991). Esimerkiksi Crowen (1987) tutkimuksessa havaittiin, että kuudesluokkalaisten suhtautuminen artikulaatiovirheisiin oli negatiivisempaa verrattuna neljäsluokkalaisten suhtautumiseen. Tutkimusten mukaan on kuitenkin eriäviä näkemyksiä siitä, onko puheen kuulijan sukupuolella merkitystä; tutkimustuloksissa pääasiallisesti miesten suhtautuminen nähdään negatiivisempana kuin naisten (mm. Crowe Hall, 1991; Madison & Gerlitz, 1991; Burley & Rinaldi, 1986; Weisel & Spektor, 1998). On kuitenkin myös näyttöä siitä, että suhtautuminen ei ole sidoksissa kuulijan sukupuoleen (mm. Betz ym., 2007; Patterson & Pring, 1991; St. Louis, 2012; Williams & Dietrich, 1996).

Samankaltaisia toisistaan eriäviä tuloksia on saatu myös puheen häiriön omaavan henkilön iän tai sukupuolen yhteydestä kuulijoiden suhtautumiseen poikkeavaa puhetta kohtaan. Suuressa osassa tutkimuksista puhujan iällä (mm. Lass ym., 1989; Woods & Williams, 1976) ja sukupuolella (mm. Burley & Rinaldi, 1986; Patterson & Pring, 1991; Weisel & Spektor, 1998) ei ole ollut huomattavaa merkitystä siihen, miten häneen suhtaudutaan. Puolestaan Lass

ym. (1992) tutkimuksessa on kuitenkin todettu vastakkaisesti änkyttävän henkilön iällä ja sukupuolella olevan yhteys kuulijoiden suhtautumiseen. Suhtautumisen havaittiin olevan negatiivisinta alakouluikäisen pojan kohdalla ja puolestaan positiivisinta, kun kyseessä oli aikuinen nainen. Myös Crowe Hall (1991) tutkimuksessa puhujan sukupuolella oli yhteys suhtautumiseen: artikulaatiovirheen omaaviin poikiin suhtauduttiin negatiivisemmin kuin tyttöihin.

Useissa tutkimuksissa kuulijat yhdistävät negatiivisia persoonallisuuspiirteitä henkilöihin, joilla on artikulaatiovirhe (mm. Crowe Hall, 1991; Mowrer ym., 1978; Silverman, 1976) tai änkytys (mm. Boyle & Blood, 2015; Kalinowski ym., 1996; Patterson & Pring, 1991). Tutkimuksissa artikulaatiovirheen omaavat henkilöt nähdään kuulijoiden näkökulmasta vähemmän älykkäinä, koulutettuina tai työllistymiskelpoisina verrattuna normaalisti puhuviin (mm. Allard & Williams, 2008; Bebout & Arthur, 1997; Crowe Hall, 1991; Mowrer ym., 1978). Kuulijat kuvailevat änkyttäviä puhujia puolestaan introverteiksi, ujoiksi, ahdistuneiksi, hermostuneiksi, hiljaisiksi, jännittyneiksi, varautuneiksi, pelokkaiksi, nolostuneiksi ja turhautuneiksi (Kalinowski ym., 1996; Weisel & Spektor, 1998). Lisäksi heillä ajatellaan olevan heikompi itsetunto (Allard & Williams, 2008) ja heidät nähdään epäpätevämpinä ja vähemmän työllistymiskelpoisina sujuvasti puhuviin henkilöihin verrattuna (Boyle ym., 2009; Hughes ym., 2010).

Joissain tutkimuksissa artikulaatiovirheen tai änkytyksen omaaviin ihmisiin on liitetty kuitenkin myös positiivisia persoonallisuuspiirteitä. Artikulaatiovirheen myötä puhuja saatetaan nähdä ystävällisenä, miellyttävänä ja herkkänä (Madison & Gerlitz, 1991), kun taas änkyttävä puhuja voidaan kokea mukavaksi, kärsivälliseksi, ystävälliseksi, yhteistyökykyiseksi, miellyttäväksi ja luotettavaksi (Boyle ym., 2009; Hughes ym., 2010; Weisel & Spektor, 1998). On myös todettu, että aikaisemmat kokemukset puheen häiriöistä ja niiden tuntemus ovat yhteydessä positiivisempaan suhtautumiseen (McKinnon ym., 1986; Schlagheck ym., 2009; Yeakle & Cooper, 1986).

Änkytyksen vaikeusasteen on nähty olevan yhteydessä kuulijan negatiiviseen suhtautumiseen: mitä enemmän puheessa on sujumattomuuksia, sitä negatiivisempaa on yleensä myös kuulijoiden suhtautuminen (Gabel, 2006; Panico ym., 2005). Boyle ja Blood (2015) mukaan oletuksena on, että lisääntyneet puheen sujumattomuudet ja näkyvät ylimääräiset liikkeet saattavat vaikeuttaa puheen seuraamista ja sitä myötä aiheuttavat negatiivisempia reaktioita

kuulijoissa. Artikulaatiovirheiden on puolestaan tutkittu aiheuttavan kuulijoissa huomattavan negatiivista suhtautumista, vaikka ne olisivatkin vaikeusasteeltaan lieviä (Crowe Hall, 1991).

1.4 Puheen häiriöt opetustyössä

Vaikka opettajat ovat puheen ammattilaisia (Sala, 1995; Sala, 2004), voi heillä esiintyä puheen häiriöitä kuten muullakin aikuisväestöllä. Tällä hetkellä voimassa olevassa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimukseen liittyvässä asetuksessa on säädetty perus- ja esiopetuksen kielitaitovaatimuksista seuraavasti: ”Perusopetusta tai esiopetusta antavalla opettajalla tulee olla koulun opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito” (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1133/2003, 9 §). Lukiokoulutuksessa opettajalta edellytetään opetuksessa käytettävän kielen hallintaa sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kyseisen kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1133/2003, 12 §). Vaikka opettajalta edellytetään vahvaa suullista kommunikointitaitoa, ei puheen häiriöiden tulisi olla este opettajana toimimiselle, eikä esimerkiksi yksittäinen artikulaatiovirhe tai lievä änkytys tee opettajasta automaattisesti epäkelpoista.

Aiemmin asia on kuitenkin ollut toisin: vuonna 1987 tehdyssä artikulaatiovirheisiin liittyvässä tutkimuksessa tuotiin esille, että peruskoulun luokanopettajilta ja kielten aineenopettajilta on ainakin tutkimushetkellä vaadittu kaikkien äänteiden osalta erinomaista artikulaatiota ennen valmistumista (Laine ym., 1987). Nykyään tällaisia vaatimuksia ei enää ole, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät puheen häiriöt tuo haasteita esimerkiksi opintoihin hakeutuessa, niiden aikana tai työelämässä. Kuten jo aiemmin luvussa 1.3 on mainittu, on kuulijoiden suhtautuminen puheen häiriöihin tutkitusti negatiivista (esim. Crowe, 1987; McKinnon ym., 1986; Williams & Dietrich, 1996). Viitteitä suvaitsemattomuudesta puheen häiriöitä kohtaan on saatu useammasta tutkimuksesta, joissa on todettu, että työelämässä korkeassa asemassa olevat ja korkeakoulutetut ajattelevat esimerkiksi änkytyksen olevan este työllistymiselle. Työllistymisen esteenä nähdään etenkin sellaiset työtehtävät, joissa vaaditaan paljon puhumista ja joihin myös opetustyö lukeutuu. (Hurst & Cooper, 1983; Schlagheck ym., 2009.)

Myös yliopisto-opiskelijat, opettajat ja puheterapeutit ovat tutkimusten mukaan kertoneet puheammattien olevan vähemmän sopivia uravaihtoehtoja henkilöille, joilla on änkytys (Gabel ym., 2004; Irani ym., 2009; Logan & O’Connor, 2012; Swartz ym., 2009). Vaikka työelämään liittyvää tutkimusta on tehty enemmän änkytyksen näkökulmasta, on havaittu, että

työnantajilla on myös artikulaatiovirheen omaavista työnhakijoista sellainen näkemys, että he ovat epäpäteviä, epäkypsiä ja heikkotahtoisia (Van Riper, 1978). Edellä esiteltyjen tutkimustulosten mukaan voidaan olettaa, että artikulaatiovirheet ja änkytys voivat haastaa työllistymistä myös opettajan kohdalla.

Lisäksi on tutkittu myös opettajien suhtautumista oppilaiden puheen häiriöihin ja todettu, että heidän suhtautumisensa oppilaiden artikulaatiovirheitä (Crowe, 1987; Ruscello ym., 1983) ja änkytystä (Lass ym., 1992; Yeakle & Cooper, 1986) kohtaan on normaalisti puhuviin oppilaisiin verrattuna huomattavasti negatiivisempaa. On kuitenkin saatu joitakin tuloksia siitä, että opettajien suhtautuminen olisi muuttunut positiivisempaan suuntaan (Irani & Gabel, 2008). Opettajalla on iso rooli siinä, miten hän omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen puheen häiriöitä kohtaan (Crowe, 1987). Opettajan tehtävänä on osata huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet ja omalla esimerkillään edistää suvaitsevaisuutta puheen häiriöitä kohtaan. Oppilaita tulisi kannustaa erilaisten puhetaiposten hyväksymiseen ja auttaa huomaamaan oman toiminnan vaikutukset muiden käyttäytymiseen. (OPH, 2014.)

Opettajien puheen häiriöt, artikulaatiovirheet ja änkytys, ovat hyvin todennäköisesti alkaneet jo lapsuudessa, jolloin ne ovat suhteellisen pysyviä ominaisuuksia heidän puheessaan (Hedge & Freed, 2011; Lavid, 2003; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012). Näin ollen ne ovat osa opettajan persoonaa ja sitä myötä myös opetustyötä, jota tehdään lähes poikkeuksetta aktiivisessa vuorovaikutuksessa kommunikoiden muiden ihmisten kanssa (Laine, 2004; Luukkainen, 2004; Norrena, 2021). Opetustyö on asiantuntijuutta vaativaa ihmissuhdetyötä ja opettajalta edellytetään monenlaista osaamista työn muuttuvissa tilanteissa. Työssä onnistumiseen tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja, laajaa pedagogista, didaktista ja sisällöllistä tietämystä sekä työyhteisön hyvinvointi- ja kehittämisosaamista. (Husu & Toom, 2016.) Opetus- ja kasvatustyö on jatkuvassa muutoksessa (Husu & Toom, 2016), jolloin opettajan on tärkeää osata itsereflektoida omaa toimintaansa ja kehittää itseään pysyäkseen kehityksen mukana (Husu & Toom, 2016; Laine, 2004; Luukkainen, 2004). Itsereflektiolla tarkoitetaan opettajan näkökulmasta sitä, että hän pohtii ja tarkastelee kriittisesti jotain puolta itsestään ja toiminnastaan (Laine, 2004).

Itsereflektion lisäksi opettajan tulee uskaltaa altistaa itsensä tilanteille, joissa omat vahvuudet ja heikkoudet tulevat esille. Tämä voi puheen häiriön kohdalla tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja hyväksyy oman haavoittuvuutensa ja epävarmuutensa sekä osaa hallita niitä, jolloin myös itsetuntemus on merkittävässä asemassa. Epävarmuus voi toisinaan johtaa opettajan

oman ammatillisen pystyvyyden pohtimiseen. (Luukkainen, 2004.) Ammatillisella pystyvyydellä tarkoitetaan opettajan käsitystä siitä, miten hän uskoo pärjäävänsä työssään omien kykyjensä ja ominaisuuksiensa kanssa (ks. Bandura, 1997). On tutkittu, että opettajan uskomukset omasta pystyvyydestään ovat yhteydessä työhön sitoutumiseen, koettuun työhyvinvointiin (Granziera & Perera, 2019), opetuksen laatuun ja kannustavan ilmapiirin luomiseen (Buric & Kim, 2020). Boyle ja Blood (2015) tuovat artikkelissaan esille, että esimerkiksi änkyttäviin ihmisiin liittykin yleisesti tunnistettu uskomus siitä, että he ovat vähemmän pystyviä ja päteviä tekemään työtään kuin ihmiset, joilla ei ole puheen häiriötä.

Puheen häiriöt voivat ilmetä puheessa eri tavoin, jolloin opettaja ei välttämättä pysty tuottamaan oikein jotain tiettyä äännettä (Holopainen, 1994; Ikonen & Ström, 2009; Korpinen & Nasretidin, 2009), puhe voi kuulostaa epäselvältä (Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Holopainen, 1994; Korpinen & Nasretidin, 2009; Van Riper, 1978) tai sitä voi olla haastavaa seurata (Hedge & Freed, 2011; Van Riper, 1978). Tästä näkökulmasta katsottuna puheen häiriöt tuovat omanlaisia haasteitaan opetustyöhön, jossa pääasiallinen kommunikoinnin keino on puhe. Opettaja on päiväkodissa ja koulussa omalla toiminnallaan ja puheellaan esimerkki oppilaille. Puheen malli on erityisen tärkeässä roolissa etenkin varhaiskasvatuksessa, alkuopetuksessa sekä kielten opetuksessa (OPH, 2014; OPH, 2022). Puheen mallin keskeinen asema korostuu, kun harjoitellaan kirjaimia ja äännteitä sekä opetellaan puhumaan, lukemaan, kirjoittamaan ja lausumaan eri kieliä. Nykyään opetuksessa pystytään kuitenkin hyödyntämään monipuolisesti erilaisia keinoja, välineitä ja materiaaleja, esimerkiksi digitaalisissa oppimisympäristöissä, joilla opettaja pystyy tukemaan omaa puhettaan ja oppilaiden oppimista.

Opettajan työtä tehdään omalla persoonalla ja opettajalla on oikeus tehdä työtä omana itsenään. On tärkeää, että opettaja saa olla oma itsensä niin oppilaiden, työyhteisön kuin vanhempienkin kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. (Aho, 2011.) Vaikka yksilö itsessään poikkeaisi perinteisen opettajan mallista, opettajana työskentely ei edellytä virheettömänä esikuvana olemista tai sellaisen esittämistä (Aho, 2011; Uusikylä, 2006). Opettajan oma persoonallisuus on hänen tärkein työvälineensä ja se ohjaa kaikkea opetustyöhön liittyvää toimintaa (Aho, 2011). Persoonallisuus on kokonaisuus, joka muodostuu yksilöllisistä piirteistä. Piirre itsessään määritellään melko muuttumattomaksi yksilön ominaisuudeksi, jonka vuoksi hän erottautuu muista ihmisistä. (Uusikylä, 2002.) Puheen häiriöt ovat tällaisia piirteitä ja siten osa yksilön persoonallisuutta.

Uskallus olla oma itsensä vaatii opettajalta rohkeutta, itsensä tuntemista ja omien persoonallisuuspiirteiden hyväksymistä (Aho, 2011; Luukkainen, 2004; Stenberg, 2011). Myös oman puheen häiriön ja sen tuomien haasteiden kohtaaminen sekä niistä puhuminen edellyttävät opettajalta rohkeutta ja avointa vuorovaikutusta muiden kanssa (Aho, 2011). Nyky-yhteiskunnassa kohdataan paljon erilaisuutta: erilaisuuteen tulisi suhtautua avoimesti ja osata nähdä se rikkautena ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan kannalta on tärkeää, että hänet hyväksytään omana itsenään sekä työyhteisössä vaihtuvuus ja erilaisuus osataan nähdä mahdollisuutena. (Heikkinen, 2000.)

Kuten jo aiemmin luvussa 1.3 on esitelty, puheen häiriöiden näkökulmasta erilaisuus nähdään kuitenkin usein negatiivisessa valossa ja niihin liittyekin usein vahvoja ja haitallisia stereotyyppioita. On tutkittu, että puheen häiriön omaavilla henkilöillä on merkittävästi suurempi riski tulla kiusatuiksi (Blood & Blood, 2004; Blood ym., 2011; Hughes, 2014). Puheen häiriöihin liittyvä kiusaaminen voi alkaa jo lapsena ja haasteet voivat jatkua myös pitkälle aikuisikään (Hughes, 2014). Tätä selittää osaltaan se, että jo pienillä lapsilla on havaittu negatiivista suhtautumista puheen häiriöitä kohtaan (Evans ym., 2008; Ezrati-Vinacour ym., 2001; Hughes, 2014). Kiusaaminen kohdistuu usein vertaisiin, mutta sitä voidaan myös havaita aikuisten ja lasten välillä kumpaankin suuntaan: aikuiset voivat kiusata lapsia ja lapset aikuisia. Normaalisti puhuvien on usein vaikea ymmärtää puheen häiriön tuottamaa ahdistusta eritoten, kun on kyse aikuisista, joilla on artikulaatiovirhe tai änkytys. Siksi heihin saatetaankin kohdistaa epämiellyttävää käyttäytymistä, etenkin lasten taholta, erityisesti silloin, kun puheen häiriö kuuluu puheessa. (Van Riper, 1978.)

Koulussa iso määrä ihmisiä on aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jolloin erilaisia konflikteja, ristiriita- ja kiusaamistilanteita syntyy helposti. Opettajat kokevatkin muihin ammattikuntiin verrattuna keskimääräistä useammin henkistä väkivaltaa tai sen uhkaa (Rantala & Keskinen, 2005), joka voidaan käsittää myös kiusaamisena. Rantalan ja Keskinen (2005) tutkimuksen mukaan lähes puolet opettajista ovat kokeneet työuransa aikana oppilaiden opettajiin kohdistamaa henkistä väkivaltaa. Pieni osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi kokeneensa henkistä väkivaltaa jopa kuukausittain, viikoittain tai vielä useammin.

Myös Kauppi ja Pörhölä (2012) ovat tutkineet oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista. Tutkimuksessa todettiin, että yleisimpiä kiusaamisen muotoja olivat epäasiallinen kommentointi, yhteistyöstä kieltäytyminen ja toistuva valehtelu. Melko usein

opettajat kohtasivat työssään myös pilkkaamista tai nauramista, paheksumista ja nimittelyä, loukkaavia eleitä, tahallista opettajalta piilottelua tai myöhästelyä, epäoikeutettua ammattitaidon arvostelua ja matkimista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kokeneensa kaikkia näitä kiusaamisen muotoja työssään ainakin satunnaisesti.

Yllä esitellyissä opettajien kiusaamiseen liittyvissä tutkimuksissa ei tuotu esille kiusaamisen taustalla olevia syitä. Van Riper (1978) mukaan esimerkiksi juuri puheen häiriöt voivat olla yksi kiusaamiselle altistava tekijä. Lapset saattavat usein pilkata ja matkia aikuista, jolla on puheen häiriö. Lisäksi on tavallista, että kuulijat pyytävät toistuvasti puhujaa toistamaan sanomaansa. Puheen häiriöt voivat aiheuttaa myös väärinymmärryksiä ja huvittuneisuutta kuulijoissa. On siis hyvin todennäköistä, että opettaja, jolla on puheen häiriö, saa opetusympäristössä osakseen huomiota, joka voi olla luonteeltaan hyvinkin negatiivista.

2 Tutkimusongelmat

Puheen häiriöiden yksilölliset merkittävät vaikutukset ulottuvat usein yksilön työelämään (Major & O'Brien, 2005; Steele, 1997) ja koska opetustyö on puheammatti (Sala, 1995; Sala, 2004), tässä tutkimuksessa puheen häiriöitä tarkastellaan opetustyön näkökulmasta. Aiemmat puheen häiriöihin liittyvät tutkimukset keskittyvät lähinnä lasten ja koulun näkökulmasta oppilaiden tutkimiseen (esim. Crowe, 1987; Lass ym., 1992; Ruscello ym., 1983; Yeakle & Cooper, 1986), mistä syystä tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan opettajaksi opiskelevia aikuisia. Koska opettajaopiskelijoiden koulutus on vielä kesken, tuo heidän kokemustensa tutkiminen ainutlaatuisen näkökulman puheen häiriöiden tutkimiseen. Näin voidaan selvittää opettajan ammattiin liittyviä odotuksia, haasteita ja toiveita ammatillisen identiteetin kehittymisen varhaisissa vaiheissa jo ennen työelämään siirtymistä. Tämän takia tutkitaan opettajaopiskelijoita jo työelämässä olevien opettajien sijaan.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita opettajaopiskelijoiden kokemuksia omista puheen häiriöistään opetustyön näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajaopiskelijat kokevat puheen häiriöt opetustyön kannalta. Lisäksi tutkitaan, millaisia kokemuksia opettajaopiskelijoilla on omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä. Koska puheen häiriöihin liittyvän suhtautumisen on havaittu olevan usein negatiivista, niin työnantajien (esim. Schlagheck ym., 2009; Van Riper, 1978), aikuisten (esim. McKinnon ym., 1986; Williams & Dietrich, 1996) kuin lastenkin (esim. Crowe, 1987; Evans ym., 2008) osalta, halutaan myös selvittää, miten opetusympäristössä suhtaudutaan opettajaopiskelijoiden poikkeavaan puheeseen heidän omien kokemustensa mukaan. Suhtautumista tarkastellaan erikseen lasten ja oppilaiden sekä päiväkodin ja koulun henkilökunnan osalta.

1. Miten opettajaopiskelijat kokevat puheen häiriöt opetustyön kannalta?
2. Millaisia kokemuksia opettajaopiskelijoilla on omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä?
3. Miten opettajaopiskelijat kokevat, että heidän poikkeavaan puheeseensa suhtaudutaan opetusympäristössä?

3 Tutkimusmenetelmä

Menetelmäosio on jaettu neljään alalukuun, joista ensimmäisessä kuvaillaan tutkimukseen osallistunutta joukkoa. Toisessa alaluvussa käydään yksityiskohtaisesti läpi tutkimuksen toteutuksen etenemistä ja sen aikana tehtyjä menetelmällisiä valintoja. Kolmannessa alaluvussa esitellään aineiston analyysissä käytetyt menetelmät ja analyysin eteneminen vaiheelta. Neljännessä alaluvussa tarkastellaan tutkimuksessa käytettyjen menetelmien luotettavuutta ja eettisyyttä kriittisesti tutkijoiden näkökulmasta.

3.1 Tutkimusjoukon kuvailu

Tutkimusjoukon valinnassa käytettiin harkinnanvaraista otantaa ja tutkimusjoukko koostui itsevalikoituneesta näytteestä. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen oma-aloitteisesti ja vapaaehtoisesti kohdejoukon sähköposteihin lähetetyn tutkimuspyynnön kautta. Vastauksia tutkimuspyyntöön saatiin kaikista Suomen opettajankoulutusta järjestävistä yliopistoista. Tutkimuksen näyte jäi kuitenkin melko pieneksi, sillä tutkimukseen osallistui yhteensä 30 opettajaopiskelijaa (N=30), mitä toisaalta voi selittää puheen häiriöiden vähäinen esiintyvyys aikuisväestössä. Laadullisen tutkimuksen luonteesta johtuen näyte edustaa ainoastaan tutkimukseen osallistunutta joukkoa, eikä tutkimuksen tuloksia edes pyritty yleistämään tutkimusjoukon ulkopuolelle (ks. Cohen ym., 2018).

Kyselylomakkeen taustatietokysymyksillä selvitettiin, opiskelevatko tutkittavat varhaiskasvatuksen, luokan- vai aineenopettajiksi. Lisäksi saatiin tietoa siitä, millaisia puheen häiriöitä tutkittavilla esiintyy. Tutkittavista suurin osa opiskeli luokanopettajiksi (n=21) ja vain muutama varhaiskasvatuksen opettajiksi (n=5) tai aineenopettajiksi (n=4). Heistä suurella enemmistöllä (n=25) oli artikulaatiovirhe ja vain muutamalla (n=5) änkytys. Taulukossa 3 on tarkemmin eritelty puheen häiriöiden jakautuminen varhaiskasvatuksen opettaja-, luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoiden välillä.

Taulukko 3. Puheen häiriöiden jakautuminen tutkittavien opettajaopiskelijoiden koulutusohjelmien mukaan

| | Artikulaatiovirhe | Änkytys | Yhteensä |
|---------------------------------------|-------------------|---------|----------|
| Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija | 3 | 2 | 5 |
| Luokanopettajaopiskelija | 18 | 3 | 21 |
| Aineenopettajaopiskelija | 4 | 0 | 4 |
| Yhteensä | 25 | 5 | 30 |

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella, koska tavoitteena oli kuvata ja syventää ymmärrystä todellisesta elämästä kokonaisvaltaisesti puheen häiriöiden ja opetustyön näkökulmista tutkimushetkellä (ks. Hirsjärvi ym., 2009). Tutkimusstrategialtaan tutkimus oli sähköinen kyselytutkimus (ks. Hirsjärvi ym., 2009; Cohen ym., 2018).

Tutkimusaineisto kerättiin kohdejoukolle sähköpostin välityksellä lähetetyn itse luodun pääasiassa avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen (liite 1) avulla, joka muodostettiin tutkimusongelmien pohjalta. Kyselylomakkeen valinta tutkimusmenetelmäksi oli järkevä ja perusteltu, koska oletettiin, että tutkittavan on helpompi ilmaista itseään kirjallisesti sekä samalla ymmärtää ja kuvailla omia kokemuksiaan vapaammin (ks. Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Menetelmävalintaa puoltaa myös se, että puheen häiriöt aiheena on henkilökohtainen ja mahdollisesti herkkä aihe tutkittavalle. Tästä syystä sähköinen kyselylomake ja avoimet kysymykset koettiin helposti lähestyttäviksi ja turvallisiksi tutkittavan näkökulmasta. (ks. Juuti & Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Kyselylomake luotiin sähköisesti Webropol-kyselysovelluksella. Lomakkeeseen sisältyi neljä osiota: saatekirje, taustatietokysymykset, avoimet kysymykset ja avoin palaute. Lomakkeen yhteyteen laadittiin saatekirje, jossa avattiin lyhyesti tutkimuksen tarkoitus ja kerrottiin muut tutkimukseen osallistumisen kannalta oleelliset tiedot. Taustatietokysymyksiä oli kaksi, joista ensimmäisellä selvitettiin tutkittavien koulutusohjelmat suljetun eli strukturoidun kysymyksen avulla. Kysymykseen vastattiin valmiiden vastausvaihtoehtojen pohjalta, joista oli mahdollista valita vain yksi vaihtoehto. Strukturoidun kysymyksen käyttöä pidettiin järkevänä, koska se helpotti kysymykseen vastaamista ja vastausvaihtoehdot olivat jo ennalta määritetty. Toinen taustatietokysymys oli avoin kysymys, jolla selvitettiin, millaisia puheen häiriöitä tutkittavilla opiskelijoilla esiintyy. Avointa kysymystä käytettiin, koska haluttiin tutkittavien kertovan puheen häiriöistään omin sanoin ilman rajoitteita.

Lomakkeen kolmas osio koostui kolmesta avoimesta kysymyksestä, joihin lomake ohjasi valitun koulutusohjelman mukaan. Kysymykset oli muotoiltu erikseen jokaiselle koulutusohjelmalle sopiviksi, mutta niiden sisältö ja tarkoitus olivat kaikille samat. Ensimmäisenä kysyttiin, miten tutkittavien opettajaopiskelijoiden omat puheen häiriöt näkyvät opetustyössä ja sitä pyydettiin refleктоimaan oman opetuskokemuksen, esimerkiksi opetusharjoittelujen tai opettajan sijaisuuksien, pohjalta. Toisen kysymyksen avulla selvitettiin tutkittavien omakohtaisia kokemuksia poikkeavaan puheeseen suhtautumisesta

lasten ja oppilaiden sekä päiväkodin ja koulun henkilökunnan tahoilta. Kolmannella kysymyksellä kartoitettiin yleisemmin tutkittavien kokemuksia puheen häiriöistä opetustyössä. Kyselyn lopussa oli vapaaehtoinen palauteosio, joka sisälsi yhden avoimen palautekysymyksen. Palautekysymyksellä haluttiin antaa tutkittaville mahdollisuus jakaa ajatuksia lomakkeesta ja tutkimuksen aiheesta. Palauteosiosta saatuja vastauksia ei huomioitu aineiston analyysissä, vaan sen avulla kartoitettiin lomakkeen toimivuutta ja saatiin tärkeää tietoa lomakkeen luotettavuudesta.

Kyselylomake esiteltiin seitsemällä luokanopettajaopiskelijalla, joista viidellä ei ollut itsellään mitään puheen häiriötä. Esitestauksesta saadun palautteen pohjalta kyselylomakkeesta poistettiin tarpeeton toisto ja oikeinkirjoitusta korjattiin, millä varmistettiin lomakkeen selkeys ja sujuva vastaaminen. Lisäksi palauteosion kysymyksen asetuksia muutettiin niin, että kysymykseen vastaaminen oli vapaaehtoista. Esitestauksen avulla menetelmän luotettavuutta ja mittarin toimivuutta pystyttiin kehittämään ennen kyselylomakkeen lähettämistä (ks. Cohen ym., 2018). Samalla saatiin arvio siitä, kuinka paljon aikaa kyselylomakkeen täyttämiseen kului, jolloin kymmenen minuutin aika-arvio pystyttiin lisäämään myös saatekirjeeseen.

Kyselylomake lähetettiin kaikkiin Suomen opettajankoulutusta järjestäviin yliopistoihin: Helsingin, Turun, Tampereen, Jyväskylän, Itä-Suomen, Oulun ja Lapin yliopistoihin. Ennen kyselylomakkeen lähettämistä selvitettiin, mitä kautta lomake tavoittaisi koko tutkimuksen kohdejoukon. Linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin kuhunkin yliopistoon vain yhden kerran ja vastaaminen oli mahdollista aina yhden kalenterikuukauden ajan linkin lähettamisestä. Kyselylomakkeen linkkiä jaettiin yliopistojen sähköpostilistojen kautta suoraan alojen opiskelijoille ainejärjestöjen ja yliopistojen henkilökunnan välityksellä syys- ja lokakuun aikana vuonna 2023. Oulun yliopiston opiskelijoille linkki lomakkeeseen jaettiin joulukuussa 2023 erillisen tutkimusluvan saamisen jälkeen. Näin ollen oletuksena on, että kyselylomake saavutti pääosin kaikki tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvat opiskelijat, jotka aineistonkeruun hetkellä opiskelivat varhaiskasvatuksen, luokan- tai aineenopettajiksi, lukuun ottamatta yhden ainejärjestön opiskelijoita. Tämä yksi ainejärjestö kieltäytyi jakamasta linkkiä jäsenilleen yhdenvertaisuus- ja tasapuolisuusperiaatteen vuoksi.

3.3 Aineiston analyysi

Ennen aineiston analysointia kerätty aineisto siirrettiin Webropol-kyselysovelluksesta Microsoft Excel -taulukkolaskentaohjelmaan. Aineiston analysoinnin ensimmäisenä vaiheena

oli huolellinen aineistoon tutustuminen, minkä aikana varmistettiin, että siitä saatiin vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin. Koko aineisto luettiin läpi useaan kertaan, jotta varmistuttiin siitä, että se tunnettiin perinpohjaisesti. Lukemisen jälkeen aineisto järjesteltiin taulukkolaskentaohjelmaan seuraavien kolmen periaatteen mukaan: 1. tutkimusongelmat esitettiin sarakkeittain, 2. vastaajat esitettiin koulutusohjelmien mukaan jaoteltuna riveittäin ja 3. puheen häiriöt, artikulaatiovirhe ja änkytys, koodattiin eri väreillä vastaajakohtaisesti riveittäin. Analysoinnin helpottamiseksi jokaiselle koulutusohjelmalle annettiin oma koodi; koodeissa käytettiin koulutusohjelmiin sopivia ammattinimikkeiden lyhenteitä. Luokanopettajaopiskelijat saivat koodin LO, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat koodin VO ja aineenopettajaopiskelijat koodin AO. Vastaajat erotettiin toisistaan lisäämällä lyhenteiden perään numerokoodit, jotka annettiin vastausajankohdan mukaisessa järjestyksessä koulutusohjelmittain.

Aineiston analysoinnissa käytettiin sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin että sisällön erittelyn keinoja. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutettiin teemoittelemalla. Teemoittelussa kerättyä laadullista aineistoa pilkottiin ja ryhmiteltiin vastauksissa toistuvien teemojen ja piirteiden mukaan. (ks. Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Sisällön analyysiä tuettiin sisällön erittelyllä, jossa aineistoa kuvattiin määrällisesti kvantifioinnin avulla (ks. Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Sisällönanalyysi aloitettiin aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä: aineistosta karsittiin pois kaikki tutkimukselle epäolennainen ja siitä etsittiin tutkimusongelmien kannalta oleellisia ilmauksia. Alkuperäisilmaukset yliviivattiin eri väreillä teemojen mukaan ja teemoista muodostettiin alaluokkia, jotka nimettiin niitä kuvaavalla nimellä. (ks. Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Nämä vaiheet toteutettiin heti aineistonkeruun jälkeen ja aineistoon palattiin seuraavan kerran vasta muutaman kuukauden kuluttua, jolloin analysointi aloitettiin alusta. Aineiston redusointi toteutettiin muuten samalla tavalla, mutta tällä kertaa tutkimusongelmien kannalta oleellisista alkuperäisilmauksista muodostettiin niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Alkuperäisilmauksia analysoitaessa otettiin huomioon, että niistä saattoi löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistetyt ilmaukset listattiin tutkimusongelmittain ja siirrettiin sellaisinaan Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmaan. (ks. Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aineiston redusoinnin jälkeen analysointia jatkettiin pelkistettyjen ilmausten klusteroinnilla eli ryhmittelyllä. Klusterointi aloitettiin koodaamalla pelkistettyjä ilmauksia eri väreillä;

samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset koodattiin aina samalla värillä. Samalla värillä koodatut pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin allekkain ja yhdistettiin omiksi alaluokiksi, jotka nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (ks. Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Alaluokat muodostettiin erikseen jokaisen tutkimusongelman kohdalla. Taulukossa 4 on esitetty esimerkki aineiston analysoinnin etenemisestä redusoinnin ja klusteroinnin osalta.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|--|--|----------------------------|
| ”Koulun henkilökunnasta en ole havainnut mitään suhtautumista. (1) Oppilaista jotkut ovat ystävällisesti tai uteliaasti kysyneet asiasta. (2) Parikävempää tapausta on tahallisesti koittanut provosoida (3) ja nolata (4) kiinnittämällä huomiota lausumiseen.” | Ei havaittua suhtautumista henkilökunnalta (1) | Ei havaittua suhtautumista |
| | Oppilaat kysyvät hyväntahtoisesti (2) | Hyväntahtoinen ihmettely |
| | Oppilaat provosoivat (3) | Kiusaaminen |
| | Oppilaat yrittävät nolata (4) | Kiusaaminen |

Alaluokkien muodostamisen jälkeen analysointia jatkettiin aineiston abstrahoinnilla eli käsitteellistämällä. Tässä vaiheessa klusteroinnin aikana muodostettuja alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi, minkä jälkeen yläluokat yhdistettiin pääluokiksi. Kaikki muodostetut ylä- ja pääluokat nimettiin niiden sisältöä kuvaavalla teoreettisella käsitteellä. Aineiston abstrahointia jatkettiin kunkin tutkimusongelman kohdalla niin kauan kuin se nähtiin aineiston ja tulosten tulkinnan kannalta tarkoituksenmukaisena. (ks. Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Taulukossa 5 on esitetty esimerkki aineiston abstrahoinnista.

Taulukko 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|----------------------------|----------------------------|---|
| Ei havaittua suhtautumista | Neutraali suhtautuminen | Koulun/päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen |
| Hyväntahtoinen ihmettely | Positiivinen suhtautuminen | Oppilaiden/lasten suhtautuminen |
| Kiusaaminen | Negatiivinen suhtautuminen | Oppilaiden/lasten suhtautuminen |

Analysoinnin abstrahointivaiheessa koettiin tarkoituksenmukaiseksi muodostaa yläluokkia, joihin sisällytettiin vain yksi alaluokka. Näin tehtiin niissä tapauksissa, kun yksittäinen alaluokka erosi selvästi muista alaluokista. Yksittäisiin alaluokkiin sisällytetyt pelkistetyt ilmaukset olivat sisällöltään hyvin samankaltaisia, jolloin niitä ei koettu järkeväksi jakaa useampaan alaluokkaan. Aineistossa haluttiin säilyttää totuudenmukainen polku alkuperäisdataan kaikissa analysoinnin vaiheissa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018), joten

yksittäisiä vain yhteen yläluokkaan sijoitettuja alaluokkia ei haluttu hävittää. Koettiin, että nämä alaluokat antavat arvokasta tietoa tutkittavien alkuperäisistä vastauksista muodostettujen pelkistettyjen ilmausten sisällöstä sekä niistä muodostettujen luokkien ja niitä kuvaavien käsitteiden laajuudesta.

Laadullisen analysoinnin päätteeksi analysointia jatkettiin vielä sisällön erittelyn keinoin määrällisesti kvantifioimalla. Kvantifioinnin aikana alkuperäisilmauksista muodostetut alaluokkiin sijoitetut pelkistetyt ilmaukset laskettiin, koska haluttiin vielä tarkemmin havainnollistaa ja kuvata aineiston sisältöä. Näin pystyttiin tarkastelemaan ala-, ylä- ja pääluokkiin sisältyvien mainintojen esiintyvyyttä aineistossa. (ks. Puusa, 2020.)

Kvantifioinnin osalta nähtiin vastaajamäärän sijaan tarkoituksenmukaisempana tarkastella mainintojen määrää, jotta aineistoa pystyttiin kuvailemaan totuudenmukaisesti kokonaisuutena. Yhden tutkittavan vastauksesta saatettiin muodostaa useampia samaan alaluokkaan sisällytettyjä pelkistettyjä ilmauksia eli mainintoja. Näin tehtiin, jos pelkistetyt ilmaukset olivat sisällöltään erilaisia, mutta kuvasivat kuitenkin samaa ilmiötä. Tulososiossa alaluokkia kuvailtiin tarkemmin pelkistettyjen ilmausten kautta, jotta polku alkuperäisdataan säilyi.

3.4 Menetelmän luotettavuus ja eettisyys

Menetelmän luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavat tekijät otettiin huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Yksi menetelmän luotettavuutta heikentävä tekijä saattoi olla tutkijoiden toimesta luotu kyselylomake, koska sen laatimisessa ei pystytty hyödyntämään ennalta toimivaksi todettua ja testattua mittarin mallia. Tutkimuksen aihetta ei ole aikaisemmin juuri tutkittu, joten valmista mittaria ei ollut tutkimuksenteon hetkellä olemassa. Menetelmän luotettavuutta parannettiin kuitenkin sillä, että kyselylomakkeelle suoritettiin esitestaus ennen sen lähettämistä kohdejoukolle. Näin voitiin varmistua kyselylomakkeen toimivuudesta ja siihen pystyttiin tekemään tarvittavat muutokset esitestauksesta saadun palautteen pohjalta. (ks. Cohen ym., 2018.)

Kyselylomakkeen sisältämät avoimet kysymykset ohjasivat vastaamaan hyvin vapaamuotoisesti omakohtaisten kokemusten pohjalta, jolloin vastauksilta ei voitu odottaa tietynlaista tarkkarajaista sisältöä tai pituutta. Tämä oli osaltaan haaste menetelmän luotettavuudelle, koska vastaaja teki omat tulkintansa kysymyksistä ja valintansa siitä, kuinka tarkasti ja pitkästi hän kysymyksiin vastasi. Menetelmän luotettavuuden kannalta on oleellista pohtia kysymysten muotoilua; ei voida varmistua siitä, ohjasivatko kysymykset sopivasti,

liikaa tai liian vähän ja osattiinko kysymysten väliset merkityserot erottaa toisistaan. Toisaalta kysymysten avoimuus ja laajuus mahdollistivat myös vastausten avoimuuden ja laajuuden, mikä teki aineistosta kattavamman ja puolsi menetelmän luotettavuutta.

Menetelmän luotettavuuden arvioinnin kannalta haasteena nähtiin myös se, että kyselylomakkeeseen vastaamista ei voitu valvoa ja vastaamistilanteen olosuhteita ei pystytty kontrolloimaan. Näin ollen ei voida myöskään tietää, kuinka huolellisesti, rehellisesti ja totuudenmukaisesti kyselylomakkeeseen on vastattu. Lisäksi haasteena oli se, että ongelmatilanteisiin ja ilmenneisiin kysymyksiin ei pystytty reagoimaan kyselylomakkeeseen vastaamisen aikana reaaliaikaisesti. Toisaalta kyselylomake nähtiin kuitenkin perusteltuna ja luotettavuutta parantavana menetelmävalintana, joka ei aiheuta minkäänlaista haittaa tutkittaville. Tutkittavat pystyivät vastaamaan sähköisen kyselylomakkeen ansiosta täysin anonymisti heille henkilökohtaiseen ja mahdollisesti jopa arkaan aiheeseen heille sopivassa tilanteessa ja mieluisassa ympäristössä. (ks. Juuti & Puusa, 2020.) Näin tavoitettiin suurempi tutkimusjoukko ja pystyttiin madaltamaan kynnystä osallistua tutkimukseen. Edellä mainituista syistä aineistonkeruumenetelmänä päädyttiin käyttämään kyselylomaketta, vaikka toisaalta tiedostettiin myös se, että esimerkiksi haastattelut olisivat saattaneet mahdollistaa kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pidettiin tarkasti huolta tutkimuksen tekemiseen liittyvien eettisten periaatteiden noudattamisesta (ks. Cohen ym., 2018; Juuti & Puusa, 2020; Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023). Eettiset periaatteet kerrottiin myös tutkittaville kyselylomakkeen oheen laaditun saatekirjeen avulla. Saatekirjeen tarkoituksena oli tarjota tutkittaville tietoa tutkimuksesta, kuten esimerkiksi tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja heidän osuudestaan siinä. Näin varmistettiin, että tutkittavat olivat tietoisia kaikista tutkimukseen osallistumisen kannalta oleellisista asioista jo ennen osallistumiseen liittyvää päätöksentekoa. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus ottaa sähköpostin välityksellä yhteyttä tutkijoihin aineistonkeruun aikana. Lisäksi saatekirjeessä kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja sen pystyi keskeyttämään missä tahansa vaiheessa. Tutkittavat pysyivät anonymeinä koko tutkimuksen ajan, eikä heidän henkilötietojaan kerätty. Tutkimusaineisto säilytetään turvallisesti ainoastaan tutkijoiden hallussa ja hävitetään asianmukaisesti keväällä 2029 viisi vuotta tutkimuksen julkaisemisesta.

Menetelmän luotettavuutta heikensi mahdollisesti se, että kyselylomakkeen linkkiä ei ollut mahdollista lähettää suoraan tutkimuksen kohdejoukolle, vaan se jouduttiin välittämään heille

sähköpostilla eri tahojen kautta. Näin ei voida olla täysin varmoja siitä, tavoittiko linkki lopulta kaikki kohdejoukon jäsenet. Toisaalta sähköpostissa lähetetty linkki on myös saattanut hukkua muiden sähköpostien joukkoon, jolloin tutkimukseen osallistumisen mahdollisuus ei ole ollut edes tiedossa. Oletettavasti linkki välitettiin ainoastaan opettajaopiskelijoille, mutta koska henkilötietoja ei kerätty, ei voida täysin varmistua tutkittavien koulutusohjelmista ja siitä, oliko heillä itsellään oikeasti jokin puheen häiriö.

4 Tulokset

Tulososio on jaettu kolmeen alalukuun tutkimusongelmien mukaan. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään opettajaopiskelijoiden kokemuksia puheen häiriöistä opetustyön kannalta. Toisessa alaluvussa avataan tarkemmin, miten opettajaopiskelijat kokivat omien puheen häiriöidensä näkyvän käytännön opetustyössä. Kolmannessa alaluvussa käydään läpi, mitä opettajaopiskelijat kertoivat poikkeavaan puheeseen suhtautumisesta päiväkodin ja koulun opetusympäristöissä. Poikkeavaan puheeseen suhtautumista kuvaillaan lasten ja oppilaiden sekä päiväkodin ja koulun henkilökunnan osalta erikseen.

4.1 Opettajaopiskelijoiden kokemuksia puheen häiriöistä opetustyön kannalta

Opettajaopiskelijoiden kokemukset puheen häiriöistä opetustyön kannalta jakautuivat kolmeen yläluokkaan: *emotionaaliset reaktiot*, *työssä suoriutuminen* ja *itsereflektio* (taulukko 6). Yläluokkien sisältämissä mainintojen määrissä oli kuitenkin melko selkeitä eroja näiden kolmen yläluokan välillä. Eniten mainintoja lukeutui yläluokkaan *itsereflektio*, joka mainittiin opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 30 kertaa. Toiseksi eniten mainintoja oli yläluokassa *työssä suoriutuminen*, johon luokiteltiin yhteensä 23 mainintaa. Yläluokka *emotionaaliset reaktiot* sisälsi yhteensä 16 mainintaa. Kaikkia yläluokkia analysoidaan tarkemmin niihin sisältyvien alaluokkien sisältöjen kautta.

Taulukko 6. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia puheen häiriöistä opetustyön kannalta ylä- ja alaluokittain sekä mainintojen määrän (n) mukaan eriteltynä

| Yläluokka (n) | Alaluokka (n) |
|------------------------------|---------------------------------|
| Emotionaaliset reaktiot (16) | Häpeäminen (2) |
| | Jännittäminen (2) |
| | Turhautuminen (2) |
| | Ärsyyntyminen (3) |
| | Ahdistuminen (3) |
| | Epämukavuus (4) |
| Työssä suoriutuminen (23) | Oman toiminnan muokkaaminen (4) |
| | Haaste opetustyölle (5) |
| | Esimerkkinä oleminen (7) |
| | Voimavara opetustyössä (7) |
| Itsereflektio (30) | Oman pystyvyyden pohtiminen (9) |
| | Ei koettua haittaa (21) |

Yläluokkaan *emotionaaliset reaktiot* sisältyi kuusi alaluokkaa: *häpeäminen*, *jännittäminen*, *turhautuminen*, *ärsyyntyminen*, *ahdistuminen* ja *epämukavuus*. Alaluokkiin *häpeäminen* ja

jännittäminen liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa molemmissa alaluokissa kaksi.

”Aluksi se jännitti ja hävetti, mutta koska oppilaiden suhtautuminen on ollut niin neutraali, en jännitä sitä enää samalla lailla.” (LO18, änkytys)

Opettajaopiskelijat mainitsivat vastauksissaan, että puheen häiriöt aiheuttavat jännitystä ja saattavat itsestä tuntua hävettäviltä asioilta. Maininnoista ilmeni, että jännitystä aiheuttivat esimerkiksi oppilaiden suhtautuminen puheen häiriöihin ja vanhempien oppilaiden opettaminen. Yksi opettajaopiskelija esitti vastauksessaan, että lapsuudessa omasta artikulaatiosta virheestä koettu häpeä tuli esiin uudelleen hänen palatessaan kouluun opettajan roolissa.

Alaluokkaan *turhautuminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kaksi ja alaluokkaan *ärsyyntyminen* yhteensä kolme.

”Se ärsyttää ja turhauttaa.” (LO10, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijat mainitsivat vastauksissaan, että puheen häiriöt aiheuttavat turhautumista ja saattavat ärsyttää itseä opetustyössä. Turhautumista ja ärsyyntymistä koettiin aiheutuvan erityisesti tilanteissa, joissa puhuminen tuntuu vaikealta ja sanottava asia on vaikea tuoda puheessa ilmi selkeästi.

Alaluokkaan *ahdistuminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kolme.

”Joskus tuntuu, että ”en saisi opiskella opettajaksi”, sillä minulla on änkytystä ja se ajatus myös ahdistaa.” (VO3, änkytys)

Maininnoissa opettajaopiskelijat kokivat, että puheen häiriöt aiheuttavat opetustyössä ainakin ajoittaista ahdistumista. Yksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija kertoi opiskelevansa samalla myös varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi sekä kokevansa ahdistuneisuutta omasta änkytyksestään ja riittävydestään työskennellä lasten puheen häiriöiden kanssa osana erityisopettajan työtä.

Alaluokkaan *epämukavuus* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä neljä.

”Olisi mukavampaa jos sitä ei olisi, mutta olen itse tottunut jo siihen.” (LO7, artikulaatiovirhe)

Maininnoista ilmeni, että puheen häiriöt tuntuvat opettajaopiskelijoista opetustyön kannalta epämukavilta ja ne saattavat häiritä erityisesti opiskelijaa itseään. Yksi luokanopettajaopiskelija kertoi kokevansa erityisesti alkuopetuksessa opettamisen olevan epämiellyttävä ajatus hänen oman artikulaatiovirheensä takia, esimerkiksi hänelle vaikean kirjaimen ja äänteen mallintamisen kannalta.

Yläluokkaan työssä suoriutuminen sisältyi neljä alaluokkaa: *oman toiminnan muokkaaminen, haaste opetustyölle, esimerkkinä oleminen ja voimavara opetustyössä*. Alaluokkaan *oman toiminnan muokkaaminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä neljä.

”Rehellisyyden nimissä toki säännöllisesti pohdin äännetreenien aloittamista – – .” (LO14, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa pohdittiin omaa puhetta ja toimintaa kriittisesti puheen häiriöiden näkökulmasta opetustyössä. Näissä maininnoissa kerrottiin, että omaa puhetta saattaa tietoisesti joutua muokkaamaan ja jättämään esimerkiksi tiettyjä ääneen luettavia tekstejä lukematta, jotta ne eivät olisi lapsille tai oppilaille epäselviä. Yksi opettajaopiskelija mainitsi, että opetustyö vaatii puheen häiriön takia tietynlaista totuttelua ja etukäteen valmistautumista. Hän koki, että valmistautumisen avulla hän pystyisi paremmin vastaamaan omalla toiminnallaan opetustyössä vastaantuleviin puheen häiriöön liittyviin reaktioihin. Toinen opettajaopiskelija puolestaan esitti maininnassaan pohtivansa artikulaatiovirheen korjaamisen yrittämistä vielä aikuisiällä. Hän kuitenkin mainitsi uskovansa aloittavansa äänteen harjoittelun vain, jos aihe tulisi puheeksi kollegan tai esihenkilön kanssa.

Alaluokkaan *haaste opetustyölle* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä viisi.

”Toki vaikeimmat puheen häiriöt kuten änkytys saattavat hidastaa opetusta ja hankaloittaa opettamista – – .” (AO1, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa opettajaopiskelijat kokivat puheen häiriöistä aiheutuneiden opetustyön haasteiden ilmenevän esimerkiksi alkuopetuksessa, ääneen lukemisessa ja äänteen mallintamisessa. Lisäksi puheen häiriöiden koettiin vaikeuttavan puheen ymmärtämistä sekä hankaloittavan ja hidastavan opetusta. Yksi opettajaopiskelija kertoi vastauksessaan, että hän joutuu opetustyössä suunnittelemaan omaa puhettaan, mutta opetuskokemuksen myötä osaa tehdä sen jo lähes tiedostamatta.

Alaluokkaan *esimerkkinä oleminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä seitsemän.

”Toisaalta vahvistaa käsitystä moninaisuudesta ja ettei puheen häiriöt ole este.”
(LO5, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa opettajaopiskelijat korostivat esimerkkinä olemista omien puheen häiriöidensä näkökulmasta. Opettajaopiskelijat kokivat olevansa esimerkki siitä, että puheen häiriöt eivät haittaa ja niiden kanssa voi pärjätä elämässä hyvin. Opetustyön kannalta vastauksissa mainittiin moninaisuuden käsityksen vahvistaminen ja puheen häiriöiden normalisoiminen. Lisäksi maininnoissa haluttiin rohkaista lapsia ja oppilaita hakeutumaan haluamaansa ammattiin mahdollisista puheen häiriöistä huolimatta. Yksi opettajaopiskelija piti tärkeänä, että lapset näkevät ja toimivat erilaisten ihmisten kanssa myös päiväkodissa ja koulussa. Hän halusi edistää erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevaisuutta omalla esimerkillään sekä näyttää, että esimerkiksi opettajakin on monenlaisia.

Alaluokkaan *voimavara opetustyössä* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä seitsemän.

”Se auttaa samaistumaan oppilaisiin (ja heitä samaistumaan minuun), joilla on myös joitain heikkouksia.” (LO11, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa opettajaopiskelijat kokivat puheen häiriöidensä olevan useissa tilanteissa jopa etu tai voimavara opetustyössä. Maininnoissa tuotiin toistuvasti esille, että puheen häiriöiden kokeminen voimavarana vaatii itseltä hyvää itsetuntoa, -varmuutta ja auktoriteettia. Opettajaopiskelijoiden mukaan niiden avulla puheen häiriö voidaan näyttää oppilaille ja lapsille vahvuutena sekä sitä voidaan hyödyntää erilaisissa tilanteissa. Lisäksi he kokivat, että näin voidaan auttaa lapsia kohtaamaan ja suvaitsemaan puheen häiriöitä sekä erilaisuutta ylipäättään. Maininnoissa voimavaraksi koettiin myös oppilaisiin samaistuminen ja toisaalta myös oppilaiden samaistuminen opettajaopiskelijaan. Yksi opettajaopiskelija koki, että hänen artikulaatiovirheensä inhimillistää häntä oppilaiden silmissä ja tekee hänestä helpommin lähestyttävän etenkin oppilaille, jotka itse kokevat erilaisuutta tai joilla itsellään on joitakin haasteita.

Yläluokkaan *itsereflektio* sisältyi kaksi alaluokkaa: *oman pystyvyyden pohtiminen* sekä *ei koettua haittaa*. Alaluokkaan *oman pystyvyyden pohtiminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä yhdeksän.

”Mielestäni opettajalle asetetut raamit ovat liian kapeat. Koen, että en kuulu kyseisten raamien sisälle esim. puhettavan vuoksi.” (LO21, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijoiden maininnoissa toistuivat pohdinnat oman opetuksen laadun riittävydestä, pystyvyydestä opettaa kaikkia aiheita ja oppiaineita sekä oikeudesta olla opettaja ylipäättään. Opettajaopiskelijoiden käsitykset omasta pystyvyydestään olivat kuitenkin selkeästi muuttuneet ajasta ennen opintojen aloittamista, jolloin useimmat vastaajat olivat mainintojensa mukaan ajatelleet puheen häiriön olevan jopa este opetustyölle. Heidän maininnoistaan ilmeni, että puheen häiriöitä ei tulisi hävetä ja niiden ei tulisi olla yhteydessä pystyvyyteen opettaa. Lisäksi mainittiin, että jokaisen opettajaopiskelijan tulisi kokea olevansa riittävä sellaisena kuin on. Yksi opettajaopiskelija mainitsi kuitenkin vastauksessaan, että kokee olevansa puheen häiriönsä takia riittämätön opettajalle asetettuihin odotuksiin nähden.

Alaluokkaan *ei koettua häirtä* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 21.

”Tässä vaiheessa elämää en kiinnitä siihen itsekään paljoa huomiota, joten opettajan työssäkään ei käy mielessä.” (AO3, artikulaatiovirhe)

Tämä alaluokka korostui opettajaopiskelijoiden vastauksissa eniten. Opettajaopiskelijat kokivat, että puheen häiriöt eivät häiritse, eivätkä ole ongelma tai este opetustyössä. Maininnoissa kerrottiin, että puheen häiriöt ovat monille niin pysyvä osa omaa puhetta, että niihin ei juurikaan kiinnitä itse huomiota ja välillä niiden olemassaolo saattaa jopa unohtua.

4.2 Opettajaopiskelijoiden kokemuksia omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä

Opettajaopiskelijoiden kokemukset omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä jakoutuivat neljään yläluokkaan: *vuorovaikutus ja kommunikaatio, puheen muokkaaminen, opetustyön haasteet ja itsereflektio* (taulukko 7). Vastauksissa mainitut kokemukset jakoutuivat melko tasaisesti kaikkiin neljään yläluokkaan. Eniten mainintoja lukeutui kuitenkin yläluokkaan *itsereflektio*, joka mainittiin opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 20 kertaa. Toiseksi eniten mainintoja oli yläluokassa *opetustyön haasteet*, johon luokiteltiin yhteensä 14 mainintaa. Yläluokat *vuorovaikutus ja kommunikaatio* sekä *puheen muokkaaminen* sisälsivät molemmat yhteensä 12 mainintaa. Kaikkia yläluokkia analysoidaan tarkemmin niihin sisältyvien alaluokkien sisältöjen kautta.

Taulukko 7. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia omien puheen häiriöidensä näkymisestä käytännön opetustyössä ylä- ja alaluokittain sekä mainintojen määrän (n) mukaan eriteltynä

| Yläluokka (n) | Alaluokka (n) |
|-------------------------------------|--|
| Vuorovaikutus ja kommunikaatio (12) | Keskustelu oppilaiden kanssa (4) Kuuluu puheessa (8) |
| Puheen muokkaaminen (12) | Sanojen ja lauseiden toistaminen (2) Sanojen välttely ja valikoiminen (10) |
| Opetustyön haasteet (14) | Vaatii erityistä keskittymistä (3) Opetuksen muokkaaminen (3) Vaikuttaa opetusta (4) Aiheuttaa jännitystä (4) |
| Itsereflektio (20) | Oman pystyvyyden pohtiminen (5) Ei näy opetustyössä (15) |

Yläluokkaan *vuorovaikutus ja kommunikaatio* sisältyi kaksi alaluokkaa: *keskustelu oppilaiden kanssa* ja *kuuluu puheessa*. Alaluokkaan *keskustelu oppilaiden kanssa* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä neljä. Kaikki nämä maininnat ilmenivät luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa.

”– – koen että kokemuksesta puhuminen jopa auttaa luokkahuoneessa ”tabujen” rikkomisessa, ja näyttämällä esimerkkiä että elämässä pärjää ja ollaan kaikki erilaisia yksilöitä.” (LO19, artikulaatiovirhe)

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat käsitelleensä puheen häiriötään oppilaiden kanssa ja keskustelleensa esimerkiksi jonkin tietyn äänteen haastavuudesta ja yksilöllisistä heikkouksista sekä niistä selviytymisestä. Kaikissa maininnoissa esimerkin näyttämistä pidettiin tärkeänä ja haluttiin edistää erilaisuuden hyväksymistä. Yksi luokanopettajaopiskelija mainitsi vastauksessaan kertoneensa oppilaille ajatelleensa joskus artikulaatiovirheen estävän opettajana toimimisen, koska työssä joutuu puhumaan paljon. Hän halusi kuitenkin korostaa oppilaille sitä, että opettajana toimiminen on mahdollista artikulaatiovirheestä ja yksilöllisestä erilaisuudesta huolimatta.

Alaluokkaan *kuuluu puheessa* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kahdeksan.

”Puhevika kuuluu puheessa erityisesti sanoissa, jotka alkavat r-kirjaimella tai joissa on monia r-kirjaimia.” (LO17, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijat kertoivat, että puheen häiriö näkyy opetustyössä oikeastaan samalla tavalla kuin muutenkin puheessa. Vastauksissa mainittiin, että äännevirheen tai änkytyksen saattaa kuulla erityisesti esimerkiksi tilanteissa, joissa sanat alkavat vaikealla äänneellä, äänne toistuu

usein tai sanat ovat pitkiä. Opettajaopiskelijat mainitsivat vastauksissaan myös ajoittaiset itse huomautetut haasteet puheen tuottamisessa ja selkeydessä. Yksi aineenopettaja mainitsi vastauksessaan lisäksi haasteet vieraan kielen ääntämisessä. Hän mainitsi, että artikulaatiovirhe kuuluu puheessa etenkin juuri vieraiden kielten sanoja ääntäessä.

Yläluokkaan *puheen muokkaaminen* sisältyi kaksi alaluokkaa: *sanojen ja lauseiden toistaminen* sekä *sanojen välttely ja valikoiminen*. Alaluokkaan *sanojen ja lauseiden toistaminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kaksi.

”Puhe saattaa mennä täysin sekaisin tästä virheestä, jolloin usein sanon sanan tai koko lauseen uudelleen kiinnittäen huomiota siihen, ettei äännevirhettä tulisi toiseen kertaan.” (LO8, artikulaatiovirhe)

Molemmissa maininnoissa kerrottiin, että puheen häiriön takia joitain sanoja tai lauseita voi joutua toistamaan opetustilanteissa. Toistaminen liitettiin molemmissa maininnoissa siihen, että sanottava asia haluttiin esittää oppilaille selkeämmin.

Alaluokkaan *sanojen välttely ja valikoiminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kymmenen.

”Usein kierrän jonkin sanan, jonka tunnen suussa valmiiksi ettei se tule selkeästi ulos.” (LO9, änkytys)

” – – välillä väistelen tarkoituksella sanoja, joissa on paljon r-kirjainta.” (AO3, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa toistuivat sanojen välttely ja valikoiminen, joita opettajaopiskelijat kertoivat käyttävänsä puheessaan välttääkseen änkytyksen alkamisen ja artikulaatiovirheen korostumisen. Yksi luokanopettajaopiskelija mainitsi välttelevänsä sanavalintoja, joiden hän uskoo haittaavan viestintää artikulaatiovirheensä takia. Osassa maininnoista sanojen välttelyä ja valikoimista tehtiin tietoisesti, mutta muutamassa maininnassa sen kerrottiin tapahtuvan opetustilanteessa täysin tiedostamatta.

Yläluokkaan *opetustyön haasteet* sisältyi neljä alaluokkaa: *vaatii erityistä keskittymistä, opetuksen muokkaaminen, vaikeuttaa opetusta ja aiheuttaa jännitystä*. Alaluokkaan *vaatii erityistä keskittymistä* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kolme.

”R-äänne onnistuu nykyään, mutta jos olen hermostunut, kiihtynyt tai en muuten kiinnitä siihen huomiota, r-äänne katoaa. Joudun siis keskittymään extra paljon.” (LO10, artikulaatiovirhe)

Kaikissa maininnoissa ilmeni, että puheen häiriö näkyy opetustyössä siten, että omaan puheeseen kiinnittää enemmän huomiota ja selkeä puhuminen vaatii erityistä keskittymistä. Yksi luokanopettajaopiskelija kertoi mielentilalla olevan vaikutusta siihen, että puheeseen keskittyminen saattaa unohtua, jolloin artikulaatiovirhe korostuu.

Alaluokkaan *opetuksen muokkaaminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kolme.

”Harjoittelussa valitsin oppilaille äidinkielen kokeeksi sellaisen tekstin, jossa ei toistu jatkuvasti raskaasti ärrällinen sanonta.” (LO14, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa opetusta muokattiin eri perustein. Opettajaopiskelijat kertoivat muokkaavansa opetusta välttääkseen puheen häiriön korostumisen ja tekevänsä myös pedagogisia valintoja omien puheen häiriöidensä pohjalta. Yksi luokanopettajaopiskelija kertoi esimerkiksi käyvänsä nimelistat läpi siten, että pystyi välttämään peräkkäisiä vaikealla äänteellä alkavia nimiä. Hän kertoi myös valinneensa harjoittelussa koetilanteessa ääneen luettavaksi tekstin, jossa tietty, hänelle haastava äänne, toistui mahdollisimman vähän. Hänen tarkoituksenaan oli, että ääneen luettu teksti olisi oppilaille mahdollisimman ymmärrettävä.

Alaluokkaan *vaikeuttaa opetusta* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä neljä.

”Kuitenkin aakkosia harjoitellessa yhdessä oppilaiden kanssa itsellä on tietysti vaikeuksia muodostaa oikeaa äännettä ja siten näyttää mallia perinteiseen tapaan.” (LO5, artikulaatiovirhe)

Kaksi mainintaa käsitteli kirjainten opettamista alkuopetuksessa. Maininnoissa koettiin puheen häiriön olevan haaste tai jopa este äänten mallintamiselle. Kahdessa muussa maininnassa käsiteltiin myös äänten mallintamisen haasteellisuutta, mutta musiikin opetuksen näkökulmasta, esimerkiksi erilaisissa äänenavausharjoituksissa.

Alaluokkaan *aiheuttaa jännitystä* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä neljä.

”Tuo lisää jännitystä opetukseen, ja miettii saako kaiken sanottua ja opetettua selkeästi, jotta oppilaat oppivat ja ymmärtävät.” (LO13, änkytys)

Opettajaopiskelijat kokivat puheen häiriöiden aiheuttavan jännitystä opetustyössä.

Maininnoissa puheen häiriön aiheuttama jännitys liittyi yleisesti opettamiseen, tietyn äänten esiintymiseen sanoissa tai muiden suhtautumiseen.

Yläluokkaan *itsereflektio* sisältyi kaksi alaluokkaa: *oman pystyvyyden pohtiminen* sekä *ei näy opetustyössä*. Alaluokkaan *oman pystyvyyden pohtiminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä viisi.

”Koen itseni hyvin epävarmaksi ja monenlaisia ajatuksia on ollut: Miten ikinä saan töitä? Kuka palkkaa r-vikaisen opettajan? Mitä jos en pysty opettamaan kaikkea mitä pitäisi? Miten oppilaat ja vanhemmat suhtautuvat? Koenko liian erilaisuutta työyhteisössä?” (LO21, artikulaatiovirhe)

Maininnoista ilmeni, että osa opettajaopiskelijoista koki opetustyössä epävarmuutta oman puheen häiriönsä takia ja pohtii siitä aiheutuvia seurauksia opetustyön kannalta. Maininnoissa esiintyi toistuvasti pohdintaa omasta pystyvyydestä opettaa esimerkiksi suomen kieltä ja kirjallisuutta tai opettaa ylipäätään selkeästi ja ymmärrettävästi. Lisäksi maininnoissa pohdittiin, voiko puheen häiriön kanssa ylipäätään toimia ja kokea onnistuneensa opettajana tai tulla palkatuksi.

Alaluokkaan *ei näy opetustyössä* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 15.

”Ainakin toistaiseksi olen hyvin pärjännyt r-vian kanssa itse työssä eikä siitä ole ollut suurempaa ongelmaa työn kannalta.” (LO21, artikulaatiovirhe)

”Ei ole häirinnyt.” (VO5, änkytys)

Tämä alaluokka korostui opettajaopiskelijoiden vastauksissa eniten. Alaluokan maininnoissa opettajaopiskelijat kertoivat kokevansa, ettei heidän puheen häiriönsä näy opetustyössä juuri mitenkään. Yksi luokanopettajaopiskelija mainitsi vastauksessaan esimerkiksi, että itselle haastavan kirjaimen opettaminen on sujunut opetustyössä ongelmitta omasta artikulaatiovirheestä huolimatta. Maininnoista ilmeni, että monet opettajaopiskelijat eivät kokeneet puheen häiriön vaikuttavan, tuovan ongelmia tai häiritsevän opetusta ja opetus on sujunut heidän mielestään hyvin.

4.3 Opettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän poikkeavaan puheeseensa suhtautumisesta opetusympäristössä

Opettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän poikkeavaan puheeseensa suhtautumisesta opetusympäristössä käsiteltiin kahden pääluokan kautta: *oppilaiden ja lasten suhtautuminen* sekä *koulun ja päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen* (taulukko 8). Pääluokassa *oppilaiden ja lasten suhtautuminen* oli yhteensä 42 mainintaa, jotka jakautuivat kolmeen yläluokkaan: *positiivinen, neutraali ja negatiivinen suhtautuminen*. Pääluokassa *koulun ja*

päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen oli yhteensä 28 mainintaa, jotka jakautuivat puolestaan vain kahteen yläluokkaan: *positiivinen* ja *neutraali suhtautuminen*.

Opettajaopiskelijat eivät kertoneet vastauksissaan kohdanneensa henkilökunnan negatiiviseksi luokiteltavaa suhtautumista poikkeavaan puheeseen, joten negatiivisen suhtautumisen yläluokkaa ei pystytty muodostamaan. Muuten molempien pääluokkien alle muodostetut yläluokat olivat samat. Kaikkia pää- ja yläluokkia analysoidaan tarkemmin niihin sisältyvien alaluokkien sisältöjen kautta.

Taulukko 8. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän poikkeavaan puheeseensa suhtautumisesta opetusympäristössä pää-, ylä- ja alaluokittain sekä mainintojen määrän (n) mukaan eriteltynä

| Pääluokka (n) | Yläluokka (n) | Alaluokka (n) |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| | Positiivinen suhtautuminen (10) | Hyväntahtoinen ihmettely (10) |
| | Neutraali suhtautuminen (12) | Ei havaittua suhtautumista (12) |
| Oppilaiden ja lasten suhtautuminen (42) | Negatiivinen suhtautuminen (20) | Nauraminen (3) |
| | | Pilkkaaminen (3) |
| | | Kiusaaminen (4) |
| | | Ilkeä kommentointi (5) |
| | | Matkiminen (5) |
| Koulun ja päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen (28) | Positiivinen suhtautuminen (2) | Kannustaminen (2) |
| | Neutraali suhtautuminen (26) | Ei havaittua suhtautumista (26) |

Opettajaopiskelijoiden vastauksissa oppilaiden ja lasten suhtautumisen osalta vastauksissa korostui *negatiivinen suhtautuminen* puheen häiriöihin. Oppilaiden ja lasten negatiivisesta suhtautumisesta oli yhteensä 20 mainintaa, kun taas koulun ja päiväkodin henkilökunnan negatiivisesta suhtautumisesta puheen häiriöihin ei ollut mainintoja. Henkilökunnan suhtautumisessa puolestaan suurin yläluokka oli *neutraali suhtautuminen*, joka mainittiin opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 26 kertaa. Opettajaopiskelijoiden vastauksissa oli useita mainintoja myös oppilaiden ja lasten neutraalista suhtautumisesta puheen häiriöihin, mutta niitä oli huomattavasti vähemmän, yhteensä 12. Molemmissa pääluokissa positiivisen suhtautumisen yläluokasta oli vähiten mainintoja; oppilaiden ja lasten suhtautumisen osalta mainintoja oli kymmenen ja henkilökunnan osalta vain kaksi. Oli kuitenkin huomattavaa, että oppilaiden ja lasten suhtautuminen oli tutkittavien maininnoissa useammin positiivista kuin henkilökunnan suhtautuminen, vaikka vastauksissa korostettiin eniten lasten ja oppilaiden negatiivista suhtautumista puheen häiriöihin.

4.3.1 Oppilaiden ja lasten suhtautuminen

Oppilaiden ja lasten suhtautumisen osalta yläluokkaan *positiivinen suhtautuminen* sisältyi yksi alaluokka *hyväntahtoinen ihmettely*, johon liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 10.

”Oppilaat välillä kommentoivat asiaa. Pääasiassa ihmetellen ja hyvällä mainiten.” (LO4, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijat mainitsivat puheen häiriöihin suhtautumisen olevan hyvin ymmärtävää ja hyväntahtoisia ainakin alakoulun oppilaiden osalta. Maininnoista ilmeni, että oppilaat, joilla itsellään on jokin puheen häiriö ovat kiinnittäneet asiaan huomiota ja ilmaisseet samaistumista. Muuten suhtautuminen oli opettajaopiskelijoiden mukaan ollut ystävällistä ja uteliasta, jolloin oppilaat ovat saattaneet ihmetellä opettajaopiskelijoiden poikkeavaa puhetta ja kysyä asiasta.

Yläluokkaan *neutraali suhtautuminen* sisältyi yksi alaluokka *ei havaittua suhtautumista*, johon liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 12.

”Toistaiseksi kukaan ei ole ainakaan sanonut minulle mitään, eikä äännevirheet ole aiheuttaneet näkyviä reaktioita muissa.” (LO8, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijoiden maininnoissa toistui usein, että lapset ja oppilaat ovat suhtautuneet poikkeavaan puheeseen hyvin neutraalisti. Monissa maininnoissa kerrottiin, että lapset ja oppilaat eivät kiinnitä puheen häiriöihin juuri mitään huomiota tai kommentoi asiaan millään tavalla.

Yläluokkaan *negatiivinen suhtautuminen* sisältyi viisi alaluokkaa: *nauraminen, pilkkaaminen, kiusaaminen, ilkeä kommentointi ja matkiminen*. Alaluokkaan *nauraminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kolme.

”Etenkin yläasteikäiset saattavat nauraa – –.” (LO15, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa kerrottiin, että lasten ja oppilaiden negatiivinen suhtautuminen opettajaopiskelijoiden poikkeavaan puheeseen näkyi esimerkiksi nauramisena. Nauraminen liitettiin usein yläkouluikäisiin oppilaisiin ja joissain tilanteissa se oli seurausta poikkeavan puheen matkimisesta.

Alaluokkaan *pilkkaaminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kolme.

”Isommilta oppilailta on tullut ”pilkkaa”. ” (LO21, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijat mainitsivat, että lapset ja oppilaat pilkkasivat opettajaopiskelijoiden poikkeavaa puhetta. Nauramisen lisäksi myös pilkkaaminen liitettiin usein yläkoulun oppilaisiin. Yhden opettajaopiskelijan vastauksessa pilkkaaminen näkyi oppilaan vitsailuna, joka oli kohdistettu opettajaopiskelijan tapaan ääntää tietty kirjain.

Alaluokkaan *kiusaaminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä neljä.

”Pari ikävämpää tapausta on tahallisesti koittanut provosoida ja nolata kiinnittämällä huomiota lausumiseen.” (LO11, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijoiden maininnoissa lapset ja oppilaat reagoivat poikkeavaan puheeseen myös kiusaamalla. Maininnoissa kiusaamisella tarkoitettiin puheeseen liittyvää provosointia, nolaamista tai kiusoittelua.

Alaluokkaan *ilkeä kommentointi* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä viisi.

”Muutaman kerran oppilas on päättänyt testata minua ja rajojani kommentoimalla asiaa ilkeästi.” (LO4, artikulaatiovirhe)

Maininnoissa kerrottiin, että lasten ja oppilaiden negatiivinen suhtautuminen opettajaopiskelijoiden poikkeavaan puheeseen näkyi esimerkiksi ilkeänä kommentointina. Yksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija kertoi vanhempien lasten kommentoineen hänen artikulaatiovirhettään ilkeään sävyyn huomauttamalla esimerkiksi, että ”ei äännettä noin sanota” ja ”en ymmärrä mitä sanot”. Maininnoissa ilkeän kommentoinnin kerrottiin näkyvän myös puheen häiriöön liittyvänä ylimääräisenä ja ikävänä huuteluna. Poikkeavaan puheeseen liittyvä huutelu saattoi opettajaopiskelijoiden mukaan ilmetä kesken oppitunnin tai vain ohimennen opetuksen ulkopuolella. Mainintojen mukaan oppilaat olivat esimerkiksi käskeneet opettajaopiskelijaa sanomaan hänelle vaikean äänteen tai huudelleet äännettä hänen peräänsä. Lisäksi yksi luokanopettajaopiskelija mainitsi joutuneensa välillä ikävän kommentoinnin takia selittämään oppilaille, mistä hänen artikulaatiovirheensä johtuu.

Alaluokkaan *matkiminen* liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä viisi.

”Yläasteella oppilaat puuttuvat asiaan suhteellisen usein. Alkavat toistella ja matkia puhettani ilkkurisesti, joskus muuttavat porukalla puhettaan koko tunniksi.” (LO14, artikulaatiovirhe)

Myös matkimiseen liittyvät maininnat liitettiin usein yläkouluikäisiin oppilaisiin ja opettajaopiskelijat kertoivat matkimisen olevan toistuvaa. Opettajaopiskelijoiden maininnoissa matkimisen kerrottiin olevan selkeästi pahantahtoista. Yhden luokanopettajaopiskelijan vastauksessa mainittiin, että matkiminen näkyy oppilaiden puheessa esimerkiksi opettajaopiskelijalle vaikean äänteen korostamisena. Toinen luokanopettajaopiskelija kertoi vastauksessaan, että oppilaat toistelevat ja matkivat hänen poikkeavaa puhettaan sekä saattavat yhdessä muuttaa puhettaan jopa koko oppitunnin ajaksi.

4.3.2 Koulun ja päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen

Koulun ja päiväkodin henkilökunnan suhtautumisen osalta yläluokkaan *positiivinen suhtautuminen* sisältyi yksi alaluokka *kannustaminen*, johon liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä kaksi.

”Henkilökunnassa kannustavasti suhtauduttu eikä nähty ongelmana.” (LO5, artikulaatiovirhe)

Maininnoista kävi ilmi, että poikkeavasta puheesta on jollain tasolla keskusteltu koulun tai päiväkodin henkilökunnan kanssa. Opettajaopiskelijoiden mukaan poikkeavaan puheeseen suhtautuminen on ollut kannustavaa ja ymmärtäväistä, eikä puheen häiriötä ole nähty ongelmana opetustyön kannalta.

Yläluokkaan *neutraali suhtautuminen* sisältyi yksi alaluokka *ei havaittua suhtautumista*, johon liittyviä mainintoja oli opettajaopiskelijoiden vastauksissa yhteensä 26.

”Henkilökunta on poikkeuksetta suhtautunut neutraalisti, eikä ole kommentoinut asiaa mitenkään.” (LO15, artikulaatiovirhe)

Opettajaopiskelijoiden maininnoissa toistui usein, että koulun tai päiväkodin henkilökunta ei ole osoittanut juuri minkäänlaista suhtautumista poikkeavaan puheeseen. Monissa maininnoissa kerrottiin, että puheen häiriöihin suhtautuminen on ollut hyvin neutraalia tai jopa olematonta, eikä poikkeavaan puheeseen ole kiinnitetty erityistä huomiota tai sitä ole kommentoitu ollenkaan.

5 Pohdinta

Seuraavissa alaluvuissa palataan tutkimuksen tärkeimpiin tuloksiin, joita käsitellään tutkimusongelmittain. Tuloksia tarkastellaan suhteessa aikaisempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja siihen liittyvään kirjallisuuteen. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Puheen häiriöt opetustyön haasteena ja voimavarana

Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla korostui itsereflektion merkitys, kun opettajaopiskelijoilta kysyttiin, miten he kokevat puheen häiriöt opetustyön kannalta. Tämän tutkimuksen tuloksissa itsereflektiolla tarkoitettiin sitä, että opettajaopiskelija pohti ja tarkasteli kriittisesti itseään sekä opetustyössä tapahtuvaa toimintaansa oman puheen häiriönsä näkökulmasta (ks. Laine, 2004). Itsereflektioon liitettiin opettajaopiskelijoiden pohdinnat siitä, että puheen häiriöillä ei ollut opetustyön kannalta koettua haittaa. Tämä korostui opettajaopiskelijoiden vastauksissa, koska siihen liittyviä mainintoja (n=21) oli opettajaopiskelijoiden vastauksista huomattavasti eniten. Useat heistä mainitsivat vastauksissaan kuitenkin myös muita asioita ja pohtivat puheen häiriöitä yleisesti opetustyön kannalta eri näkökulmista. Opettajaopiskelijat eivät kokeneet puheen häiriöitään ongelmaksi tai esteeksi opetustyön kannalta. Aiemmissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu päinvastaisesti, sillä niiden mukaan puheen häiriö voidaan erityisesti muiden ihmisten näkökulmasta kokea esteeksi paljon puhumista vaativan opetustyön tekemiselle (Hurst & Cooper, 1983; Schlagheck ym., 2009).

Itsereflektioksi käsitettiin myös opettajaopiskelijoiden kokemukset siitä, että puheen häiriöt aiheuttivat oman pystyvyyden pohtimista opetustyön kannalta. Opettajaopiskelijoiden vastauksista tuli selkeästi ilmi, että kokemukset omasta pystyvyydestä toimia opettajana puheen häiriöistä huolimatta olivat muuttuneet opintojen myötä positiivisemmiksi. Tätä voi osaltaan selittää opintojen myötä kertynyt opetuskokemus ja sitä kautta lujittunut varmuus omasta pystyvyydestä ja riittävydestä. Opettajaopiskelijat olivat vahvasti sitä mieltä, että puheen häiriöiden ei tulisi olla yhteydessä pystyvyyteen opettaa, vaan opettajan tulisi pystyä kokemaan olevansa riittävä myös puheen häiriön kanssa. On merkityksellistä ymmärtää, että opettajan ei tarvitse olla virheetön tai esittää jotain, mitä ei ole, vaikka hän poikkeaisikin perinteisen opettajan mallista puheen häiriön takia (ks. Aho, 2011; Uusikylä, 2006). Puheen häiriöillä on kuitenkin tietynlainen stigma (mm. Boyle & Blood, 2015; McKinnon ym., 1986)

ja ehkä siitä syystä monet opettajaopiskelijat kokivat, etteivät he mahdu puheen häiriönsä takia perinteisen opettajan malliin. Siksi myös puheen häiriön omaavien opettajaopiskelijoiden näkökulmasta on tärkeää, että he voivat kokea tulevansa hyväksytyiksi omina itsenään (ks. Heikkinen, 2000).

Puheen häiriöt aiheuttivat opettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan monia negatiivisia emotionaalisia reaktioita opetustyön kannalta. Opettajaopiskelijat kokivat opetustyöhön liittyvää ahdistumista, epämukavuutta, turhautumista, ärsyyntymistä, häpeämistä ja jännittämistä puheen häiriönsä takia. Tällaiset puheen häiriöihin liittyvät kokemukset ovat tavallisia ja ne vaihtelevat yksilöiden välillä (ks. Hedge & Freed, 2011; Heimo, 2012; Lavid, 2003; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012; Vainio, 1992; Van Riper, 1978). Tutkittavien negatiiviset kommunikointikokemukset ovat voineet aiheuttaa näitä edellä lueteltuja emotionaalisia reaktioita (ks. Hedge & Freed, 2011; Vainio, 1992; Van Riper, 1978) jo ennen opettajaksi hakeutumista. Ne ovat kuitenkin saattaneet nousta uudelleen pintaan ja vahvistua, kun opettajaopiskelijat ovat palanneet koulumaailmaan opettajan roolissa.

Tulosten mukaan opettajaopiskelijat pohtivat työssä suoriutumista oman puheen häiriönsä näkökulmasta: he kokivat, että puheen häiriö voi olla haaste opetustyölle ja vaatia oman toiminnan muokkaamista, mutta toisaalta se voi olla myös voimavara ja mahdollistaa esimerkkinä olemisen. Opetustyöhön liittyvien haasteiden koettiin ilmenevän erityisesti alkuopetuksessa ääneen lukemisessa sekä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa, joissa keskeisenä on opettajan oma puhe ja malli. Jos opettajaopiskelija kokee oman puheen häiriönsä liian suureksi haasteeksi, saattaa hän myös kokea olevansa pystymätön toimimaan opettajana alkuopetuksessa. Siten hän voi jättää hakeutumatta kyseisiin työtehtäviin, vaikka haluaisikin työskennellä alkuopettajana. Nykyään opettajalla on kuitenkin mahdollisuus hyödyntää oman puheensa ja oppilaiden oppimisen tukena monipuolisesti erilaisia esimerkiksi digitaalisia välineitä ja materiaaleja, eikä siten esimerkiksi yksittäisen artikulaatiovirheen tulisi estää alkuopettajana toimimista.

Oman toiminnan muokkaamisen lähtökohtana oli useissa tapauksissa se, että opettajaopiskelijat tekivät opetukseen liittyviä valintoja oppilaiden oppimisen edistämiseksi, eikä niinkään oman puheen häiriön piilottamiseksi. Tämä edellyttää kuitenkin opettajaopiskelijoilta erilaisten opetuksessa hyödynnettävien välineiden ja materiaalien tuntemusta sekä niihin liittyvää tietämystä, jotta niitä osataan hyödyntää tarkoituksenmukaisella tavalla. Kuten yksi opettajaopiskelija mainitsikin vastauksessaan,

opetustyö voi puheen häiriön takia vaatia totuttelua, mikä tapahtuu ehkä työkokemuksen karttumisen ohella. Hän pohti myös etukäteen valmistautumista oman puheen häiriönsä näkökulmasta. Valmistautuminen voi lisätä opettajaopiskelijoiden varmuutta ja valmiutta kohdata heidän puheen häiriöihinsä liittyviä reaktioita opetustyössä. Etenkin opiskeluaikana opettajaopiskelijat saattavat kiinnittää tarkasti huomiota heidän puheen häiriöihinsä liittyviin ympäristön reaktioihin ja siten kokea tarvetta valmistautua vastaamaan niihin omalla toiminnallaan. Tämä voi johtua esimerkiksi aiemmista negatiivisista kommunikointikokemuksista. (ks. Vainio, 1992; Van Riper, 1978.)

Tuloksissa nousi esille myös ajatus puheen häiriön korjaamisesta opetustyön takia, vaikka muuten sen korjaamiselle ei koettu tarvetta. Aikuisiällä puheen häiriöstä riippuen niiden korjaaminen voi olla kuitenkin hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta (Guitar, 2019; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012). Puheen häiriöt voidaan käsittää osaksi persoonallisuutta, jolloin niiden korjaamista ei välttämättä aina edes nähdä tarpeellisena (ks. Korpinen & Nasretdin, 2009). Tämä on osittain ristiriidassa sen kanssa, että puheen häiriöt nähdään esteenä paljon puhumista vaativan työn, esimerkiksi juuri opetustyön, tekemiselle (ks. Hurst & Cooper, 1983; Schlagheck ym., 2009; Van Riper, 1978).

Vaikka puheen häiriöihin yhdistetään monia haasteita ja negatiivisia emotionaalisia reaktioita, ne nähtiin kuitenkin myös vahvuutena ja voimavarana opetustyössä opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Kun opettajaopiskelija hyväksyy oman puheen häiriönsä, pystyy hän sen avulla olemaan esimerkkinä myös oppilaille. Opettajaopiskelijoiden ajatukset siitä, että esimerkkinä oleminen ja puheen häiriöiden voimavaraksi kokeminen vaativat hyvää itsetuntoa, -varmuutta ja auktoriteettia, ovat linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa (ks. Aho, 2011; Luukkainen, 2004; Stenberg, 2011). Nykypäivänä koulussa kohdataan paljon erilaisuutta ja opettaja pystyy omalla toiminnallaan ja esimerkillään edistämään siihen liittyvää suvaitsevaisuutta (Heikkinen, 2000). Kun opettajaopiskelija suhtautuu omaan puheen häiriöönsä avoimesti, pystyy hän tukemaan myös oppilaiden tunnetta siitä, että he ovat ainutlaatuisia ja arvokkaita sellaisina kuin ovat (ks. OPH, 2014). Toisaalta on myös opettajan kannalta tärkeää, että hänen puheen häiriöönsä liittyvä erilaisuus hyväksytään ja se osataan nähdä opetustyön kannalta mahdollisuutena (ks. Heikkinen, 2000).

5.2 Puheen häiriöiden näkyminen ja näkymättömyys opetustyössä

Itsereflektion merkitys korostui myös toisen tutkimusongelman kohdalla, sillä opettajaopiskelijoiden vastauksissa nousi eniten esille kokemukset siitä, että heidän omat

puheen häiriönsä näkyvät opetustyössä lähinnä itsereflektion kautta. Itsereflektioon liitettiin opettajaopiskelijoiden pohdinnat siitä, että heidän puheen häiriönsä eivät juurikaan näy opetustyössä. Tähän liittyviä mainintoja (n=15) oli toisen tutkimusongelman kohdalla opettajaopiskelijoiden vastauksissa kaikkein eniten. Näin ollen suuri osa opettajaopiskelijoista koki, että heidän puheen häiriönsä eivät häiritse näkyvästi opetustyötä, vaan opetus sujuu hyvin niistä huolimatta.

Puheen häiriöiden vaikeusasteet vaihtelevat laajasti yksilöiden välillä (Lavid, 2003; Van Riper, 1978) ja tutkittavien opettajaopiskelijoiden taustatietojen mukaan useilla heistä puheen häiriöt olivat heidän kertomansa mukaan lieviä, mikä saattaa selittää niiden näkymättömyyttä opetustyössä. Puheen häiriöiden näkymättömyyteen opetustyössä voi osaltaan vaikuttaa myös se, jos opettajaopiskelijat ovat hyväksyneet omat puheen häiriönsä osaksi persoonallisuuttaan ja uskaltavat siten olla omia itsejään (ks. Aho, 2011; Luukkainen, 2004). Silloin puheen häiriöt eivät välttämättä erityisesti näy opetustyössä tai häiritse sitä. Toisaalta voi myös olla, että opettajaopiskelijat osaavat taitavasti peitellä omien puheen häiriöidensä näkymistä opetustyössä (ks. Van Riper, 1978).

Samoin kuin ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla itsereflektioon liitettiin myös opettajaopiskelijoiden kokemukset oman pystyvyyden pohtimisesta. Tulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla. Pystyvyyteen liittyvät pohdinnat koskivat yleisesti opettajana toimimista, työssä onnistumista ja palkatuksi tulemista. Oman pystyvyyden pohtiminen voi olla yleistä opettajaopiskelijoilla, koska heidän työkokemuksensa on usein vielä vähäistä, jolloin omat opetuksessa käytettävät keinot ja työhön tarvittava tietämys voivat tuntua riittämättömiltä. Luultavasti tämän tutkimuksen tulos liittyy siihen, että opettajaopiskelijat eivät ole vielä tietoisia kaikista opetuksessa hyödynnettävistä keinoista, joilla he voivat tukea omaa puhettaan ja kokea onnistuvansa työssään omasta puheen häiriöstään huolimatta.

Jo pidempään työelämässä olleet opettajat ovat todennäköisesti pystyneet kerryttämään kokemustaan ja löytämään toimivia keinoja sekä siten rakentamaan uskoa omaan pystyvyyteensä paremmin opettajaopiskelijoihin verrattuna. Puheen häiriö ei tee opettajasta epäkelpoista (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1133/2003, 9 §, 12 §), mutta opettajaopiskelijoiden kokemus puheen häiriön mahdollisesta näkymisestä esimerkiksi työnhaussa on kuitenkin aiheellinen, koska on todettu, että paljon puhumista vaativa opetustyö koetaan vähemmän sopivaksi uravaihtoehdoksi henkilöille, joilla on

änkytys (Gabel ym., 2004; Irani ym., 2009; Logan & O'Connor, 2012; Swartz ym., 2009) tai artikulaatiovirhe (Van Riper, 1978).

Opettajaopiskelijat kokivat omien puheen häiriöidensä näkyvän opetustyössä kuitenkin myös erilaisina haasteina; puheen häiriöiden nähtiin vaikeuttavan opetusta, aiheuttavan jännitystä sekä vaativan opetuksen muokkaamista ja erityistä keskittymistä. Haasteiden taustalla oli usein opettajaopiskelijoiden puheen häiriöistä johtuva kyvyttömyys tuottaa jokin äänne oikealla tavalla. Lisäksi he pohtivat omaa kykyään tuottaa työssään puhetta selkeästi ja ymmärrettävästi. (ks. Hedge & Freed, 2011; Holopainen, 1994; Korpinen & Nasretidin, 2009; Van Riper, 1978.) Opettajaopiskelijoiden vastauksista oli tulkittavissa, että oppilaille haluttiin tarjota laadukasta opetusta ja opetustyössä haluttiin onnistua parhaalla mahdollisella tavalla puheen häiriöstä huolimatta. Toisaalta puheen häiriön näkeminen haasteena voi johtua myös esimerkiksi siihen liittyvästä heikosta minäpystyvyyden tunteesta (ks. Bandura, 1997) ja vielä kehittymättömistä keinoista, joilla tukea omaa opetusta.

Puheen häiriöt näkyivät opetustyössä opettajaopiskelijoiden mukaan myös puheen muokkaamisena eli sanojen ja lauseiden toistamisena sekä sanojen välttelyä ja valikoimisena. Sanojen ja lauseiden toistamisella saatetaan esimerkiksi vältellä artikulaatiovirheen toistumista tai änkytyksen alkamista. Van Riper (1978) mukaan myös kuulijat pyytävät usein puhujaa toistamaan sanomaansa, jos puheen häiriö kuuluu puheessa selkeästi. Puheen häiriöiden kuulumista puheessa saatetaan mahdollisesti estää myös opettajaopiskelijoiden mainitsemalla sanojen välttelyllä ja valikoimisella, joka oli heidän vastaustensa mukaan yleinen keino välttää puheen häiriön näkymistä opetustyössä. Tällainen välttelykäyttäytyminen onkin tavallista henkilöille, joilla on jokin puheen häiriö (ks. Hedge & Freed, 2011; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012). Osan opettajaopiskelijoista välttelykäyttäytyminen oli tiedostettua ja osan taas tiedostamatonta. Tämä saattaa selittyä esimerkiksi sillä, että usealla aikuisella puheen häiriö on suhteellisen pysyvä ja pitkäaikainen puheen ominaisuus, jolloin välttelystä voi tulla helposti pysyvä toimintatapa (Hedge & Freed, 2011; Lavid, 2003; Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2012).

Tulosten mukaan opettajaopiskelijoiden puheen häiriöt näkyivät myös opetustyössä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. Opettajaopiskelijoiden vastauksissa korostui se, että puheen häiriöt näkyivät heidän puheessaan samalla tavalla opetustyössä kuin muutenkin arjessa: puheen häiriöt siis kuuluvat puheessa vuorovaikutus- ja kommunikaatiotilanteiden aikana. Näin ollen puheen häiriöt näkyvät opetustyössä

opettajaopiskelijalle itselleen, mutta hyvin todennäköisesti myös muille. Kun oppilaat kiinnittävät huomiota opettajaopiskelijoiden puheen häiriöihin vuorovaikutus- ja kommunikaatiotilanteissa, syntyy aiheesta helposti keskustelua. Muutama (n=4) tutkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista kertoikin käyneensä keskustelua oppilaiden kanssa omasta puheen häiriöstään ja pyrkineensä sen avulla edistämään erilaisuuden hyväksymistä. Opettajaopiskelijan näkökulmasta rakentavan ja avoimen keskustelun käyminen voi olla kuitenkin joissain tilanteissa haastavaa, koska puheen häiriö on aiheena henkilökohtainen ja oppilaat saattavat usein olla lähes täysin tuntemattomia. Puheen häiriöstä keskusteleminen edellyttää opettajaopiskelijalta oman puheen häiriönsä ja sen tuomien haasteiden kohtaamista sekä rohkeutta ja avointa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (ks. Aho, 2011).

5.3 Oppilaiden moninaiset reaktiot ja henkilökunnan neutraali suhtautuminen puheen häiriöihin

Puheen häiriöihin suhtautumiseen liittyvät kokemukset liitettiin useammin oppilaisiin ja lapsiin kuin koulun ja päiväkodin henkilökuntaan. Tätä saattaa osaltaan selittää se, että kyse oli opettajaopiskelijoiden kokemuksista, jotka rajoittuvat suurimmalla osalla todennäköisesti lyhytaikaisiin sijaisuuksiin ja opintojen aikana suoritettuihin harjoitteluihin. Sijaisuuksien ja harjoittelujen aikana vuorovaikutus keskittyy usein suurelta osin etenkin koulussa opettajaopiskelijan ja oppilaiden välille, jolloin kanssakäyminen muun henkilökunnan kanssa jää helposti pintapuoliseksi ja vähemmälle kuin oikeasti työelämässä. Näin ollen opettajaopiskelijan puheen häiriö ei ole ehkä niin näkyvä henkilökunnalle kuin lapsille ja oppilaille, jolloin lasten ja oppilaiden suhtautuminen voi tulla opettajaopiskelijoiden näkökulmasta selkeämmin esille. Voi myös olla, että lapset kiinnittävät opettajaopiskelijoiden puheen häiriöihin enemmän näkyvämpää huomiota ja tuovat suhtautumistaan esille vahvemmin. He eivät välttämättä vielä osaa vuorovaikutustilanteessa säädellä omaa toimintaansa, vaan ilmaisevat omaa suhtautumistaan impulsiivisesti ja suorapuheisesti.

Opettajaopiskelijoiden kokemuksissa heidän puheeseensa suhtautumisesta korostui oppilaiden ja lasten osalta negatiivinen suhtautuminen, kun taas koulun ja päiväkodin henkilökunnan suhtautuminen oli pääosin neutraalia. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että jo pientenkin lasten suhtautuminen puheen häiriöihin on negatiivista (mm. Crowe, 1987; Evans ym., 2008). Lasten ja oppilaiden negatiivinen suhtautuminen ilmeni opettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan matkimisena, nauramisena, pilkkaamisena, ilkeänä kommentointina ja kiusaamisena. Tässä tutkimuksessa edellä mainitut negatiivisen suhtautumisen alaluokat haluttiin erottaa pienempiin kokonaisuuksiin, koska niistä kaikista oli useampia mainintoja

opettajaopiskelijoiden vastauksissa. Toisaalta kaikki alaluokat olisi voitu luokitella kiusaamiseksi, koska esimerkiksi Kauppi ja Pörhölä (2012) määrittelevät matkimisen, nauramisen, pilkkaamisen ja epäasiallisen kommentoinnin kiusaamisen muodoiksi, joita kaikki opettajat kohtaavat työuransa aikana.

Suuri osa opettajista kokeekin työuransa aikana oppilaiden opettajaan kohdistamaa henkistä väkivaltaa ja kiusaamista (Rantala & Keskinen, 2005). Lasten ja oppilaiden negatiivinen suhtautuminen opettajaopiskelijoiden puheen häiriöihin on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan puheen häiriöt altistavat kiusaamiselle. Aikuisten puheen häiriöt herättävätkin lapsissa usein kiusaamiseksi luokiteltavia reaktioita. (Van Riper, 1978.) Lapset eivät välttämättä vielä ymmärrä, millaisia asioita on sopivaa tai sopimatonta tehdä ja sanoa sosiaalisten normien ja odotusten mukaan. Heidän voi olla myös vaikeaa asettua toisen asemaan ja ymmärtää, että jo yksi ilkeä kommentti tai naurahdus voi tuntua pahalta opettajaopiskelijasta, jolla on puheen häiriö. Tämä voi kertoa lapsen vielä kehittymättömästä empatiakyvystä ja kyvyttömyydestä tunnistaa, miten näyttää omaa suhtautumistaan sopivalla tavalla. Iän myötä lapset oppivat säätelemään omaa toimintaansa ja ennakoimaan sen mahdollisia seurauksia. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että yläkouluikäisten oppilaiden negatiivinen suhtautuminen opettajaopiskelijan puheen häiriötä kohtaan oli yleistä sekä selkeästi pahantahtoisempaa ja tahallisempaa kuin alakoulu ja päiväkotikäisillä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmista tutkimuksista, joissa on todettu, että suhtautuminen puheen häiriöitä kohtaan on sitä negatiivisempaa, mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse (mm. Crowe, 1987; Crowe Hall, 1991; Madison & Gerlitz, 1991).

Henkilökunnan negatiivinen suhtautuminen ei tullut ollenkaan esille opettajaopiskelijoiden vastauksissa. On kuitenkin mahdollista, että henkilökunnan suhtautuminen voi todellisuudessa olla ainakin osittain negatiivista, vaikka sitä ei vastausten mukaan oltu havaittu, sillä useissa tutkimuksissa on todettu, että aikuisten suhtautuminen puheen häiriöihin on negatiivista (esim. McKinnon ym., 1986; Williams & Dietrich, 1996). Tämän tutkimuksen tulos voi johtua esimerkiksi siitä, että kyse oli opettajaopiskelijoiden omista kokemuksista, eikä suhtautumista kysytty suoraan henkilökunnalta itseltään. Henkilökunta osaa myös todennäköisesti olla näyttämättä negatiivista suhtautumistaan suoraan opettajaopiskelijoille.

Toisaalta henkilökunnan neutraali suhtautuminen opettajaopiskelijoiden puheen häiriöihin voi johtua esimerkiksi siitä, että aikuisilla on kyky asettua toisen asemaan ja ymmärtää

negatiivisen suhtautumisen näyttämisen mahdolliset seuraukset opettajaopiskelijan näkökulmasta. Henkilökunnan neutraalia suhtautumista voi selittää myös se, että he ovat hyvin todennäköisesti kohdanneet työssään puheen häiriöitä ainakin oppilailla ja lapsilla, mikä on saattanut muuttaa heidän suhtautumistaan positiivisemmaksi. Oppilailla ja lapsilla ei puolestaan välttämättä ole kokemuksia aikuisten puheen häiriöistä, mikä voi muuttaa suhtautumista negatiivisemmaksi. Onkin todettu, että aikaisemmat kokemukset puheen häiriöistä ja niiden tuntemus ovat yhteydessä positiivisempaan suhtautumiseen (McKinnon ym., 1986; Schlagheck ym., 2009; Yeakle & Cooper, 1986).

Tässä tutkimuksessa kuitenkin vain kaksi opettajaopiskelijaa koki kohdanneensa opetusympäristössä positiivista suhtautumista henkilökunnalta poikkeavaan puheeseensa liittyen. Opettajaopiskelijat kokivat henkilökunnan positiivisen suhtautumisen kannustavaksi ja ymmärtäväiseksi. Positiivisen suhtautumisen näyttäminen vaatii ehkä pidempiaikaista vuorovaikutusta sekä opettajaopiskelijan ja henkilökunnan jäsenen välistä luottamusta. Tutkimuksen tulos saattaa selittyä sillä, että useimmilla opettajaopiskelijoilla opetuskokemus on vielä melko vähäistä, jolloin he eivät välttämättä ole vielä pystyneet muodostamaan tällaisia suhteita lyhyiden sijaisuuksien ja harjoittelujen aikana.

Oppilaat ja lapset osoittivat negatiivisen suhtautumisen lisäksi myös paljon neutraalia ja positiivista suhtautumista opettajaopiskelijoiden puheen häiriöitä kohtaan. Oppilaiden ja lasten neutraalin suhtautumisen taustalla voi olla se, että he eivät välttämättä ole edes huomanneet opettajaopiskelijoiden puheen häiriöitä. Opettajaopiskelijoiden taustatiedoista selvisi, että monilla heistä puheen häiriöt olivat lieviä ja osalla lähes huomaamattomia. Voi myös olla, että opettajaopiskelijat osaavat välttää ja piilotella omien puheen häiriöidensä näkymistä opetustyössä erilaisin keinoin, kuten esimerkiksi suunnittelemalla omaa puhettaan tai valikoimalla sanoja (Van Riper, 1978).

Oli mielenkiintoista, että lapset ja oppilaat suhtautuivat opettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan useammin positiivisesti poikkeavaan puheeseen kuin henkilökunta, vaikka negatiivinen suhtautuminen korostui selkeästi oppilaisiin ja lapsiin liitetyissä kokemuksissa. Positiivinen suhtautuminen ilmeni hyväntahtoisena ihmettelynä ja oli usein peräisin lapsilta tai oppilailta, joilla itsellään oli jokin puheen häiriö. Kuten opettajaopiskelijat mainitsivatkin, puheen häiriö voi olla oppilaille samaistuttava piirre ja tehdä opettajasta helpommin lähestyttävän. Opettaja on monille oppilaille tietynlainen esikuva, jolloin opettajan erilaisuus,

kuten puheen häiriö, voi auttaa oppilaita hyväksymään oman erilaisuutensa ja huomaamaan, että esimerkiksi puheen häiriö ei estä elämässä pärjäämistä ja omien unelmien toteuttamista.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabiliteettia eli luotettavuutta vahvistaa se, että koko tutkimusprosessi kuvattiin mahdollisimman havainnollisesti ja yksityiskohtaisesti sekä tehdyt ratkaisut perusteltiin tarkoituksenmukaisesti. Tämä mahdollistaa myös sen, että tehtyihin ratkaisuihin voidaan tarvittaessa palata myös myöhemmin ja niitä voidaan tarkastella kriittisesti. (ks. Puusa & Julkunen, 2020.) Aineistonkeruuseen ja aineiston analyysiin valittiin sellaiset menetelmät, jotka ovat helposti kaikkien saatavilla ja toistettavissa (ks. Cohen ym., 2018; Puusa & Juuti, 2020). Edellä mainitut tekijät lisäävät tutkimuksen luotettavuuden ohella myös tutkimuksen uskottavuutta, koska kaikki tutkimuksen vaiheet on raportoitu totuudenmukaisesti ja kattavasti mitään muuttamatta (ks. Puusa & Julkunen, 2020).

Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta parannettiin myös tutkijatriangulaation avulla, koska koko tutkimusprosessin aikana mukana oli aina kaksi tutkijaa (ks. Cohen ym., 2018; Aaltio & Puusa, 2020). Tutkijatriangulaation merkitys korostui erityisesti aineiston analysoinnissa, koska aineistoa pystyttiin tarkastelemaan yhdessä ja molempien tutkijoiden osalta erikseen luoden yhteistä ymmärrystä aineistosta. Tutkijat olivat koko tutkimusprosessin ajan tietoisia omasta subjektiivisuudestaan ja tiedostivat objektiivisuuteen liittyvät haasteet. Toisaalta tutkijatriangulaatio mahdollisti objektiivisemmän näkökulman esimerkiksi tulosten tulkintaan, koska tutkijat tarkastelivat aineistoa yhdessä. Näin ollen tutkijoiden omat lähtökohdat, toisella itsellään on puheen häiriö ja toisella ei, eivät rajoittaneet tulosten tulkintaa, vaan ennemminkin tukivat toisiaan ja pakottivat tutkijoita tarkastelemaan aineistoa omasta taustastaan irrallisena. Samalla tutkijat olivat kuitenkin avoimia omasta subjektiivisuudestaan, sillä tehdyt ratkaisut ja tulkinnat ovat jossain määrin aina subjektiivisia, vaikka ne olisivatkin tehty useamman tutkijan toimesta objektiivisuuteen pyrkien. (ks. Aaltio & Puusa, 2020; Puusa & Julkunen, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkijat perehtyivät tutkittavaan aiheeseen ja siitä tehtyyn aiempaan tutkimukseen huolellisesti ja perinpohjaisesti ennen tutkimuksen viitekehyksen muodostamista (ks. Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin oleellista tuoda esille, että puheen häiriöihin liittyvä tutkimus on pitkälti kansainvälistä, eikä siten aina suoranaisesti liitettävissä Suomen oloihin. Osa aiemmasta tutkimuksesta on myös kohtalaisen vanhaa, jolloin tietoa tulee tarkastella kriittisesti, vaikka ajankohtaisempaa tietoa ei ole löydettävissä.

Lisäksi hyvin suuri osa puheen häiriöihin liittyvästä tutkimuksesta ja tiedosta liittyy änkytykseen, minkä takia änkytys painottuu paikoittain myös tämän tutkimuksen teoriataustassa. Artikulaatiovirheisiin liittyvää tietoa ja tutkimusta on huomattavasti vähemmän, mutta saatavilla olevan tiedon ja tutkimuksen varassa niitä on kuitenkin pyritty käsittelemään tutkimuksessa mahdollisimman monipuolisesti. Tämä on osittain ristiriidassa sen kanssa, että artikulaatiovirheet ovat huomattavasti yleisempiä kuin änkytys (ks. Yliherva ym., 2012) ja se näkyi myös tämän tutkimuksen näytteessä, jossa hyvin suurella enemmistöllä oli artikulaatiovirhe ja vain muutamalla änkytys.

Puheen häiriöihin liittyvän tiedon ja tutkimusten määrän vaihtelua voi selittää osaltaan se, että artikulaatiovirhe nähdään huomaamattomampana ja lievempänä puheen ominaisuutena kuin änkytys, joka puolestaan mielletään kokonaisvaltaisemmaksi ja haastavammaksi puheen häiriöksi (ks. luku 1.2). Edellä mainituista syistä johtuen voi kuitenkin olla, että änkytys on estänyt opettajaksi hakeutumista ja sen takia heidän osuutensa tutkimuksen näytteestä oli niin pieni. Tutkittavien taustatiedoista selvisi, että heidän änkytyksensä oli vaikeusasteeltaan melko lievää, mikä on puolestaan saattanut rohkaista heitä hakeutumaan alalle. On todettu, että änkytys voi vaikuttaa ammatinvalintaan (Penttilä, 2023), jolloin vaikeusasteeltaan haastavampi änkytys on saattanut jättää paljon puhumista vaativan opettajan ammatin kokonaan pois uravaihtoehtoista.

Aineiston analysoinnin myötä huomattiin, että kahteen ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyvät kyselylomakkeen kysymykset oli saatettu ymmärtää osittain päällekkäisinä. Tämä ilmeni, kun aineistosta muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia sekä ala- ja yläluokkia vertailtiin tutkimusongelmien välillä, jotka olivat keskenään suurelta osin melko samanlaisia. Tutkimusongelmien mahdollista päällekkäisyyttä onkin pohdittava kriittisesti tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. On mahdollista, että kyselylomakkeen kysymykset on ymmärretty laajempina, kuin oli tarkoitus. Kysymysten erilaisella muotoilulla tai tarkentavilla lisäkysymyksillä ja esimerkeillä olisi mahdollisesti voitu saavuttaa selkeämpiä yhteen tutkimusongelmaan kohdistettuja vastauksia. Kysymykset olisivat voineet toimia myös yhdistettynä, mutta ne haluttiin kysyä ominaan, koska niillä tavoiteltiin kahta keskenään erilaista näkökulmaa liittyen tutkittavien kokemuksiin.

5.5 Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksen tulokset tarjoavat mahdollisuuden lisätä puheen häiriöihin liittyvää ymmärrystä opetustyön näkökulmasta. Tutkimuslomakkeen palauteosioon saaduista tutkittavien

kommenteista tuli ilmi, että tutkittavat kokivat aiheen tärkeäksi, mikä jo itsessään korostaa tutkimuksen ja siitä saatujen tulosten merkityksellisyyttä. Tutkittavat toivat palauteosiossa vahvasti esille myös sen, että puheen häiriöistä puhutaan liian vähän ja aikuisten, myös opettajien, kohdalla niistä tulisi tehdä normaalimpi asia. Näin ollen tutkimustulokset antavat arvokasta tietoa opettajaopiskelijoiden kokemuksista omista puheen häiriöistään opetustyön näkökulmasta.

Tutkimuksen tulosten myötä voidaan lisätä puheen häiriöiden näkyvyyttä ja antaa opettajaopiskelijoille, joilla itsellään on jokin puheen häiriö, mahdollisuus tulla nähdyiksi ja kuulluiksi. Samalla voidaan vähentää puheen häiriöihin liittyviä ennakkoluuloja sekä edistää niihin liittyvää suvaitsevaisuutta, ymmärrystä ja erilaisuuden hyväksymistä. Saadut tulokset auttavat rikkomaan opettajalle asetettuja täydellisyyden ja virheettömyyden odotuksia sekä lisäävät ymmärrystä myös opettajien moninaisuuden tärkeydestä ja hyväksyttävyydestä. Lisäksi ne tukevat ajatusta siitä, että opetustyötä voi tehdä puheen häiriöistä huolimatta. Tästä on hyötyä erityisesti opetusalaan pohtiville, opettajaopiskelijoille ja työelämässä oleville opettajille, joilla itsellään on jokin puheen häiriö. He voivat saada tuloksista vertaistukea ja näkökulmia omien puheen häiriöidensä hyväksymiseen opetustyössä. Tulokset voivat rohkaista hakeutumaan opetuslalle ja auttaa huomaamaan, että on olemassa myös muita samassa tilanteessa olevia, joilla on vastaavanlaisia kokemuksia.

Tutkimuksen tulokset tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Koulutuksessa olisi hyödyllistä käsitellä oman erilaisuuden, esimerkiksi puheen häiriön, hyväksymistä ja erilaisuuden kohtaamista opettajuuden näkökulmasta. Näin voidaan tukea opettajaopiskelijoiden pystyvyyden tunnetta ja antaa heille konkreettisia keinoja työelämässä selviytymiseen. Tulosten pohjalta voidaan käydä keskustelua puheen häiriöistä ja ne voivat herättää refleктоimaan myös omaa puheen häiriöihin liittyvää suhtautumista. Samalla voidaan muuttaa puheen häiriöihin liittyviä käsityksiä ja lisätä positiivista suhtautumista niitä kohtaan myös opetustyön näkökulmasta.

Jatkotutkimusehdotuksena tutkimusta voitaisiin kuitenkin laajentaa myös muiden tutkimusmenetelmien, kuten haastattelun ja havainnoinnin, avulla. Haastattelun avulla opettajaopiskelijoiden kokemuksista voitaisiin mahdollisesti saada kokonaisvaltaisempi ja syvällisempi kuva. Havainnointi puolestaan mahdollistaisi sen, että tutkija pystyisi objektiivisesti tarkastelemaan puheen häiriöiden näkymistä ja niihin suhtautumista opetusympäristöissä ja -tilanteiden aikana. Suhtautumista olisi hyödyllistä tutkia myös lasten

ja oppilaiden sekä päiväkodin ja koulun henkilökunnan näkökulmasta, jolloin olisi mahdollista vertailla, olisivatko saadut tulokset yhteneväisiä tämän tutkimuksen tuloksissa esiteltyjen opettajaopiskelijoiden kokemusten kanssa.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että opettajaopiskelijoiden kokemukset olivat muuttuneet positiivisemmiksi opintojen edetessä. Tästä syystä tutkimus olisi mielenkiintoista toistaa myös jo työelämässä olevilla opettajilla, jolloin voitaisiin vertailla heidän ja opettajaopiskelijoiden kokemuksissa ilmeneviä eroja ja yhteneväisyyksiä. Lisäksi tutkimus voitaisiin toteuttaa pitkittäistutkimuksena, jolloin olisi mahdollista tutkia kokemusten muuttumista esimerkiksi opiskeluaikana ja työuran eri vaiheissa.

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* (Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 905) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1>
- Alivuotila, L., Hakokari, J., Visnapuu, V., Korpijaakko-Huuhka, A-M., Aaltonen, O., Happonen, R-P., Peltonen, S., & Peltonen, J. (2010). Speech characteristics in neurofibromatosis type 1. *American Journal of Medical Genetics*, 152A(1), 42–51. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.33178>
- Allard, E.R., & Williams, D.F. (2008). Listeners' perceptions of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 41(2), 108–123. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.05.002>
- Alves, L. A., do Carmo Cruz Robazzi, M. L., Palucci Marziale, M. H., Naufel de Felipe, A. C., & Romano, C. da C. (2009). Health disorders and teachers' voices: A workers' health issue. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(4), 566–572. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692009000400020>
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (N.d.a). *Speech sound disorders: Articulation and phonology*. American Speech-Language-Hearing Association. Haettu 12.12.2023 osoitteesta <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Articulation-and-Phonology/>
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (N.d.b). *Stuttering*. American Speech-Language-Hearing Association. Haettu 3.1.2024 osoitteesta <https://www.asha.org/public/speech/disorders/stuttering/#causes>
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (N.d.c). *Voice disorders*. American Speech-Language-Hearing Association. Haettu 8.1.2024 osoitteesta <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/voice-disorders/>
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. American Speech-Language-Hearing Association. Haettu 6.12.2023 osoitteesta <https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1133/2003. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L4P12>
- Aulanko, R. (2009). Puheen tuottomekanismi. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi, M. Vainio, L. Alivuotila, P. Eskelinen-Rönkä, M. Lehtinen & H. Ylönen (toim.), *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet* (s. 136–148). Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bauman-Waengler, J. A. (2012). *Articulatory and phonological impairments: A clinical focus* (4. p.). Pearson.
- Bebout, L., & Arthur, B. (1997). Attitudes toward speech disorders: Sampling the views of Cantonese-speaking Americans. *Journal of Communication Disorders, 30*(3), 205–229. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(96\)00062-7](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(96)00062-7)
- Bermúdez de Alvear, R. M., Javier Barón, F., & Ginés Martínez-Arquero, A. (2011). School teachers' vocal use, risk factors, and voice disorder prevalence: Guidelines to detect teachers with current voice problems. *Folia Phoniatria et Logopaedica, 63*(4), 209–215. <https://doi.org/10.1159/000316310>
- Betz, I. R., Blood, G. W., & Blood, I. M. (2008). University students' perceptions of preschool and kindergarten children who stutter. *Journal of Communication Disorders, 41*(3), 259–273. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.10.003>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE, 11*(7), Artikkelid e0158753. <https://doi:10.1371/journal.pone.0158753>
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 31*(kevät), 69–79. https://doi.org/10.1044/cicsd_31_S_69
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P., & Motzko, G. R. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills, 113*(2), 353–364. <https://doi.org/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). *A handbook on stuttering* (6. p.). Delmar Cengage Learning.
- Boyle, M. P., Blood, G. W., & Blood, I. M. (2009). Effects of perceived causality on perceptions of persons who stutter. *Journal of Fluency Disorders, 34*(3), 201–218. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.09.003>
- Boyle, M. P., & Blood, G. W. (2015). Stigma and stuttering: conceptualizations, applications, and coping. Teoksessa K. O. St. Louis (toim.), *Stuttering meets stereotype, stigma, and discrimination: an overview of attitude research* (s. 43–70). West Virginia University Press.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction, 66*, 101302–. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>

- Burley, P. M., & Rinaldi, W. (1986). Effects of sex of listener and of stutterer on ratings of stuttering speakers. *Journal of Fluency Disorders*, *11*(4), 329–333. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(86\)90020-3](https://doi.org/10.1016/0094-730X(86)90020-3)
- Cantor Cutiva, L. C., Vogel, I., & Burdorf, A. (2013). Voice disorders in teachers and their associations with work-related factors: A systematic review. *Journal of Communication Disorders*, *46*(2), 143–155. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2013.01.001>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Crichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: Accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, *27*(4), 333–352. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(02\)00161-4](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(02)00161-4)
- Crowe, B. J. (1987). Attitudes of adults and children toward children with mild articulation disorders [väitöskirja, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1335455941
- Crowe Hall, B. J. (1991). Attitudes of fourth and sixth graders toward peers with mild articulation disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *22*(1), 334–340. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2201.334>
- De Nil, L. F., & Brutten, G. J. (1990). Speech-associated attitudes: Stuttering, voice disordered, articulation disordered, and normal speaking children. *Journal of Fluency Disorders*, *15*(2), 127–134. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(90\)90039-U](https://doi.org/10.1016/0094-730X(90)90039-U)
- Ekman, M. (25.1.2023). Matilda Knuutti, 7, harjoittelee r-äännettä kotona, koska puheterapeuteista on pula kaikkialla – ”On tullut olo, että on jätetty yksin”, sanoo äiti. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20013462>
- Evans, D., Healey, E. C., Kawai, N., & Rowland, S. (2008). Middle school students’ perceptions of a peer who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, *33*(3), 203–219. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2008.06.002>
- Ezrati-Vinacour, R., Platzky, R., & Yairi, E. (2001). The young child’s awareness of stuttering-like disfluency. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *44*(2), 368–380. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001\)030](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001)030)
- Gabel, R. M. (2006). Effects of stuttering severity and therapy involvement on attitudes towards people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, *31*(3), 216–227. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2006.05.003>
- Gabel, R. M., Blood, G. W., Tellis, G. M., & Althouse, M. T. (2004). Measuring role entrapment of people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, *29*(1), 27–49. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2003.09.002>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers’ self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary*

- Educational Psychology*, 58(heinäkuu), 75–84.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Grönroos, M. (1995). Änkytys. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 111(6), 560–. <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/1995/6/duo50145>
- Guitar, B. (2019). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (5. p.). Wolters Kluwer.
- Haapanen, M-L. (2009). Änkytyksen hoito. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 125(19), 2093–2098.
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2009/19/duo98333?keyword=Änkytyksen%20hoito>
- Hegde, M. N., & Freed, D. (2011). *Assessment of communication disorders in adults*. Plural Publishing.
- Heikkinen, H. L. T. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta* (s. 8–19). OKKA-säätiö.
- Heimo, H. (2012). Änkytys. Teoksessa S. Kunnari, & T. Savinainen-Makkonen (toim.), *Pienten sanat: Lasten äänteellinen kehitys* (s. 226–244). PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Holopainen, L. (1994). *Logopedian perustiedot: Artikulaation ja fonologian häiriöt* (2. uud. p.). Jyväskylän yliopisto.
- Hughes, S. (2014). Bullying: What speech-language pathologists should know. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 45(1), 3–13.
https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-13-0013
- Hughes, S., Gabel, R., Irani, F., & Schlagheck, A. (2010). University students' explanations for their descriptions of people who stutter: An exploratory mixed model study. *Journal of Fluency Disorders*, 35(3), 280–298.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.05.006>
- Huotilainen, M., & Partanen, E. (2009). Puheen oppiminen ennen syntymää. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi, M. Vainio, L. Alivuotila, P. Eskelinen-Rönkä, M. Lehtinen & H. Ylönen (toim.), *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet* (s. 90–97). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hurst, M. I., & Cooper, E. B. (1983). Employer attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 8(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(83\)90017-7](https://doi.org/10.1016/0094-730X(83)90017-7)
- Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan: Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ikonen, A., & Ström, U. (2009). Lasten kehitykselliset puhehäiriöt. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi, M. Vainio, L. Alivuotila, P. Eskelinen-Rönkä, M. Lehtinen & H. Ylönen (toim.), *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet* (s. 122–127). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Irani, F., & Gabel, R. M. (2008). Schoolteachers' attitudes towards people who stutter: Results of a mail survey. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 32(3), 129–134. https://cjslpa.ca/files/2008_CJSLPA_Vol_32/No_03_109-140/Irani_Gabel_CJSLPA_2008.pdf
- Irani, F., Gabel, R., Hughes, S., Swartz, E. R., & Palasik, S. T. (2009). Role entrapment of people who stutter reported by K-12 Teachers. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36(1), 48–56. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/role-entrapment-people-who-stutter-reported-k-12/docview/85711965/se-2>
- Jauhiainen, R. (4.11.2016). Puheterapeuteista huutava pula – alueelliset erot kasvavat. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/3-9243946>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–176). Gaudeamus.
- Juvas, A., & Sovijärvi, S. (2009). Äänihäiriöt. Teoksessa A.-M. Korpijaakko-Huuhka, & K. Launonen (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 203–224). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kalinowski, J., Stuart, A., & Armson, J. (1996). Perceptions of stutterers and nonstutterers during speaking and nonspeaking situations. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5(2), 61–67. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0502.61>
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), 396–413. <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.27.3.396>
- Kilpinen, I. (1982). Koululaisten kommunikaatiohäiriöt. Teoksessa M. Larmola (toim.), *Kouluikäisten kieli* (s. 227–234). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kleemola, L., & Sala, E. (2013). Äänihäiriöoireesta spesifiseen diagnoosiin. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 129(2), 189–199. <https://www.duodecimlehti.fi/duo10752>
- Korpilahti, P., Arikka, H., & Wallden, T. (2014). Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja, & H. Rantala (toim.), *Lastenneurologia* (s. 46–58). Kustannus Oy Duodecim.
- Korpinen, L., & Nasretidin, F. (2009). Artikulaatio ja äännevirheet. Teoksessa A.-M. Korpijaakko-Huuhka, & K. Launonen (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä,*

ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita (s. 59–76). Gaudeamus Helsinki University Press.

- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana (*Acta Electronica Universitatis Tampereensis*, 356) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1>
- Laine, T., Linnansalo, A-L., & Jaroma, M. (1987). Articulatory disorders in speech among finnish-speaking students according to age, sex, and speech therapy. *Journal of Communication Disorders*, 20(4), 327–338. [https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1016/0021-9924\(87\)90014-1](https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1016/0021-9924(87)90014-1)
- Lass, N. J., Ruscello, D. M., Pannbacker, M. D., Schmitt, J. F., & Everly-Myers, D. S. (1989). Speech-language pathologists' perceptions of child and adult female and male stutterers. *Journal of Fluency Disorders*, 14(2), 127–134.
[https://doi.org/10.1016/0094-730X\(89\)90006-5](https://doi.org/10.1016/0094-730X(89)90006-5)
- Lass, N. J., Ruscello, D. M., Schmitt, J. F., Pannbacker, M. D., Orlando, M. B., Dean, K. A., Ruziska, J. C., & Bradshaw, K. H. (1992). Teachers' perceptions of stutterers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23(1), 78–81.
<https://doi.org/10.1044/0161-1461.2301.73>
- Lavid, N. (2003). *Understanding Stuttering*. University Press of Mississippi.
- Liiten, M. (27.9.2019). Työvoimapula-ammattit vähentyneet, näillä aloilla työntekijöitä kaivataan eniten. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/talous/art-2000006252617.html>
- Logan, K. J., & O'Connor, E. M. (2012). Factors affecting occupational advice for speakers who do and do not stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 37(1), 25–41.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.11.005>
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – Ajassa elämissä vai suunnan näyttämistä? (*Acta Electronica Universitatis Tampereensis*, 318) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Madison, C. L., & Gerlitz, D. M. (1991). Children's Perceptions of Lispering and Nonlispering Female Peers. *Child Study Journal*, 21(4), 277–284. <https://search-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=esu&AN=9602291381&site=ehost-live&scope=site>
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 393–421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- Martins, R. H. G., Pereira, E. R., Hidalgo, C. B., & Tavares, E. L. M. (2014). Voice disorders in teachers: A review. *Journal of Voice*, 28(6), 716–724.
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.02.008>

- Mattiske, J. A., Oates, J. M., & Greenwood, K. M. (1998). Vocal problems among teachers: A review of prevalence, causes, prevention, and treatment. *Journal of Voice*, 12(4), 489–499. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(98\)80058-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(98)80058-1)
- McKinnon, S., Hess, C., & Landry, R. (1986). Reactions of college students to speech disorders. *Journal of Communication Disorders*, 19(1), 75–82. [https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1016/0021-9924\(86\)90005-5](https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1016/0021-9924(86)90005-5)
- Mowrer, D., Wahl, P., & Doolan, S. (1978). Effects of lisping on audience evaluation of male speakers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 43(2), 140–148. <https://doi.org/10.1044/jshd.4302.140>
- Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, 25(1), 47–57. [https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1016/S0094-730X\(99\)00023-6](https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1016/S0094-730X(99)00023-6)
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. PS-kustannus.
- Nykänen, H. (30.8.2023). Lasten puheterapia käy tilastoissa koko ajan harvinaisemmaksi, mutta trendin syy ei ole täysin selvä. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20047406>
- Opetushallitus [OPH]. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. Haettu 8.3.2024 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus [OPH]. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus. Haettu 9.4.2024 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Panico, J., Healey, E. C., Brouwer, K., & Susca, M. (2005). Listener perceptions of stuttering across two presentation modes: A quantitative and qualitative approach. *Journal of Fluency Disorders*, 30(1), 65–85. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2005.01.003>
- Patterson, J., & Pring, T. (1991). Listeners' attitudes to stuttering speakers. No evidence for a gender difference. *Journal of Fluency Disorders*, 16(4), 201–205.
- Penttilä, N., Rauhala, E., & Lintula, L. (2023). ”Mä koen vähän ehkä itteni alempiarvoisemmaksi”: Nuorten aikuisten kokemuksia kehityksellisestä änkytyksestä. *Puhe ja kieli*, 43(1), 23–40. <https://doi.org/10.23997/pk.131259>
- Perusopetuslaki [POL] 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

- Puusa, A., & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Rantala, T., & Keskinen, S. (2005). ”Ei meidän koulussa... eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa S. Keskinen (toim.), *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä* (s. 120–160). OKKA-säätiö.
- Roy, N., Merrill, R. M., Thibeault, S., Parsa, R. A., Gray, S. D., & Smith, E. M. (2004). Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(2), 281–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/023))
- Ruscello, D. M., Stutler, S. S., & Toth, D. (1983). Classroom teachers' attitudes toward children with articulatory disorders. *Perceptual and Motor Skills*, 57(2), 527–530. <https://doi.org/10.2466/pms.1983.57.2.527>
- Sala, E. (1995). Työ ja ääni. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 111(6), 554–. <https://www.duodecimlehti.fi/duo50144>
- Savinainen-Makkonen, T., & Kunnari, S. (2009). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa O. Aaltonen, R. Aulanko, A. Iivonen, A. Klippi, M. Vainio, L. Alivuotila, P. Eskelinen-Rönkä, M. Lehtinen & H. Ylönen (toim.), *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet* (s. 114–121). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Savinainen-Makkonen, T., & Kunnari, S. (2012). Äännevirheet ja niiden kuntoutus. Teoksessa S. Kunnari, & T. Savinainen-Makkonen (toim.), *Pienten sanat: lasten äänteellinen kehitys* (s. 173–188). PS-kustannus.
- Schlagheck, A., Gabel, R., & Hughes, S. (2009). A mixed methods study of stereotypes of people who stutter. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36(syksy), 108–117. https://doi.org/10.1044/cicsd_36_F_108
- Starkweather, C. W. (1987). *Fluency and stuttering*. Prentice-Hall.
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *The American Psychologist*, 52(6), 613–629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- St Louis, K. O. (2012). Male versus female attitudes toward stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 45(3), 246–253. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.12.005>
- Silverman, E-M. (1976). Listeners' impressions of speakers with lateral lisps. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 41(4), 547–552. <https://doi.org/10.1044/jshd.4104.547>

- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus.
- Ström, U., & Lempinen, M. (2009). Puheen sujuvuuden häiriöt: änkytys ja sokellus. Teoksessa A.-M. Korpijaakko-Huuhka, & K. Launonen (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 191–202). Gaudeamus Helsinki University Press.
- Swartz, E., Gabel, R., Hughes, S., & Irani, F. (2009). Speech-language pathologists' responses on surveys and vocational stereotyping (role entrapment) regarding people who stutter. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36(syksy), 157–165. https://doi.org/10.1044/cicsd_36_F_157
- Tichenor, S., & Yaruss, J. (2019). Stuttering as defined by adults who stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(12), 4356–4369. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00137
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 6.3.2024 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Uusikylä, K. (2002). *Isät meidän: Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen* (3. p.). PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä paha opettaja*. Minerva Kustannus Oy.
- Vainio, L. (1992). Artikulaation häiriöiden korjaantuvuus peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto.
- Van Riper, C. (1978). *Speech correction: Principles and methods* (6. p.). Prentice-Hall.
- Vertanen-Greis, H. (2021). Voice disorders, stress, and indoor environmental quality: A cross-sectional study of Finnish teachers (Annales Universitatis Turkuensis, D, Medica, Odontologica, 1561) [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/152478/Annales%20D%201561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vilkman, E. (2004). Occupational safety and health aspects of voice and speech professions. *Folia Phoniatri et Logopaedica*, 56(4), 220–253. <https://doi.org/10.1159/000078344>
- Weisel, A., & Spektor, G. (1998). Attitudes toward own communication and toward stutterers. *Journal of Fluency Disorders*, 23(3), 157–172. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(98\)00007-2](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(98)00007-2)
- Williams, D. F., & Dietrich, S. (1996). Effects of speech and language disorders on raters' perceptions. *Journal of Communication Disorders*, 29(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/0021-9924\(94\)00014-X](https://doi.org/10.1016/0021-9924(94)00014-X)

Woods, C. L., & Williams, D. E. (1976). Traits attributed to stuttering and normally fluent males. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19(2), 267–278.
<https://doi.org/10.1044/jshr.1902.267>

Yeakle, M. K., & Cooper, E. B. (1986). Teacher perceptions of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 11(4), 345–359. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0094-730X(86)90022-7)

Yliherva, A., Mäki, P., & Laatikainen, T. (2012). Puheeseen liittyvät vaikeudet. Teoksessa R. Kaikkonen, P. Mäki, T. Hakulinen-Viitanen, J. Markkula, K. Wikström, M-L. Ovaskainen, S. Virtanen, & T. Laatikainen (toim.), *Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot* (s. 69–77). Raportti 16/2012. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80049/b79b33f7-e767-4a74-ab5d-40e9b60a1fe8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake



Puheen häiriöt opetustyössä opettajaopiskelijoiden näkökulmasta

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei,

Opiskelemme Turun yliopistossa luokanopettajaksi ja teemme parhaillaan pro gradu -työtämme. Tarkoituksena on tutkia opiskelijoita, jotka opiskelevat luokan-, aineen- tai varhaiskasvatuksen opettajiksi. Tutkielmassamme pyrimme selvittämään, kuinka puheen häiriöt näkyvät opettajan työssä ja miten poikkeavaan puheeseen suhtaudutaan opetusympäristössä. **Etsimme tutkimukseemme opiskelijoita, joilla itsellään esiintyy artikulaatiovirheitä tai muita puheen häiriöitä kuten änkytystä, ja joilla on jo kokemusta opetustyöstä harjoittelujen tai sijaisuuksien kautta.**

Tutkimukseen osallistuminen tapahtuu vastaamalla tähän kyselylomakkeeseen, joka koostuu kahdesta taustatietokysymyksestä ja muutamasta lyhyestä avoimesta kysymyksestä. Toivomme, että vastaat avoimiin kysymyksiin mahdollisimman vapaasti ja kerrot kokemuksistasi omin sanoin. Vastauksien pituudella tai tyylillä ei ole merkitystä, mutta toivomme sinun vastaavan mahdollisimman tarkasti kokemuksistasi. Lomakkeeseen vastaaminen vie noin 10 minuuttia.

Lomake on auki 31.12.2023 asti. Lomakkeeseen vastaaminen on vapaaehtoista ja keräämme vastaukset nimettöminä. Halutessasi voit jättää lomakkeeseen vastaamisen kesken milloin vain. Vastaukset ovat vain meidän käytettävissämme koko tutkimuksen ajan. Valmiista pro gradu -työstä ei pystytä tunnistamaan erikseen vastaajia, vaikka kirjoittaisit henkilökohtaisista asioista. Aineistoa säilytetään viiden vuoden ajan tutkielman julkaisusta. Tämän jälkeen hävitämme aineiston.

Kiitos vastauksestasi jo etukäteen! Olemme kiitollisia jokaisesta vastauksesta ja jokainen niistä on arvokas. Vastaamme mielellämme kysymyksiin tutkielmaamme liittyen. Jos sinulla on kysyttävää, voit olla meihin yhteydessä sähköpostin välityksellä.

Ystävällisin terveisin,
Oona Aalto, opaalt@utu.fi &
Anna Suominen, ansosu@utu.fi

1. Opiskelen *

- varhaiskasvatuksen opettajaksi.
- luokanopettajaksi.
- aineenopettajaksi.

2. Millaisia artikulaatiovirheitä tai muita puheen häiriöitä sinulla esiintyy? *

Puheen häiriöitä ovat esimerkiksi erilaiset artikulaatiovirheet eli äännevirheet kuten /r/ tai /s/ -äänne tai puheen sujuvuuteen liittyvä häiriö kuten änkytys.

3. Miten artikulaatiovirhe tai muu puheen häiriö on näkynyt omassa opetustyössäsi esimerkiksi harjoittelussa tai sijaisuutta tehdessäsi? *

4. Miten lapset ja muu päiväkodin henkilökunta on suhtautunut poikkeavaan puheeseen? *

5. Miten itse koet artikulaatiovirheen tai muun puheen häiriön opetustyössäsi? *

6. Millaisia artikulaatiovirheitä tai muita puheen häiriöitä sinulla esiintyy? *

Puheen häiriöitä ovat esimerkiksi erilaiset artikulaatiovirheet eli äännevirheet kuten /r/ tai /s/ -äänne ja puheen sujuvuuteen liittyvä häiriö kuten änkytys.

7. Miten artikulaatiovirhe tai muu puheen häiriö on näkynyt omassa opetustyössäsi esimerkiksi harjoittelussa tai sijaisuutta tehdessäsi? *

8. Miten oppilaat ja muu koulun henkilökunta on suhtautunut poikkeavaan puheeseen? *

9. Miten itse koet artikulaatiovirheen tai muun puheen häiriön opetustyössäsi? *

10. Millaisia artikulaatiovirheitä tai muita puheen häiriöitä sinulla esiintyy? *

Puheen häiriöitä ovat esimerkiksi erilaiset artikulaatiovirheet eli äännevirheet kuten /r/ tai /s/ -äänne ja puheen sujuvuuteen liittyvä häiriö kuten änkytys.

11. Miten artikulaatiovirhe tai muu puheen häiriö on näkynyt omassa opetustyössäsi esimerkiksi harjoittelussa tai sijaisuutta tehdessäsi? *

12. Miten oppilaat ja muu koulun henkilökunta on suhtautunut poikkeavaan puheeseen? *

13. Miten itse koet artikulaatiovirheen tai muun puheen häiriön opetustyössä? *

14. Avoin palaute lomakkeesta.

Jos sinulla on lisää ajatuksia aiheeseen tai tutkielmaamme liittyen, niin kuulemme niitä mielellämme.
