

**TOIMIJUUDEN RAKENTAMINEN JA RAKENTUMINEN
YLIVILKKAIDEN JA TARKKAAMATTOMIEN LASTEN ÄITIEN
RYHMÄOHJAUKSESSA**

”Niin metsä vastaa ku sinne huudetaan, niin kyllä on monta kertaa tullu mieleen”

Kaija Lajunen

Psykologian lisensiaatintutkimus

Psykoterapian erikoispsykologikoulutus

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2007

ESIPUHE

Nuorena psykologina Lieksassa 1980-luvulla toimiessani tutkittavakseni lähetettiin ympäristönsä kanssa törmäyskurssille joutuneita ylivilkkaita ja keskittymättömiä lapsia. Varsin pian minulle selvisi, että tutkiminen ja diagnostisointi eivät riitä, vaan lasten on saatava kuntoutusta riittävän ajoissa jo ennen kouluikää. Moniammatillisessa yhteistyössä käynnistimmekin lapsille ns. psykomotorista ryhmäkuntoutusta. Silloin minua jäi askarruttamaan, miten ”oven rakoon” juttelemaan työntyviä vanhempia voitaisiin tukea heidän vaativassa tehtävässään. Vaihtaessani työpaikkaa Jyväskylän perheneuvolaan 1990-luvun alussa ilahduin kuullessani, että johtava psykologi Sirkka Tasola oli käynnistänyt Russell A. Barkleyn ohjelman mukaan ryhmämuotoista tukiohjelmia ylivilkkaiden ja tarkkaamattomien lasten vanhemmille. Pääsin seuraamaan hänen työtään, ja myöhemmin itsekin ryhmän ohjaajana toimittuani kehittimme yhdessä Vanhempana vahvemmaksi -ryhmätoimintaa. Mielessäni kyti silloin ajatus siitä, miten lasten ja vanhempien ryhmätoiminnot voitaisiin yhdistää. Tähän löytyi vastaus, kun vuonna 2000 Jyväskylässä Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen yhteistyössä alettiin ADHD-infokeskuksen työn inspiroimana ja Pre-school overactivity programme -materiaaliin (Barton & Sandberg, 1993) nojaten toteuttaa perhekoulutoimintaa. Perhekoulun vanhempien ryhmän ohjaajana toimiessani kiinnostuin tarkemmin selvittämään, mitä vanhemmuuskeskusteluissa ja muutosprosessissa oikein tapahtuu. Tämä opinnäytetyöni on vastauksien hakemista tuohon kysymykseen. Tutkimus- ja oppimismatkallani olen saanut apua ja tukea monilta ihmisiltä, joista heitä kaikkia lämpimästi kiitän. Erityiset kiitokseni kuuluvat professori Jarl Wahlstömille, joka on kärsivällisesti ja viisaasti minua ohjannut. Hänen ohjaamaansa aineistoseminaareihin osallistuneet henkilöt, kuten Tapio Ikonen, Katja Kurri, Mirva Liikamaa, Virpi-Liisa Kykyri, Terhi Partanen ja Risto Puutio ovat antaneet minulle tärkeää vertaistukea ja arvokkaita kommentteja. Työni ei olisi koskaan tullut valmiiksi ilman uskollista ja mainiota tukiryhmääni: Tuija Aro, Kenneth Eklund, Marja-Leena Laakso ja Anna-Maija Poikkeus ovat toistuvasti lukeneet kirjoituksiani ja keskustelleet kanssani kannustaen ja kyseenalaistaen. Heidän ja muiden perhekoulutiimiläisten, kuten Johanna Katajamäen ja Maria Haakanan sekä Perhekouluun osallistuneiden perheiden ja lapsiryhmän avustajien kanssa työskennellessäni ymmärrykseni koskien haastavien lasten vanhemmuutta on

syventynyt. Muita tärkeitä keskustelukumppaneita matkan varrella, erityisesti perheterapeuttisten viitekehysten etsimisessä, ovat olleet Annaliisa Heikinheimo, Juha Holma, Aarno Laitila ja Sirkka Tasola, joista viimeksi mainittu on myös monin tavoin viitoittanut tietäni niin klinisen työn kuin tutkimuksenkin teossa. Erityiset kiitokset kaikille rakkailleni, niin Heimolle, Sampalle, Hannalle, Eliakselle, Akselille, Kaisalle ja Olli-Matille kuin myös vanhemmilleni, Annille ja Yrjölle sekä sisaruksilleni Raimolle, Arjalle, Maaritille ja Aimolle, joiden kaikkien kanssa olen saanut elämäni elää, harjoitella toimijuuden omistamista ja rakentaa erilaisia, myös vanhemmuuteen liittyviä identiteettikäsityksiäni.

Jyväskylässä 14.10.2007

TIIVISTELMÄ

Kaija Lajunen

Toimijuuden rakentaminen ja rakentuminen ylivilkkaiden ja tarkkaamattomien lasten äitien ryhmäohjauksessa

Ohjaaja: Jarl Wahlström

Jyväskylän yliopisto

Psykoterapian erikoispsykologikoulutus

Psykologian lisensiaatintutkimus, syksy 2007

88 sivua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten ylivilkkaiden ja tarkkaamattomien lasten äitien toimijuus rakentui äitien ja ryhmän ohjaajien välisissä keskusteluissa kymmenen viikon ajan kestäneessä Perhekoulun vanhempien ryhmässä ja millaista ohjaajien toiminta siinä oli. Ryhmäkeskustelut ääninauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin diskurssianalyttisillä menetelmillä. Tutkimus osoitti, että ohjaajat pyrkivät rakentamaan äitien toimijuutta vuorovaikutuspuheeseen tukeutuen korostaen vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja vanhempien merkitystä lapsen käyttäytymisen ohjaamisessa ja muutoksen aikaan saamisessa. Ohjaajat joko retorisesti markkinoivat ja alleviivasivat vuorovaikutuspuhetta tai vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa äitien kanssa tulkitsivat lapsen käyttäytymisessä tapahtuneita muutoksia vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen kautta. Toimijuuden rakentaminen vuorovaikutuspuheeseen tukeutuen osoittautui arkaluonteiseksi, ja se nostatti ryhmässä vuorovaikutuspuheen torjuntaa ja puolustautumista. Vuorovaikutuspuhe näytti asettavan äidit vastuullisiksi, ei vain muutoksen aikaan saamisesta, vaan myös lapsen käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista, ja oli johtaa toimijuuden rakentumisen kannalta kielteisiin seuraamuksiin äitien tullessa määritellyiksi riittämättömiksi vanhemmiksi. Tämän uhan välttämiseksi toimijuuden rakentaminen vaati rinnalleen vanhempien vastuullisuuden lieventämistyötä. Vastuullisuuden lieventämisen tehtävänä oli suojella äitien identiteettiä riittävän hyvinä vanhempina. Toimijuuden rakentaminen vuorovaikutuspuheeseen tukeutuen oli vähemmän arkaluonteista silloin, kun se tapahtui äitien ja ohjaajien yhteistyönä perustuen äitien omiin muutuskertomuksiin, havaintoihin

ja oivalluksiin. Äidit asteittain liikkuvat ulkopuolisen havainnoijan asemasta itsereflektiivisen tarkastelun kautta yhä tietoisemmin ja tarkoituksellisemmin toimiviksi toimijoiksi ja aktiivisiksi muutoksen aikaansaajiksi. Sekä ohjaajat että äidit pyrkivät määrittelemään äidit pystyvinä ja itsenäisesti kasvatuksellista tietoa soveltavina ja sitä tuottavina vanhempina. Vertaispuhe osoittautui lopulta merkittäväksi vastuullisuuden lieventäjäksi, häpeän ja syyllisyyden purkajaksi ja toimijuuden rakentumisen edellytysten lisääjäksi. Tutkimus auttaa ammattilaisia tiedostamaan, millaisen vastuullisuuden häivyttämisen tarpeen he voivat tahtomattaan käynnistää ohjaustyöllään. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää haastavien lasten vanhempien ohjauksessa ja tukiohjelmien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Avainsanat: vanhemmuus, toimijuus, vuorovaikutus, tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö, Perhekoulu, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	1
1.1. Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö haaste vanhemmuudelle ja riski lapsen kehitykselle.....	2
1.2. Vanhemmuus lapsen kuntoutuksen voimavarana.....	3
1.3. Vuorovaikutuspuheella kohti muutosta.....	6
1.4. Vanhempien toimijuuden rakentuminen	9
1.5. Toimijuuden rakentumisen jännitteet vanhempien ohjauksessa	12
1.6. Tutkimuskysymykset.....	14
2. MENETELMÄ.....	15
2.1. Jyväskylän Perhekoulu	15
2.2. Tutkimusaineisto	17
2.3. Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä	18
2.4. Tutkimusaineiston analyysi ja tekstinäytteiden valikoituminen.....	20
3. TULOKSET	23
3.1. Vuorovaikutuspuheen markkinointi, sen torjunta, puolustautuminen ja hyväksyntä	23
3.2. Toimijuuden rakentuminen vuorovaikutuspuheena äitien ja ohjaajien yhteistyössä.....	43
3.2.1. Äidit oman ja lapsen käyttäytymisen ja niiden välisten yhteyksien ulkopuolisina havainnoijina	45
3.2.2. Äitien toimijuuden rakentuminen itsereflektiivisen tarkkailijan asemassa ollen	53
3.2.3. Äidit aktiivisina ja itsenäisinä tiedon soveltajina ja tuottajina	58
3.2.4. Vastuullisuus- ja syyllisyyskysymysten ratkaiseminen.....	59
4. POHDINTA.....	67
LÄHTEET	78
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Perhekeskeisen ajattelun lisääntymisen myötä lasten vanhemmat ja perhe on nähty ammattilaisten piirissä yhä selkeämmin voimavarana lapsen kasvun tukemisessa, kuntoutuksessa ja hoidossa. Kasvatuskumppanuus, yhteistyö, asiakaslähtöisyys, ja vanhempien asiantuntemuksen nostaminen ammattilaisten asiantuntemuksen rinnalle ovat nousseet työtä johtaviksi periaatteiksi lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten parissa. Vanhempien ja ammattilaisten kohtaamisissa vanhemmuuteen liittyvät asiat nousevat usein keskeisiksi keskustelun aiheiksi. Joskus vanhemmat saattavat kysyä neuvoja ammattilaisilta, mutta myös ammattilaisille voi tulla tarve antaa ohjeita vanhemmille. Yleisesti omaksutun voimavarakeskeisen viitekehyksen mukaisesti keskustelussa nostetaan esille perheen voimavarat lapsen kehityksen tukemisessa. Vanhempia rohkaistaan näkemään heidän tärkeä merkityksensä ja vaikutusmahdollisuutensa lapsen auttamisessa. Joskus yhteistyöneuvottelu saattaa muodostua yllättäen emotionaalisesti jännitteiseksi. Jännitteisyys voidaan tällöin tulkita esimerkiksi vanhempien yhteistyöhaluttomuudeksi tai muutosvastarinnaksi. Jännitteisyyden taustalla voi kuitenkin olla myös kysymys siitä, että rohkaisuksi tarkoitettu vanhempien vastuuttaminen muutoksen aikaansaamiseksi onkin kääntynyt vanhempien mielissä heidän vastuuttamiseen ongelmien syntymisestä tai heidän syyttämiseen. Vastuussa olemisen kokemus ongelmien syntymisen suhteen voi puolestaan käynnistää epäonnistumisen kokemusta ja puolustautumista. Syntyneessä vuorovaikutusasetelmassa työntekijät huomaavat olevansa tilanteessa, jossa he vanhempia muutokseen rohkaistessaan joutuvat tekemään työtä vanhempien ehyen identiteetin ja itsearvostuksen säilyttämisen puolesta. Tämä tutkimus näyttää, millaisiin ongelmallisiin tilanteisiin ammattilaiset saattavat joutua vanhemmuutta tukiessaan ja millaisia ratkaisuja he näissä tilanteissa tekevät. Tutkimus antaa ammattilaisille välineitä oman työn reflektiiviseen tarkasteluun ja sen myötä entistä tietoisempaan toimintaan nopeasti etenevässä ja muuttuvassa keskustelun virrassa.

1.1. Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö haaste vanhemmuudelle ja riski lapsen kehitykselle

Monet vanhemmat kokevat, että lapsen kasvattaminen on haastavin, vaikkakin myös palkitsevin kokemus elämässä. Jos lapsella on tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö (ADHD – Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), vanhemmuuden haasteet päivittäisessä perhe-elämässä ovat tavanomaista merkittävästi suurempia. Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö on yksi yleisimpiä lasten kehityksellisiä häiriöitä. Häiriö ilmenee kehitystasoon nähden sopimattomana yliaktiivisena, impulsiivisena ja/tai tarkkaamattomana käyttäytymisenä (ks. ICD-10, Stakes, 1999:2). Häiriön ydinongelmana pidetään itsesäätelyn häiriötä, kyvyttömyyttä ehkäistä välitöntä reaktiota ja pitää mielessä toiminnan tavoitteet ja käyttäytymisen seuraamukset (Barkley, 2000). Päivittäisessä elämässä tämä näkyy mm. lapsen vaikeutena noudattaa sääntöjä ja ohjeita ja johtaa yhdessä häiriöön usein liittyvien käyttäytymisen ongelmien ja oppositionaalisuuden kanssa toistuviin törmäystilanteisiin ympäristön kanssa. Perheessä päädytään helposti kielteisen vuorovaikutuksen noidankehälle, jossa niin vanhemmat kuin lapset kokevat toistuvaa epäonnistumista.

Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö on merkittävä riski lapsen iänmukaiselle sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle (ks. Spira & Fischel, 2005), ja se ilmenee usein yhdessä oppimisvaikeuksien ja itsetunnon alentumisen kanssa (ks. Almquist, 2004; Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen, 2004). Häiriötä on yritetty ymmärtää monista näkökulmista käsin. Se on nähty neurologisena tai lapsen temperamenttiin liittyvänä ilmiönä. Sitä on tarkasteltu myös lapsen ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksellisenä ja kasvatuksellisenä kysymyksenä (ks. Sandberg & Garralda, 1996) tai kulttuurisena (ks. Luk, 1996) ilmiönä. Nykyään painotetaan neurologisia, neurokemiallisia ja geneettisiä tekijöitä (Michelsson ym., 2004). Lapsen saaman ohjauksen ja hoivan kuitenkin nähdään vaikuttavan siihen, miten geneettinen alttius tulee esille (Johnston & Mash, 2001). Lapsen saama ohjaus voi joko lieventää tai lisätä häiriötä (Barkley, 2000; Segal, 2001).

Ylivilkkaan lapsen vanhemmat kokevat usein itsensä keinottomiksi (Breen & Barkley, 1988). He turvautuvat muita vanhempia useammin valtaan ja kontrolliin perustuviin kasvatukseenmenetelmiin (Katajisto & Tuominen, 2006; Lange ym., 2005). He tuntevat syyllisyyttä käyttämistään kasvatukseenmenetelmistä, mutta myös siitä, että heidän

on vaikea rakastaa rajatonta lastaan. Suhteen rakentaminen lapseen tuntuu turhautavalta, ja kommunikaatio varsinkin syvällisellä tasolla on hyvin vaikeaa (Segal, 2001). Vanhemmuudesta tuleva ilo ja tyytyväisyys ovat vähäisiä verrattuna muihin vanhempiin (Lange ym., 2005). Erityisesti esikouluikässä olevien ylivilkkaiden lasten äidit tuntevat muita vanhempia enemmän matalaa itsearvostusta, depressiota, häpeää, sosiaalista eristäytyneisyyttä (Barkley, 2000) ja surua (Segal, 2001). Vanhemmat kokevat myös paljon enemmän stressiä kuin muiden lasten vanhemmat (Anastopoulos, Guevremont, Shelton, & DuPaul, 1992). Vanhemmat joutuvat toistamiseen selvittelemään kaverisuhteissa ja päivähoitossa tai koulussa syntyneitä konfliktitilanteita (Barkley, 2000). He alkavat välttää tilanteita, joissa konfliktien syntyminen on odotettavissa, mikä herkästi johtaa sosiaaliseen eristäytymiseen elämäntilanteessa, jossa suvun ja ystävien tuki olisi tarpeen. Lapsen vaativuus ja häiritsevyys kuormittaa koko perhettä herättäen kielteisiä tunteita muissa perheen jäsenissä (Johnston & Mash, 2001; Barkley, 2000) rasittaen parisuhdetta (Shelton ym., 1998) ja sisarusten välisiä suhteita (Mash & Johnston, 1983). Ylivilkkaiden ja tarkkaamattomien lasten ja heidän vanhempiansa tukimuotojen kehittäminen on siis tärkeää yhtä lailla lapsen kuin myös perheen kaikkien jäsenten hyvinvoinnin ja kehityksen tukemiseksi.

1.2. Vanhemmuus lapsen kuntoutuksen voimavarana

Biologisen näkökulman korostaminen on johtanut lääkehoidon selvään lisääntymiseen ADHD-häiriön hoidossa (ks. Suominen, 2003). Lääkehoidon onkin havaittu lieventävän lapsen impulsiivisuutta ja helpottavan tarkkaavuuden ylläpitämistä (Schachar ym., 2002). Sen ei kuitenkaan ole todettu yksinään pitkäaikaisesti tukevan lasta itsesäätelyn ja tunteiden hallinnan oppimisessa eikä perhe saa sen avulla kasvatuksellista tukea lapsen ohjaamiseen (Pelham, Wheeler & Chronis, 1998). Psykososiaalisten kuntoutusmallien kehittäminen on sen vuoksi ollut kiinnostuksen kohteena. Kehitetyt behavioraaliset ja kognitiivis-behavioraaliset kuntoutus- ja tukiohjelmat ovat kohdistuneet joko lapseen, vanhempiin tai heidän väliseen suhteeseensa. Vanhempiin kohdistuvissa interventioissa vanhemmat nähdään lastensa kuntouttajina kuntoutuksen toteutuessa lasten luonnollisessa ympäristössä. Tämänlaatuinen kuntoutus edustaa perhekeskeistä toimintamallia, jossa vanhemmat ovat lapsensa asiantuntijoita ja

ammattilaisten kanssa tasa-arvoisia työryhmän jäseniä (Määttä, 1995). Siinä on kysymys vanhempien täysivaltaisuudesta tai täysivaltaistamisesta (empowerment), jossa perhe saa sille kuuluvan vallan (Mattus, 1995). Vanhempien voimavaroja ja kykyä vastata haastavan lapsen tarpeisiin vahvistetaan.

Behavioraalisisissa ohjelmissa vanhempia autetaan tiedostamaan lastensa ongelmallisen käyttäytymisen syitä ja erityistarpeita. Heitä opastetaan käyttämään johdonmukaisesti sellaisia ohjausmenetelmiä, jotka auttavat lapsia oppimaan toimintansa itsesääteilyä (Smith & Barret, 2002). Tällaisia menetelmiä ovat mm. välittömän, säännöllisen, jatkuvan ja myönteisesti painottuneen palautteen, vahvojen ja konkreettisten seuraamusten, kannustimien ja tehokkaiden käskyjen antaminen sekä tehtävien pilkkominen pienempiin osiin (Barkley, 1981, 1997, 1998, 2000). *Kognitiivis-behavioraalisisissa* kuntoutusohjelmissa vaikutetaan lisäksi vanhempien itseä, lasta ja tulevaisuutta koskeviin haitallisiin uskomuksiin ja niitä heijastaviin ns. automaattisiin ajatuksiin (ks. Toskala & Hartikainen, 2005).

Vanhempien saaman ohjauksen on todettu mm. lisäävän vanhempien itseluottamusta, vähentävän heidän kokemaansa stressiä ja jopa lieventävän lapsen ADHD-oireita (Anastopoulos, Shelton, DuPaul & Guevremont, 1993). Pelham, Wheeler ja Chronis (1998) ovat tutkineet eri kuntoutusmuotojen vaikuttavuutta. Behavioraaliset tukiohjelmat, joissa vanhempien ohjaukseen on liitetty lapsiin suunnattu, koululuokassa toteutettu interventio, on todettu hyödylliseksi. Tällaisten ohjelmien avulla lasten käyttäytyminen niin kotona kuin koulussa on parantunut sekä opettajien että vanhempien arvioimana. Kognitiivisista lähestymistavoista on ollut hyötyä erityisesti lasten sosiaalisten ja ongelman ratkaisuun liittyvien taitojen harjoittelemisessa, kun ne on yhdistetty intensiiviseen, multimodaaliseen ja behavioraaliseen kuntoutukseen. Behavioraalisisista ja myös kognitiivis-behavioraalisisista vanhempien tukiohjelmissa on havaittu olevan perheille hyötyä varsinkin, jos lasten tärkeillä aikuisilla on riittävä motivaatio ja kykyä soveltaa ohjelman periaatteita ja voittaa niiden toteuttamisen tiellä olevat esteet (Pelham ym., 1998).

Froelich, Doepfner ja Lehmkuhl (2002) ovat todenneet eri kuntoutusmuotojen yhdistämisen hyödylliseksi. Lasten kuntoutuksen ja vanhempien kasvatuksellisen ohjauksen yhdistelmällä on lasten ADHD-häiriöön liittyvien piirteiden sekä käyttäytymisongelmien ja kotitehtävien tekemiseen liittyvien ongelmien havaittu eniten vähentyvän niin kotona kuin koulussa. Wells ym. (2006) ovat vertailleet eri

kuntoutusmuotojen vaikuttavuutta vanhemmuuteen. Laajan tutkimuksen mukaan multimodaalinen kuntoutus, joka sisältää lapsen kuntoutuksen ja vanhempien ohjauksen lisäksi myös opettajien ohjauksen ja lääkehoidon, vaikuttaa myönteisimmin vanhempien käyttämiin lapsen ohjaustapoihin ja heidän suhtautumiseensa lapseen.

Yksi tunnetuimmista kognitiivis-behavioraalista vanhempien tukiohjelmista on Russell Barkleyn ohjelma (Barkley, 1981; 1997; 1998; 2000). Sen Suomessa käytettyjä ryhmämuotoisia sovelluksia ovat *Vanhempana vahvemmaksi -ryhmät* (Tasola & Lajunen, 1997) ja *Perhekoulu* (Sandberg, Santanen, Jansson, Lauhaluoma & Rinne, 2004). Näitä ohjelmia on toteutettu useilla paikkakunnilla joko multimodaalisina – lapsiin, vanhempiin ja lapsen muihin kasvattajiin kohdistuvina – tai pelkästään vanhempiin suuntautuvana perhekohtaisena tai ryhmämuotoisena ohjauksena. Käytännön työn kokemukset ovat olleet rohkaisevia, ja vanhemmilta saatu palaute on ollut hyvin myönteistä (Ahonen, Luotoniemi, Nokelainen, Savelius & Tasola, 1994; Markkanen, 2003; Poikkeus, Laakso, Aro, Eklund, Katajamäki & Lajunen, 2002).

Jyväskylässä vuodesta 2001 lähtien toteutetussa ja Niilo Mäki Instituutin koordinoimassa perhekoulutoiminnassa ryhmämuotoinen interventio on kohdistunut sekä vanhempiin että lapsiin. Yhteistyötä on kehitetty myös lasten päivähoitajien ja perheen lähiverkoston suuntaan. Tukiohjelman vaikuttavuutta on tutkittu Jyväskylän yliopiston psykologian ja varhaiskasvatuksen laitoksilla yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin kanssa (ks. Laakso & Lajunen, 2007). Alustavien tutkimustulosten mukaan Perhekouluun osallistuneiden vanhempien uupumuksen tunne vähentyi ja vanhemmuudesta nauttiminen lisääntyi sekä määräilevien kasvatukseen käyttäminen vähentyi ja ohjaavien lisääntyi merkittävästi enemmän kuin verrokkiryhmän vanhemmilla (Katajisto & Tuominen, 2006). Perhekoululla havaittiin olevan myönteinen vaikutus myös lasten sosiaalisiin taitoihin, pettymysten sietämiseen ja ylivilkkautta ja tarkkaamattomuutta ilmentäviin piirteisiin. Lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa lasten tehtäväsuuntautunut käyttäytyminen lisääntyi ja motorinen levottomuus vähentyi Perhekoulun jälkeen ja vanhempien lasta myönteisesti arvioivat kommentit lisääntyivät ja tarve tehtävään suuntaavaan vanhemman ohjaukseen vähentyi (Lehtinen, 2006).

1.3. Vuorovaikutuspuheella kohti muutosta

Tulokset kognitiivis-behavioraalista vanhempien valmennusohjelmista ja Perhekoulu-toiminnan vaikuttavuudesta ovat siis varsin rohkaisevia. Tutkimuksellista tietoa siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä muutokseen ja mitä muutoksessa tapahtuu, on kuitenkin hyvin vähän. Kliinisen työn kokemuksesta tiedetään, että perheen elämäntilanne on yhteydessä siihen, miten perheet hyötyvät ohjauksesta. Psykkistä energiaa paneutua kasvatuksellisiin kysymyksiin ei ole silloin, kun akuutit, esimerkiksi terveyteen, parisuhteeseen ja talouteen liittyvät kriisit tai perheväkivalta vievät suuren osan vanhempien huomiosta ja verottavat jaksamista. Perheen jäsenten selviytymisen keinot, avun tarve ja heidän turvallisuutensa näissä kriiseissä on syytä selvittää, ennen kuin kasvatuksellisesta ohjauksesta sovitaan. Ennen tukiohjelmien käynnistämistä ja perheitä niihin valittaessa on vanhempien kanssa hyvä keskustella myös siitä, kokevatko he itse tarvitsevansa apua lasten ohjaukseen ja haluavatko he sitoutua aikaa, monenlaisia käytännön järjestelyjä ja psyykkistä energiaa vaativaan tukiojelmaan.

Kuntoutuksen perustuessa vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun on todennäköistä, että vanhempien omaan vanhemmuuteen ja lapsen käyttäytymiseen liittyvät uskomukset, käsitykset ja merkitysannot vaikuttavat intervention tulokseen. Ajattelun ja toiminnan välistä yhteyttä kuvataan eri tutkimuksissa erilaisin termein riippuen tutkimuksen lähestymistavasta. Diskursiivisessa psykologiassa ollaan kiinnostuneita puheesta toimintana ja todellisuuden luojana kun taas kognitiivisessa psykologiassa huomion kohteena ovat ymmärrys, uskomukset ja tulkinnat. Hoza ym. (2000) ovat todenneet, että vanhempien lapseensa ja omaan vanhemmuuteensa liittyvillä uskomuksilla on yhteys siihen, miten kuntoutus tehoaa. Huonoa hoitotulosta ennustavat vanhempien käyttämät epäsuotuisat kasvatukseen menetelmät, äitien matala itsearvostus sekä isien heikko käsitys pystyvyydestään vanhempana, ärtymys lapsen puutteellista tehtävistä selviytymistä kohtaan ja kielteinen mieliala. Miller (1995) on havainnut, että vanhempien lastensa käyttäytymistä koskevilla attribuutioilla on yhteyttä siihen, miten vanhemmat tuntevat tai toimivat tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy huonosti. Jos vanhemmat ajattelevat lapsen huonon käyttäytymisen johtuvan lapsen kielteisestä *ominaisuudesta* tai siitä, että hän *tarkoituksellisesti* tekee pahaa, vaikka hän tietäisi ja osaisi tehdä toisin, he menevät herkästi pois toltaan ja ovat kykenemättömiä tehokkaasti ohjaamaan lastaan. Jos

vanhemmat uskovat, että lapsi pystyy tuettuna kontrolloimaan käyttäytymistään, he pyrkivät opettamaan lapselle itsehillintää. Jos he ajattelevat, että lapsi on täysin kykenemätön kontrolloimaan omaa käyttäytymistään, he kokevat ohjauksen ja rajojen asettamisen turhaksi (Miller, 1995).

Lapsen ongelmallisen käyttäytymisen selittämisen tavalla on yhteyttä siihen, miten vanhemmat soveltavat tukiohjelmissa saamiaan ohjeita. Tasola (1995) on havainnut Vanhempana vahvemmaksi -ryhmään osallistuneiden vanhempien puheita analysoidessaan, että *vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen* lapsen ongelmallisen käyttäytymisen selittämisessä ja *vastuun ottava, aktiivinen toiminnallinen asema* suhteessa lapsen ongelmaan näytti liittyvän siihen, että vanhemmat pystyivät soveltamaan ylivilkkaiden lasten vanhempien ryhmässä saamiaan ohjeita. Vuorovaikutusta korostava selitystapa sekä vastuun ottava, aktiivinen ja toiminnallinen vanhempien asema olivat tukiohjelman edellytysten kanssa samansuuntaisia näkökulmia ja siksi hyödyllisiä. Mikäli vanhemmat lapsen ongelmallista käyttäytymistä selittäessään vetosivat lapsen ominaisuuksiin, he asettivat itsensä enemmän ymmärtäjän tai lapsen käyttäytymisen tulkin kuin aktiivisen toimijan asemaan. Ongelmien ulkoistaminen ja niiden vähättely näyttivät myös jättävän vanhemmat passiivisiksi. Vuorovaikutusta korostava ongelmien selitystapakin saattoi jättää vanhemmat passiivisiksi, mikäli he olivat itseään syyttäviä.

Hoza tutkimusryhmineen (2000) on havainnut, että parhaat hoitotulokset lapsen käyttäytymisessä saadaan, jos vanhempien lasta koskevat attribuutiot sopivat yhteen intervention taustalla olevan, tiedostetun tai tiedostamattoman attribuutiokorostuksen kanssa. Perhekoulun vanhempien ryhmätoiminta perustuu lapsen ja lähiaikuisten vuorovaikutuksen merkityksen korostamiseen. Vaikkakaan lapsen ylivilkkauden ja tarkkaamattomuuden ei katsota aiheutuvan vanhempien ohjaustavoista, lapsen ajatellaan oppivan oman käyttäytymisensä säätelyä, mm. impulssien hallintaa ja sääntöjen mukaan toimimista, vuorovaikutussuhteissa lähiaikuisten kanssa. Kuntoutuksen kannalta kiinnostaviksi tarkastelun kohteiksi nousevat silloin lasten ja vanhempien väliset vuorovaikutustilanteet ja ne merkitykset ja selitykset, joita vanhemmat antavat lastensa ongelmalliselle käyttäytymiselle ja lapsen käyttäytymisessä tapahtuville myönteisille muutoksille. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana olevan sosiokonstruktivistisen tutkimusperinteen (ks. Burr, 2003) mukaisesti ihmisen käsitykset, selitykset, merkitysannot ja tulkinnat itsestään ja toisistaan ovat muuntuvia ja niiden katsotaan

rakentuvan paikallisesti ja tilanteisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Merkitykset muotoutuvat ja myös vaihtelevat samankin keskustelun aikana vuorovaikutustilanteiden virittäminä (Suoninen, 1999). Vanhempien ryhmässä merkitysten ajatellaan muodostuvan ryhmän ohjaajien ja äitien välisessä ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja puheessa.

Perhekoulun periaatteisiin kätkeytyvä ja vanhempien ryhmän ohjaajien enemmän tai vähemmän tietoisesti suosima puhetapa on *vuorovaikutuspuhe tai -diskurssi*. Diskurssi voidaan ymmärtää puhe- ja keskustelukäytäntönä, joka suuntaa puhujaa tiettyjen merkitysten muodostamiseen ja toisten mahdollisten merkitysantojen ohittamiseen (Wahlström, 1992). Diskurssin valinta on harvoin tietoista ja tarkoituksellista, vaan se ilmentää sitä keskustelukäytäntöjen keinojen valikoimaa eli repertuaaria, mikä puhujilla kehityshistoriansa ja sosiaalisen asemansa puolesta on käytössään. Ylivilkkaiden ja tarkkaamattomien lasten vanhempien keskustelukäytäntöjen keinojen valikoimassa on havaittu olevan olosuhteisiin, normeihin ja lapsen ominaisuuksiin vetoavaa sekä vuorovaikutusta korostavaa puhetapaa (ks. Tasola, Wahlström & Ahonen, 1996). Kullakin diskurssilla on omat seurauksensa toiminnalle. Erilaisten puheiden seurauksena vanhemmat joutuvat erilaisiin toiminnallisiin asemiin tai positioihin kuten uhrin, vastuusta vetäytyjän, ymmärtäjän tai vastuun ottajan positioihin. Tietyissä diskurssissa pysyminen mahdollistaa yksilölle tietyn itsemäärittelyn ylläpitämisen. Riittävän ristiriidaton itsemäärittely taas on toimijuuden perusta (Wahlström, 1992). Vanhempien valmennusohjelmiin kätkeytyvä vuorovaikutuspuhe korostaa vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitystä pannen vanhemmat vastuulliseen asemaan vuorovaikutustilanteiden kulusta ja lapsen kehityksen tukemisesta. Ryhmän ohjaajien puheissa vuorovaikutuspuhe voi näkyä kysymyksinä tai kommentteina liittyen vanhempien toiminnan ja lapsen käyttäytymisen välisiin yhteyksiin. Vanhempien ryhmän toimintaa voidaan tarkastella neuvotteluna siitä, minkä diskurssin säännöillä keskustelua käydään. Äidit kertovat sattumuksista ja tapahtumista lastensa kanssa tukeutuen heidän käytössään oleviin diskursseihinsa. Ohjaajat osallistuvat keskusteluun tuoden mukanaan omat keskustelukäytäntönsä.

Lainaten Wahlströmin (1992) kuvausta terapeuttien merkityksestä terapiaprosessissa ryhmäkeskustelua voidaan kuvata eräänlaiseksi kertomusten kudelmaksi, jossa ohjaajien tehtävänä on tutkia ja edesauttaa uusien kertomusten ja niihin liittyvien merkitysantojen syntyä. Ohjaajat kuuntelevat vanhempien kertomuksia, ovat osana

kertomusten kertomisessa ja kertovat niitä myös itse. Sen seurauksena voi ryhmässä olemassa oleva ”merkitysten ekologia” rikastua ja toimijuuden esteenä olevat merkitysannot voivat väistyä. Auttamistyön asiakkaat ovat usein jääneet kiinni sellaisiin kertomuksiin ja merkityksiin, jotka toimivat heidän kannaltaan lamaannuttavasti tai jopa tuhoavasti (Jokinen, 2000). Tällaisissa kertomuksissa tulevaisuuden perspektiivi on usein hukassa tai tulevaisuus näyttäytyy toivottomana. Auttamistyön tärkeäksi tehtäväksi muotoutuu tällöin uusien, toisenlaisten tulevaisuuden perspektiivien ja avaavien kertomusten mahdollistaminen ja virittäminen. Ylivilkkaisten lasten vanhempien ohjauksessa yksi entistä toiveikkaampaa tulevaisuutta virittävä näkemys voisi olla se, että lapsi huolimatta impulsiivisuudestaan pystyy aikuisen antaman tuen avulla vähitellen kehittymään impulssiensa hallitsemisessa omassa, vaikkakin ikäistensä tahtiin verrattuna verkkaisemmassa tahdissa.

1.4. Vanhempien toimijuuden rakentuminen

Vanhempien ohjauksessa ja heidän tukemisessaan ammattilaisilla on usein pyrkimyksenä vahvistaa vanhempien *toimijuutta*. Barnesin (2000) mukaan toimijuus voidaan määritellä henkilön *kyvyksi ja voimaksi valita itse toimintatapansa ja tekonsa*. Toimijuudessa on olennaista mahdollisuus toisin toimimiseen ja vapaa tahto. Toimijuuden omistaminen on sisäisten voimien ja kykyjen omistamista, jotka harjoituksen kautta tekevät toimijasta aktiivisen ja jatkuvasti ympäristön tapahtumien kanssa tekemisissä olevan henkilön. Toimija on subjekti, joka mieltää toimintansa itsestä lähteväksi ja maailmaan vaikuttavaksi (Virkki, 2004). Heikko toimijuus puolestaan näkyy puhetaipana, jolla puhuja ilmaisee oman mahdollisuutensa tai kykynsä toimia toisin olevan vähäinen tai puuttuvan kokonaan (Kurri, 2006).

Toimijuutta koskevat kysymykset ovat yleensäkin keskiössä silloin, kun tullaan avun piiriin. Toimijuus on psykoterapia-ammattilaisten kehittämä abstrakti käsite, jota asiakkaat itse eivät käytä ongelmaansa kuvatessaan (Kurri & Wahlström, 2005). *Toimijuuden tunnon palauttamista pidetään keskusteluterapian tavoitteena* (Wahlström, 1999). Vanhempien ryhmään tullessaan vanhemmat, joiden lapsella on käyttäytymis- tai ylivilkkaushäiriö, usein kuvaavat, että heillä ei ole otetta lapseen. Lapsi on luisunut tai luisumassa heidän ohjauksensa ulkopuolelle (Barkley, 2000). Toimijuuden kokemus on lukkiutunut. Vanhemmat saattavat toimia tunnevaltaisesti ja epäjohdonmukaisesti

tuntien syyllisyyttä omasta toiminnastaan ja samalla kokien, että heillä ei ole vaihtoehtoja toisin toimimiseen. He tuntevat, etteivät he pysty täyttämään omia eivätkä ympäristön kuten päivähoiton tai koulun asettamia odotuksia lapsen kasvattamisesta.

Usein vanhemmat kertovat pettymyksekseen huomaavansa, että he toimivat samalla tavoin kuin heidän omat vanhempansa, vaikka he tietäisivät toisin toimimisen hyödyllisemmäksi. Giddensin (1995) mukaan valinnat eivät olekaan täysin vapaita, vaan ne tehdään suhteessa toistoon, tottumuksiin, rutiineihin ja sopimuksiin. Hänen mukaansa valintoja tekevän toimijan suhde perinteisiin on reflektiivinen. Nykyisiä toimintatapoja voidaan muuttaa, ja nykyisyys saadaan vallattua menneisyyden hallusta, kun esimerkiksi terapiatyöskentelyn avulla tullaan tietoisiksi sukupolvittain toistuvista kuvioista ja sukupolvien perinnöstä. Virkki (2004) nimeääkin tärkeimmiksi toimijuuden kriteereiksi etäisyyden oton ennen itsestään selvänä pidettyyn sekä asioiden tiedostamisen, tajuamisen ja toisin toimimisen. Nämä kaikki puolestaan vaativat tiettyä itseymmärryksen ja reflektion tasoa. *Reflektiivisyys ja toimijuus liittyvät siis tiiviisti yhteen.*

Reflektiivisyyttä ja refleksiivisyyttä on käytetty tutkimuskirjallisuudessa ja käytännön terapiatyössä joskus samaa tarkoittavina ja joskus eri ilmiöitä tarkoittavina termeinä. Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti sanaa reflektiivisyys tai itsereflektiivisyys. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan sellaista itseensä päin kääntymistä (Lawson, 1985), että ihminen havainnoi itseään aktiivisena toimijana ja tulkitsijana ja omaan kokemiseen vaikuttavana (Rennie, 2004). Rennien (2004) mukaan *reflektiivisyys sinällään sisältääkin jo toimijuuden kokemuksen*. Toskala ja Hartikainen (2005) tarkentavat refleksiivisyyden ja toimijuuden suhdetta niin, että ”refleksiivisyys on pikemminkin lähtökohta toimijuuden kokemukselle eli sille, että ihminen voi sisällyttää itseensä jonkin kokemuksen siten, että se on hänen minuutensa säätelyn piirissä uhkaamatta minuuden kokemisen eheyttä” (Toskala & Hartikainen, 2005, 111).

Reflektiivisen suhteen tavoittaminen omiin kokemuksiin ja niiden suhteuttaminen muiden ihmisten vastaaviin kokemuksiin ovat Toskalan ja Hartikaisen (2005) mukaan psykoterapiassa keskeistä. Heidän mukaansa nimenomaan ryhmämuotoisessa terapiassa voidaan hyvin tavoittaa ongelmaan liittyvät jaetut ja yhteiset ydinmerkitykset ja niihin liittyvät reaktiiviset positiot. Vanhempien ohjauksen toteuttaminen ryhmämuotoisesti, ryhmästä noussut keskustelu, puhumisen ja kuuntelemisen vuorottelu, edistänevät hyvin omien uskomusten ja kasvatuskäytäntöjen reflektiivistä tarkastelua ja sitä kautta

toimijuuden vahvistumista. Perhekoulun vanhempien ryhmiin osallistuneet vanhemmat ovatkin nostaneet vertaistuen ja ryhmästä nousseen keskustelun yhdeksi merkittävimmäksi heitä auttaneeksi asiaksi (Poikkeus ym., 2002). Ryhmässä vanhemmat saavat toisilta ryhmäläisiltä ja ryhmän ohjaajilta tietoa vaihtoehtoisista lapsen ohjauksen tavoista ja uusia näkökulmia suhteessa itseensä ja lapseen. Reflektiivisen itsetarkastelun avulla vanhemmat ryhmässä tulevat tietoisiksi niistä tavoista, joilla he itse ovat vuorovaikutuksessa lastensa kanssa ja voivat yhä tietoisemmin valita, millaisia perinteitä he haluavat säilyttää ja millaisista he haluavat irrottautua.

Harrén (1995) mukaan toimijana oleminen ja toimijuuden ilmaiseminen ovat yksi ja sama asia. Tämä näkökulma ilmaisee Kurrin (2005) mielestä *toimijuuden keskustelullisen luonteen*. Päivittäisistä tapahtumista kertoessaan ihmiset tuottavat toimijuutta sanoilla. Sanojen avulla he omistavat toimijuutta, mutta myös hämärtävät sitä. Sanojen avulla he myös kiistävät toimijuuden ja tarjoavat sitä toisille. Ihmiset vaikuttavat myös toinen toisiinsa rakentaen vuorovaikutuksessa toisilleen vastuullista toimijuutta tai vieden sitä pois toisiltaan (Barnes, 2000). Toimijuuden kieltäminen tapahtuu mm. esittämällä ihmisten teot joidenkin sääntöjen, normien tai persoonattomien syysuhteiden seurauksiksi (Kurri & Wahlström, 2007). Tällaisten selontekojen katsotaan olevan anteeksipyyntöjä tai selityksiä, jotka tekevät puhujalle mahdolliseksi kieltää oma vastuullisuus teosta joko kokonaan tai osittain. Harrén (1995) mukaan pääasiallinen tapa esittää itsensä tai toinen ihminen toimijana on käyttää puheessa ensimmäistä ja toista persoonapronominia ja niitä vastaavia verbien taivutusmuotoja. Ilmaistessaan toimijuutta ihmiset esittävät itsensä tai toisensa myös tarkoituksellisesti toimivina. Tarkoituksellisuus puheessa näkyy siten, että puhuja antaa kuulijoiden ymmärtää, että hänellä olisi ollut muitakin mahdollisuuksia toimia, mutta että hän päätti valita juuri puheena olevan toiminnan. Teko tai toiminta ei ollut sattuma eikä häntä pakotettu siihen, vaan hän valitsi sen tietoisesti.

1.5. Toimijuuden rakentumisen jännitteet vanhempien ohjauksessa

Toimijuuden tunnon rakentaminen/rakentuminen keskusteluterapiassa tai neuvontatyössä ei ole yksinkertaista ja suoraviivaista. Monimutkaisuus liittyy ensinnäkin *kysymykseen vastuullisuudesta*, jonka toimijuuden tarkastelu nostaa esille. Toimijuus ja vastuullisuus liittyvät yhteen; molempien tuntomerkkinä ja edellytyksenä on valinnan mahdollisuus (Barnes, 2000). Jos ihminen toimii omasta vapaasta tahdostaan, hän on myös vastuullinen teoistaan. Vanhemmuutta tukevissa interventioissa vanhempiin suhtaudutaan vastuullisina muutoksen aikaansaajina. Vanhempien vastuuttaminen muutoksesta saattaakin nostaa kysymyksiä siitä, ketkä ovat vastuullisia perheen ongelmista ja lapsen haasteellisesta käyttäytymisestä. Kurri (2005) toteaa, että mikäli asiakas liian nopeasti laitetaan vastuulliseen asemaan suhteessa ongelmalliseen asiaan, hän esittää puolustavia selityksiä toimilleen eikä pysty tarkastelemaan toimintaansa reflektiivisesti. Hänen mielestään onnistunut ja toivottu muutos toimijuudessa liittyy onnistumiseen asiakkaan kasvojen säilyttämisessä. Tällöin terapeutti esimerkiksi ulkoistavan puheen avulla liittyy asiakkaan vastuullisuutta vähentävään ei-toimijuuspuheeseen, minkä jälkeen ulkoistetusta ja hämärretystä toimijasta tehdään keskustelullisin keinoin entistä vastuullisempi ja tarkoituksellisemmin toimiva toimija (Kurri & Wahlström, 2007).

Vanhempien toimijuuden rakentamisen monimutkaisuutta voidaan ymmärtää yleisestikin *ohjaukseen ja neuvon antamiseen sisältyvän ns. kasvojen menettämisen uhan* (ks. Goffman, 1967) näkökulmasta. Ylivilkkaiden lasten vanhempien tukiohjelmassa vanhempia opastetaan käyttämään lapsen itsesääteilyä tukevia ja kehittäviä kasvatuskäytäntöjä, mikä sellaisenaan on neuvontatyötä. Neuvo on normatiivinen puheenvuoro, jossa työntekijä suosittelee asiakkaalle määrätynlaista, nykyisestä toiminnasta tavalla tai toisella poikkeavaa toimintaa tulevaisuudessa (Juhila, 2000). Neuvominen on direktiivistä toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan toisen toimintaan tai ajatuksiin tietyn suuntaisesti (Vehviläinen, 2003). Neuvonanto voi olla joskus selkeämpää, joskus kätkeympää. Perhekoulussa neuvo voi olla käsikirjassa, se voi sisältyä kotitehtäviin tai löytyä ohjaajien ja toisten ryhmäläisten kommentteista.

Huoli kasvojen menettämisestä liittyy pelkoon siitä, että neuvottava joutuisi neuvonannossa määritellyksi jotenkin puutteellisenä tai epäonnistuneena. Juhilan (2000) mukaan neuvojen antaminen muodostaa epäsuhtaisen tilanteen, jossa neuvonantaja

asettuu neuvon vastaanottajaa ylempään positioon. Neuvottavan tieto tulee määritellyksi neuvojan tietoa vähäpätöisemmäksi. *Neuvominen kääntyy herkästi neuvon vastaanottajan hyvinvoinnista huolehtimisen sijasta hänen identiteettiään ja kompetenssiaan uhkaavaksi toiminnoksi.* Auttamisen ja asiakkaan autonomian välille voi syntyä ristiriita: auttamisen on nähty vaarantavan asiakkaan omaa päätöksentekoa (Kurri & Wahlström, 2000). Vanhempien ohjauksessa neuvonannolla voidaan pahimmillaan vesittää juuri se mihin pyritään eli vanhempien toimijuuden vahvistuminen. Neuvoja kuitenkin kaivataan. Esimerkiksi kasvatus- ja perheneuvolatyössä asiakkaat tyypillisesti pyytävät konkreettisia neuvoja. Työntekijöillä puolestaan on usein perheitä hyödyttävää tutkittua ja käytännön kokemukseen perustuvaa tietoa toimivista ja myönteisistä lapsen ohjaustavoista. Miten auttamistyössä voidaan välttää asiakkaan joutumista ammattilaista alempaan asemaan ja vahvistaa hänen autonomiaansa ja kompetenssiaansa silti pannaamatta tietoa tai näkökulmaa, josta asiakas voisi hyötyä?

Toimijuuden näkökulmasta katsottuna neuvonanto on moniviritteinen ja vuorovaikutuksellinen toiminto. Työntekijät kipuilevat neuvomispyrkimyksen ja asiakaslähtöisyyden vaatimuksen välillä (Vehviläinen, 2001; 2003). Tavat, joilla asiakas neuvoihin ja itseensä kohdistuviin arviointeihin vastaa, ovat toiminnon rakentumisessa yhtä merkittävässä asemassa kuin työntekijän neuvonantopuheenvuorotkin (Juhila, 2000). Neuvon vastaanoton tapa ei ole sattumanvarainen, vaan vuorovaikutuksen kulkuun kietoutuva asia. Juhilan (2000) mukaan myönteinen vastaus on todennäköinen silloin, jos neuvo on asiakasaloitteinen tai asiakas sitä nimenomaan pyytää. Vastaus voi olla myönteinen myös silloin, kun neuvonantoon edetään vaiheittain ja pulmaa eritellen niin, että sekä neuvojan että asiakkaan näkemykset kietoutuvat vuorovaikutuksen osaksi. Mitä selvemmin pulmien ja niiden ratkaisuvaihtoehtojen etsiminen on asiakkaan ja työntekijän yhteinen projekti, sitä suotuisampi keskustelu on neuvonannon kannalta. Keskustelu muodostuu jännitteiseksi erityisesti silloin, kun asiakas ei määrittele itseään sellaisen neuvon tarvitsijaksi, jota työntekijä hänelle tarjoaa. Vehviläisen (2001) mukaan askelittaisella neuvonannolla pyritään muotoilemaan ehdotus hienovaraisesti ja vähentämään mahdollista vastustusta. Tällöin asiakkaan näkemyksen kysyminen edistää neuvon henkilökohtaisen sopivuuden saavuttamista, neuvon vastaanottamista sekä tiedollisen epäsymmetrian vähentämistä.

1.6. Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia, millä tavoin ylivilkkaisten lasten äitien toimijuus rakentui Perhekoulun vanhempien ryhmässä ryhmän ohjaajien ja äitien välisessä keskustelussa ja mikä ohjaajien osuus siinä oli. Tarkoituksena oli tutkia sekä ohjaajien että äitien puhetta ja niiden kietoutumista toinen toisiinsa. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten Perhekoulun vanhempien ryhmän ohjaajat rakensivat äitien toimijuutta ja miten äidit siihen reagoivat?
2. Miten äitien toimijuus rakentui äitien ja ohjaajien välisessä yhteistyössä?

2. MENETELMÄ

2.1. Jyväskylän Perhekoulu

Perhekoulu on 4–6-vuotiaiden, ylivillkkaiden lasten vanhemmille ja heidän lapsilleen suunnattu ohjelma, jonka Barton ja Sandberg (1993) ovat kehittäneet Skotlannissa. Ohjelma perustuu Barkleyn (mm. 1981; 1997; 1998; 2000) tutkimuksiin ja kliiniseen hoitotyöhön Yhdysvalloissa. Suomessa perhekoulutoiminta käynnistettiin ensimmäisenä Helsingissä ADHD-infokeskuksessa, missä Jyväskylän perhekoulutiimi kävi kouluttautumassa. Jyväskylässä perhekoulutoimintaa on koordinoanut Niilo Mäki Instituutti vuodesta 2001 Kansaneläkelaitoksen rahoituksen turvin. Toiminta perustuu Perhekoulu-käsikirjaan (Sandberg, Santanen, Jansson, Lauhaluoma & Rinne, 2004) sekä Vanhempana Vahvemmaksiksi -ryhmistä saatuihin kokemuksiin (Tasola & Lajunen, 1997). Vuoden 2007 kesään mennessä on Jyväskylässä toteutettu kaikkiaan kymmenen Perhekoulua.

Perhekoulu koostuu kymmenen viikkoa kestävästä ohjatusta vanhempien ja samanaikaisesta lasten ryhmätoiminnasta. Molemmat ryhmät kokoontuvat viikoittain kolme tuntia kerrallaan. Lapset ja vanhemmat tapaavat toisensa ryhmätapaamisen keskellä välipalan merkeissä. Välipalalohkei niin kuin koko lapsiryhmän toiminta videoidaan. Lisäksi järjestetään perhe- ja verkostoilta, johon vanhemmat voivat kutsua lapsen lähiaikuisia joko perhepiiristä tai hoitopaikasta. Tarvittaessa järjestetään perhekohtaisia konsultaatioita päivähoidon henkilöstön kanssa. Perhekoulun päättymisen jälkeen on seurantatapaaminen kolmen kuukauden päästä.

Vanhempien ryhmän kullekin tapaamiskerralle on oma teemansa, johon vanhemmat perehtyvät etukäteen käsikirjaa lukemalla. Ryhmän ohjaajat virittävät keskustelua ryhmässä miniluentojen, kysymysten ja kommenttien avulla. Vanhemmat saavat teemaan liittyvän kotitehtävän lastensa kanssa tehtäväksi. Seuraavalla kerralla ryhmässä keskustellaan kotitehtävien soveltamiseen liittyvistä kokemuksista sekä niihin liittyvistä oivalluksista ja ongelmista. Videonauhoja vanhempien ja lasten välipalalohkeista ja lasten ryhmästä katsellaan soveltaen videoavusteisen perheohjauksen periaatteita

(Lajunen, 1999; Nordlund, 2001). Videonauhoitusten analysoinnissa päähuomio on onnistuneiden vuorovaikutustilanteiden tarkastelussa.

Vanhempien ryhmän ydinsisällöt tapaamiskerroittain ovat:

- 1) Mitä ylivilkkaus on,
- 2) Lapsen käyttäytymisen ymmärtäminen ja huomion antaminen leikissä,
- 3) Vuorovaikutuksen perustaidot, selkeät kehotukset ja käskyt,
- 4) Myönteisen käyttäytymisen vahvistaminen, itseluottamuksen tukeminen ja vanhemman oman jaksamisen tukeminen,
- 5) Palkintojen käyttö,
- 6) Rajojen asettaminen, valintojen tekeminen ja seuraamukset,
- 7) Jäähyn käyttö,
- 8) Ongelmallisten tilanteiden ennakointi kodin ulkopuolella,
- 9) Opittujen menetelmien soveltaminen tulevaisuuden ongelmatilanteisiin ja
- 10) Opitun kertaaminen ja lopetus.

Vanhempien ryhmän tavoitteina on tukea perheitä pääsemään pois kielteisen vuorovaikutuksen kehältä vahvistamalla vanhemman ja lapsen välistä myönteistä vuorovaikutusta ja etsimällä vanhempien käyttöön sellaisia ohjauksen keinoja, jotka auttavat lasta oppimaan oman toimintansa säätelyä. Tavoitteena on myös vanhempien itseluottamuksen vahvistuminen kasvattajana ja jaksamisen tukeminen. Muutoksen välineinä ovat tiedon saaminen tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöstä ja lasta tukevista ohjaustavoista, tiedon soveltaminen kotitehtäviä tekemällä ja ryhmässä tehtävien harjoitusten avulla, vertaistuki ja oman toiminnan tarkastelu.

Lasten ryhmässä on yksi toiminnasta vastaava ohjaaja ja kullakin lapsella avustaja, joka kuitenkin vaihtuu niin, että kukin avustaja on vuorollaan eri lapsen kanssa. Lapsiryhmän ohjelma on selkeästi jäsenelty ja samanlaisena toistuva, jotta lapset oppisivat ennakoimaan tulevia tapahtumia. Toimintojen suunnittelulla ja tiiviillä ohjauksella varmistetaan se, että jokainen lapsi saa riittävästi tukea ja kannustusta, vahvan, välittömän ja myönteisesti painottuneen palautteen toiminnastaan ja näin mahdollisuuden oppia sääntöjä ja itsesäätelyä. Lapselle mahdollistuu uusi alku, jossa hän voi kokea onnistumista tekemisissään ja toverisuhteissa.

Lasten ja vanhempien ryhmien ohjaajat ja avustajat toimivat yhteistyössä kokoontuen jokaisen istunnon jälkeen palautekeskusteluun, jossa kootaan molemmista

ryhmistä tullut kokemus ja tieto yhteiseksi ymmärrykseksi. Tietoa hyödynnetään seuraavan ryhmätapaamisen suunnittelussa ja yksittäisten lasten ja perheiden tukemisessa sekä jatkokuntoutuksen tarpeen arvioimisessa. Lasten ryhmäkäyttämiseen liittyvistä havainnoista keskustellaan myös vanhempien ryhmässä.

2.2. Tutkimusaineisto

Tutkimukseni on diskurssianalyttinen tapaustutkimus, jossa tapauksena on yhden Perhekoulun vanhempien ryhmän ääninauhoitettut ja litteroidut tekstit. Laadullinen tapaustutkimus mahdollistaa ilmiön kokonaisvaltaisen tutkimisen sen luonnollisessa ympäristössä ja vastausten etsimisen ”miksi” - ja ”miten” -kysymyksiin (Wahlström, 2002). Tutkimuksen aineisto kerättiin ensimmäisestä, vuonna 2001 Jyväskylässä toteutuneesta Perhekoulusta, johon osallistui viisi äitiä 5–6-vuotiaiden poikiensa kanssa. Ensimmäisen ryhmän keskustelujen tutkimisen ajattelin olevan hyödyllistä työmuodon kehittämisen ja oppimisen kannalta, koska mahdolliset ohjelman toteuttamiseen liittyvät kompastuskivet ja vaikeudet todennäköisimmin silloin tulisivat selkeimmin esille.

Perheet valikoituivat useampiasteisen seulan läpi Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella toteutettavaan *Lapsen kielen kehitys ja familiaalinen dysleksiariski* -pitkittäistutkimukseen osallistuneiden perheiden joukosta (ks. Poikkeus, Laakso, Aro, Eklund, Katajamäki & Lajunen, 2002). Perhekouluun valittujen perheiden lapsilla oli sekä vanhempien täyttämän kyselyn (Behavior Assessment System for Children/BASC – ks. Reynolds & Kamphaus, 2004) että päivähoitajille tehdyn Viivi-kyselyn (Viivi (5–15); Korkman ym., viitattu 13.8.2007, saatavissa: <http://www.adhd-liitto.fi>) perusteella havaittavissa ylivilkkauteen ja/tai tarkkaamattomuuteen liittyviä käyttäytymisen piirteitä. Ensimmäiseksi valintakriteeriksi asetettiin se, että lapsen piti saada vanhemman tekemässä arvioissa tarkkaamattomuus- tai hyperaktiivisuusasteikolla vähintään yhden keskihajonnan verran keskiarvosta poikkeava lukuarvo. Asteikkopistemäärinä se tarkoitti vähintään 8.78 pistettä tarkkaavuuden ongelmasteikolla ja 21.91 pistettä hyperaktiivisuusasteikolla. Toiseksi valintakriteeriksi asetettiin ADHD-kriteerin täytyminen päivähoitajien täyttämässä Viivi-lomakkeessa. Yhden lapsen kohdalla asetettu kriteeri ei täytynyt vanhempien arvioissa, mutta päivähoitajan arvioissa asetettu kriteeri täytyi. Edelleen kaikkien Perhekouluun valittujen

perheiden vanhempien piti kyselyssä arvioida lapsensa käyttäytyminen haastavaksi ja kokea tarvitsevansa tukea.

Perhekohtaisissa alkuhaastatteluissa perheiden vanhempien motivoituneisuus ja sitoutuminen perhekoulutyöskentelyyn vielä varmistettiin. Kaikki perheet antoivat suostumuksensa keskustelujen nauhoittamiseen tutkimuksen tekoa varten. Alla olevasta taulukosta (taulukko 1) näkyvät Perhekouluun osallistuneiden perheiden äitien ja lasten tutkimuksessa käytetyt nimet muunnettuna, heidän ikänsä sekä perheiden lasten lukumäärät ja perhemuodot. Tässä ensimmäisessä Perhekoulussa ei ollut yhtään isää mukana, vaikka neljä viidestä perheestä olikin kahden huoltajan perheitä. Myöhempiin ryhmiin on osallistunut sekä äitejä että isiä.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet perheet

Perhekouluun osallistuva äiti ja hänen ikänsä	Perhekoulussa mukana oleva lapsi ja hänen ikänsä	Lapsia perheessä	Perhemuoto
Jaana, 35 v.	Ukko, 6 v.	2	Kahden vanhemman perhe
Hanna, 37 v.	Ilari, 6 v.	2	Kahden vanhemman perhe
Laura, 39 v.	Antti, 6 v.	1	Kahden vanhemman perhe
Arja, 38 v.	Olli, 5 v.	3	Kahden vanhemman perhe
Tiina, 31 v.	Eero, 4 v.	1	Yhden vanhemman perhe

2.3. Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä

Valitsin diskurssianalyysin aineiston analyysimenetelmäksi, koska se soveltuu hyvin vuorovaikutusaineistojen ja tekstuaalisten aineistojen analyysiin (Wahlström, 2002) sekä toimijuuden tutkimiseen (Kurri, 2005). Diskurssianalyysin avulla vanhempien ja ohjaajien ryhmäkeskustelua voidaan tarkastella tekona tai toimintana, jossa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ylläpidetään, uusinnetaan ja luodaan lapsen käyttäytymistä koskevia tulkintoja ja merkityksiä ja jossa erilaisilla puhetavoilla luodaan edellytyksiä, oikeutuksia tai rajoituksia vanhempien toimijuudelle. Diskurssianalyysi voidaan ymmärtää sekä teoreettiseksi lähestymistavaksi että metodiseksi välineeksi.

Diskurssianalyysin lähtökohdat ovat yhteneväiset sosiaalisen konstruktionismin perinteen kanssa. Sosiaalista konstruktionismia voidaan pitää sen teoreettisena kotina. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaa valaisevat perusoletukset, joissa on keskeistä tulkinnat maailmaa ja ympäristöämme koskevan tiedon merkitysvälitteisyydestä, kielen ja sosiaalisen kanssakäymisen merkityksestä todellisuuden rakentajana sekä näkemykset tiedon ja ymmärtämisen tapojen kulttuurisuudesta ja historiallisuudesta (Alasuutari, 2003).

Diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Suoninen, 1999) ja miten kertomuksista rakennetaan ”tosia” (Kurri, 2006). Diskurssianalyysin keskeisenä lähtökohtana on *oletus kielestä toimintana*, toisin sanoen näkemys kielen sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta. Kieltä ei siis tarkastella todellisuuden heijastajana vaan todellisuuden luojana. Diskurssianalyysi tutkii kielen käyttöä tekemisenä. Diskurssianalyysi on kielellisten käytäntöjen ja niissä rakentuvien merkitysten tulkintaa (Wahlström, 2002). Kielen avulla ylläpidetään tai muutetaan sosiaalista todellisuutta. Käyttäessämme kieltä merkityksellistämme eli konstruoinme kohteet, joista puhumme (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993).

Diskurssianalyysin perusoletuksiin kuuluu *tulkinta kielenkäytön vaihtelevuudesta* (Jokinen, Juhila, Suoninen, 1993). Samaa ilmiötä, esimerkiksi lapsen ylivilkkautta, voidaan kuvata monin eri tavoin, rinnakkaisten ja keskenään ristiriitaisten tai kilpailevien merkitysjärjestelmien avulla. Merkitysjärjestelmien kirjo kuvaa sosiaalisen todellisuuden hahmottumista moninaisena. Diskurssianalyysi pyrkii ymmärtämään tätä merkitysjärjestelmien kirjoa ja kielen vaihtelevuutta. Erilaisia merkityssysteemejä voidaan kutsua *tulkintarepertuaareiksi* tai *puhetavoiksi*. Ne voidaan määritellä verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993). Merkityssysteemit eivät kumpua sattumanvaraisesti yksittäisten ihmisten mielissä. Puhetapoja tuotetaan, uusinnetaan ja muunnetaan erilaisten sosiaalisten käytäntöjen kautta erilaisissa konteksteissa. Ne syntyvät suhteessa ja erotuksena toisiinsa. Diskurssianalyysissa ei tutkita puhetapoja sinänsä vaan sitä, miten ne aktualisoituvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Suoninen, 1997).

Jokapäiväinen kielenkäyttö on vaihtelevaa, moniäänistä, toisinaan ristiriitaistakin. Diskurssianalyysissa kiinnostus kohdistetaan koko tähän jännitteeseen rikkauteen. Ristiriitaisuus johtuu siitä, että kielen avulla tehdään erilaisia asioita, tuotetaan erilaisia funktioita. Diskurssianalyysi painottaakin kielenkäytön *funktionaalisuutta eli sen seurauksia tuottavaa luonnetta* (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993). Kielenkäytön vaihtelevuus on tulkittavissa suhteessa eri merkityssysteemeihin, joihin kielen käyttäjä kulloinkin tukeutuu. Minkään ilmaisun merkitystä ei siis oleteta yksiselitteisen kiinteäksi. Diskurssianalyysin kiinnostuksen kohteena ovat kielenkäytön tilannekohtaiset seuraukset. Kommunikoidessaan toistensa kanssa ihmiset oikeuttavat tai kyseenalaistavat erilaisia asiantiloja ja tekoja. He luovat tai sulkevat edellytyksiä tiettyjen asioiden toteutumiselle. Puheen avulla puhujat asettavat itsensä eri asemiin ja luovat toiminnalleen rajoituksia ja mahdollisuuksia. Erilaiset asemat tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä (Davies & Harré, 1990).

Merkitysjärjestelmiä tutkitaan suhteessa kontekstiin. Tämä tarkoittaa sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan suhteessa tiettyyn aikaan ja paikkaan. Konteksti voi olla sanojen yhteys lauseeseen tai yksittäisen teon rakentuminen suhteessa toimintaepisodiin. Vuorovaikutuskontekstiksi (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993) nimitetään niitä vuorovaikutuksen ominaisuuksia, jotka ovat lausumien tulkinnan kannalta olennaisia. Kielen käyttöä voidaan tarkastella myös suhteessa konkreettisen tilanteen ulkopuolella oleviin asioihin kuten kulttuuriseen kontekstiin. Tällöin tulkintatyössä tutkija käyttää tietoisesti hyväkseen omaa kulttuurista ja yhteiskunnallista tietämystään.

2.4. Tutkimusaineiston analyysi ja tekstinäytteiden valikoituminen

Tutkimusaineistona on ajalla 14.3. – 16.5.2001 kokoontuneen Perhekoulun vanhempien ryhmän ääninauhoidetut ja litteroidut keskustelut. Ääninauhaa oli yhteensä 22.5 tuntia. Tekstimuotoon ykkösrivivälillä ja fonttikoolla 10 kirjoitettuna aineiston sivumäärä oli 297. Keskustelujen sisältö muodostui äitien ja ryhmän ohjaajien tuottamasta puheesta. Äidit kertoivat perhekouluistuntoa edeltäneen viikon tunnoistaan, kotitehtävien tekemiseen liittyvistä kokemuksistaan ja oivalluksistaan. Ohjaajat osallistuivat keskusteluun kommentoiden, kysellen ja johdatellen ryhmää uuteen teemaan.

Olin itse aineiston tuottajana eli toinen vanhempien ryhmän vetäjistä. Fyysisen läsnäoloni, kysymysten ja kommenttien kautta olin itse tuottamassa puhetta, jota tutkijana tarkastelin. Olin toimijana osa tutkimukseni kohdetta. Tutkija tarvitsee toisaalta läheisyyttä/empaattisuutta ja toisaalta analyttistä etäisyyttä aineistoonsa (Vähämöttönen, 1998). Kun aineistona on tutkijan itsensä tekemä haastatteluaineisto, on vuorovaikutuksellinen suhde aineiston ja analyysin välillä ilmeinen. Tutkija pääsee kurkistamaan aineistoon sisältäpäin, mikä tuo analyysiin herkkyyttä. Läheinen ja vuorovaikutuksellinen suhde aineistoon voi rakentaa myös esteitä riittävän etäisyyden saavuttamiselle ja tutkimustyön etenemiselle. Oma huomioni aineistoa lukiessani kiinnittyi aluksi ohjaajana toimimisen kehittämistarpeisiini. Se nostatti häpeää ja ”hikeä otsalle” samaan tapaan kuin ryhmän vanhemmat kertoivat kokevansa ylivilkkaan lapsensa kanssa julkisilla paikoilla liikkuessaan. Tämä tunne nosti kynnystä aineiston kanssa seurustelemiseen ja sen kanssa ”liikkumiseen” julkisilla paikoilla kuten aineistoseminaarissa. Etäisyyden ottaminen helpottui, kun tietoisesti aloin erottaa työntekijän ja tutkijan roolit toisistaan.

Tulkinnoissani tukeudun oman elämänhistoriani ja ammatillisen, pääasiassa pitkäaikaisen perheneuvolatyössä saamani kokemuksen pohjalta rakentuneisiin tulkintaresursseihini sekä diskurssianalyttisessä tutkimusperinteessä syntyneisiin analyysimenetelmiin. En voi väittää tulkintojeni vastaavan ”objektiivisesti” vanhempien tai ohjaajien tulkintoja. Tuloksia kuvatessani pyrin avoimuuteen, autenttisuuteen ja kriittiseen itsereflektioon. Tämä auttaneen lukijaa arvioimaan tulkintojen luotettavuutta (ks. Vähämöttönen, 1998). Tulkinnan luotettavuutta lisää se, että tekstinäytteitä ovat lukeneet ja tulkinneet myös neljä perhekoulutoiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja tutkimuksesta vastuussa olevaa perhekoulutiimiläistä sekä useat diskurssianalyttistä opinnäytetyötä tekevät aineistoseminaareihin osallistuneet psykologian jatko-opiskelijat.

Tutkimusotteeni on aineistolähtöinen, mikä tarkoittaa tutkimuskysymysten muotoilemista aineiston tarjoamien mahdollisuuksien pohjalta (Wahlström, 2002). Kuuntelin nauhoja ja luin tekstimuodossa olevaa aineistoa merkiten yliviivaustussilla ne kohdat, jotka joko äitien tai ohjaajien puheissa kiinnostivat minua. Kiinnostaviksi muodostuivat ne kohdat, joissa puhuttiin lasten ja äitien välisistä vuorovaikutustilanteista ja joko äidissä tai lapsessa tapahtuneesta muutoksesta. Kiinnostavaa oli, miten ohjaajat loivat vuorovaikutuspuhetta ja miten äidit ohjaajien

toimintaan ryhmässä suhtautuivat. Suonisen (1997) mukaan analysoijan huomio urautuu herkästi siihen, mitä aineistossa sanotaan tai tehdään painokkaasti. Hänen mielestään olennaisempi sosiaalinen merkitys kätkeytyy kuitenkin usein siihen, miten kanssatoimijat ottavat sanotun tai tehdyn vastaan. Merkittävältä tuntuikin ottaa analyysin kohteeksi äitien reagointi ohjaajien vuorovaikutuspuheeseen. Aineistoa luettaessa kävi hyvin ilmeiseksi, että ensimmäinen istunto ja siinä Perhekoulun periaatteiden esille tuominen ja äitien motivointi vanhemmuustyöskentelyyn muodostui emotionaalisesti jännitteiseksi tilanteeksi. Analyysin kohdistaminen tuon jännitteen tutkimiseksi tuntui tärkeältä. Erityisen selvästi tämä jännitteisyys tuli esille yhden äidin ja ohjaajien välisessä, ensimmäisessä ryhmätapaamisessa käydyssä keskustelussa. Kyseisen ilmiön kuvaamiseen valitut tekstinäytteet ovat nimenomaan tästä keskustelusta ja liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toiseen tutkimuskysymykseen, toimijuuden rakentumiseen äitien ja ohjaajien välisessä yhteistyössä, liittyvät tekstinäytteet on poimittu myöhemmistä istunnoista, ja ne ovat ryhmän muiden äitien ja ohjaajien välisistä keskusteluista.

3. TULOKSET

Tutkimustulosten esittelyssä keskityn ensin siihen kysymykseen, miten ohjaajat ensimmäisessä perhekouluistunnossa pyrkivät äitien toimijuutta rakentamaan ja miten äidit siihen suhtautuivat. Seuraavaksi kuvaan, miten myöhemmissä ryhmätapaamisissa äitien toimijuus rakentui äitien ja ohjaajien välisessä yhteistyössä. Kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla kuvaan tulokset ensin tiivistetysti, minkä jälkeen esitän ne tekstinäytteillä ja niiden analysoinnilla.

3.1. Vuorovaikutuspuheen markkinointi, sen torjunta, puolustautuminen ja hyväksyntä

Perhekoulun ensimmäisestä istunnosta muodostui ohjaajien näkökulmasta katsottuna Perhekoulun markkinoimistilanne, jossa ryhmän äitejä motivoitiin työstämään omaa vanhemmuuttaan. Ryhmän ohjaajat ottivat tehtäväkseen markkinoida nimenomaan vanhempien vaikutusmahdollisuuksia ylivilkkaan lapsen käyttäytymisen ohjaamisessa. He pyrkivät rakentamaan äitien toimijuutta tarjoten muutoskeskustelujen tulkinnalliseksi kehykseksi vuorovaikutuspuhetta. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan keinoin ohjaajat vakuuttivat, että vanhemmat vuorovaikutuksellisin keinoin voivat auttaa lapsiaan oppimaan entistä parempaa käyttäytymisensä itsesäätelyä. He pohjustivat vuorovaikutuspuhetta määrittelemällä lapsen käyttäytymiseen liittyvän ongelman sellaiseksi, johon vanhemmat omilla toimillaan voivat vaikuttaa. Työskentelyn kohteeksi määrittyi äiti sekä äidin ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Ohjaajat korostivat vanhempien vastuuta muutoksen aikaan saamisessa. Muutoksen välineiksi he tarjosivat toimivia kasvatukseen, itsereflektiivistä tarkastelua ja lapsen myönteistä huomiointia. He vahvistivat argumentaatioitaan vetoamalla kirjallisuuteen, auktoriteetteihin ja asiantuntijoihin, aikaisempien ryhmien vanhempien ja omiin henkilökohtaisiin kokemuksiinsa sekä kutsumalla lapsen puolestapuhujaksi. Vuorovaikutuspuhetta markkinoidessaan ohjaajat puhuivat vuoron perään asiantuntijan, vertaisen ja lapsen ymmärtäjän asemasta.

Vuorovaikutuspuheen markkinointi ja vanhempien vastuuttaminen muutostyössä osoittautui arkaluonteiseksi asiaksi. Äidit kokivat vuorovaikutuspuheen markkinoinnin osin kritiikkinä tai syytöksenä. Toimijuuden rakentaminen vuorovaikutuspuheena vastuutti äidit muutoksesta, mutta samalla se näytti laittavan ohjaajien sitä tarkoittamatta heidät vastuullisiksi myös lapsiin liittyvistä ongelmista. Äidit reagoivat vuorovaikutuspuheeseen kätkeytyvään kritiikkiin *torjumalla vuorovaikutuspuheen tai sitä vähättelemällä ja puolustautumalla*. Torjuessaan vuorovaikutuspuhetta he tarjosivat tilalle vanhempien vastuuta vähentäviä ja ulkoistavia diskursseja kuten *lapsipuhetta* (lapsen omapäisyys, lapsen kummallisuus, lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvät biologiset syyt), *olosuhdepuhetta* (kaverien vaikutuspiiri, ukin kuolema, ”sokerihumala”, perheen muutto, sisaruksen syntymä, raskas arki) tai *normipuhetta*. Normipuheessa lapsen vilkas käyttäytyminen määriteltiin normaaliksi sukupuoleen liittyväksi piirteeksi (”pojat on poikia”) tai siinä asetettiin kyseenalaiseksi lapselle asetetut vaatimukset (”mikä on se kriteeri sille käyttäytymiselle?”). Lapsen ongelmien määrittäessä vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle vanhempien mahdollisuudet muutoksen aikaansaamiseen tai toisin toimimiseen tulivat rajoitetuiksi.

Puolustautuessaan vuorovaikutuspuheen kritiikkiä vastaan äidit puolustivat omaa vanhemmuuttaan osoittamalla olevansa kaikkensa yrittäneitä ja päteviä vanhempia. He myös selittivät epäonnistumisiansa lapsen kasvatuksessa omilta vanhemmiltaan saamallaan toimintamalleilla tai sisäisillä mielentiloillaan kuten syyllisyydellä ja häpeällä.

Vuorovaikutuspuheen torjuminen ja äitien puolustautuminen oli vaarassa estää äitien oman toiminnan itsereflektiivisen tarkastelun ja samalla toimijuuden rakentumisen. Se oli vaarassa johtaa ohjelman tavoitteiden kannalta kielteisiin seuraamuksiin äitien tullessa määritellyiksi jollain tavoin puutteellisiksi ja riittämättömiksi vanhemmiksi. Tällaisen uhan estämiseksi ohjaajat lievensivät vanhempien vastuullisuutta, jota tehdessään he varoivat puhettaan ja pehmensivät vuorovaikutuspuheen markkinointia. He mm. vähätelivät Perhekoulun menetelmiä, osoittivat ymmärrystä äideille, rakensivat yleisiä lainalaisuuksia ja purkivat syyllisyyttä ja häpeää sekä jakoivat vastuuta. Äidit osoittivat jo ensimmäisessä tapaamisessa hyväksyvänsä ainakin osittain vuorovaikutuspuheen säännöillä puhumisen, tosin eivät niinkään ohjaajien vakuuttelun vuoksi, vaan enemmän omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa vedoten.

Seuraavassa esitän ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset tekstinäytteillä ja niiden analysoinnilla. Valituista tekstinäytteistä suurin osa on Hannan ja ryhmän ohjaajien välisestä keskustelusta. Siinä keskustelun monimutkaisuus ja jännitteisyys tulivat selkeimmin esille. Muiden äitien puheissa oli havaittavissa samantapaista puolustautumista, joskin se näyttäytyi hienovaraisempana ja peitellympänä eikä se myöskään aina Hannan tapaan johtanut vuorovaikutuspuheen ja toimijuuden täyteen torjuntaan. Aineistonäytteissä käytettyjen erikoismerkkien selitykset näkyvät liitteessä 1. Tekstinäytteissä merkit O1, O2 ja O3 viittaavat ohjaajiin, ja kirjaimet H (Hanna), L (Laura), J (Jaana), A (Arja) ja T (Tiina) ryhmän äitien muutettuihin nimiin.

Perhekoulun ensimmäisen istunnon aluksi O2 esitti pienen alustuksen siitä, mistä lapsen ylivilkkauksessa on kysymys. Neuvottelu lapseen liittyvän ongelman luonteesta on merkittävää siinä mielessä, että jatkotyöskentelyn kohde tulee siinä samalla määritellyksi. Onko työskentelyn kohteena lapsi, vanhempi, lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutussuhde, jokin perheen ulkopuolinen asia tai useat näistä vaihtoehdoista? Perhekouluohjelman toteuttamisen kannalta on tärkeää, että lapsen käyttäytymiseen liittyvä ongelma määritellään sellaiseksi, johon vanhemmat omilla toimillaan voivat vaikuttaa. Ohjaajien puheissa ylivilkkaus- ja tarkkaavaisuushäiriö määriteltiin itsesäätelytaidon puutteellisuudeksi, joka esiintyy tilanteisesti ja johon aikuiset voivat vaikuttaa säätelämällä omaa käyttäytymistään ollessaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa.

Aineisto-ote 1: Vuorovaikutuspuheen pohjustaminen ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksien markkinointi ohjaajan ollessa asiantuntijan asemassa

(1. perhekoulutapaaminen)

- 1 O2: joka näytti meille () videonauhoja ((naurahtaa)) (2)
- 2 ni tota hän puhuu siitä itsesäätelyn vaikeuden pulmana (1)
- 3 et tavallaan (.) lapselle kehityksen myötä pitäis tulla se
- 4 itsesäätely (1) niinku sillei hyvin automaattiseks ja helpoks (1)
- 5 ja jos lapsella on paljon tämmöstä malttamattomuutta (.) harkitsemattomuutta (.)
- 6 toimintaa (.) ryntäilyä (1) .hhh ni siitähän ilman (.) muuta luonnollisesti seuraa että (.)
- 7 sillo hän helpommin joutuu vaaratilanteeseen ja (.) ja (1) on niinku
- 8 tottelematon (.) koska hänelle tulee hirveesti tämmösiä impulsseja että (.)
- 9 .hhh hei et mä haluan mennä tonne noin (.) toi on tosi kivaa (2)
- 10 ja (.) ja tota että (.) voidaanko (.) niinku me (.) tehä jotain (1)
- 11 niinku tässä kohin (.) voidaanks me auttaa sen lapsen itsesäätelyä hhh (1)

- 12 niinku vahvistumaan (1) ni (.) tästä myös ()
 13 kirja niinku yrittää et (.) kyllä (.) vanhemmat voivat vaikuttaa ((nauraa))

O2:n puheessa ylivilkas lapsi kuvautuu impulssien johdateltavana olevana lapsena, jolla ei ole iänmukaista taitoa vastustaa ärsykkeiden houkuttelevuutta ja kykyä viivästyttää reaktioitaan. Hän ei ole ilkeyksissään tottelematon tai hankkiudu tarkoituksellisesti vaaratilanteisiin. Hän ei ole vastuullinen toimija vaikeuksien aiheuttamisessa. Hän vain ei pysty rauhoittamaan itseään vaikka haluaisikin, koska hänen itsesäätelytaitonsa on puutteellinen. O2 vahvistaa argumentaatiotaan minämuotoisella puheella (ks. Juhila, 1993) ja elävöittäen selontekoaan lapsen impulsiivisuutta yksityiskohtaisesti kuvaamalla: ”mä haluan mennä tonne noin toi on tosi kivaa” (rivi 9). Yksityiskohtainen kuvaus on yksi vakuuttelun keino, jolla kertoja tuottaa tapahtumista autenttisen, totuudenmukaisen kuvauksen ja jonka perusteella kuulija voi itse tehdä tarpeelliset johtopäätökset (Jokinen, 1999). O2 lisää selontekonsa vakuuttavuutta myös vetoamalla videoita näyttäneeseen asiantuntijaan (rivi 1).

Ongelman määrittelemisen lapsen tahdosta riippumattomaksi luo vanhempien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen myötätuntoa. Impulssien vietävissä olevaa lasta on helpompi rakastaa ja ohjata kuin tahallaan tottelematonta tai sääntöjä uhmaavaa lasta. Lapsen ongelman määrittelemisen itsesäätelyn vaikeuden pulmana sen sijaan, että se määriteltäisiin persoonaan liittyvänä piirteenä tai psykiatrisena tai neurologisena häiriönä, pohjustaa vuorovaikutuspuheen markkinointia. Äiditkin voivat tehdä jotakin itsesäätelyn pulmalle, mutta ihmisen ominaisuuksia on vaikea muuttaa, ja häiriön korjaamiseen tarvitaan asiantuntijaa. O2 etenee lapsen ongelmallisen käyttäytymisen kuvaamisen kautta asteittain kohti Perhekoulun implisiittistä ydinsanomaa: ”kyllä vanhemmat voivat vaikuttaa” (rivi 13). Ensin O2 määrittelee lapseen liittyvän ongelman sellaiseksi, että siinä on tilaa ja mahdollisuuksia muuttumiseen (rivit 2–9). Sitten hän herättää ajatuksen siitä, että siihen voidaan vaikuttaa (rivit 10–12). Lopulta Perhekoulun käsikirjaan vedoten hän tekee vanhemmista muutostyön tekijöitä (rivi 13). Hän vahventaa viestiään painottamalla kyllä-sanaa.

O2 puhuu asiantuntijan asemasta käsin käyttäen *vakuuttelevan retoriikan keinoja* (ks. Jokinen, 1999), jossa edetään argumentaation kehittelyn kautta itse argumentaatioon. Vakuuttelevan retoriikan avulla jotkut todellisuuden versiot pyritään saamaan niin vakuuttaviksi ja kannatettaviksi, että keskustelukumppanit sitoutuisivat niihin. O2 pyrkii saamaan vanhemmat vakuuttumaan siitä, että he itse voivat auttaa

lapsiaan kehittymään itsesäätelytaidoissa. Vakuuttelulla hän pohjustaa vuorovaikutuspuhetta muutostyön tulkinallisena kehyksenä rohkaisten vanhempia uskomaan muutoksen mahdollisuuteen ja omaan aktiiviseen ja vastuulliseen asemaan muutostyössä. Vanhemmille pyritään rakentamaan vahvaa toimijuutta.

O2 *merkitsee* argumentaationsa, "kyllä vanhemmat voivat vaikuttaa" (rivi 13), *arkaluonteiseksi* varovaistamalla (ks. Suoninen, 1999) puhetaan tauolla (rivi 9), takkuilulla käyttäen "tota - ja "niinku" -sanoja (rivit 10 ja 11), huokaamalla (rivi 11) ja nauramalla (rivi 13). Hän pehmentää viestiään lieventäen vanhempien vastuuta ja liittämällä itsensä ja mahdollisesti muut ammattiauttajat – "voidaanko niinku me tehdä jotain" (rivi 10) ja "voidaanks me auttaa" (rivi 11) – vastuullisten toimijoiden joukkoon. Vastuu ei ole yksin vanhempien. Rohkaisu on muotoiltu yleisen informaation muotoon, jollaisena se pyrkii välttämään sen vaikutelman antamista, että ryhmäläiset henkilökohtaisesti tarvitsisivat rohkaisua (ks. Vehviläinen, 2003). Vakuuttelun merkitseminen arkaluonteiseksi selittynee pyrkimyksenä lieventää vanhempien vastuullisuutta ja säilyttää vanhempien kasvot riittävän hyvinä vanhempina tilanteessa, jossa heille annetaan neuvoja ja jossa heitä vastuutetaan muutoksesta. Tästä huolimatta "kyllä vanhemmat voivat vaikuttaa" -vetoisuus ei tule ryhmässä vastaan otetuksi yksiselitteisesti kannustuksena. Se näyttää tulevan tulkituksi syytöksenä tai kriittisenä vihjauksena siitä, että vanhemmat ovat aikaisemmin toimineet väärin.

Aineisto-ote 2: Vuorovaikutuspuheen torjunta ja puolustautuminen olosuhdepuheeseen tukeutuen

(suora jatke otteeseen 1; 1. perhekoulutapaaminen)

- 14 H: et pitäskö nyt sitten siitä (.) uhkailusta päästä eroon vai ((nauraa))
 15 ((nauraa))
 16 O3: (2) ne se on yks hyvä pointti
 17 ((nauraa))
 18 ((päällekkäispuhetta))
 19 H: voi Ilari elä nyt mee sinne (.) että tuu syömään sieltä kuule (1)
 20 ni sit tehään sen jälkeen jotain kivaa=
 21 O1: =oi joi (.) kuulostaa hyvältä
 22 L: aivan (.) nii
 23 ((nauraa))
 24 H: =meillä ei to-toimis kyllä meillä (.) et jos sillain kaveriporukan kans
 25 sitä sujahtaa talon ohi ja ku meikäläinen huutaa et tuu syömään ni (.)
 26 ei mulloo nälkä (1) kyllä siinä sit (.) täytyy sanoa joku uhkaus ennen ku se

Hanna kysyy, että pitäisikö nyt päästä eroon uhkailusta. Odottamatta vastausta kysymykseensä hän vastaa siihen itse *puolustamalla omaa toimintaansa*. Hän tekee uhkailusta oikeutetun kasvatuskeinon osoittamalla sen olevan ainoa poikaansa tehoava keino ainakin silloin, kun tämä on kavereiden vaikutuspiirissä. Kysymyksensä perään hän nauraa (rivi 14). Nauramisella voidaan merkitä jokin asia moraalisesti arveluttavaksi (Soilevuo Grönneröd, 2004). Naurulla Hanna ilmaisee tietävänsä, että uhkailu lasten kasvattamisessa on kyseenalainen keino, mutta hän oikeuttaa sen todistamalla Perhekoulun myönteisemmät kasvatuskeinot tehottomiksi (rivit 19–20 ja rivit 24–26). Hän kuvaa yksityiskohtaisesti niitä keinoja, joita hän kuvittelee Perhekoulun tarjoavan uhkailun tilalle: ”voi Ilari elä nyt mee sinne että tuu syömään sieltä kuule ni sit tehään sen jälkeen jotain kivaa” (rivit 19–20). Jonkin kivan tekemisellä hän tarkoittanee perhekouluohjelmaan sisältyviä tehtäviä (lapsen kanssa leikkiminen ja myönteisen palautteen antaminen), joihin O2 oli puheenvuoronsa alussa otteen ulkopuolella viitannut. Ivailevasta äänensävyistä päätellen Hannan puheenvuoro on sarkastinen ja sellaisena se voidaan luokitella hyökkäävän retoriikan keinoksi (ks. Jokinen, 1999), jonka tarkoituksena lienee kaivaa maata vuorovaikutuspuheen alta. Hyökkäävän retoriikan keinoin Hanna *torjuu vuorovaikutuspuheen* muutoskeskustelujen tulkinnallisena kehyksenä. Sen jälkeen hän siirtyy puolustavan retoriikan (ks. Jokinen, 1999) käyttöön, jolla hän pyrkinee vahvistamaan omaa näkemystään pojasta sellaisena, johon hän ei voi vaikuttaa. Argumentaation kehittelyn rakenne vastaa O2:n argumentaation (aineisto-ote 1) rakennetta, mutta argumentaation kehittelyssä Hanna päätyy päinvastaiseen johtopäätökseen. Hän torjuu vanhempien vaikutusmahdollisuudet muutostyössä puhuen itsensä ulos aktiivisen toimijan asemasta. Hän korostaa omaa voimattomuuttaan käyttämällä itsestään vähättelevää sanaa ”meikäläinen” ja kavereiden voimakasta vaikutusta poikaansa sanalla ”sujahtaa” (rivi 25). Hanna tarjoaa vuorovaikutuspuheen tilalle *ulkoistavaa olosuhdepuhetta*. Hanna *tuottaa ei-toimijuuspuhetta*, joka on voimakas keino selittää omaa toimintaa ja torjua oma vastuullisuus (ks. Kurri & Wahlström, 2007). Vaikka moraalisesti arvioiden uhkailusta olisi syytä luopua, hän tekee uhkailusta näissä olosuhteissa ainoan mahdollisen keinon. Tällaisella ”vaihtoehdottomuusstrategialla” (Juhila, 1993) vakuutetaan kuulijoita siitä, että asiat on mahdollista hoitaa ja ratkaista vain yhdellä tavalla. Vaihtoehdottomuuspuheen seurauksena moraalisten kannanottojen pohdinta tehdään turhaksi tai jopa naurettavaksi (Jokinen, 1999). Mikäli henkilö ei voi valita

toisin, hän ei ole toimija suhteessa tapahtumiin ja tuolloin on mahdotonta pitää häntä vastuullisena niistä (Kurri, 2006). Tukeutuessaan ulkoistavaan olosuhdepuheeseen Hanna todisti, että kaverit vaikuttavat perheen ulkopuolisina tekijöinä häntä enemmän eikä hän voi tehdä muuta kuin uhkailla. Hanna torjui vuorovaikutuspuheen samalla sulkien oman toimijuutensa lapsen käyttäytymisen ohjaamisessa.

Vuorovaikutuspuheen saadessa torjuvan vastaanoton muodostui Perhekoulun alkumetriä vuorovaikutusasetelmasta jännitteinen, mitä ohjaajat tuskin osasivat ennakkoon odottaa. Äidit ja ohjaajat yhteistuumin purkavat tilanteen jännitteisyyttä laskemalla leikkiä, vähättelemällä ja nauramalla. O1 yhtyy Hannan sarkasmiin: "oi joi kuulostaa hyvältä" (rivi 21). Myös yksi äideistä, Laura, yhtyy leikinlaskuun toteamalla "aivan nii" (rivi 22). O3 ottaa Hannan kysymyksen vastaan asiaan kuuluvana hyvänä "pointtina". Hän kuitenkin *vähättelee* uhkailusta luopumisen merkitystä nimeämällä sen vain yhdeksi hyväksi asiaksi (rivi 16) viitaten täten mahdollisiin muihin näkökulmiin. Näin hän yhtä aikaa vahvistaa vanhempien vastuuta muutoksessa, mutta samalla lieventää Hannan kokemaa, uhkailusta luopumisen vaatimusta. Hannan kysymys uhkailusta luopumisesta saa äidit puhumaan eloisesti päällekkäin (rivi 18) ja nauramaan hersyvästi (rivit 15,17 ja 23). Naurulla todennäköisesti puretaan ensimmäiseen tapaamiseen liittyvää jännittyneisyyttä ja hämmennystä. Nauru voi olla myös itseironiaa (ks. Soilevuo Grönneröd, 2004), jolla keskustelijat ilmaisevat tietävänsä virheensä ja puutteellisuutensa ja tunnustavat sen ristiriidan, mikä arjen todellisuuden ja kasvatusihanteiden välillä usein on. Naurulla äidit edelleen jakanevat voimattomuuttaan haastavan lapsen tottelemaan saamisessa ja epäonnistumistaan turvautuessaan epäsuotuisiin kasvatuskeinoihin. Naurun tehtävä voi olla myös yhteen liittyminen keinottomina ja turhautuneina äiteinä. Vihdoinkin on joku, joka ymmärtää ja tietää jopa sanomatta, millaista on elää ylivilkkaan lapsen kanssa!

Miksi Hanna alkaa rakentaa puolustuslinjaa? Ohjaajat eivät puhuneet uhkailusta mitään. O2:n puhe ei objektiivisessa mielessä ollut syyttävä. Sillä kannustettiin äitejä lähtemään muutostyöhön. Heistä tehtiin vastuullisia muutostyön tekijöitä, mutta heitä ei vastuutettu lasten ylivilkkaudesta eikä heitä syytetty heidän käyttämistään kasvatuskeinoista. Hannan puheenvuoroa voidaan tarkastella puolustuspuheena vuorovaikutuspuheeseen kätkeytyvälle syytökselle tai vaatimukselle. Suonisen (2000) mukaan kannustaminen auttamistyössä ei ole niin helppoa kuin äkkiseltään voisi luulla. Kannustettavat voivat reagoida kannustukseen sisältyviin piileviin pyrkimyksiin, joita

työntekijän puheen rivien väliin voi mahdollisesti kätkeytyä. Kannustus voidaan myös kokea vaatimuksena tai painostuksena luopua jostakin, kriittisenä vihjauksena tai keinona ujuttaa jokin piiloviesti. Vanhempien osuuden korostaminen muutostyössä nostaa esille lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen merkityksen lapsen kehityksessä herättäen kysymyksen vastuusta ongelmien syntymiseen tai ylläpitämiseen. Kenen syytä on se, kun lapsen kanssa on ongelmia? Ovatko vanhemmat tehneet aikaisemmin jotain väärin? Miksi vanhemmat eivät ole aikaisemmin tehneet jotakin lastensa hyväksi, jos muutoksen aikaansaaminen on kerran heidän vallassaan? Ovatko he olleet riittämättömiä vastaamaan lapsen tarpeisiin? Hannan puheenvuoro voidaan siis tarkastella puolustuksena ohjaajien markkinoiman vuorovaikutuspuheen taholta tulevalle syytökselle, ja sen tehtävänä on vähentää vanhempien vastuullisuutta ongelmien syntymisessä. Puolustautuessaan Hanna tulee samalla myös rajanneeksi oman toimijuutensa muutostyössä. Vanhemmat eivät voi vaikuttaa lapseen ainakaan, jos lapsi on kavereiden vaikutuspiirin ulottuvilla.

Vanhempien vaikutusmahdollisuuksien tultua kyseenalaistetuksi pohja vuorovaikutuspuheelta ja koko perhekouluohjelmalta oli vaarassa joutua romutetuksi. Ohjaajien on jatkettava markkinointityötä. Seuraavassa otteessa on nähtävissä, kuinka O3 vuorostaan astuu aktiiviseen rooliin vanhempien merkityksen esille tuomisessa. O3 oli ryhmässä vain tässä ensimmäisessä istunnossa. O3 puhuu vertaisen asemasta viitaten omaan vanhemmuuden työstämisen prosessiinsa oltuaan aiemmin tarkkailijana Perhekoulun vanhempien ryhmässä. O3:n puheenvuoro seuraa ryhmässä käytyä kasvatusmenetelmäkeskustelua, joka koski sitä, millaisia seuraamuksia lapselle kannattaisi antaa Hannan kuvaamaa tilannetta muistuttavassa tilanteessa (aineisto-ote 2), jossa lapsi ei noudata annettuja käskyjä.

Aineisto-ote 3: Itsetarkasteluun haastaminen ohjaajan ollessa vertaisen asemassa

(1. perhekoulutapaaminen)

- 1 O3: ite kokee et ei se nyt niinkää oo niinku semmosten (.) semmosten
- 2 niinku nippeli: (1) ööh (2) menetelmien oppimista ku ehkä se: et ku sen ottaa niinkun (1)
- 3 ööh (.) et ehkä semmosis tilanteissa just kun on hankauksissa lapsen kans ja sit on
- 4 semmonen olo et mullei oo mitään muuta keinoon ku huutaa se joku älytön (1)
- 5 mitä (.) me kaikki tehään että (1) joku et jos et nyt tuu ni sitte taikka (.) tai sit on itellä
- 6 semmonen olo et mie en voi tälle mitään (.) ja semmonen niinku avuttomuuden kokemus
- 7 ja (.) harmittaa oma toiminta ku illal menee nukkumaan ni on paha mieli:
- 8 L: mmh

9 O3: ni ehkä se että kun (1) ööh (.) itse ni on käyny tämmösen kymmenen viikon
 10 ohjelman että: (1) et on niinku pohtinu valmiiks tän tilanteen (.) et siin tilantees on
 11 semmonen olo että (.) mä toimin nyt harkitusti (.) et mullon niinku luottamus itseeni (1)
 12 et se mitä mää nyt sanon ni tää on ihan oikein (.) et vanhempana mää voin sanoa näin (1)
 13 ja: mää oon niinku miettiny mi- (.) mitä (.) mitä mää sanon et mulla (.) et ei oo semmonen
 14 niinku avuttomuuden eikä sen jälkeen semmosen syyllisen (1) kokemus
 15 O2: mmh (.) mmh
 16 O3: et tulee niinku sillä tavalla (1) itse asias just miten Kaijan (.) entinen opaskirja
 17 vanhempana vahvemmaksi (2) et (.) ei oo semmonen olo et mä oon keinoton (.) neuvoton
 18 ja sit sitä kautta tulee käyttäneeks semmosii (1) useat vanhemmat sanoo uh- (1) mikä (.)
 19 kiristys (.) uhkauskampanja ()
 20 L: =mmh (.) nii ((nauraa))
 21 O3: et sitten me tavallaan (1) niinku tiedetään et nää keinot mitä me käytetään nää (.) nää
 22 on erittäin hyviä
 23 H: mmh (.) mmh
 24 O3: ja sit se antaa selkärankaa siihen et ei (.) (hypitä) täst
 25 O1: nii eikä tarvii kokee syyllisyyttä
 26 O2: nii et (1) se on semmonen hallittu tietosesti käytetty=
 27 O3: =että ei (.) ei täst (1) tarvii sillain uskoo (1) et on olemassa semmosii keinoja mist
 28 kukaan ei ois koskaan kuullu mitään ja nyt ne esitellään et kyllä must tuntuu et kaikkii
 29 vanhemmat on käyttäny kaikkii hyviä ja huonoja keinoja mut (.) ehkä vaan sen (.)
 30 asian niinku semmonen (1) .hhh läpikäyminen et tulee semmonen sisänen varmuus ja
 31 semmonen (1) mä aattelen et se olis (.) et se on se (1) iso pointti tässä

O3 vakuuttaa, että Perhekoulun tarjoamat menetelmät ovat ”erittäin hyviä”, mutta niiden ulkokohtaisen omaksumisen sijasta tärkeintä on vanhempien oma henkilökohtainen sisäinen prosessi, ”asian niinku semmonen läpikäyminen” (rivi 30). Erilaisten kasvatustekniikoiden kokeilemisen sijasta O3 haastaa äitejä sisäiselle tutkimusmatkalle, jossa pohdinnan (rivi 10) ja mietinnän (rivi 13) tuloksena äitien on mahdollista saavuttaa ”semmonen sisäinen varmuus” (rivi 30) lasten kanssa toimiessaan. O3:n kuvauksessa vanhemman toimijuus rakentuu itsereflektiivisen tarkastelun kautta näkyen vanhemman lisääntyneenä harkitsevuutena ja itseluottamuksena, ”semmonen olo että mä toimin nyt harkitusti et mullon niinku luottamus itseeni” (rivi 11). O3 painottaa sanaa ”harkitusti”. Harkitusti toimiminen viittaa vahvaan toimijuuteen, jossa henkilö tietoisesti vapaasta tahdostaan valitsee toimintatapansa. Toiset ohjaajat yhteistuumin maalaavat äitien mieliin odotettavissa olevaa tulevaisuutta: ”nii et se on semmonen hallittu tietosesti käytetty” (rivi 26) ja ”eikä tarvii kokee syyllisyyttä” (rivi 25). Harkitsevuus, tietoisuus ja syyllisyyden tunteen väheneminen antavat vaikutelman siitä, että vanhemmilla perhekouluohjelman läpikäyneenä olisi useita kasvatustekniikoita valittavanaan ja että he olisivat kykeneviä valitsemaan toimivia ja sisäisten arvojensa mukaisia lapsen ohjauskäytäntöjä. Myös selkäranka-metafora (rivi 24) herättää

mielikuvan vahvasta toimijasta, joka seisoo suorana eikä taivu lasten mielen ilmaisujen, ”et ei hypitä täst” (rivi 24), edessä.

Verrattuna O2:n vakuuttelevan retoriikan puhetyyliin O3:n puhe on enemmän *suostuttelevaa retoriikkaa* (ks. Jokinen, 1999). O3 vetoaa äitien omaan harkintaan ja päättelytaitoon vakuutelllessaan, että Perhekoulun menetelmät ovat hyviä ja että omaa vuorovaikutusta tarkastelemalla vanhemmat voivat saada aikaan muutosta myös lapsen käyttäytymisessä. O3 käyttää *itsetodettuun vetoavaa strategiaa* (ks. Jokinen & Juhila, 1999), jossa hän omiin kokemuksiinsa vedoten ilmaisee tietävänsä, mistä puhuu. O3 rakentaa kertomuksensa sellaiseksi, että äitien olisi mahdollisimman helppoa samaistua siihen ja virittäytyä muutoksen mahdollisuuden odotukseen. Hänkin on kokenut itsensä ryhmäläisten tavoin avuttomaksi ja turvautunut epäsuotuisiin kasvatukseen menetelmiin tuntien siitä syyllisyyttä. Hänelläkään ei aikaisemmin ollut käytettävissään vaihtoehtoisia keinoja: ”semmonen olo et mullei oo mitään muuta keino ku huutaa se joku älytön” (rivi 4). O3:n kuvaus on henkilökohtainen vanhemman toimijuuden lisääntymiskertomus, jonka tarkoituksena on esimerkin tavoin rohkaista ryhmän äitejä ja suostutella heitä lähtemään sisäiselle tutkimusmatkalle. Paitsi vetoamalla omiin kokemuksiinsa hän vahvistaa argumentaatiotaan viittaamalla ”Kaijan entiseen opaskirjaan” (rivit 16–17) auktoriteettina ja käyttämällä me-retoriikkaa (ks. Jokinen, 1999), ”me tavallaan niinku tiedetään et nää keinot mitä me käytetään nää nää on erittäin hyviä” (rivit 21–22). O3 ei seiso väitteidensä takana yksin. Ulkopuolella tämän otteen ohjaajat kutsuvat todistajiksi myös muissa vanhempien ryhmissä olleita vanhempia kertomalla heidän muutostarinoitaan.

Monilla tavoilla O3 merkitsee toimijuuden rakentamisen *arkaluonteiseksi* asiaksi: ymmärrystä osoittamalla, kokemuksia nimeämällä, normeja tekemällä ja toimijuutta hämärtämällä. Nämä ovat varovaistamisen diskursiivisia keinoja, joita Kurri ja Wahlström (2001) ovat havainneet työntekijöiden käyttävän suojellessaan asiakkaiden identiteettiä ja ”pelastaessaan” heidät joutumasta vastuulliseen asemaan ongelmallisesta tilanteestaan. O3 *osoittaa ymmärrystä* äideille jakamalla heidän kanssaan omat henkilökohtaiset epäonnistumisen kokemuksensa. Hän *nimeää* epäonnistumisen kokemusta avuttomuudeksi, keinottomuudeksi ja neuvottomuudeksi. Toistamalla avuttomuuden ja keinottomuuden kokemuksen nimeämistä hän *tekee normiksi* sen, että kaikki vanhemmat kokiessaan itsensä keinottomiksi turvautuvat epäsuotuisiin menetelmiin, ”mitä me kaikki tehään” (rivi 5). Hän *hämärtää äitien vastuullisuutta*

selittämällä epäsuotuisiin keinoihin turvautumista keinottomuuden ololla, ”et mä oon keinoton neuvoton ja sit sitä kautta tulee käyttäneeks semmosii useat vanhemmat sanoo uh- mikä kiristys uhkauskampanja” (rivit 17–19). Hän *rakentaa yleisen lainalaisuuden*, jonka mukaan vanhempien kokemasta keinottomuuden tunteesta seuraa lasten uhkaileminen ja kiristäminen. Vastuu huutamisesta ja uhkailemisesta määrittyy avuttomuuden tunteelle, joka valtaa äidit tehden heidät kykenemättömiksi kontrolloimaan omaa käyttäytymistä. Näin hän tarjoaa moraalisesti kelvollisen selityksen epäonnistumiselle.

Edellä mainittujen varovaistamisen keinojen tarkoituksena lienee vuorovaikutuspuheen markkinoinnin ja äitien toimijuuden lisäämispyrkimyksen seurauksena heränneiden vastuullisuuskysymysten lieventäminen. O3 yhtä aikaa markkinoi vanhempien mahdollisuutta löytää sisäistä lujuttua ja vuorovaikutuksellisiin keinoihin ohjata lastaan, mutta samalla hän vähentää äitien vastuullisuutta tilanteissa, joissa he eivät aina ole onnistuneesti pystyneet selvittämään ”hankaustilanteita” lastensa kanssa. Tämä on välttämätöntä, jotta vastuullisuuskysymys ja siihen liittyvä syyllisyys, jota ohjaajat pyrkivät purkamaan myös sitä nimeämällä (rivit 14 ja 25), eivät nousisi liian polttaviksi ollen esteinä oman toiminnan reflektiiviselle tarkastelulle. Alasuutarin (1997) mukaan vanhemmuudessa on keskeistä sellaisen identiteettikertomuksen tai narratiivin luominen, jossa lapsen vaikeuksiin liittyvät kysymykset ratkaistaan siten, että vanhempi voi määritellä omaa toimintaansa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Ohjaajien käyttämiä varovaistamisen keinoja tarvitaan siis eheän vanhemmuuden identiteetin suojelemiseksi ja itsearvostuksen säilyttämiseksi siitäkin huolimatta, että äitien toiminnassa voisi olla jotain muutettavaa.

O3:n puheen tarkoituksena on saada ryhmän äidit sitoutumaan perhekouluprosessiin, mutta erityisesti se on suunnattu Hannalle. Sitä voidaan pitää vastauspuheenvuorona nimenomaan Hannan puolustuspuheeseen (aineisto-ote 2). Hannahan oli torjunut Perhekoulun ja sen vaihtoehdot keinoihin tehottomina. O3 puheellaan näyttäisi vastaavan Hannalle, että Hanna on aivan oikeassa torjuessaan Perhekoulun pelkkänä keinokouluna. ”Nippelimenetelmien” (rivi 2) opettelemiseen ei kannatakaan lähteä. Muutoksessa on kyse paljon syvällisemmästä prosessista. Sisäisen varmuuden löytäminen on ”se iso pointti tässä” (rivi 31). Sitä paitsi Perhekoulu ei tarjoaisikaan mitään mullistavia ja uusia menetelmiä, joita vanhemmat eivät jo olisi kokeilleet (rivit 27–29). Liittymällä Hannan Perhekoulun menetelmiä vähättelevään

puheeseen O3 pyrkinee pehmentämään syntynyttä vastakkainasettelua ohjaajien ja Hannan välillä.

Kaikesta varovaistamis- ja pehmentämistyöstä huolimatta Hanna ei edelleenkaan näytä ostavan vuorovaikutuspuhetta muutoskeskustelujen tulkinnalliseksi kehykseksi, ja hän torjuu O3:n suostuttelun lähteä sisäiselle tutkimusmatkalle. Tämän hän tekee kuvaamalla itsensä jo riittävän varmaksi vanhemmaksi.

Aineisto-ote 4: Puolustautuminen osoittamalla oma vanhemmuus riittäväksi

(suora jatke aineisto-otteeseen 3; 1. perhekoulutapaaminen)

- 32 H: =kyllä mää ainakii (.) kuvailen itteni hirveen varmaks aina kun mää jotain (1)
 33 komennan tai (.) et ei mulla niinku oo sen kans mitään ongelmia mut mullon se
 34 ongelma että (1) ehkä sitten tulee aina annettua sitä miinusmerk- (.) merkkiä ((naurua))
 35 niinku enemmän että vois tosiaan käyttää=
 36 O2: =joo (.) mut sä haluisit sen sinne plussalle
 37 H: nii
 38 O2: joo (.) joo

Kuvaamalla itsensä jo riittävän varmaksi vanhemmaksi Hanna kieltäytyy lähtemästä sisäisen varmuuden löytämiseen tähtäävään muutostyöhön. Jos hän siihen suostuisi, hän joutuisi määrittelemään itsensä äidiksi, jolla todellakin olisi jotakin syytä pysähtyä tarkastelemaan toimintaansa. Tällöin hänen riittävyytensä äitinä tulisi jollain lailla kyseenalaistetuksi. Ohjaajien sitkeä työskentely alkaa kuitenkin tuottaa sen verran tulosta, että Hanna hetkeksi luopuu puolustusasemistaan ja tuottaa jotakin tarkastelemisen tarvetta omassa toiminnassaan: ”ehkä sitten tulee aina annettua sitä miinusmerk- (.) merkkiä” (rivi 34). Takkuilemisella ja nauramisella (ks. Suoninen, 1999) Hanna merkitsee oman käyttäytymisen tarkastelemisen tarpeen arkaluonteiseksi asiaksi. Varovasti hän luo muutostarvetta: ”enemmän että vois tosiaan käyttää” (rivi 35). Ohjaajat eivät ryhdy tarkemmin kyselemään Hannan muutostarpeesta, vaan he tarttuvat välittömästi Hannan oven avaukseen saadakseen Hannasta omaa vanhemmuuttaan työstävän perhekoululaisen. O2 keskeyttää Hannan todeten, että varmaankin Hanna haluaisi oppia antamaan lapsellensa enemmän myönteistä palautetta. Hanna antaa minimipalautteen, ”nii” (rivi 37), jota O2 vahvistaa heti sanoen ”joo joo” (rivi 38). Hannan minimipalaute voi merkitä passiivista vastustusta. Ohjaajat jättävät sen huomiotta. Toive Hannan saamiseksi aktiiviseksi muutostyön tekijäksi on herännyt.

O1 tarttuu vuorostaan tähän Hannan aloitteeseen kuvaamalla Perhekoulun juuri sellaisena paikkana, joka antaa avun nimenomaan Hannan ”miinusmerkkiongelman”.

Aineisto-ote 5: Myönteisen vuorovaikutuksen markkinointi lapsen ymmärtäjän asemasta

(suora jatke aineisto-otteeseen 4;1.perhekoulutapaaminen)

39 O1: mut se on kans yks (.) tarkoitus ja tavote tässä meiän (.) koulussakii ja nimenomaan
 40 tässä alkuvaiheesa että: (.) sitä vuorovaikutusta sitte (.) niinku semmosta myönteistä
 41 vuorovaikutusta pyritään lisää (.) niinku sellasta kivaa yhdessäoloa ja omaa ()
 42 et tulee hyvä suhde (.) vuorovaikutussuhde siihen lapseen (.) ja sitte (.) sen jälkeen nin
 43 (.) niinku käytetään (1) opetellaan niitä tehokkaampia konst- (.) tehokkaitten konstien
 44 niinku: (.) käyttämistä kun se (.) lapsi on tavallaan saatu semmoseks (.) yhteistyö (1)
 45 niinku halukkaaks sillä (1) my- myönteisellä yhdessäololla
 46 O2: mmh

Myös O1 liittää oman markkinointipuheenvuoronsa Hannan hennosti tuottamaan ja O2:n vahvistamaan ”miinusmerkkiongelman”. O1 tarjoaa Hannalle mahdollisuutta Perhekoulun tuella lisätä myönteistä vuorovaikutusta äidin ja lapsen välillä. O1 puhuu lapsen näkökulmasta, miten kohdatuksi ja ymmärretyksi tuleminen saa lapsessa aikaan halun ottaa huomioon vanhempiensa pyyntöjä ja käskyjä. O1 puhuu ”meiän” koulusta, millä hän pyrkinee korostamaan Perhekoulua yhteisenä projektina ja vahvistamaan äitien sitoutuneisuutta. Koulu-sanan käyttö viittaa siihen, että lasten sijasta äidit ovat koulun penkillä. Tällä selonteolla O1 liittyy toisten ohjaajien joukkoon yhteisen agendan, vuorovaikutuspuheen ja vanhempien vastuun markkinoimiseksi muutoksen aikaansaamisen avaimena. O1:n puheen tarkoituksena on vahvistaa Hannan virittämää muutostarvetta, mutta se saakin aikaan vastakkaisen reaktion, Hannan perääntymisen.

Aineisto-ote 6: Puolustautuminen kaikkensa yrittäneenä äitinä

(suora jatke aineisto-otteeseen 5; 1. perhekoulutapaaminen)

47 H: nii (.) mmh (1) vaikka hirveesti mä oon yrittäny niinku just sillonkii ku (1) meille
 48 tuli toi vauva nii yrittäny (2) hhh (2) hhh mä oon kauhee lallatelemaan kotona ihan
 49 semmosii omia lurituksia ni mä sitte oon (.) ottanu (1) Ilarin sinne mukaan lauluihin ja
 50 (1) ja tota kumminkii sillei yrittäny huomioida sen niin ku et (.) joo tosi kiva juttu (.) et
 51 oi: ku hieno piirustus ja (1) et niinku (.) mukamas mä oon sit sitä (1) plussaakii siellä
 52 ((naurua))
 53 O2: () sehän on mukava kuulla=
 54 H: =ihan niinku siis (.) tietosesti mä oon tehny [sitä

Hanna torjuu kutsun lähteä rakentamaan myönteistä yhdessäoloa lapsen kanssa. Sen hän tekee puolustuspuheella, jolla hän osoittaa yrittäneensä jo kaikkea mahdollista. Hanna kertoo, että hän on ”hirveesti yrittänyt” huomioida Ilaria, ottanut mukaan lallatteluihin ja kehunut Ilaria. Hän on ”mukamas” antanut plussaakin. Mukamas-sanalla (rivi 51), nauramisella (rivi 52) ja tauoilla (rivi 48) Hanna viestittää asian arkaluonteisuutta. Ehkä hän ei yrityksissään aina ole onnistunut, mutta ei häntä ainakaan yrittämisen puutteesta voi syyttää. Hanna reagoi O1:n hyvää vuorovaikutusta markkinoivan puheen kääntöpuolelle kätkeytyvään oletukseen siitä, että äitien ja heidän lastensa suhde ei aikaisemmin ole ehkä ollut riittävän hyvä ja minkä vuoksi he nyt ovat vaikeuksissa ja avun tarpeessa. Tällainen piilo-oletus on kuultavissa myös O2:n moraalisen arvion sisältävässä toteamuksessa, ”sehän on mukava kuulla” (rivi 53). Siihen voi sisältyä käänteisesti epäily siitä, että Hanna ei ehkä kuitenkaan ole riittävästi huomionnut poikaansa. Hanna reagoi epäilyyn vahvistamalla puolustuslinjaansa kertoen aivan ”tietosesti” (rivi 54) huomioineensa Ilaria, ei vain sattumanvaraisesti. Tällä puheella hän tekee itsestään tavoitteellisen ja omasta toiminnastaan tietoisin äidin. Tämän puheen voidaan nähdä olevan puolustuspuheenvuoro myös O3:n aikaisempaan vetoomukseen sisäisen varmuuden etsimisestä (aineisto-ote 3). Hän on jo kyllin pohtinut näitä asioita mielessään. Hanna vetää raottamaansa ovea takaisin kiinni ilmoittaen että hän on jo kaikkensa tehnyt myönteisen kanssakäymisen lisäämiseksi. Hän ei tarvitse Perhekoulua siihen sen enempää kuin sisäisen varmuuden tai uusien kasvatustekniikoiden löytämiseen. Jos lapsen kanssa on vaikeuksia, syy ei ainakaan ole siinä, ettei hän omalta puoleltaan olisi tehnyt kaikkea mahdollista. Hänellä on jo kaikki mitä perhekoulutarjottimella tarjotaan eikä hänellä myöskään ole sellaista ongelmaa, johon Perhekoulu hänelle ratkaisun antaisi. Ohjaajat lopettavat muutostehtävien myymisen Hannalle. Vuorovaikutuspuheen sisäänajosta he eivät kuitenkaan luovu, vaan pyrkivät saamaan Hannasta vuorovaikutuksen merkityksen puolestapuhujan kalastamalla Hannalta sellaista kertomusta, jolla hän vahvistaisi lapsen toivotun käyttäytymisen ja äidin antaman huomion välisen yhteyden.

Aineisto-ote 7: Äidille tarjotaan havainnoijan asemaa vuorovaikutuspuheen vahvistamisessa

(suora jatke aineisto-otteeseen 6; 1.perhekoulutapaaminen)

- 55 O3: [ootko huomannuon ku se (1)
 56 sä oot tehny sitä ni miten Ilari (.) suhtautuu ku [()
 57 H: [e:n mit- (.) e:n (.) mun mielestä sillä ei oo mitään vaikutusta (.) se on ihan
 58 sama sanonko mä mitä: sille (.) tahansa jos se on si- (.) jotain mieltä nii (1)
 59 se on kyl tosi omapäinen sit siinä vaiheessa että

O3 ottaa vastaan Hannan kuvauksen itsestään hyvään vuorovaikutukseen lapsensa kanssa kykenevänä äitinä ja pyytää kertomaan havaintojaan lapsestaan silloin, kun tämä saa äidiltään huomiota. O3 kutsuu näin Hannaa todistamaan, että lapsen ja aikuisen välisellä vuorovaikutuksella on väliä. Kysymyksen tarkoituksena on luoda Hannalle havainnoijan asemaa, josta käsin hän tuottaisi kertomuksia vanhemman toiminnan ja lapsen käyttäytymisen välisistä yhteyksistä. Hanna ei kuitenkaan edelleenkään suostu keskustelemaan vuorovaikutuspuheen säännöillä. Hän pysyy alkuperäisessä retoriikassaan, että vanhemmilla ei ole mitään vaikutusta (aineisto-ote 2). Hän käyttää kieltävää sanaa ”en” (rivi 57) kahteen kertaan ja varmuudeksi hän painottaa sanaa ”mitään” (rivi 57) vakuuttaessaan, että hänen sanomisillaan ei todellakaan ole mitään vaikutusta. Hyökkäävässä retoriikassaan Hanna tukeutuu tällä kertaa ulkoistavaan lapsipuheeseen kuvaamalla Ilarin omapäiseksi lapseksi, jonka kohdalla äidin toimintamahdollisuudet ovat olemattomat. Omapäisyyspuheella hän vapauttaa itsensä vastuusta lapsen käyttäytymisongelmien syntymisessä. Hän ei ole niistä vastuussa eikä muutoskaan siis ole hänen valtassaan. Hän kuitenkin jättää pienen varauksen. Lapsen omapäisyyttä Hanna ei rakenna aivan pysyväksi Ilarin ominaisuudeksi. ”Siinä vaiheessa” -ilmaus (rivi 59) jättää avoimeksi sen mahdollisuuden, että jossakin toisessa vaiheessa Ilari ei ehkä olisikaan niin omapäinen, jolloin äidin tekemisilläkin voisi olla vaikutusta. Hannan argumentaatio päätää tällä kertaa vakuuttelujen ja vastavakuuttelujen sarjan, joka alkoi O2:n argumentaatiolla siitä, ”kyllä vanhemmat voivat vaikuttaa” (aineisto-ote 1), ja joka päättyi Hannan vuorovaikutuspuheen torjuntaan.

Toimijuuden rakentaminen vuorovaikutuspuhetta markkinoimalla näytti uhkaavan äitien identiteettiä riittävän hyvinä vanhempina. Äidit olivat vaarassa joutua häpeälliseen ja nöyryyttävään asemaan vuorovaikutuspuheen määrittellessä heidät

vastuullisiksi lapsen käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista ja sitä kautta jollakin tavoin puutteellisiksi vanhemmiksi. Alasuutarin (2002) mukaan syytetyksi tulemisen kokemus ja siihen liittyvä puolustautuminen sulkevat vanhemmuuden refleksiivisen tarkastelun mahdollisuuden. Ohjaajat varovaistavalla puheellaan pyrkivät välttämään nämä toimijuuden vahvistamisen kannalta haitalliset seuraukset. Samalla kun he markkinoivat vanhempien vastuuta muutostyössä he vähensivät heidän vastuullisuuttaan ongelmien syntymisessä. Myös äidit itse pyrkivät vähentämään vastuullisuuttaan ja suojelemaan kasvojaan ulkoistavalla lapsi- ja olosuhdepuheella. Vuorovaikutuspuheen taholta tulevaa kritiikkiä vastaan äidit puolustautuivat selittämällä omaa epäonnistumistaan ulkopuolella aineisto-otteiden omilta vanhemmiltaan perimillään toimimattomilla kasvatusmalleilla ja niin kuin seuraavassa aineisto-otteessa näkyy, myös sisäisillä mielen tiloillaan, häpeällä ja syyllisyydellä.

Hannan ja ohjaajien ”kädenväännön” jälkeen Laura viittaa tilanteeseen, jossa äidit ja lapset tapasivat toisensa odotusaulassa ensimmäistä kertaa.

Aineisto-ote 8: Häpeä toimijuuden lukkiuttajana

(suora jatke aineisto-otteeseen 7; 1. perhekoulutapaaminen)

- 60 L: mmh (1) must tuntuu aika jännält (.) tost tuli (1) () ((yskimistä)) mieleen
 61 mutta (1) ite mietin tossa tota tilannetta ku istuttiin tuolla (1) eli (1)
 62 mulle (.) m- mää jotenkin yhistän sen moneen samanlaiseen tilanteeseen sen (.)
 63 minkälainen (.) et mullon kotona mää niinku jaksan ehkä paremmin sitä (1) .hhh selittää
 64 ku mä oon vaan niinku oman perheeni kanssa
 65 O2: mmh
 66 L: mut sit ku mä oon tommosessa sosiaalisessa tilanteessa misson niinku muitakii vieraita
 67 ihmisiä ja (.) .hhh ni mulla alkaa semmonen hiki nousemaan pintaan ja
 68 ((naurua))
 69 L: (1) hhh et joku semmonen häpee (.) ahistus (1) en mä osaa kuvata mut semmonen
 70 niinku että (.) voi ei hhh
 71 A: (1) vajois vaan pöyän alle
 72 ((naurua))
 73 L: (2) eikä se: (.) siis toi kyl siis (.) mun mielestä et loppujen lopuks et mä mietin et
 74 oonko mää (.) joskus mää mietin oonko mää liian ankarakii (.) että mä ehkä vaadin
 75 joskus ihan älyttömiäkii [pieneltä mieheltä
 76 O2: [itseltäsi vai (.) häneltä=
 77 L: ei ku Antilta että (.) nii kyl se mun mielestä saa olla lapskii ja (.) .hhh se on kuitenkin
 78 (.) se on näitä joulukuun poikia ja se vasta täy- täytti sen kuus ja (.) kaikkee tämmösiä
 79 ja sitte eskareita ja kaikkee (.) että (1) kyl mää niinku mietin sitä ja (.) niinku monta
 80 kertaa (.) niinku näitten (.) tämmösten asioitten kans niinku (.) pähkäilen
 81 O1: nii sä sanoit että (.) häpeää (.) kin tuli tuossa ja ahdistusta ni
 82 L: ni emmä tiä onks se (.) vähän vaikee ehkä sanoo onks se nyt semmosta häpeetä et
 83 (.) mikä se oikee sana siihen löytys (.) mutta tota ni (.) semmonen (.) semmonen hiki

84 tulee pintaan että (.) tapahtuuko tässä jotain (.) lähteeks tää
 85 (.) leviääks tää käsistä tää juttu
 86 O2: tu- tunnistetaanko tämä tunne
 87 A: joo (.) joo sama on Ollin kanssa et=
 88 L: =et vähän niinku että no: onks (.) sää sanoit hyvin että onko toi tosiaan meiän lapsi
 89 että se ei kyllä osaa käyttäytyä että
 90 ((naurua))

Laura kertoo, että vastaavanlaisissa sosiaalisissa tilanteissa vieraiden ihmisten läsnä ollessa hänellä ”alkaa semmonen hiki nousemaan pintaan” (rivi 67). Hän hakee sopivaa nimitystä kokemukselleen ja löytää sille nimen ”joku semmonen häpee ahistus” (rivi 69). Arja vahvistaa nimityksen oikeaan osuvaksi kuvaamalla itse vastaavaa kokemustaan sellaiseksi, jossa ”vajois vaan pöydän alle” (rivi 71). Tämä ilmaisu viittaa häpeän kokemukseen, jossa ihminen ei halua tulla näkyväksi. Toskala ja Hartikainen (2005) kuvaavat häpeän tunteen liittyvän keskeisesti kokemukseen itsestä jollain tavalla puutteellisena, ei-hyväksyttävänä tai arvottomana sekä pyrkimykseen vetäytyä tai piiloutua muilta ihmisiltä. Häpeä-ahdistuksessa ihminen pelkää, että voisi näyttäytyä muiden ihmisten silmissä kielteisellä tavalla. Häpeän tunne äitien kuvauksissa ei liity ainoastaan omaan itseeseen, vaan myös omaan lapseen, jota äidit eivät julkisesti omaksensa haluaisi tunnustaa: ”onko toi tosiaan meiän lapsi että se ei kyllä osaa käyttäytyä” (rivit 88–89). Ulkopuolella aineisto-otteen Arja kuvaa vastaavassa tilanteessa kokemustaan ilmaisulla ”emmää tunne noita poikia”.

Häpeäpuheella äidit tunnustavat, että he eivät aina ole onnistuneet lastensa kanssa. Häpeäpuhe välittömästi Hannan ja ohjaajien keskustelujen jälkeen antaa epäsuoraa tukea ajatukselle, että Hannan puolustautumisen tarkoituksena oli pelastaa äidit häpeällisestä asemasta, johon vuorovaikutuspuhe heidät muutoksen tielle kannustaessaan oli vaarassa asettaa. Häpeäpuhetta voidaan myös pitää lapsi- ja olosuhdepuheen tapaan selityksenä sille, miksi äidit eivät ole pystyneet toimimaan paremmalla tavalla. Häpeä kuvautuu äitien kuvauksissa toimijuutta lukkiuttavana kokemuksena. Toisten ihmisten läsnä ollessa Laura toimii toisin kuin kotona, jossa hän jaksaa ”paremmin selittää” (rivit 63–64). Häpeän saadessa vallan hän menettää otteensa lapseen, ”voi ei” (rivi 70), ja voimattomana ikään kuin ulkopuolisena havainnoijana ollen kyselee ”tapahtuuko tässä jotain lähteeks tää leviääks tää käsistä tää juttu” (rivit 84–85). Häpeäpuheella Laura selittää, miksi ”sosiaalisessa tilanteessa misson niinku muitakii vieraita ihmisiä” (rivit 66 ja 67) hän ei aina onnistu lapsen ohjaamisessa. Häpeäpuhetta voi tarkastella siis vastauksena ja puolustuspuheena vanhempien

vastuuttamiseen. Edwardsin (1999) mukaan tunnepuheella voidaan tehdä ihmisten teot ymmärrettäviksi ja antaa järkeviä selityksiä tapahtumille ja hallita vastuukysymyksiä. Lauran kuvauksessa häpeä antaa kelvollisen selityksen äitien kykenemättömyydelle puuttua lasten ei-toivottuun käyttäytymiseen julkisissa tilanteissa. *Vastuu epäonnistumisesta tulee osittain häpeälle*. Häpeäpuheen tarkoituksena voi siis olla äitien vastuullisuuden vähentäminen.

Lauran kuvauksessa toimijuutta rajoittavana tunteena kuvautuu häpeän lisäksi syyllisyyden tunne. Laura kertoo joskus miettivänsä, onko hän pojalleen ”liian ankarakii” (rivi 74) ja että vaatiiko hän ”joskus ihan älyttömiäkii pieneltä mieheltä” (rivi 75). Entäpä jos asetetut vaatimukset ovatkin mahdottomia loppuvuodesta syntyneelle pojalle? Tällaisten asioiden ”pähkäily” kuvautuu ahdistuksena, jossa Laura taiteilee kahden ristikkäisiltä näyttävien pyrkimysten välillä. Toisaalta lasta pitäisi komentaa ja vaatia käyttäytymään kunnolla ja toisaalta hänellä on halu ymmärtää lasta ja antaa hänen toimia vapaasti.

Ohjaajat eivät tartu tässä kohden syyllisyyspuheeseen, vaan merkitsevät häpeästä puhumisen tärkeämmäksi ja tarkemman tarkastelun arvoiseksi asiaksi. O1 pyytää hieman arkaillen Lauraa puhumaan siitä lisää: ”nii sä sanoit että häpeääkin tuli tuossa ja ahdistusta” (rivi 81). O2 kutsuu muut äidit *häpeän tunteen purkamiseen* varovaisesti kysyen ”tu- tunnistetaanko tämä tunne” (rivi 86). Arja vahvistaa tunteen omakseen sanomalla tuntevansa samoin Olli-poikansa kanssa (rivi 87). Muut äidit nauravat (rivi 90). Nauru kuvannee tässä kohden kollektiivista häpeää, jonka Laura on pukeut sanoiksi. Yhtä hyvin äidit voisivat naurun sijasta itkeäkin. Nauru tekee tässä häpeästä puhumisesta jokapäiväistä jutustelua, jonka avulla häpeä voidaan nimetä, kohdata ja purkaa kuitenkin tunnustamatta, kuinka kipeältä tuntuu tuntea itsensä epäonnistuneeksi vanhemmaksi. Ohjaajat kysymyksillään osoittavat hyväksyntää ja ymmärrystä häpeän kokemukselle ja rohkaisevat äitejä jakamaan kokemustaan itsestään myös puutteellisina äiteinä. Häpeän kohtaamisen terapeuttisena lähtökohtana on Toskalan ja Hartikaisen (2005) mukaan asiakkaan haavoittuvuuden ja häpeän kokemukseen liittyvän kivun empaattinen jakaminen. Empaattisesta jakamisesta seuraa parhaimmillaan uskallus kohdata häpeän tunnetta, joka vuorostaan tukee asiakkaan terveiden voimavarojen esille nousemista. Kun häpeästä puhuu, sen aiheuttama kipu lievenee ja se alkaa menettää otettaan (Malinen, 2005). Häpeän ja syyllisyyden purkamisen tarkoituksena on luoda edellytyksiä toimijuuden vahvistumiselle.

Häpeäkeskustelun jälkeen äidit alkavatkin tarkastella omaa toimintaansa ja sen yhteyksiä lapsen käyttäytymiseen puhuen vuorovaikutuspuheen säännöillä. Seuraavassa aineisto-otteessa O1 haastaa äitejä muutoskampanjaan, jossa äitien tehtävänä olisi ei-toivotun käyttäytymisen sijasta antaa lapselle myönteistä huomiota silloin, kun lapsi toimii tai edes yrittää toimia sopimusten tai ohjeiden mukaisesti.

Aineisto-ote 9: Vuorovaikutuspuheen hyväksyminen – ”no niin metsä vastaa ku sinne huudetaan”

(1. perhekoulutapaaminen)

- 1 O1: e:t tavallaan se ois niinku semmonen suurennuslasin ottaminen et otetaan niinku
 2 suurennuslasi käteen ja ruvetaan niinku etimään semmosia ihan pieniä oikeita
 3 niinku (.) hetkiä niinkun (.) tutkimaan ja ni- niistä tekemään numeroo (.)
 4 että tota: (.) semmonen niinku: (.) lainalaisuus on huomattu et se käyttäytyminen
 5 mihin kiinnitetään huomiota (.) ni se lisääntyy (1) et (.) se jos kiinnitetään huomiota
 6 tähän (.) huonoon käyttäytymiseen (.) ni se lisääntyy (.) ja jos (.) kiinnitetään
 7 huomiota (.) siihen hyvään käyttäytymiseen (.) ni se rupee lisääntymään
 8 A: nii (.) no niin metsä vastaa ku sinne huudetaan (1) niin kyllä on monta kertaa tullu
 9 mieleen että ((nauraa))
 10 O1: aivan
 11 L: kyllä sen huomaa ihan käytännössä (1) nii et jos monta kertaa sen kyllä huomaa
 12 että kun sä vaan jaksat ja: (.) niinku justiin niinku muistat huom- (.) muistat sanoo näitä
 13 positiivisia asioita ni voi että se menee monta kertaa (.) mut kyllähän se siinä arjessa kun
 14 tulee niitä jotenkii (.) niinku si- (.) enemmän niitä huomaa niitä sitten niitä
 15 toimimattomia tilanteita
 16 O2: joo (.) joo
 17 L: meilläkii (.) .hhh et tuo on musta ihan tosi hyvä että niinku (.) aletaan niinku (.)
 18 kyl- kyllähän sitä niinku on tehnykkii (.) emmää sitä sano mutta hhh (.) kyllä siihen
 19 saa niinku ainakii meillä kiinnittää huomioo että sekä minä että (.) isä (.) isä: (.)
 20 isäntä että tota:
 21 O1: ja alkuun ihan si- siitä semmosesta: (.) niinku: (.) y- yrityksestä et
 22 L: niin kyllä

O1 haastaa äitejä kiinnittämään huomiota lapseen aina silloin, kun hänen käyttäytymisessään on edes jotain hyvää mainitsemisen arvoista. Käyttämällä suurennuslasi-metaforaa (rivi 1) O1 *ilmaisee ymmärtävänsä äitejä*, jos heiltä hyvät hetket jäävät huomaamatta. Niin harvassa ja niin lyhyitä ne ovat, että niiden näkemiseksi ja tutkimiseksi on otettava käteen suurennuslasi. Hän kuitenkin lupaa suurennuslasin käteen ottamisen kannattavan. *Hän tekee ”lainalaisuudeksi”* (rivi 4) sen, että hyvän huomaaminen lapsessa saa aikaan lapsessa toivotun käyttäytymisen lisääntymisen. Arja vahvistaa tämän lainalaisuuden vetoamalla sananlaskuksi tiivistettyyn kansanviisauteen ja omiin havaintoihinsa: ”niin metsä vastaa ku sinne

huudetaan niin kyllä on monta kertaa tullu mieleen että” (rivit 8–9). Perhekoulun ydinsanoma ja vuorovaikutuspuhe näyttää lopulta saavan ryhmässä kannatusta. Aikuinen voi siis kuitenkin vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen omaa toimintaansa säätelemällä. Vuorovaikutuspuhe tuli hyväksytyksi, kun äidit tulivat näkyviksi myös puutteellisina vanhempina, kun epäonnistumisille oli annettu sosiaalisesti kelvollisia selityksiä ja kun heidän vastuullisuuttaan vaikeuksiin oli lievennetty. Laura vahvistaa sananlaskun viisauden omaan henkilökohtaiseen kokemukseensa vetoamalla: ”kyllä sen huomaa ihan käytännössä nii et jos monta kertaa sen kyllä huomaa että kun sä vaan jaksat ja niinku justiin muistat huom- sanoo näitä positiivisia asioita ni voi että se menee monta kertaa” (rivit 11–13). Tällä puheenvuorolla Laurakin hyväksyy vuorovaikutuspuheen säännöillä puhumisen. Sekä Laura että Arja tuottivat vuorovaikutuspuhetta omana kokemuksenaan ja omiin havaintoihinsa tukeutumalla. Samalla Laura kuitenkin puolustaa itseään selittämällä, miksi hän ei käytännössä aina huomioi lapsessa olevaa hyvää, vaikka tietäisikin sen hyödyllisyyden. Arjessa ei aina jaksaa eikä muistakaan (rivit 12 ja 13). O2 merkitsee tämän selityksen hyväksytyksi sanomalla ”joo joo”. Äidit tulevat hyväksytyiksi puutteellisuuksineen, minkä jälkeen Laura ottaa vastaan O1:n tarjoaman haasteen: ”tuo on musta ihan tosi hyvä että niinku aletaan niinku” (rivi 17). Käyttämällä passiivia hän hämärtää toimijuutta (ks. Jokinen, 1999). Hän välttää sen ilmaisemista, kenen tarkalleen ottaen pitäisi alkaa huomioida lapsessa olevaa hyvää. Hän yksin ei ota vastuuta muutoksesta. Hänen lisäksi ainakin lapsen isän on lähdettävä muutosprosessiin mukaan. Sitä paitsi hän on jo toiminutkin Perhekoulun ohjeiden mukaan: ”kyl- kyllähän sitä niinku on tehnykkii emmää sitä sano” (rivi 18). Jakamalla vastuun muutoksesta hän *jakaa vastuullisuuden* myös ongelmista lapsen isän kanssa. Näin Laura hyväksyessään vuorovaikutuspuheen säilyttää itsestään käsityksen riittävän osaavana ja kelvollisena vanhempana, vaikka hänen kasvatuskäytännöissään olisikin korjaamista. Otteen lopussa O1 varmemmaksi vakuudeksi vielä pyytää Lauraa kiittämään lasta silloinkin, kun tämä vasta yrittää toimia toivotulla tavalla. ”Niin kyllä” -sanoilla (rivi 22) Laura sitoutuu vielä syvemmin ja henkilökohtaisemmin Perhekoulun periaatteisiin.

3.2. Toimijuuden rakentuminen vuorovaikutuspuheena äitien ja ohjaajien yhteistyössä

Perhekoulun ensimmäisessä istunnossa ryhmän ohjaajat markkinoivat vuorovaikutuspuhetta muutostyön tulkinnalliseksi kehykseksi käyttäen vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan keinoja. Myös äidit torjuessaan vuorovaikutuspuheen tai puolustautuessaan vuorovaikutuspuheeseen kätkeytynyttä syytöstä ja kritiikkiä vastaan turvautuivat retoriikan keinoihin. Jatkossa vuorovaikutuspuhetta tuotettiin ohjaajien ja äitien yhteistyössä, *responsiivisessa vuorovaikutuksessa*. Responsiivinen vuorovaikutus on ”tässä ja nyt” -vastavuoroisuutta, jossa keskustelun osapuolet reagoivat vuorovedoin toistensa puheenvuoroihin ja rakentavat yhteisymmärryksessä keskustellen tietynlaista sosiaalista todellisuutta (Jokinen & Juhila, 1999). Vuorovaikutuspuhetta tuotettiin äitien ja ohjaajien yhteistyössä äitien tuottamien muutoskertomusten avulla. Muutoskertomukset olivat siis muutostyön resurssina (ks. Jokinen, 2000). Ne virisivät useimmiten ohjelmaan sisältyvien kotitehtävien tekemiseen liittyvistä äitien kokemuksista ja havainnoista. Äidit olivat kertomusten alulle panijoita ja juonen pääasiallisia kuljettajia. Ohjaajat olivat osallisina kertomusten kertomisessa, kannustaen äitejä ja suunnaten yksityiskohtaisen tarkastelun kertomusten niihin kohtiin, joissa äidit kertoivat onnistuneista vuorovaikutustilanteista lastensa kanssa. Konkreettisia yksityiskohtia sisältävillä kertomuksilla joko äidissä tai lapsessa tapahtunut muutos tehtiin näkyväksi. Lapsen käyttäytymisen ja äidin toiminnan välisiä yhteyksiä tutkittiin. Lapsen käyttäytymisen muutosta merkityksellistettiin ja jäsennettiin vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen kautta niin, että se nähtiin äidin onnistuneen ohjaustyön tuloksena. Äidit asteittain liikkuiivat ulkopuolisen havainnoijan asemasta itsereflektiivisen tarkastelun kautta yhä tietoisemmin ja tarkoituksellisemmin toimiviksi, aktiivisiksi toimijoiksi. Kutsuessaan äitejä yhä vahvempaan toimijuuteen ohjaajat houkuttelivat äitejä itsereflektiiviseen asemaan ja käyttivät äidin onnistuneesta toiminnasta puhuessaan aktiivisia verbimuotoja sekä osoittivat äidin toiminnan tarkoitukselliseksi ja tietoiseksi. Ohjaajat käyttivät muutoskertomuksia opettavaisina tarinoina, joiden avulla vahvistettiin Perhekoulun periaatteiden toimivuutta samalla kuitenkin huolehtien siitä, että äidit saivat kunnian niiden keksimisestä. Sekä ohjaajat että äidit pyrkivät huolehtimaan siitä, että äidit tulivat määritellyiksi pystyvinä, oivaltavina, itsenäisesti kasvatuksellista tietoa tuottavina ja sosiaalisesti arvostettuina

vanhempina. Äidit tuottivat vuorovaikutuspuhetta omiin havaintoihinsa, oivalluksiinsa ja tunnekokemuksiinsa vedoten. Soveltaessaan Perhekoulun menetelmiä he korostivat omaa päätäntävaltaansa ja tapansa soveltaa ja arvioida niitä.

Vaikka äidit hyväksyivät vuorovaikutuspuheen säännöillä puhumisen, he eivät kuitenkaan täysin luopuneet lapsipuheesta. Lapsipuheen avulla säädeltiin vastuullisuuskysymyksiä, jotka uudestaan nousivat esille lapsen käyttäytymisessä tapahtuneen muutoksen selittämisen ja perhekouluprosessin keskivaiheilla ja lopussa tapahtuvan arviointikeskustelun yhteydessä. Lapsipuheen avulla osa aikaisempiin ongelmiin liittyvästä vastuusta voitiin panna lapsen kannettavaksi. Tällä tavoin äidit saattoivat säilyttää itsearvostuksensa ja säädellä vastuullisuus- ja syyllisyyskysymyksiä siedettävälle tasolle, jotta toimijuuden rakentumisessa tarpeellinen itsereflektiivinen tarkastelu mahdollistuisi. Muutoksen tarkastelu vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen kautta oli siis arkaluonteista. Kun lapsen ohjattavuuden parantuminen nähtiin äidin muuttuneiden ohjauksetäytäntöjen seurauksena, käynnistyivät pohdinnat aikaisemmista epäonnistumisista ja virheistä. Muutoksesta kertoessaan äidit vähätelivät muutosta, korostivat muutoksen aikaansaamisen vaikeutta ja vastuuttivat myös lasta muutoksesta. Tällä tavoin he suojelivat itseään vastuullisuuskysymysten kielteisiltä vaikutuksilta. Jos muutos olisi kuvautunut täydellisenä ja helppona tai jos se olisi ollut täysin heidän valtassaan, he olisivat joutuneet kohtaamaan kysymyksen siitä, miksi he eivät ole kyenneet siihen aikaisemmin. Äidit saattoivat myös kertoa muutoksesta ollen yhtä aikaa aktiivisen havainnoijan ja passiivisen toimijan asemassa. Myös ohjaajat yhtyivät äitien vastuun lieventämiseen. Ohjaajat äitien vastuullisuutta lieventäessään saattoivat liittyä äitien tarjoamaan ulkoistavaan ja toimijuutta hämärtävään puheeseen ja muutostyön haasteellisuuden korostamiseen. Ohjaajien puheissa oli siis ensimmäisenkin istunnon jälkeen havaittavissa tasapainoilua toimijuuden rakentamispyrkimyksen ja vastuullisuuden vähentämispyrkimyksen välillä. Vertaispuheen merkitys nousi tärkeäksi toimijuutta lukkiuttavan häpeän ja syyllisyyden purkamisessa.

Seuraavilla aineisto-otteilla näytän, kuinka äidit ja ohjaajat vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ollessaan rakensivat äitien toimijuutta vuorovaikutuspuheeseen nojautuen. Neljä ensimmäistä otetta ovat Tiinan ja ohjaajien välisistä keskusteluista Perhekoulun toisesta tapaamisesta. Muut otteet ovat äitien ja ohjaajien välisistä keskusteluista perhekouluprosessin keskivaiheesta ja lopusta.

3.2.1. Äidit oman ja lapsen käyttäytymisen ja niiden välisten yhteyksien ulkopuolisina havainnoijina

Heti toisen perhekoulutapaamisen alussa Tiina tuotti ulkopuolisen havainnoijan asemasta käsin lastaan ja itseään koskevan muutoskertomuksen. Tiinan kertomus oli vastaus ohjaajien kysymykseen siitä, millä mielellä lapset olivat lähteneet toiseen perhekoulutapaamiseen.

Aineisto-ote 10: Lapsen toivotun käyttäytymisen yhdistäminen äidin toiminnassa tapahtuneeseen muutokseen

(2. perhekoulutapaaminen)

- 1 O2: (2) mites (.) Tiina
 2 T: (2) no (.) kyllä meillä Eero ainakii ihan mielellään et varsinkii ku mä sanoin
 3 (.) just ennen ku oltiin lähössä että (1) muistatsä sen paikan et missä oli ne
 4 tätit millä oli ne kuulokkeet (1) joo jee (.) nyt lähetään jo sinne
 5 O2: ((nauraa))
 6 T: mää sanoin et (.) no (.) ((napsauttaa sormiaan)) vaatteet päälle (1)
 7 ja sit mä oon huomannu itestäni sen että mää oon ruvennu niinku kehumaan Eeroo
 8 O2: ahaa=
 9 T: =paljon enemmän
 10 O2: joo (1) joo
 11 T: (1) että (.) se ei oo koko ajan sitä et voi helvetti että ((nauraa))
 12 ((naurua))
 13 T: (4) et mä oon niinku yrittäny päästä siitä pois nyt (.) et mä yritän kääntää sen
 14 sillein positiiviseksi että (2) siis, vaikka se onkii epätoivosta
 15 O1: kerro ()
 16 O2: (2) va:u

Tiinalle suoraan osoitetulla kysymyksellä O2 kutsuu Tiinaa, joka ensimmäisellä tapaamisella ei juuri osallistunut keskusteluun, liittymään muiden äitien joukkoon. Tiina kertoo Eeron lähteneen mielellään Perhekouluun, ”varsinkii” (rivi 2) kun hän juuri ennen lähtöä oli muistuttanut Eeroa ensimmäisestä perhekoulutapaamisesta: ”muistatsä sen paikan et missä oli ne tätit millä oli ne kuulokkeet” (rivit 3–4). ”Varsinkii” -sanalla *Tiina liittyy Eeron toivotun käyttäytymisen omaan toimintaansa*. Hän oli ennakoitua lähtöä tuottamalla Eerolle mieluisia muistikuvia Perhekoulusta. Sen jälkeen hänen ei enää tarvinnut tehdä muuta kuin käskeä poikaa sormia napsauttamalla panemaan vaatteet päällensä. Tiina selittää Eeron toivottua käyttäytymistä omassa

käyttäytymisessään tapahtuneella muutoksella. Hän kertoo huomanneensa itsestään, että hän on alkanut kehua Eeroa aikaisempaa paljon enemmän (rivit 7 ja 9). Perfektin, ”mä oon ruvennu”, käyttämisellä hän tekee muutoksesta jo jonkin aikaa kestäneen ja edelleen jatkuvan prosessin. Muutoksen alkamisajankohdan hän liittää Perhekoulun ensimmäisen tapaamisen jälkeiseen aikaan. Olihan ensimmäisellä kerralla äitejä haastettu lähtemään sisäiselle tutkimusmatkalle ja huomioimaan lapsia myönteisellä tavalla.

Tiina tarkastelee itsessään tapahtunutta muutosta ikään kuin itsensä ulkopuolelta, ”sit mä oon huomannu itestäni” (rivi 7), jättäen oman itsensä muutoksen suhteen enemmän ulkopuolisen tarkkailijan kuin aktiivisen toimijan asemaan. Kehumisen lisääntyminen kuvautuu ikään kuin hänen tahdostaan tai päätöksestään riippumattomana asiana, jota hän vain on seurannut sivusta. *Tiina puhuu tässä aktiivisen havainnoijan asemasta, mutta esittää itsensä havaitsemansa teon, lisääntyneen kehumisen, suhteen ei-toimijana.* Kurri ja Wahlström (2007) ovat väkivaltaisten miesten puheita tutkiessaan huomanneet ihmisten käyttävän tällaista ”splittaamista” esittääkseen itsensä vastuullisina henkilöinä, mutta samalla suojellakseen itseään negatiivisten tapahtumien vastuuttamiselta. Tiinan kannalta kielteistä olisi se, jos hänet määriteltäisiin vastuulliseksi lapsen aikaisemmasta tottelemattomuudesta. Muutoksesta kertoessaan Tiina *korostaa muutoksen tuskallisuutta*, ”vaikka se onkii epätoivosta” (rivi 14). Hän myös *vähättelee omassa käyttäytymisessään tapahtunutta muutosta*, ”mä oon niinku yrittäny päästä siitä pois” (rivi 13), kuvaten muutoksen vasta yrityksenä pyrkiä irti entisestä, ”ei oo koko ajan sitä et voi helvetti” (rivi 11). Vastuun hämärtämisen, muutoksen vaikeuden korostamisen ja muutoksen vähättelyn merkityksenä lienee suojella puhujaa vastuullisuuskysymysten kielteisiltä vaikutuksilta. Jos Tiina ottaisi täyden vastuun itsessä tapahtuneesta muutoksesta tai jos muutos kuvautuisi helpoksi, hän joutuisi kohtaamaan kysymyksen siitä, miksi hän ei aikaisemmin ole alkanut kehua lastaan.

Tiinan kertoessa havaintojaan kehumisen lisääntymisestä *ohjaajat kannustavat* Tiinaa ”ahaa” - ja ”joo joo” -palautteilla (rivit 8 ja 10) merkiten Tiinan muutuskertomuksen merkittäväksi. Vaikka ohjaajat eivät heti toisen istunnon alussa odottaneetkaan muutuskertomusta, he toivottivat sen hyvin tervetulleeksi pyytäen Tiinaa häntä vahvasti ”vau”- (rivi 16) ja ”kerro” -palautteilla (rivi 15) kannustaen kertomaan havaitsemastaan muutoksesta lisää. Tiina tuottaakin kaksi yksityiskohtaista kuvausta sisältävää kertomusta, joilla hän vahvistaa lisääntyneen kehumisen todeksi.

Aineisto-ote 11: Yksityiskohtaisen muutokertomuksen tuottaminen

(suora jatke aineisto-otteeseen 10; 2.perhekoulutapaaminen)

- 17 T: no: (2) hhh tänään kun: (.) halus välttämättä kattoo videoita ja syyä sitte
 18 just tossa vähän ennenkö lähetettiin nii mä et no (.) okei että (1)
 19 kuhan se lautanen on tyhjä ja (1) sitte (.) ku se oli puolet siitä syönyt ni
 20 mää vaan sitte että joo no (.) kylläpä sä olit reipas poika (1)
 21 vaikka niinku teki jo mieli hoputtaa että
 22 ((nauria))
 23 T: () se lautanen tyhjäksi asti mutta=
 24 O1: joo:o
 25 T: mä jätin sen siirhe että (.) mä en jatkanukkaan sitä et mä vaan et no (.)
 26 olitpa reipas poika
 27 O2: joo
 28 T: (1) ja (.) tänään sit ku se leikki kavereitten kans ulkona ni se ei ollutkaan
 29 sitä (2) et se oli heti (1) ois ollu nyrkkien kanssa
 30 O2: joo
 31 T: ja: sit ku tultiin sisälle ni sit piti heti kehua että
 32 O2: mmh
 33 T: voi ku meni nyt mukavasti (.) et sä saat kohta paljon kavereita (1)
 34 ku sä oot noin muuttunu poika

Tiina kertoo kehuneensa Eeroa reippaaksi pojaksi ja palkinneensa tämän videoiden katselulla, vaikka lautanen oli vasta puoliksi syöty ja vaikka hänen ”teki jo mieli hoputtaa” (rivi 21) syömään ”lautanen tyhjäksi asti” (rivi 23). Edelleen Tiina kertoo kiittäneensä Eeroa sen jälkeen, kun poika oli leikkinyt ulkona kavereiden kanssa ilman, että tämä ”heti ois ollu nyrkkien kanssa” (rivi 29). *Näillä yksityiskohtaisilla muutokertomuksilla Tiina todentaa itsessään tapahtuneen muutoksen.* Tiina ei edelleenkään esitä itseään muutoksen suhteen aktiivisena toimijana. Hän edelleenkin puhuu enemmän ulkopuolisen havainnoijan kuin aktiivisen toimijan asemasta. Hän luo mielikuvan siitä, että jokin hänestä riippumaton voima, ”sit piti heti kehua” (rivi 31), panisi hänet kehumään ilman, että kehuminen olisi hänen oman toimintansa säätelyn piirissä.

Ohjaajat saivat mitä tilasivat: vuorovaikutuspuhetta vahvistavan, konkreetteja yksityiskohtia sisältävän kertomuksen, jossa Tiina itse rakensi omaa toimijuuttaan vuorovaikutuspuheena linkittämällä lapsen toivotun käyttäytymisen omaan toimintaansa. Ohjaajat runsailla vahvistavilla ”joo” -palautteilla (rivit 24, 27 ja 30) kannustivat Tiinaa ja merkitsivät näin puhuttavan asian hyvin tärkeäksi. Seuraavaksi he poimivat Tiinan kertomuksesta yhden yksityiskohdan vielä tarkempaan tarkasteluun voimistaakseen lapsen käyttäytymisen ja äidin toiminnan välisten yhteyksien luomista.

Aineisto-ote 12: Äidin toiminnalla on väliä lapselle – ”Semmone sädekehä pään päällä loistaa”

(suora jatke otteeseen 11; 2. perhekoulutapaaminen)

- 35 O1: joo (1) no mitä () viimeinen oli (.) mitä sää (.) huomasi miten: (1)
 36 ottiko hän sen vastaan [()]
 37 T: [o:n se niinku sillain niinku (1)
 38 ((naurua))
 39 T: semmone: (1) sädekehä pään päällä loistaa
 40 ((naurua))
 41 O1: (2) et näytti tyytyväiseltä (1) on- onnelliselta ja (1) et hän: pysty ottamaan
 42 sen kehuun vastaan et
 43 T: mmh (2) ja ihmetteli sitä et miks äiti kehuu koko ajan ((nauraa))
 44 O1: (2) joo (.) aivan:
 45 O2: kyl ne huomaa sen muutoksen (1) et oli jännä kun ne (.) o- lastenhoitajatytöt
 46 ne sano et ne oli ihmeen rauhallisia ryhmässäkii

O1 kysyy Tiinalta kehumisen vaikutuksista Eeroon. Kysymyksen muotoilullaan, ”ottiko hän sen vastaan” (rivi 36), hän tarjoaa ensisijaiseksi vastausvaihtoehdoksi myöntävää vastausta. Tiina takellelleen, ”on se niinku sillain niinku” (rivi 37), vastaa myöntävästi. Takeltelun voisi ymmärtää vaatimattomuudeksi tai hämmentyneisyydeksi. Olisiko hänen toimillaan todellakin merkitystä lapselle? Epäilyn jälkeen Tiina päätyy vahvaan myöntävään vastaukseen: ”semmone sädekehä pään päällä loistaa” (rivi 39). O1 tulkitsee sädekehän pään päällä merkitsevän sitä, että Eero oli tyytyväinen ja onnellinen (rivi 41) saamastaan huomiosta. Tiina hyväksyy minimipalautteella, ”mmh” (rivi 43), tämän tulkinnan, joskin arvelee pojan olleen myös ihmeissään äidin jatkuvan kehumisen johdosta. O1 liittyy tähän tulkintaan ”joo aivan” -palautteella (rivi 44). O1:n kysymyksen, ”ottiko hän sen vastaan”, tarkoituksena on vahvistaa Tiinan asemaa lapsen tunnetilojen havainnoijana ja tuoda esille äidin tärkeää merkitystä lapselle. Tiina suostuu lapsen tunnetilojen tarkkailijaksi, ja vahvistaessaan omalla toiminnallaan olleen lapselle merkitystä hän myös tuottaa vuorovaikutuspuhetta. Vanhempien toiminnalla voi siis kuitenkin olla väliä lapselle. O2 vahvistaa tämän Perhekoulun keskeisen periaatteen vielä vetoamalla lapsiryhmässä saatuihin kokemuksiin (rivit 45–46).

Yllä olevassa keskustelun pätkässä ohjaajat hyödynsivät ja laajensivat Tiinan asemaa oman itsensä ulkopuolisena havainnoitsijana. Tiinasta tuli ei vain oman käyttäytymisensä, vaan myös lapsen käyttäytymisen ja näiden välisten yhteyksien tarkkailija sekä lapsen tunnetilojen havaitsija ja tulkitsija. Kun Tiina itse on kykenevä havainnoimaan toimintansa vaikutuksia lapseen, hän voi tehdä itse myös päätelmiä siitä,

mikä hänen lapselleen on hyväksi ja mikä ei. Hän ei ole enää vain ohjaajien tai Perhekoulun käsikirjan ohjeiden varassa, vaan hän on itsenäinen tiedon luoja, joka peilaa omia havaintojaan saamiinsa ohjeisiin. Omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa tukeutuen hän voi itsenäisesti tehdä päätelmiä uusien toimintatapojen sopivuudesta lapsellensa. Ryhmässä äidit tekivät päätelmiä uusien ohjaustapojen käyttökelpoisuudesta myös havainnoimalla omia tunnetilojaan. Tähän ohjaajatin kysymyksillään äitejä ohjasivat. Tällöin ryhmässä puhuttiin esimerkiksi siitä, millainen olo äidille itselleen jäi tai millainen olo hänellä oli, kun hän pani lapsen jäähyille, antoi tehokkaan käskyn tai kun hän kiitti lasta.

Myöhemmin Tiina jatkaa lapsen toivotun käyttäytymisen ja oman toimintansa linkittämistä kertoessaan onnistuneesta uimahallireissusta Eero-pojan kanssa. Tässä kertomuksessa Tiina aikaisempaa rohkeammin (vrt. aineisto-ote 10) panee lapsen muuttuneen käyttäytymisen oman onnistuneen toimintansa seuraukseksi. Ohjaajien tehtäväksi jää nyt vain vahvistaa vuorovaikutuksellinen tulkintakehys muutoksen selittäjänä ja Tiinan toimijuuden rakentajana.

Aineisto-ote 13: Äiti omaa toimintaa säätelemällä voi vaikuttaa lapsen kykyyn noudattaa ohjeita

(2. perhekoulutapaaminen)

- 1 T: (2) ja: (.) nyt me ollaan kaks kertaa käyty sillein et ihan kahestaan
- 2 uimahallissa (.) et meillei oo ollu ulkopuolisia mukana koska
- 3 O2: joo
- 4 T: (1) mää itse asiassa pelkäsin sitä tilannetta mennä sen kans sinne (.) koska
- 5 se juoksee kun päätön kana=
- 6 O2: =joo (1) miten se nyt meni se osuus just tää tämmönen niinku (.) et lähtikö hän=
- 7 T: =siis se käveli ihan nätisti mun ri- vieressä ja: (1) kysy et jos alotetaan tuolta
- 8 pieneltä altaalta ja sit mä kysyin et voitasko me mennä sen jälkeen poreisiin istuu
- 9 vähäks aikaa (.) no sieltä se tosin karkas sen (.) pienen vesiliukumäen alas
- 10 mut mä en kato sitä ollenkaa pahana
- 11 O2: mmh
- 12 T: koska ei se jaksa istua siellä (1) et sillä pitää olla sitä semmosta toimintaa (2)
- 13 mut nyt mä oon saanu sen jopa kellumaan
- 14 O2: mmh (.) just
- 15 O1: no mites sä sait hänet kävelemään siinä sun rinnalla et hän ei lähteny (.) [()]
- 16 T: [mä kerroin et täällon semmoset säännöt
- 17 O1: a:ha (.) sä etukäteen kerroit
- 18 T: joo
- 19 O1: valmistelit häntä siihen
- 20 O2: (1) tässä meiän päivän läksy onkii valmiiks tuossa just se et ennakoidaan se et
- 21 mitä voi tulla (.) ja kerrotaan lapselle et mitä sä teet (.) ku sä meet uimahalliin (1)

- 22 siellä tehään näin
 23 O1: nii nämä äidit ennakoivat kaikki nämä tehtävät ((nauraa))
 24 O2: ((nauraa))

Tiina kertoo aikaisemmin pelänneensä käydä Eeron kanssa kahdestaan uimahallissa, koska Eero on juossut siellä kuin ”pääton kana” (rivi 5). Pääton kana viittaa täysin kontrolloimattomaan käyttäytymiseen, joka ei ole sen enempää lapsen kuin häntä ohjaavan aikuisenkaan hallinnassa. Käyttämällä imperfektimuotoa ”pelkäsin” (rivi 4) Tiina antaa ymmärtää, että tilanne ei enää ole yhtä kaoottinen ja että jotain myönteistä muutosta on siis tapahtunut. O2 pyytää vielä yksityiskohtaisempaa kuvausta Eeron käyttäytymisestä viimeisimmällä uimahallireissulla: ”miten se nyt meni se osuus just tää tämmönen niinku et lähtikö hän” (rivi 6). Tiina kertoo Eeron kävelleen nyt ihan nästisti hänen rinnallaan ja kysyneen jopa äidin lupaa pienelle altaalle menoon (rivit 7–9). Pojan ja äidin keskustelu kuvautuu sopimusten tekemisenä. Eero tosin oli karannut porealtaalta pieneen vesiliukumäkeen, mutta Tiina ei tulkitse karkaamista tottelemattomuutena tai hänen käskyjensä uhmaamisena, vaan Eeron toiminnallisuuden kaipuuna (rivi 12), ja siksi hänen oli mahdollista säilyttää rauhallisuutensa ja toimintakykynsä. Tiina selittää Eeron onnistuneen uimahallikäyttäytymisen omalla toiminnallaan. Tiina nimittäin heti tämän kertomuksen jälkeen kertoo, että ”nyt mä oon saanu sen jopa kellumaan” (rivi 13). Jopa-sanalla hän viittaa siihen, että kellumisen lisäksi Tiina on saanut Eeron tekemään jotain muutakin. Ohjaajat tarttuvat tähän vihjeeseen ja kysyvät: ”no mites sä sait hänet kävelemään siinä sun rinnalla et hän ei lähteny” (rivi 15). *Käyttämällä aktiivista verbimuotoa, ”sait”, ohjaajat tekevät Tiinasta aktiivisen muutoksen aikaansaajan. Tiina hyväksyy tämän tulkinnan itsestään. Hän oli kertonut Eerolle uimahallin säännöistä, ”täällon semmoset säännöt” (rivi 16). Ohjaajat nimeävät Tiinan käyttämän menetelmän ennakoinniksi ja käsikirjan suositteluksi menetelmäksi. He kuitenkin antavat kunnian menetelmän keksimisestä Tiinalle ja hänen myötäan kaikille äideille, ”nii nämä äidit ennakoivat kaikki nämä tehtävät” (rivi 23). Laittamalla menetelmän keksimisen Tiinan ansioksi he rakentavat Tiinan identiteettiä itsenäisesti oivaltavana vanhempana tilanteessa, jossa hän oli toiminut käsikirjan suositusten mukaisesti.*

Äidin toiminnan ja lapsen toivotun käyttäytymisen välisen yhteyden linkittämistä äidit ja ohjaajat tekivät yhteistyönä koko perhekouluprosessin aikana. Äidit omaksuivat tämän puhutavan jopa niin, että he esimerkiksi kerran utelivat yhdeltä ryhmän äidiltä,

mitä tämä oli lapselleen tehnyt, kun poika oli odotusaulassa istunut rauhallisesti paikallaan pysyen. Ohjaajat kannustuksillaan, kommentteillaan ja kysymyksillään vahvistivat tällaisten yhteyksien luomista. Äitien kertoessa jostakin yllättävästä lapsen myönteisestä käyttäytymisestä ohjaajat saattoivat kysyä äideiltä, *miten he olivat saaneet sen lapsessaan aikaan tai mitä he olivat tehneet eri tavoin kuin ennen.*

Perhekoulun puolella välissä äidit alkoivat kertoa lapsessa tapahtuneesta ja jo jonkin aikaa näkyneestä muutoksesta. Tällöin ohjaajat tarttuivat näihin muutoksetuksiin ja kalastivat äideiltä selityksiä, joilla äidit olisivat selittäneet lapsessa tapahtuneen muutoksen omassa toiminnassaan tapahtuneella muutoksella. Usein äidit suostuivat tarkastelemaan muutosta vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen läpi, mutta joskus he kieltäytyivät siitä. Seuraavassa aineisto-otteessa Jaana torjuu ohjaajien innokkaasti tarjoaman vuorovaikutuksellisen selitysmallin. Jaana laittaa muutoksen lapsessa luontaisesti tapahtuvan kasvun ja kehityksen seuraukseksi. Vastavuoroisessa keskustelussa lopulta päätettiin hyväksyä sekä vuorovaikutus- että lapsipuhe lapsen myönteisen kehityksen selittäjiksi.

Aineisto-ote 14: Muutosta selittävät merkitykset rikastuvat äitien ja ohjaajien vuoropuhelussa

(4. perhekoulutapaaminen)

- 1 O2: (1) oisko sulla vielä tota Jaana joku muu semmonen esimerkki missä sää
- 2 testasit tätä käskyn (.) selkeen käskyn (1) tehoa
- 3 J: a- ainoa sitten jotain nyt (.) mitä (.) mitä nyt ois jotain ihan tavallisia (1)
- 4 et totta kai mä paljonkii Ukkoa käsken
- 5 O2: joo
- 6 J: ni kyllä se yleensä tottelee tommost ihan (.) normaalii mut just jos on joku tommonen
- 7 epämiellyttävä siivoaminen kesken pe- pelaamisen ni (1) ni siinä kyllä sit melkein
- 8 se teho on et yrittää sit että (.) no: voisitko nyt tai (.) niinku se vois paremmin
- 9 O1: joo (.) no mites oot saanu sitten näitä tällasii (.) yksinkertasia tai niinku asioiden
- 10 (.) niinku tottelemaan koska eihän sekään oo itsestäänselvää (1) siis (.) mitä sä nyt
- 11 sanoit (.) että astiat laitetaan (.) pesukoneeseen=
- 12 O2: =miten sä oot päässy tohon pisteeseen ((nauraa))
- 13 O1: (1) nii mikä sun [salaisuus siinä on
- 14 O2: [vähän vinkkejä
- 15 J: no e:mmä tiiä ((nauraa))
- 16 O1: kehuks sä sitten et kun laps [tekee tämmösen
- 17 J: [joo (.) no ky:llä joo (.) joo (.) joo kyllä
- 18 O1: (1) se voi olla yks merkittävä asia
- 19 J: mmh (.) e:ttä tota:
- 20 O1: et kiittää heti siitä
- 21 J: mut et (.) niinku Ukko on mun mielest vuodes kehittyyny tosi paljon et siit on

22 tullu niinku (1) iso
 23 O2: semmonen vastuullinen=
 24 J: =iso ja vastuullisempi justiin ja (1) tottelevaisempi ja
 25 O2: .hjoo
 26 J: (1) tota:
 27 O2: se voi myös liittyä semmoseen sisäiseen kontrolliin joka tulee sitten iän
 28 myötä koko ajan niinku vahvistuu sen (.) oman toiminnan (1) et haluaa tehdä siksi kun
 29 (.) tietää et se on hyvä (.) se on oikein ja aikuinen haluaa että mä teen näin (1) mut
 30 et se on semmonen niinku (1) kasvamisen asia
 31 ja opettamisen asia et se ei tuu vaan sillein niinku (.) näin
 32 J: (1) e:ttä tota justiin et sitä mä oon niinku aina niille sanonu et meillei
 33 paljon sääntöjä oo muita ku se et ruuan kanssa ei leikitä (.) et sillä ((nauraa))
 34 (1) et sen ne tietää et se on se ykkösääntö
 35 O2: joo

O2 pyytää Jaanaa kertomaan jonkin konkreettisen esimerkin tilanteesta, jossa hän olisi kokeillut selkeiden käskyjen tehoa (rivit 1–2). Jaana vastaa kertoen käskevänsä Ukkoa paljonkin, ”totta kai mä paljonkii Ukkoa käsken” (rivi 4). Käyttämällä preesensia Jaana ilmaisee, että hän on jo ennen Perhekoulua osannut antaa tehokkaita käskyjä lapselleen. Lapsen käskeminen ei yleensä ole hänelle ollut niin kuin ei tottelemattomuuskaan Ukolle, ”ni kyllä se yleensä tottelee tommost ihan normaali” (rivi 6), mikään ongelma. Ohjaajat eivät kuitenkaan ota Ukon tottelevaisuutta itsestäänselvyytenä, vaan nostavat sen Jaanan työn tulokseksi: ”miten sä oot päässy tohon pisteeseen” (rivi 12), ”mikä sun salaisuus siinä on” (rivi 13), ”vähän vinkkejä” (rivi 14), ”kehuks sä sitten et kun laps tekee tämmösen” (rivi 16), ”et kiittää heti siitä” (rivi 20). Jaana minimipalautteilla, ”no e:mmä tiiä” (rivi 15), ”joo no ky:llä joo joo joo kyllä” (rivi 17), ”mmh e:ttä tota:” (rivi 19) ensin passiivisesti torjuu vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen, minkä jälkeen hän tarjoaa tilalle lapsipuhetta lapsen tottelemisen selittäjänä: ”Ukko on mun mielest vuodes kehittyny tosi paljon et siit on tullu niinku iso” (rivit 21–22) ja ”iso ja vastuullisempi justiin ja tottelevaisempi” (rivi 24). *Ohjaajat tarttuvat Jaanan tarjoamaan lapsipuheeseen*, ”semmonen vastuullinen” (rivi 23), *mutta eivät luovu vuorovaikutuspuheesta*. He laittavat tottelemisen sekä iän myötä kehittyvän ja vahvistuvan, lapsen oman sisäisen kontrollin (rivit 27–30) että vanhempien ohjaustyön, ”opettamisen” (rivi 31), ansioksi. Kun Jaana saa hyväksynnän omalle selitykselleen lapsen osuudesta, hän on valmis hyväksymään ohjaajien selityksen omasta osuudestaan. Sen hän osoittaa kertomalla tehneensä lapsille selväksi perheen säännöt (rivit 32–34). Vastavuoroisessa keskustelussa niin ohjaajien kuin Jaanan merkitysannot rikastuivat. Totteleminen laitettiin sekä äidin työn että lapsen

luontaisen kasvun ja kehityksen seuraukseksi. Samalla myös sekä vastuu muutoksesta että aikaisemmista mahdollisista ongelmista tuli määritellyksi niin lapselle kuin äidille.

3.2.2. Äitien toimijuuden rakentuminen itsereflektiivisen tarkkailijan asemassa olleen

Ulkopuolisen havainnoijan asemassa ollessaan äidit tarkastelivat omaa toimintaansa ikään kuin ulkoapäin tehden havaintoja oman toimintansa ja lapsen käyttäytymisen välisistä yhteyksistä. Siinä asemassa ollessaan äidit olivat aktiivisia havaintojen tekijöitä, mutta passiivisia toimijoita. Tapahtumaketjut seurasivat toisiaan ilman heidän aktiivista panostaan. Ohjaajat hyödynsivät äitien asemaa oman toiminnan ulkopuolisina havainnoijina ja kysymyksillään ja kommentteillaan vahvistivat äidin toiminnan ja lapsen käyttäytymisen välisiä yhteyksiä. Houkuttelemalla äitejä itsereflektiiviseen asemaan he pyrkivät tekemään äideistä asteittain yhä aktiivisempia muutoksen aikaan saajia ja tietoisesti ja tarkoituksellisesti toimivia toimijoita. Seuraavassa keskustelussa ohjaajat kutsuvat Tiinaa tarkastelemaan omaa muuttunutta toimintaansa ja ottamaan täyden vastuun muutoksen aikaan saamisesta. O1 palaa Tiinan syömistilannetta kuvaavaan kertomukseen (aineisto-ote 11) suunnaten lähemmän tarkastelun kertomuksen kulminaatiopisteeseen, jossa Tiina kertoi vastoin entistä toimintatapaansa kehuneensa poikaansa.

Aineisto-ote 15: Äiti tietoisesti toimiva omassa käyttäytymisessä tapahtuneen muutoksen aikaansaaja

(2. perhekoulutapaaminen)

- 1 O1: (1) mua jäi vielä muuten (.) vaivaamaan se Tiina (.) mitä sä sitten sanoit
- 2 siitä et ku se s- (.) sä puhuit että tota (.) sun teki mieli (.) ruveta niinku
- 3 haukkumaan ni sä kuitenkin niinku (.) pystyit sen niinku (.) kääntämään
- 4 positiiviseksi ja näkemään sen hyvän siinä lapsen (.) lapsen niinku
- 5 käyttäytymisessä (1) siis sen että hän oli jo syönyt puoli lautasta etkä sitä että
- 6 (.) ei ollut syönyt sitä puolta lautasta ((naurahtaa)) (1) elikkä sen positiivisen
- 7 puolen ni (1) ni miten sä sait niinku ittes sitten niinku:
- 8 T: (1) mä laskin ensiks kymmeneen
- 9 ((naurua))
- 10 O1: ai se oli se (1)
- 11 L: (voi että) (2)
- 12 O1: joo ja sen kymmeneen (.) aikana sä (2) pystyit sen sitte
- 13 T: mä laskin ensin kymmeneen ja sitten mä niinku et no (.) antaa mennä (2) katotaan

- 14 O1: joo
 15 T: et kyllä se sit pikku hiljaa ilmeisesti rupee (.) tajuamaan jotai
 16 O1: joo (.) aivan
 17 T: (1) jos äitiki rupee tajuamaa jotain ((nauraa))
 18 ((nauraa))
 19 T: ni on hyvä lapsenkii [ruveta
 20 O1: [joo (.) ja elikkä se ensimmäinen vouhotus tai kiusaus et mä rupeen nyt
 21 hau- moittimaan sitä lasta ni sä voitit sit niinku (.) sillä aikalisällä
 22 T: mmh
 23 O1: (1) sä annoit itelles (.) pienen aikalisän
 24 T: joo

Käyttämällä kysymyksessään aktiivista verbimuotoa, ”sä kuitenkin niinku *pystyit*” (rivi 3) ja ”miten sä *sait* niinku ittes” (rivi 7), O1 tekee Tiinasta aktiivisen muutoksen aikaan saajan. O1:n tulkinnan mukaan Tiina itse teki jotakin voittaessaan mielihalun hoputtaa lastaan ja pystyessään kehuaan häntä. Muutos toimintatavassa ei tapahtunut jonkin Tiinasta riippumattoman voiman vaikutuksesta. Tiina hyväksyy uuden tulkinnan hänen omasta osuudestaan. Hän kertoo laskeneensa ”ensiks kymmeneen” (rivi 8). Ensin -sanalla hän antaa ymmärtää, että kymmeneen laskemisen lisäksi hän teki jotain muutakin. O1 ottaa vihjeen vastaan ja kysyy aktiivista verbimuotoa edelleen käyttäen: ”ja sen kymmenen aikana sä *pystyit* sen sitte” (rivi 12). O1 houkuttelee Tiinaa itsereflektiiviseen tarkasteluun. Tiina pysähtyykin tarkastelemaan sisäistä puhettaan tuon kymmeneen laskemisen aikana. ”Antaa mennä” (rivi 13) viitanee päätökseen irrottautua entisestä, lasta komentavasta ja hoputtavasta toimintatavasta. Toiveikkuus lapsen muuttumisesta, ”kyllä se sit pikku hiljaa ilmeisesti rupee tajuamaan jotai” (rivi 15), sai kasvupohjan hänessä itsessään orastavasta muutoksesta ja uusista oivalluksista: ”jos äitiki rupee tajuamaa jotain ni on hyvä lapsenkii ruveta” (rivit 17 ja 19). Itsessä tapahtuneesta muutoksesta tuli lapsessa tapahtuvaa muutosta ja parempaa tulevaisuutta ennakoiva merkki. Oman itsensä kyvykkäänä ja uutta oivaltavana vanhempana määrittelemisen antoi hänelle voimia irrottautua kielteisen vuorovaikutuksen kehältä ja siirtyä myönteisen vuorovaikutuksen kehälle.

Ohjaajat kommentoillaan tekivät Tiinasta harkitusti, tietoisesti ja tarkoituksellisesti toimivan ja valintoja tekevän toimijan, joka itse pystyi saamaan aikaan muutoksen itsessään ja sen myötä lapsen käyttäytymisessä. O1 nimeää kymmeneen laskemisen aikalisän antamiseksi, ”sä annoit itelles pienen aikalisän” (rivi 23). Aikalisä-metafora tuo mielikuvan tilanteesta, joka on erityisen haasteellinen ja jossa ihminen tiedostettuaan aikaisemman haitallisen toimintansa pyrkii tietoisesti muuttamaan sitä.

Aikalisä-metaforaa on yleisesti käytetty väkivaltaisesta käyttäytymisestä irrottautumisessa, mikä miellehtymä, ”ai se oli se” (rivi 10) lienee tullut myös O1:n mieleen. Aikalisä-metaforalla O1 *yhtyy Tiinan tulkintaan muutostyön haasteellisuudesta* (ks. aineisto-ote 11). Muutoksen vaikeus tulee korostuneeksi myös siinä, kun O1 käyttää entisestä Tiinan toimintatavasta ilmaisua ”*vouhotus tai kiusaus et mä rupeen nyt hau- moittimaan*” (rivit 20–21). Vouhotus tai kiusaus haukkua tai moittia viittaa tunneperäiseen toimintaan, jossa toimijalla ei olisi kontrollia oman toimintansa suhteen. Sen vastakohtaksi kehuminen tulee keskustelussa kuvatuksi harkittuna toimintana, jonka aikaansaaminen edellyttää erityistä pysähtymistä, tiedostamista ja ponnistelua. Käyttämällä toista persoonapronominia ja aktiivista verbimuotoa, ”sä annoit”, O1 edelleen vahvistaa tulkintaa Tiinan aktiivisesta otteesta tilanteen kulkuun samalla tunnustaen sen haastavuuden.

Askelittain Tiinaa kutsuttiin liikkumaan ei-toimijasta muutoksen suhteen entistä vastuullisemmaksi toimijaksi. Toskalan ja Hartikaisen (2005) ilmausta lainaten Tiina siirtyi keskustelun kuluessa reaktiivisuudesta kohti uudenlaista refleksiivisyyttä, jossa hän tuotti omia sisäisiä ajattelumallejaan. Sisäisten ajattelumallien tunnistaminen ja tuottaminen teki hänet entistä vapaammaksi valitsemaan käyttäytymistapansa. Tiina kuvautui ohjaajien ja Tiinan yhteisesti luomassa kertomuksessa lopulta tietoisesti ja harkitusti toimivana toimijana, joka itse sai aikaan muutoksen itsessään oman psyykkisen työnsä tuloksena. Pysähtyminen toi mahdollisuuden asettaa entinen totuus testattavaksi ja pyrkiä löytämään vaihtoehtoinen toimintatapa. Toivon viriäminen paremmasta tulevaisuudesta ja omasta lisääntyneestä kompetenssista antoi voimia valita uusi toimintatapa.

Muutuskertomusten tuottaminen itsereflektiivisestä asemasta käsin lisääntyi perhekouluprosessin etenemisen ja koettujen onnistumisten myötä. Sen avulla äidit tulivat määritellyiksi pystyviksi vanhemmiksi ja aktiivisiksi muutostyön tekijöiksi. Käynnistyneen myönteisen muutoksen tarkastelu vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen kautta käynnisti ryhmässä myös aikaisempien epäonnistumisten tarkastelua vuorovaikutuksellista selitystä käyttäen. Oman itsen määrittelemisen pystyvänä vanhempana näytti mahdollistavan oman itsen määrittelemisen myös joskus epäonnistuvana vanhempana. Ohjaajat tosin eivät osoittaneet kiinnostusta epäonnistumisten tarkasteluun ja syiden ja syyllisten etsimiseen. Äidit silti pohtivat sitä, kenen vastuulla ongelmat ovat olleet ja kuka niistä on ollut vastuussa. Ongelmiin

liittyvien vastuullisuus- ja syyllisyyskysymysten kautta ratkaistiin myös muutokseen liittyvää vastuullisuutta. Laura alla olevassa näytteessä kertoo kokemuksistaan ja havainnoistaan tehokkaiden käskyjen antamiseen liittyvän kotitehtävän toteuttamisen yhteydessä.

Aineisto-ote 16: Äiti itsereflektiivisessä asemassa omaa epäonnistumistaan tarkastelemassa

(4. perhekoulutapaaminen)

1 O2: joo (2) minkäslaisii käskyjä (.) sä kokeilit
 2 L: no tota: (.) silloin (.) viime kerran jälkeen mä mietin että tota: meillä kyllä on
 3 semmosta ihan niinku tiuk- kuria (.) kuri ollu aina että tietyt säännöt ja hirveen
 4 selkee päivärytmi ja nukkumaanmenot ja (.) ruokailuajat ja ynnä muuta mutta (1)
 5 .hhh mä aattelin et mä otan nyt yhen asian nyt sitten näistä asioista mitä mä haluaisin
 6 niinku muut- muuttuvan jollain tavalla omassa käytöksessä ja: (.) tai toiminnassa ja:
 7 (.) ja sitten ihan Antin (1) ja mä valitsin sen riisumisen siinä saunaa ennen (.)
 8 koska mun mielest kuusvuotias poika voi riisua vaikka kuinka väsyneenä (.) heittäytyy
 9 lattialle että äiti mä oon tosi väsyny ja mä en jaksa ((naurahtaa)) (1) ni (.) ja tulee
 10 vaatteet päällä suihkutilaan mun perässä kun mä oon jo siellä (.) että voitko riisua
 11 O2: just ((nauraa))
 12 L: et mä aattelin et tää on nyt se juttu minkä mä otan ekana käsittelyyn ja (1) ja tota
 13 niin (.) ja mietin sitä että: annan niinku selkeitä (.) suoria ohjeita eli kehotuksia että
 14 (.) riisu vaatteesi ja (.) sitten tota nii (.) se jäi siihen (1) no se jäi sinne suihku:
 15 ((naurahtaa)) tilaan ja mä (1) menin sinne ni (1) yhen kerran tuli kolitspaita päällä
 16 saunan lauteille (1) et tätä: mä en jaksa (.) sit se kyllä tota: (.) erilaisia vetoamisia (1)
 17 et ku on ollu sitä tätä ja tuota (1) sitten tota ni yritti lahjoa mua (.) jos mä nyt tänään sä
 18 riisut mua (.) ni mä sitten huomenna riisun ite
 19 ((naurua))
 20 L: ni mä kyllä kuuntelin siinä että ei oo totta ja ((nauraa)) (.) ni mä oon varmaan
 21 menny monta kertaa niinku ihan (1) mä oon sitte vaan aatellu no ei: äkkiä paita
 22 [pois ja tuu saunaan
 23 O2: [nii just
 24 L: että: että (.) varmaan et mä oon kirjottanu kaks neljä kertaa se kokeili ihan tosissaan
 25 näitä (.) ja nyt: niinku sanotaan että (1) mä oon laittanu tänne että (.) toimii (.) että:
 26 kyllä se toimii mutta ei se nyt ihan mee niinku et se kauheen sillain (1) ihan hyvinkii
 27 menny (.) se on että on kertoja ollu et on tullu oikein tyylikkäästi sieltä alasti
 28 saunaan ja ((nauraa))
 29 ((naurua))
 30 O1: eli mitä sä (.) miten sä teet eri tavalla nyt kuin aika- aikaisemmin
 31 L: (1) no mä oon päättäväinen siinä (.) mä oon kato saattanu just tehä niinku
 32 että mä oon antanu käskyjä ja: (.) ja varmaan ehkä vähän (.) vähän semmosilla niinku
 33 mon- monella sanalla tai lauseella ja (.) ni (.) sitten ku se ei oo toiminu ni mä oon
 34 saattanu että no: mä otan sitten pajin ja: (.) tai no mä oon otan sitten housut (.) eli se on
 35 tottunu siihen et mä tuun aina puolitiehen vastaan niinku et (.) ehkä hän ottaa jonkun
 36 (1) että: (.) se oli: (.) mä oikeestaan oon tähän ihan tyytyväinen

Laura kuvaa itsensä ja miehensä vastuuntuntoisiksi vanhemmiksi, jotka huolehtivat lapsen perustarpeista kuten siitä, että lapsella on ”tietyt säännöt ja hirveen selkee päivärytmi” (rivit 2–4). Sen jälkeen hän tuo esille, että hänen ”omassa käytöksessä ja tai toiminnassa” (rivit 5–6) voisi olla jotain muutettavaakin, mutta niin on myös pojan, ”ja sitten ihan Antin” (rivi 7). Hän ei suostu ottamaan vastuuta yksin omille hartioilleen, vaan panee osan vastuusta pojalle. Hän kertoo pohdintoissaan päätyneensä ottamaan ”ekana käsittelyyn” vaatteiden riisumisen ennen saunaan menoa, ”koska mun mielest kuusvuotias poika voi riisua vaikka kuinka väsyneenä” (rivi 8). Sitten hän kuvaa, kuinka hän antoi ”selkeitä suoria ohjeita eli kehotuksia” (rivi 13) ja kuvaa hämmästyttävää, ”ni mää kyllä kuuntelin siinä että ei oo totta” (rivi 20), kun Antti ”erilaisia vetoamisia” ja lahjontaa käyttämällä kieltäytyi riisumasta itse vaatteensa. Tässä kohden Laura ihmetellen etsii perusteluja sille, miksi hän on aikaisemmin suostunut riisumaan vaatteet pojan puolesta: ”mää oon varmaan menny monta kertaa niinku ihan mää oon sitte vaan aatellu no ei äkkiä paita pois ja tuu saunaan” (rivit 20–22). Ohjaajat sivuuttavat Lauran pohdinnan aikaisempien epäonnistumisten syistä suunnaten huomion uuteen, onnistuneeseen toimintaan. O1 alleviivaa Lauran aktiivista osuutta muutoksen aikaan saamisessa kysymällä: ”mitä sä miten sä teet eri tavalla nyt kuin aika-aikaisemmin?” (rivi 30). Laura antaa vuorovaikutuspuhetta vahvistavan vastauksen, ”mä oon päättäväinen” (rivi 31), ja sille vastapainona kuvauksen vielä entisestä tehottomasta toimintatavasta, jossa hän on lasta komentanut monisanaisesti ja lopulta tullut ”puolitiehen vastaan” (rivit 31–35). Laura pohtii niin entistä kuin uutta ja orastavaa toimintatapaansa tuottaen tulkintoja ja perusteluja käyttäytymiselleen, mitä voidaan Giddensin (1991) mielestä pitää tietoisesti toimivan toimijan tunnusmerkkinä.

Pysähtyminen ongelmatilanteiden tarkasteluun oli mahdollista, kun Laura ensin saattoi kuvata itsensä yleisesti ottaen onnistuneena vanhempana, ja kun hän lisäksi kertoi onnistumisestaan yleensä ongelmalliseksi kokemassaan tilanteessa. Epäonnistumisen tarkastelu oli mahdollista myös, kun osa ongelmalliseen tilanteeseen ja sen muuttamiseen liittyvästä vastuusta tuli määritellyksi lapselle. Tällä tavoin Laura saattoi näyttäytyä pystyvänä vanhempana samalla kun hän tunnisti ja tunnusti korjaamisen kohdat omassa käyttäytymisessään.

3.2.3. Äidit aktiivisina ja itsenäisinä tiedon soveltajina ja tuottajina

Äidit tuottivat vuorovaikutuspuhetta paitsi ulkopuolisen havainnoijan ja itsereflektiivisen tarkastelijan myös aktiivisen ja itsenäisen tiedon tuottajan ja sen soveltajan asemassa ollessaan. Tällöin he vetosivat omaan kokemukselliseen tietoonsa, omiin havaintoihinsa, oivalluksiinsa ja päätöksiinsä siinäkin tapauksessa, että he noudattivat Perhekoulun käsikirjan neuvoja. Alla olevassa aineisto-otteessa Laura kertoo, kuinka hän käsikirjan ohjeiden mukaisesti meni kehumaan lastaan kesken tämän rauhallisten leikkien. Ohjeen soveltamisesta puhuessaan hän korostaa omaa päätöstään, tietoaan ja tapaansa ottaa ohje käyttöön.

Aineisto-ote 17: Äiti aktiivisena ja itsenäisenä tiedon tuottajana

(2. perhekoulutapaaminen)

- 1 L: (1) mä voin ker- (.) mä voin kertoo yhen tämmösen (.) tilanteen ku mä
 2 luin tätä sitte eteenpäin (2) sitte ku siinä o- oli tämmönen (.) olik se siinä
 3 ai siinä edellisessä (.) mut siinä on semmonen et (.) että voi niinku lasta
 4 sillen ku se leikkii itekseen ja rauhassa ja (1) voi käyä sillenkii kehumassa sitä
 5 O2: aivan (.) kyllä (.) joo (.) joo
 6 L: ni mä sitte kerran näin ku Antti leikki leegoilla siellä ni ((naurahtaa)) (.)
 7 mä aattelin et nyt
 8 ((naurua))
 9 L: (2) sit mä kävelin sinne et (1) ai: miten hyvin sää leikit täällä ja mitä: sää
 10 kaikkee teet ja vähä aikaa höpötin ja lähin sit hirveen tyytyväisenä pois (.) ni
 11 Antti kysy et miks sää kävit täällä
 12 ((nauraa))
 13 L: mut se oli kauheen tyytyväinen kyllä mut se varmaan jotenkii (1) se: ku se
 14 on niin uus tapa (.) mä en oo koskaan tehny sitä (.) ni se oli vähän yllättyny et
 15 mitäs se äiti nyt yhtäkkiä tulee kehuu mua et ku mä leikin täällä ni äiti rupee (.)
 16 niinku (.) kiltisti (1) no on se ennenkii sen tehny mut mä
 17 en oo vaan koskaan niinku (.) käyny sanoo sille mitään että (.) mä nyt kokeilin
 18 sitä (.) et emmää tiiä tehosko se millään tavalla mut mulle tuli ainakii hyvä olo (.)
 19 et mä oon niin yh- yhen kerran nyt yrittäny jotain tommosta
 20 O2: joo
 21 L: (1) uutta juttua

Kertoessaan neuvon soveltamisesta Laura esittää itsensä aktiivisena ja itsenäisenä toimijana. Hän itse teki päätöksen neuvon soveltamisen ajankohdasta, ”mä aattelin et nyt” (rivi 7). Hän esittää itsensä määrätietoisesti toimivana, ”sit mä kävelin sinne” (rivi 9), ja omaa toimintaansa arvioivana, ”lähin sit hirveen tyytyväisenä pois” (rivi 10). Hän itse arvioi myös oman toimintansa vaikutusta lapseen: ”se oli kauheen tyytyväinen”

(rivi 13) ja ”vähän yllättyny” (rivi 14). Vaikka hän ei osakaan varmuudella sanoa, oliko kehumisella vaikutusta lapseen, hän itse oman tunnekokemuksensa pohjalta teki päätelmän siitä, että hänen toimintansa oli oikea, ”et emmää tiä tehosko se millään tavalla, mut mulle tuli ainakii hyvä olo” (rivi 18). Vaikka Laura kokeileekin ”uutta juttua” kirjan ohjeiden mukaan, hän säilyttää itsestään käsityksen itsenäisenä ja oivaltavana vanhempana. Hän on aktiivinen tiedon soveltaja, omien kokemustensa organisoija ja tiedon tuottaja. Hän ei ole riippuvainen vain käsikirjan tai ohjaajien antamista neuvoista, vaan hän on itse omien kokemustensa pohjalta kasvatuksellisen tiedon luoja. Tiedon lähtökohtana ovat hänen omat kokemuksensa ja niihin liittyvät tunteet. Ryhmässä äidit esittivät itsensä tiedon luoja myöskin jo ennen Perhekoulua saamaansa kokemuksesta. Esimerkkinä tästä on Jaanan selonteko siitä, miten hänen mielestään eri-ikäisille lapsille on annettava myönteistä palautetta eri tavoilla.

Aineisto-ote 18: Äiti yksityiskohtaisen tiedon tuottajana

(2. perhekoulutapaaminen)

- 1 J: sitä tarkemmin se pitää yksilöidä et mikä on hienoo (.) tai mikä on hyvää (.)
- 2 tai mikä meni hyvin että
- 3 O2: .hjoo
- 4 J: pienemmälle nyt riittää ku kehuu vaan et äiti tykkää ku sä oot nii ihana ni se
- 5 loistaa naamaa vaan (kiiltää) ((nauraa))
- 6 O2: joo (.) joo

Jaanan kokemuksen mukaan pienemmälle lapselle riittää, kun häntä yleisesti kehuaan ihanaksi. Isommalle lapselle on tarkemmin eriteltävä, mikä lapsen toiminnassa on hienoa.

3.2.4. Vastuullisuus- ja syyllisyyskysymysten ratkaiseminen

Äitien vastuuttaminen muutoksesta ja muutoksen tarkastelu vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen läpi näytti koko perhekouluprosessin ajan uhkaavan vanhemmuuden identiteettiä nostoen polttaviksi vastuullisuuteen ja syyllisyyteen liittyvät kysymykset. Vastuullisuus ja syyllisyys näyttivät äitien puheissa kietoutuvan yhteen. Syyllisyyskysymykset tulivat avoimesti puheeseen ns. vikakeskusteluna erityisesti

perhekouluprosessin puolella välissä ja lopussa arviointikeskustelujen virittäminä. Viidennellä tapaamisella ohjaajat pyysivät äitejä kertomaan mahdollisista, joko itsessään tai lapsessaan havaitsemistaan, pienistäkin muutoksen merkeistä. Aineisto-otteessa 19 Laura kertoo ilahduttavista havainnoistaan samaan hengen vetoon kysyen, onko vika aikaisemmin ollut lapsessa vai hänessä itsessään.

Aineisto-ote 19: Vastuullisuuden ja syyllisyyden nivoutuminen yhteen – ”en tiää kummassa on niinku vika tai tapahtunu jotain hyvää”

(5. perhekoulutapaaminen)

- 1 L: et en tiää kummassa on niinku vika tai tapahtunu jotain hyvää nii (.) ni kyllä
 2 jotenkii on niinku viikon aikana ollu kivempaa (.) en tiää onko siis (.) siis mullahan
 3 ei oo vielä viikkoo ollu kuitenkaan lomaa et mä en voi ihan siihen nyt laskee että
 4 ((naurahtaa)) (.) että tota kyllä Antti on toiminu mun mielestä vähän (1) paremmin
 5 tai sitten sanotaan että minä oon toiminu paremmin että (.) ja Antti ois sitten sitä
 6 kautta toiminu paremmin (1) et jotenkin on (.) näkyy siinä semmonen selkeempi
 7 O2: osaisit sä sanoo siitä sun omasta (.) osuudesta et mikä sulla mahtas olla semmosta
 8 jonka sää tunnistat erilaiseks
 9 L: niin mä sanoin viimekskii ni se semmonen positiivisen palautteen lisääminen
 10 ni (.) nythän mä oon sitten yrittäny sitä yrityksestäkii ((nauraa))
 11 O1: joo hyvä
 12 L: ni että tota (.) se on ainakii yks ja sit semmonen (1) varmaan semmonen
 13 jämäptimpi jotenkii (1) tietyllä tavalla (.) sopimuksia ja tämmösiä sitten (1)
 14 en tiää (.) en nyt tiää (.) ei nyt tietysti joka päivä mitenkään jaksa että tota mut
 15 ihan hyvin on menny viikko (1) muutenhan tässä on ihan helppoo ((nauraa))
 16 O1: onks sulla mitään ihan konkreettia tilannetta mielessä että sä niinku huomaat
 17 sen että Antti on=
 18 L: = ni ihan tämmösissä perusasioissa kun nythän on kauhean kuranen vaihe ja kaikkee
 19 ni ennenhän se heitteli (.) kengät lenti minne sattu ja kamat lenti ja kaikki seinät oli
 20 kurassa ja
 21 H: kauheeta ((nauraa))
 22 L: ((nauraa)) ja tota nii (.) nyt mun ei tartte kun sanoo että vaatteet tonne noin ja kengät
 23 sinne ja kuravaatteet sinne

Laura aloittaa kertomuksensa sanomalla, että ”en tiää kummassa on niinku vika tai tapahtunu jotain hyvää” (rivi 1), kun kuluneen viikon aikana on ollut aikaisempaa kivempaa. Hän miettii, johtuisiko muutos lomasta, mutta hylkää olosuhdepuheen muutoksen selittäjänä. Jäljelle jää kaksi muuta vaihtoehtoa: joko ”Antti on toiminu mun mielestä vähän paremmin” (rivi 4) tai sitten ”minä oon toiminu paremmin että ja Antti ois sitten sitä kautta toiminu paremmin” (rivit 5–6). Lauran selonteossa se, kuka on vastuussa tapahtuneesta muutoksesta, on vastuullinen myös ongelmista. Vikapuheen tarkoituksena lienee selvittää, kuka on ollut vastuussa aikaisemmista ongelmista eli

kuka on ollut niihin syyllinen. Vastuullisuus ja syyllisyys kytkeytyvät Lauran puheessa saumattomasti yhteen. Jos muutos parempaan on tapahtunut äidin toiminnan seurauksena, silloin äiti on ollut syyllinen. Jos taas muutos on lähtöisin lapsesta, silloin lapsi on ollut syyllinen ongelmiin. Ohjaajat ohittavat vikapuheen ja syyllisyyskysymyksen. He suuntaavat katseen tapahtuneeseen muutokseen. He kysyvät Lauralta hänen omasta osuudestaan muutoksen aikaan saamisessa: ”osaisit sä sanoo siitä sun omasta osuudesta et mikä sulla mahtas olla semmosta jonka sää tunnistat erilaiseks?” (rivit 7–8). Laura kertoo lisänneensä positiivisen palautteen antamista ja olleensa aikaisempaa ”jämpimpi”. Sen jälkeen ohjaajat kiinnostuvat lapsen osuudesta muutokseen: ”onks sulla mitään ihan konkreettia tilannetta mielessä että sä niinku huomaat sen että Antti on” (rivit 16–17). Ohjaajat ottavat vastaan Lauran tarjoamat molemmat vaihtoehdot muutoksen selittäjiksi. Jakamalla vastuuta muutoksesta sekä äidille että Antille ohjaajat ja Laura yhteistuumin ratkaisevat epäsuorasti kysymyksen myös syyllisyydestä: jos syyllisiä on etsittävä, niin syytä on mahdollisesti ollut sekä lapsessa että äidissä.

Syyllisyyskysymykset aktualisoituivat myös viimeisessä perhekoulutapaamisessa, jolloin katsottiin taaksepäin yhdessä kuljettua matkaa ja matkan aikana tapahtuneita muutoksia. Muutoksen tarkastelu käynnisti keskustelun siitä, kenessä vika aikaisemmin on ollut. Aineisto-otteessa 20 kaksi äitiä tuo toisistaan poikkeavan selityksen perheen aikaisempiin ongelmiin. Tiina ottaa hankaluudet omalle vastuulleen, kun taas Arja panee vastuun poikansa erityisyyden syyksi. Ennen alla olevaa aineisto-otetta Tiina oli kertonut Perhekoulun aikana oppineensa näkemään poikansa myönteisemmässä valossa.

Aineisto-ote 20: Onko vika ollut lapsessa vai äidissä?

(10. perhekoulutapaaminen)

- 1 T: =mutta mulla oli se: et mä näin niinku kaiken (.) et oli niinku vaan mustaa ja valkosta
- 2 A: joo (.) mut sekii voi olla meikäläisellä tota ni (.) et mä oon varmaan jo
- 3 pienestä pitäen (.) vauvasta lähtien tienny et Ollissa on (.) et se on erilainen et se: on
- 4 niinku aavistanu että
- 5 O2: ahaa (.) joo
- 6 A: et se on ollu semmonen sähläri pienestä pitäen (.) et sen on niinku aavistanu et=
- 7 O2: =joo (.) että oot eri lailla [suhtautunu tai ()
- 8 A: [nii (.) nii (.) nii et se on niinku jo nii (.) et se on niinku jo pienestä pitäen tullu
- 9 semmonen suhtautuminen siihen että se on tämmönen näin (1) ja
- 10 siitä pääsee niinku muokkaamaan sitä itseensä et se on=
- 11 O2: =pitää löytää sen (.) vahvuudet

- 12 A: nii
 13 O1: se onkii mielenkiintosta sekii että mistä ne tulee semmoset (.) et pienestä lähtien (.)
 14 joskus ihan syntymästä lähtien tai et [jopa ennen syntymää ne mielikuvat lapsesta että
 15 A: [nii (.) nii (.) nii (.) nii (.) nii (1) en tiä mistä se on tullu mut kyllä se niinku pienest
 16 pitäen huomaa että se poika on erilainen (.) että se ei oo (1) tavallinen poika
 17 O2: sanoitko sä vai jotenkii ymmärsinkö mää oikein että siin tavallaan se (1) se
 18 sanomista sitä edeltää semmonen tunne et ihan oikeesti tunnetasolla niinkun
 19 (.) näkee positiivista (1) siinä mitä Eero tekee tai sanoo tai:
 20 T: joo
 21 O2: toimii
 22 T: koska ennen mää en nähny mitään positiivista ((nauraa))
 23 ((nauraa))
 24 O2: aivan (.) et siinon niinku semmonen naksahdus on tullu siellä tunnetasolla että
 25 T: joo
 26 O2: et semmonen (.) näkeminen (.) toiminnan [()]
 27 J: [ootko sää hyvä arvostaa sit Eeroo enemmän
 28 T: (1) joo
 29 O2: hmm (.) joo

Tiinan selonteossa syy aikaisempiin ongelmiin oli hänen vääristyneessä ajattelussaan. Hän näki ”vaan mustaa ja valkosta” (rivi 1). Arja puolestaan ei suostu ottamaan Tiinan lailla vastuuta ongelmista vain itselleen. Syy hänen perheensä ongelmiin on ollut pojan erilaisuudessa, jonka hän on tiennyt tai aavistanut jo tämän ollessa vauvaikäinen (rivit 2–4). Olli on ”ollu semmonen sähläri pienestä pitäen” (rivi 6). Ohjaajat ohittavat Arjan tarjoaman lapsipuheen ja tuovat tilalle vuorovaikutuspuheen ongelmien selittäjäksi: ”joo että oot eri lailla suhtautunu” (rivi 7). He laittavat vastuun äidille, hänen suhtautumistavalleen tai hänen lasta koskeville, jo syntymääkin edeltäville värittyneille mielikuvilleen (rivit 13–14). Puutetta on ollut äidin ”näkökyvyssä” niin kuin Tiina todisti, ja äidin tehtävänä on sitä tarkistaa: äidin ”pitää löytää sen vahvuudet (rivi 11). Arja puolustaa kantaansa ensin passiivisesti vastustaen, ”nii nii nii nii nii” (rivi 15), ja sitten aktiivisemmin todeten, että pojan erilaisuus oli faktaa eikä hänen mielikuvitustaan: ”en tiä mistä se on tullu mut kyllä se niinku pienest pitäen huomaa että se poika on erilainen että se ei oo tavallinen poika” (rivit 15–16). Arja suostuu kuitenkin ottamaan tehtäväkseen lähteä ”muokkaamaan sitä itseensä” (rivi 10) pojan erilaisuuteen sopivaksi. Ensin kuitenkin oli pojan erityisyys, minkä jälkeen äidin tehtäväksi jää oman itsen muokkaaminen. Koska ohjaajat eivät Arjan avulla saaneet riittävästi vahvistusta vuorovaikutuspuheelle, he siirtävät mielenkiintonsa takaisin Tiinaan. O2 pyytää Tiinaa kertomaan lisää hänessä itsessään tapahtuneesta muutoksesta (rivit 17–19). Myös Jaana vahvistaa vuorovaikutuksellista tulkintaa kysyen Tiinalta, ”ootko sää hyvä arvostaa sit Eeroo enemmän” (rivi 27). Tiina vahvistaa asian

näin olevan. Muutoksen avaimeksi O2 nimeää äidissä tapahtuneen tunnetason muutoksen, ”naksahdus on tullu siellä tunnetasolla” (rivi 24), minkä Tiina vahvistaa ”joo” -palautteellaan (rivi 25). Tunnetason muutos näkyy äidissä lisääntyneenä lapsen ymmärtämisenä ja arvostamisena, lapsen näkemisenä mustavalkoista väritystä monisävyisempänä. Ohjaajat nostavat Tiinan todistuksen esimerkilliseksi muutoksen ja toimijuuden vahvistumiskertomukseksi.

Ohjaajat näyttivät tässä keskustelussa poikkeavan aikaisemmasta linjastaan. Aikaisemmin he eivät olleet lähteneet äitien mukaan etsimään selityksiä lapsen ongelmalliselle käyttäytymiselle. He olivat ohittaneet sellaisen ja suunnanneet tarkastelua enemmän nykyhetken onnistumisiin ja muutokseen. Erityisesti he olivat pitäneet vaarin siitä, että vuorovaikutuspuhetta ei heidän toimestaan nostettaisi ongelmien selittäjäksi, vaan pelkästään muutoksen tulkinnalliseksi kehykseksi. Nyt he kuitenkin tekivät poikkeuksen. He torjuivat Arjan tarjoaman lapsipuheen ja nostivat tilalle vuorovaikutuspuheen ongelmien selittäjäksi. Ohjaajat ohittivat Arjan lapsipuheen siitäkin huolimatta, että Arja puhui perhekouluohjelman periaatteiden mukaisesti: lapsella on omat erityiset ADHD-piirteensä, jotka aikuisten on otettava huomioon ”muokatessaan” omaa toimintaansa. Arjan puheen torjumista ja ohittamista voi ymmärtää ohjaajien mahdollisella huolestuneisuudella siitä, ettei vuorovaikutuspuhe viimeisellä tapaamisella joutuisi muutoksen selittäjänä alakynteen lapsipuheeseen verrattuna. Ohjaajat ottivat vuorovaikutuspuhetta alleviivatessaan ensimmäisen istunnon tapaan tehtäväkseen varmistaa, että Perhekoulun oppi varmasti menee perille.

Pian ohjaajat palaavatkin entiseen linjaansa ja suuntaavat keskustelun syiden pohtimisesta muutokseen ja sen mahdollistumiseen. He kutsuvat Tiinaa vuorovaikutuspuheen vahvistajaksi pyytäen häntä omien kokemustensa perusteella sanomaan, mikä mahdollistaa äidin näkökyvyn muuttumisen mustavalkoista väritystä monisävyisemmäksi.

Aineisto-ote 21: Vertaispuhe häpeän häivyttäjänä ja syyllisyyden keventäjänä –
”Se ku on muitakii samanlaisia”

(suora jatke aineisto-otteeseen 20; 10. perhekoulutapaaminen)

30 O1: mistä se sitten tulee (1) että näkee lapsen

31 T: (2) se ku on muitakii samanlaisia ((nauraa))

32 ((naurua, päällekkäispuhetta))

- 33 O2: nii (.) nii
 34 O1: ai:van
 35 O2: joo joo
 36 L: et se ei oo mikään tauti
 37 T: nii
 38 L. mikään kauhee tauti
 39 T: nii (.) nii
 40 L: niinku meillä tuntu joskus että ku sano ni ooh
 41 O1: joo=
 42 T: =ei mut siis () (.) siis viime syksynä musta tuntu että
 43 herranjumala et mitä tää on niinku
 44 O2: ne tarkkaavaisuushäiriöt
 45 T: nii
 46 O2: tauti (.) luokka
 47 O1: nii
 48 A: et se on hullu
 49 O1: nii
 50 T: joo (.) siis tuli semmonen (.) olo et joo että no (1) mä oon mielisairaalassa
 51 töissä että: ((nauraa))
 52 O1: nii ja eikä=
 53 T: =et mä haluun lapsenikii kohta sinne ja sit mä rupesin niinku
 54 tämmösiä asioita kelaamaan
 55 O1: joo (1) onks siinäkii et se ei oo et (.) kun sen ite tajuu et se ei oo
 56 mun vika (.) et mä en oo sitä niinku aiheuttanu (.) ni on niinku
 57 vapaa myös lapsen näkemään niinku positiivisessa
 58 T: joo
 59 O1: valossa=
 60 O2: =nii ja (.) nii ja sitten ku ei se oo lapsenkaa vika (.) et se on sen piirre joka:
 61 O1: nii
 62 O2: jossa ei oo semmosta negatiivista [latausta
 63 O1: [ja tavallaan niin (.) aivan (.) et on=
 64 T: =mä oon vasta niinku tän kymmenen kerran aikana oppinu niinku elämään
 65 sen lapsen kanssa (1) koska on saanu semmosta niinku konkreettista apua siihen
 66 O2: mmh (.) semmosii keinoja tai
 67 T: mmh
 68 O2: et kuulostaa siltä et sää sanot et sä oot niinku oppinu kattoo Eeron
 69 kautta niinku asioita
 70 T: joo (1) jo- jollain lailla (2) et ne (.) asiat ei oo enää ihn niin itsestäänselvyyksiä
 71 (1) et nyt tehään näin ja näin hhh (2) vaan sitä joutuu niinku syvemmin
 72 ((päällekkäispuhetta, naurua))
 73 T: selittämään sille lapselle et jotain (.) miten tehään ja mitä tehään ja
 74 O1: mmh
 75 T: ja ottamaan sitä enemmän niinku niihin juttuihin mukaan
 76 O1: nii
 77 T: (1) ja teettämään sillä enemmän
 78 O1: niin (.) ni sitä kautta tutustuu siihen lapsen maailmaan [ja ymmärtää paremmin
 79 T: [kyllä
 80 O2: nii ja sit sitä arvostusta tulee varmaan sen kautta et niinku tajuaa et mitä
 81 sen pikku päässä raksuttaa
 82 T: mmh
 83 O2: ja sit niinku että (.) .hhh [ai jaa ()
 84 T: [et nyt se on niinku ruvennu (.) vapaammin
 85 juttelee kaikista

Tiina nostaa toisten samanlaisten näkemisen, ”se ku on muitakii samanlaisia” (rivi 31), merkittäväksi muutoksen mahdollistajaksi. Tämä tulkinta näyttää saavan kannatusta, kun äidit syttyvät nauramaan ja puhumaan vilkkaasti päällekkäin (rivi 32). Myös ohjaajat vahvistavilla palautteillaan, ”nii nii”, ”ai:van”, ”joo joo” (rivit 33–35) antavat ymmärtää, että Tiina toi esille todella merkittävän näkökulman. Tiinan puheesta ei käy ilmi, tarkoittiko hän toisten samanlaisten lasten vai toisten samassa tilanteessa olevien vanhempien näkemistä vai niitä molempia. Joka tapauksessa sen seurauksena ainakin lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen liittyvät merkitykset normalisoituvat. Lapsella ei olekaan mitään tautia, ei ainakaan mitään kauheaa tautia eikä hän myöskään ole hullu. Äidit tuottavat nyt viimeisellä kerralla kaikki mahdolliset kauheat, häpeälliset ja toimijuutta rajoittavat lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen liittyvät merkitykset, jotka ehkä ovat pitkin matkaa mielessä olleet, mutta jotka vasta nyt tulivat ääneen lausutuiksi. Ryhmäprosessin aikana merkitykset ovat normalisoituneet. Lapset näyttäytyvät poikina, joita äidit voivat ymmärtää, ”mitä sen pikku päässä raksuttaa” (rivit 80–81). Äidit ovat oppineet elämään lapsen kanssa, ”niinku tän kymmenen kerran aikana oppinu niinku elämään sen lapsen kanssa” (rivit 64–65). Heillä on myös keinoja löytää ratkaisuja arjen hankauksiin, ”koska on saanu semmosta niinku konkreettista apua siihen” (rivi 65–66). Energiaa on vapautunut lapsen kanssa elämiseen, ”ottamaan sitä enemmän niinku niihin juttuihin mukaan ja teettämään sillä enemmän” (rivit 75 ja 77) ja selittämään, ”miten tehään” (rivi 73).

O1 tulkitsee ”toisten samanlaisten näkemisen” merkitsevän myös sitä, että vanhempien itseensä kohdistuvat merkitysannot normalisoituvat ja vanhemmat vapautuvat häpeästä ja syyllisyydestä: ”kun sen ite tajuu et se ei oo mun vika mä en oo sitä niinku aiheuttanu” (rivit 55–56). O2 puolestaan vapauttaa lapset syyllisyydestä: ”nii ja sitten ku ei se oo lapsenkaa vika et se on sen piirre joka jossa ei oo semmosta negatiivista latausta” (rivit 60 ja 62). Ohjaajat näyttävät ottavan viimeisen tapaamisen mahdollisuudeksi varmistaa, että lapsen kasvatukseen liittyvät ongelmat eivät jäisi sen enempää lasten kuin vanhempienkaan vastuulle ja syyksi. Yhteisessä keskustelussa vertaispuheesta tuli merkittävä toimijuutta lukkiuttavan häpeän ja syyllisyyden purkamisen väline. Ongelmat eivät ole yksioikoisesti selitettävissä joko ”mustalla” tai ”valkoisella”, vaan ne ovat monisyisempiä. Lapsen erityisyys ei ole lapsen tahallisen toiminnan seuraus, mutta se ei ole myöskään vanhempien syytä. Lapsen erityisyydestä tulee haaste vanhemmille vastata hänen erityistarpeisiinsa. Vanhemmat eivät välttämättä

siinä ole aina onnistuneet. Vanhemmat näkevät virheensä, mutta voivat silti arvostaa itseään, koska he ovat nähneet toisia samassa tilanteessa olevia perheitä, joissa myös on vastaavalla tavalla koettu keinottomuutta, ja koska he ovat myös pystyneet omilla toimillaan muuttamaan tilannetta.

4. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten äitien toimijuus rakentui ylivilkkaiden lasten perheille tarkoitetun vanhempien ryhmän ohjaajien ja äitien välisissä keskusteluissa ja millaista ohjaajien toiminta siinä oli. Tutkimus osoitti, että ryhmän ohjaajat rakensivat äitien toimijuutta vuorovaikutuspuheeseen tukeutumalla. Ohjaajat korostivat kasvatustilanteiden vuorovaikutuksellista luonnetta ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksia lapsen itsesäätelytaitojen vahvistumisessa. Ohjaajat pyrkivät aktiivisesti markkinoimaan tätä selitysmallia ryhmän alussa vakuuttaessaan äitejä vanhemmuustyöskentelyn hyödyllisyydestä ja motivoidessaan heitä siihen ja myöhemmin alleviivatessaan vuorovaikutuksellista tulkintatapaa lapsessa tapahtuneen myönteisen muutoksen tarkastelussa. Tämän lisäksi äitien toimijuutta rakennettiin myös äitien ja ohjaajien vastavuoroisessa yhteistyössä, äitien tuottamiin muutoksetuksiin ja heidän omiin kokemuksiinsa, havaintoihinsa ja oivalluksiinsa perustuen.

Toimijuuden rakentaminen/rakentuminen vuorovaikutuspuheeseen tukeutuen osoittautui arkaluonteiseksi. Vuorovaikutuksellinen selitys ja erityisesti sen markkinointi koettiin ryhmässä osin kritiikkinä vanhemmuutta kohtaan. Vastuuttaessaan vanhemmat muutoksesta vuorovaikutuspuhe vastuutti heidät epäsuorasti myös lapsen käyttäytymiseen liittyvistä aikaisemmista ongelmista. Vuorovaikutuspuheen kääntöpuolelle näytti kätkeytyvän epäily siitä, että äidit eivät olisi vielä ponnistelleet riittävästi lastensa hyväksi tai että he olisivat aikaisemmin tehneet jotakin väärin. Ryhmässä suhtauduttiin vuorovaikutuspuheen taholta tulevaan kritiikkiin torjumalla vuorovaikutuspuhe ja puolustautumalla. Tällöin äidit vähätelivät omia mahdollisuuksiaan lapsen ohjaamiseen vetoamalla omasta toiminnasta riippumattomaan, ulkoistavaan lapsi-, olosuhde- tai tunnepuheeseen ja tuottamalla ei-toimijuuspuhetta. He myös esittivät itsensä kaikkensa yrittäneinä vanhempina.

Vuorovaikutuspuhe oli vaarassa määritellä äidit jollain tapaa puutteellisina ja riittämättöminä vanhempina ja asettaa heidät häpeälliseen asemaan. Äitien puolustautuminen ja vuorovaikutuspuheen torjunta uhkasivat estää toimijuuden rakentumisen edellytyksenä olevan itsereflektiivisen tarkastelun. Näiden ei-toivottujen seuraamusten ehkäisemiseksi ohjaajat varoivat puhettaan ja pyrkivät vähentämään

äitien vastuullisuutta. Vanhempien vastuullisuutta lieventäessään ohjaajat yhtyivät äitien vuorovaikutuspuhetta vähättelevään, ulkoistavaan ja toimijuutta hämärtävään puheeseen sekä jakoivat vastuuta muutoksesta myös lapselle ja muille aikuisille.

Toimijuuden rakentaminen vuorovaikutuspuheeseen nojautuen ei ollut niin arkaluonteista silloin, kun se tapahtui äitien ja ohjaajien välisessä yhteistyössä, äitien tuottamiin muutokertomuksiin ja heidän omiin kokemuksiinsa, havaintoihinsa ja oivalluksiinsa perustuen. Tämäntapainen yhteistyö tuli mahdolliseksi toisesta perhekouluistunnosta lähtien, kun äidit olivat saaneet perhekouluohjelmaan sisältyvien kotitehtävien tekemisen kautta omakohtaisia onnistumisen kokemuksia lastensa kanssa ollessaan. Näistä onnistumisista kertoessaan äidit olivat havainnoijan asemassa suhteessa lapseen, omaan toimintaan ja lapsen ja äidin väliseen vuorovaikutukseen. Onnistuneiden vuorovaikutustilanteiden konkreettisia yksityiskohtia tarkastelemalla lapsen toivottu käyttäytyminen määriteltiin äidin onnistuneen toiminnan seuraukseksi. Äitien toimijuutta rakennettiin asteittain yhä vahvemmaksi niin, että äidit liikkuivat ulkopuolisen havainnoijan asemasta itsereflektiivisen tarkastelun kautta yhä tarkoituksellisemmin ja tietoisemmin toimiviksi toimijoiksi. Äidit pyrittiin määrittelemään itsenäisiä päätöksiä tekevinä ja itsenäisesti kasvatuksellista tietoa soveltavina ja sitä tuottavina vanhempina niissäkin tilanteissa, joissa he ottivat käyttöönsä Perhekoulun käsikirjan ohjeita. Kun vuorovaikutuspuhetta tuotettiin äitien omiin muutokertomuksiin, onnistuneisiin vuorovaikutustilanteisiin ja heidän omakohtaisiin havaintoihinsa perustuen, äidit tulivat määritellyiksi pystyviksi ja oivaltaviksi vanhemmiksi eikä vastuullisuuden häivyttämisen tarve ollut yhtä ilmeinen kuin ohjaajien vakuutellessa äitejä vuorovaikutuksen voimasta. Tosin tällöinkin vastuullisuuskysymykset nousivat ajoittain polttaviksi, erityisesti ohjaajien alleviivatessa vuorovaikutuksellista selitysmallia.

Vaikka äidit myönteisestä muutoksesta kertoessaan hyväksyivätkin vuorovaikutuspuheen säännöillä puhumisen, he eivät kuitenkaan täysin luopuneet lapsipuheesta: edelleen he saattoivat selittää tapahtunutta muutosta lapseen, esimerkiksi hänen luontaiseen kehitykseensä, liittyvillä seikoilla. Tällä tavoin äidit saattoivat jakaa ongelmiin liittyvää vastuullisuutta osittain lapselle ja lieventää omaa vastuullisuuttaan. Muutoksesta kertoessaan äidit usein vähätelivät muutoksia ja korostivat muutoksen aikaan saamisen vaivalloisuutta. Näin he saattoivat antaa sosiaalisesti kelvollisia selityksiä sille, miksi he eivät aikaisemmin ole omilla toimillaan saaneet muutosta

aikaan. Myös ohjaajat saattoivat yhtyä muutostyön haasteellisuuden korostamiseen ja äitien tarjoamaan lapsipuheeseen. Kun äidit tulivat vastaanotetuiksi omine merkitysantoinen ja selityksineen, he hyväksyivät myös ohjaajien suosiman vuorovaikutuspuheen muutoksen selittäjänä. Yhteisessä keskustelussa sekä ohjaajien että äitien merkitysannot laajenivat ja niin muutokseen kuin ongelmiinkin liittyvä vastuu tuli laitetuksi sekä lapsen että aikuisen harteille.

Toimijuuden rakentaminen/rakentuminen vuorovaikutuspuheeseen tukeutuen näytti olevan mahdollista, kun vuorovaikutuspuhetta tuotettiin vanhempien omiin kokemuksiin nojautuen ja kun toimijuuden rakentamisen rinnalla tehtiin samalla vastuullisuuden vähentämistyötä. Äitien toimijuuden rakentamisessa ohjaajat tasapainoivat muutokseen liittyvän vanhempien vastuuttamisen ja ongelmiin liittyvän vastuullisuuden vähentämisen pyrkimysten välillä. Vastuullisuuden vähentämistyön ansiosta äidit tulivat määritellyiksi sosiaalisesti arvostetuiksi vanhemmiksi silloinkin, kun heidän toiminnassaan saattoi olla jotain muuttamisen tarvetta. Vastuullisuuden vähentämistyön avulla äidit ”pelastettiin” joutumasta häpeälliseen asemaan. Häpeää purettiin myös häpeäpuheella ja yhteisellä naurulla. Lapsessa tapahtuneen myönteisen muutoksen tarkastelu äitien toiminnan tuloksena nosti ryhmässä esille myös syy- ja syyllisyyskysymyksiä, joita ratkaistiin ”vikakeskustelulla”, nimeämällä vanhempien kokemuksia ja vertaispuhetta tuottamalla. Vertaispuhe lopulta osoittautui merkittäväksi vanhempien vastuullisuuden lieventäjäksi ja häpeän ja syyllisyyden purkajaksi ja samalla toimijuuden vahvistumisen edellytysten lisääjäksi.

Vastuullisuuden vähentämispyrkimyksen tarkoituksensa näytti olevan vanhemmuuden identiteetin suojeleminen riittävän hyvinä ja pätevinä vanhempina. Mielenkiintoista tässä yhteydessä on verrata tutkimuksen havaintoja Chapmanin (2002) tutkimukseen, jossa hän tutki kaksisuuntaisen mielialahäiriön tuomia haasteita ihmisten identiteettikäsityksille. Hän havaitsi, että kaksisuuntainen mielialahäiriö diagnooseineen, oireineen, lääkityksineen ja terapioineen toi potilaille uutta tietoa, joka haastoi heidän aikaisempia identiteettikäsityksiään. *Identiteettiään suojellessaan* he torjuivat uuden informaation tai vähätelivät sitä ja sen seurauksena saattoivat säilyttää entiset identiteettikäsityksensä. *Identiteettiään rakentaessaan* he ottivat uuden tiedon huomioon, tarkastelivat ja vertailivat sitä aikaisempiin identiteettikäsityksiinsä, ratkaisivat ristiriitaisuudet ja lopulta käyttivät tietoa uuden ja ehyen identiteetin rakentamiseen. Jatkossa sama tieto ei enää samalla tavalla ja yhtä voimakkaasti

haastanut identiteettiä, ja energiaa vapautui ristiriitaisuuksien torjumisesta tai ratkaisemisesta päivittäisestä elämästä selviytymiseen.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuspuheen voidaan sanoa tuoneen vanhemmille tietoa, joka haastoi heidän aikaisempia käsityksiään lapsistaan ja sitä kautta itsestään. Vuorovaikutuspuhehan määrittelee lapsen käyttäytymiseen liittyvän ongelman itsesäätelytaitojen puutteellisuutena, jossa aikuinen voi lasta sopivasti ohjaten auttaa ja tukea. Tämä tulkinta tuo lapseen ja omaan vanhemmuuteen liittyen toiveikkuutta, joka ryhmään tulevilta vanhemmilta on usein kokonaan kadonnut. Ympäristöltä saatu palaute lapsesta ja omasta vanhemmuudesta on usein ollut hyvin tyrmäävää. Jatkuvien ja toistuvien pettymysten seurauksena vanhemmilla voi olla hyvin kielteinen käsitys lapsesta ja hänen ohjattavuudestaan tai omasta vanhemmuudesta ja omista mahdollisuuksista vaikuttaa lapsen kehitykseen. Itseen tai lapseen liittyvien kielteisten merkitysten törmäminen vuorovaikutuspuheen toiveikkuuteen voi aiheuttaa hämmennystä ja ristiriitaisuuksia.

Chapmanin (2002) tutkimusta hyödyntäen voisi sanoa, että tässä tutkimuksessa vuorovaikutuspuheen tuoma tieto haastoi äitien lapseen ja omaan vanhemmuuteen liittyviä merkityksiä tai käsityksiä. Tällöin äidit vastasivat vuorovaikutuspuheen mukanaan tuomaan haasteeseen joko torjumalla vuorovaikutuspuheen ja näin säilyttämällä entiset merkityksensä tai ottamalla vuorovaikutuspuheen huomioon alkaen muokata itseensä ja lapseensa liittyviä merkityksiä uudelleen. Identiteetin suojelun strategioita olivat vuorovaikutuspuheen torjunta ja vähättely, äitien puolustautuminen sekä vanhempien vastuullisuuden lieventäminen. Identiteetin suojelua käytettiin eniten perhekouluprosessin alkuvaiheessa ja silloin, kun ohjaajat markkinoivat tai alleviivasivat vuorovaikutuspuhetta. Identiteetin uudelleen rakentamisesta voidaan sanoa olleen kysymys, kun äidit ottivat vuorovaikutuspuheen vastaan ja alkoivat tulkita lapsen käyttäytymisessä tapahtuneita muutoksia myös vuorovaikutuksellisen tulkintakehyksen kautta. Ristiriitaisuuksien ratkaiseminen vaati välillä identiteetin suojeluun palaamista, mutta se johti yhä selkeämpään toimijan identiteetin rakentumiseen. Toimijan identiteetin rakentumista edisti, kun äidit saattoivat vähitellen itse vakuuttua vuorovaikutuspuheesta omien havaintojensa ja onnistumisen kokemustensa pohjalta.

Toimijuuden rakentamisen ja rakentumisen näkökulmasta katsottuna sekä identiteetin suojelun että sen rakentamisen strategiat olivat tarpeellisia. Muutos

toimijuuden kokemisessa mahdollistui, kun pidettiin huolta vanhempien identiteetin suojelusta ja mahdollisuudesta rakentaa vanhemmuuden identiteettiä oivaltavana ja pystyvänä vanhempana. Merkittävää toimijuuden rakentumisessa näytti olevan se, että äidit tulivat vastaan otetuiksi omien merkitystensä kanssa. Tutkimuksen tulosten valossa toimijuudessa voidaan sanoa tapahtuvan muutos, jos vanhemmille tarjotaan uutta tietoa tavalla, joka sopivasti haastaa vanhempien lapseen ja itseensä liittyviä merkityksiä, mutta joka ottaa huomioon myös vanhempien omat merkitykset sillä tavoin, että heidän identiteettinsä ei joudu liikaa uhatuksi. Tässä yhteydessä voidaan viitata Eriksonin (1982) näkemykseen, jonka mukaan muutosprosessissa on oleellista, että yksilön kokemus jatkuvuuden ja samuuden tunne säilyy ja Wahlströmin (1992) ajatukseen siitä, että riittävän ristiriidaton itsemäärittely on toimijuuden perusta. Tämä näkemys painottaa myös riittävän pitkän ajan antamista vanhemmuuden kysymysten työstämiseen.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimusten havaintoja toimijuuden kysymysten arkaluonteisuudesta (Kurri, 2005) ja neuvon antamisen monimutkaisuudesta (Juhila, 2003; Suoninen, 2000; Vehviläinen, 2001; 2003). Ne vahvistavat Kurrin ja Wahlströmin (2007) näkemystä siitä, että muutos toimijuudessa tapahtuu parhaiten, kun asiakkaan kasvoja voidaan suojella sekä Alasuutarin (1997) ajatusta siitä, että ratkaisut kasvatuskysymyksiin on löydettävä vanhempien itsearvostuksen säilymisestä huolehtien. Tutkimuksen tulokset muistuttavat Juhilan (2000) ja Vehviläisen (2001) tutkimusten tavoin siitä, että neuvonannossa on tärkeää asiakkaiden omiin aloitteisiin tarttuminen, askelittainen eteneminen ja yhteistyö. Tässä tutkimuksessa kotitehtävien tekeminen ja niistä keskustelu sekä pysähtyminen vanhempien puheessa muutosta ja onnistuneita vuorovaikutustilanteita kuvaaviin kohtiin tarjosivat sopivan väylän ohjeiden asiakasaloitteiseen rakentamiseen niin, että ohjeet löytyivät vanhempien omasta toiminnasta ja havainnoista. Tämä mahdollisti vanhempien merkitysten laajenemisen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen löytämisen samalla, kun he saattoivat säilyttää arvokkuutensa ilman kritisoiduksi tulemisen uhkaa.

Lapsipuheella oli vuorovaikutuspuheen rinnalla oma tärkeä merkityksensä. Lapsipuheen avulla säädeltiin vuorovaikutuspuheen vanhempia vastuuttavaa vaikutusta siedettävälle tasolle jakamalla ongelmiin ja muutokseen liittyvästä vastuusta osa lapselle, minkä seurauksena äidit saattoivat säilyttää itsearvostuksensa ja turvallisesti tarkastella omaa toimintaansa. Tultuaan kuulluiksi ja vastaanotetuiksi omine

selityksineen ja merkitysantoinen, äidit ottivat vastaan myös ohjaajien markkinoiman vuorovaikutuksellisen tulkinnan. Kliinisen työn kannalta tämä merkitsee sitä, että ohjaajien ei pidä vuorovaikutuspuhetta suosiessaan hyljeksiä lapsipuhetta. Rober (1998) sanoo saman asian niin, että terapeuttien on tärkeää kuunnella vanhempien kuvauksia lapsistaan eikä korvata niitä omilla, tärkeämmiksi kokemillaan kuvauksilla. Kun vanhemmat kokevat, että heidän negatiivisetkin käsityksensä hyväksytään, he hyväksyvät myös terapeuttien myönteisemmän ja toiveikkaamman kuvauksen lapsesta. Sitä paitsi lapsen ADHD-piirteisiin liittyvää erityistä haastavuutta vanhemmille ei pidä unohtaa.

Tutkimus vahvisti näkemystä toimijuuden ja vastuullisuuden kytkeytymisestä toisiinsa (ks. Barnes, 2000). Tutkimuksen tulokset herättävät kysymyksen siitä, onko lapsen ylivilkkauteen ja tarkkaamattomuuteen liittyvässä vanhempien ohjauksessa hyödyllisintä nähdä yksilön valinnan mahdollisuus suhteellisenä eikä täysin vapaana? Sukupolvien kasvatuserinnöllä, ympäristön vaatimuksilla, tilannetekijöillä ja lapsen haastavuudella on epäilemättä oma merkityksensä vanhemmuuden toteuttamisessa. Psykologian kentällä (ks. esim. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000) 1990-luvun lopulta lähtien ovat voimakkaasti nostaneet päätään näkemykset, jotka korostavat lapsen oman toiminnan merkitystä lapsen kehityksessä. Niiden mukaan lapsi on itse aktiivinen yksilö, joka omalla käyttäytymisellään, valinnoillaan ja perityillä ominaisuuksillaan vaikuttaa kehityksensä kulkuun (Harris, 1998; Scarr & Ricciuti, 1991). Hän ei siis ole vain vanhempiensa toiminnan passiivinen kohde, vaan itsenäisesti vuorovaikutustilanteita jäsentävä yksilö. Olisiko vastuullisuuden häivyttämisen tarve neuvontatyössä lievempää, jos ammattilaiset aktiivisemmin ja aloitteellisemmin toisivat esille myös lapsen osuutta muutoksessa ja lapsen erityispiirteisiin liittyvää haasteellisuutta ja näin osoittaisivat ymmärrystä vanhempien vaikeudelle valita aina myönteisiä ja lapsen kehitystä tukevia ohjaustapoja?

Tässä tutkimuksessa oli hieman yllättävää se, kuinka vahvasti toimijuuden ja vastuullisuuden kysymyksiin punoutuivat myös syyllisyyskysymykset. Vastuullisuushan ei välttämättä aina sisällä syyllisyyttä (Goldner, 1985). Syyllisyyskysymysten nousemista näinkin polttaviksi tässä tutkimuksessa voi ymmärtää tutkimuksen aihepiirin vuoksi. Ovathan vanhemmuuden ja erityisesti äitiyden kysymykset erityisen herkästi nostamassa esiin syyllisyyden tuntemuksia. Alasuutarin (2006) mukaan kulttuurinen tulkinta äidin ensisijaisuudesta tuottaa äideille varsin laajan

pätevyyden, mutta samalla siihen liittyy mahdollisuus äidin syylistämiseen ja syylistymiseen. Tutkimuksessa esille tullutta äitien puolustautumista voitaneen siis tarkastella osittain kulttuurisista näkökulmista käsin eräänlaisena itsetodisteluna (ks. Suoninen, 1993) kulttuurisesti vahvoja, vaikkakin julkilausumattomia, vanhempia lasten ongelmissa syylistäviä näkemyksiä vastaan.

Tutkimus vahvistaa Segalin (2001) käsitystä siitä, että ylivilkkaisten lasten äitien syyllisyyden tunne on huomioitava hoidossa. Syyllisyyden kokemus liiallisena voi estää toimijuuden rakentumisen. Vanhempien syylistymistä vanhemmuuskysymyksissä ei voitane kokonaan estää eikä se liene tarpeenkaan. Syyllisyyskysymysten keskelläkin on mahdollista tuottaa toimivaa vanhemmuuden identiteettiä (Alasuutari, 2003). Kohtuullinen syyllisyyden tunne voi parhaimmillaan johtaa ”korjausliikkeeseen” ja toisin tekemiseen. Työntekijöiden on silti tärkeää pyrkiä siihen, että vanhemmat eivät kokisi työntekijöiden syyttävän heitä. Syytetyksi tulemisen kokeminen voi myös estää terapeutin työhön sitoutumisen. Tutkimuksen tulokset auttavat työntekijöitä ymmärtämään, kuinka joskus ohjaajien rohkaisuksi tarkoitama puhe voi vanhempien mielissä kääntyä heidän syyttämisekseen. Työntekijöiden on tärkeää tunnistaa myös syyllisyyden kokemuksia ja olla valmiita tarvittaessa puhumaan niistä. Vaikka Wolpertin (2000) sanoin terapeutit itse eivät olekaan kiinnostuneita lineaarisista syy- ja syyllisyyskysymyksistä, ovat ne asiakkaille usein relevantteja kysymyksiä, ja siksi terapeutin on hyvä opetella niistä puhumaan.

Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että ryhmämuotoisella interventiolla on merkittäviä etuja toimijuutta lukkiuttavan syyllisyyden niin kuin myös häpeän purkamisessa. Toisten samanlaisten lasten ja samojen haasteiden kanssa painiskelevien perheiden tapaaminen, jaettu yhteinen kokemuspohja ja yhteinen nauru näyttivät hienovaraisesti lieventävän häpeää ja syyllisyyttä ja vapauttavan energiaa ratkaisujen etsimiseen. Samanlaisten kokemusten kuuleminen ja vertaispuhe luo yhteyttä, hyväksytyksi tulemisen kokemusta ja luottamusta, jossa on mahdollista jakaa kipeitäkin vanhemmuuteen liittyviä epäonnistumisen kokemuksia. Ryhmämuotoinen interventio auttaa juuri oman haavoittuvuuden ja piilossa olevan puolen paljastamista, minkä Greenberg ja Paivio (1997) ovat havainneet olevan terapiassa asiakkaille kaikkein auttavinta ja helpottavinta. Ryhmässä vanhempien on mahdollista valita, missä määrin he itse haluavat tulla häpeäkokemustensa kanssa esille ja missä määrin vetäytyä. Toisten häpeäkokemusten kuuleminen sinällään voi purkaa omaakin häpeää.

Tämä tutkimus tapaustutkimuksena kuvaa vain yhden Perhekoulun vanhempien ja ohjaajien ryhmäkeskusteluja, mikä on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa ja yleistettäessä. Tulosten yleistettävyyttä arvioitaessa on huomioitava se, että Jyväskylän ensimmäiseen Perhekouluun tulleiden lasten vanhemmat eivät itse olleet aloitteellisia ryhmään hakeutumisessa, vaan heidät ja heidän lapsensa oli seulottu *Lapsen kielen kehitys ja familiaalinen dysleksiariski* -tutkimukseen osallistuneiden joukosta. Tähän ensimmäiseen ryhmään tulleet vanhemmat eivät ehkä tämän vuoksi olleet ehtineet miettiä avun tarvettaan ja omia mahdollisuuksiaan tukea lapsensa kehitystä samalla tavalla kuin myöhempien ryhmien vanhemmat, jotka usein jo ennen Perhekouluun tuloa ovat joko oma-aloitteisesti tai varhaiskasvatuksen ammattilaisten ohjaamina tulleet perheneuvonnan piiriin.

Vastuullisuus- ja syyllisyyskysymysten tulemista näinkin polttaviksi tässä ryhmässä voi ymmärtää osittain myös ryhmän kokoonpanon pohjalta. Pelkästään äitien muodostamassa ryhmässä äidit joutuivat yksin kohtaamaan vuorovaikutuspuheen vanhempia vastuuttavan velvoitteen. Seuraavissa ryhmissä, joissa kaikissa on ollut myös isiä ja isäpuolia, vastuu niin muutoksesta kuin lapsen kasvatukseen liittyvistä ongelmista on jakautunut tasaisemmin useammalle aikuiselle. Tärkeältä on myöhemmin tuntunutkin monista käytännön ongelmista huolimatta motivoida kahden aikuisen perheissä molempia aikuisia osallistumaan ohjelmaan.

Vuorovaikutuspuheen haastavuus tässä ryhmässä tuli kärjistyneesti esille ehkä senkin vuoksi, että kyseessä oli ensimmäinen Jyväskylän perhekoulutiimin toteuttama vanhempien ryhmä, jolloin ohjaajat olivat erityisen innostuneita tarjoamaan perheille nopeasti helpotusta heidän raskaaseen arkeensa. Seuraavien ryhmien ohjaamisessa on selkeämmin tiedostettu vuorovaikutuspuheen sisältämä haaste vanhemmuuden identiteetille. Vuorovaikutuspuheen markkinointiin on sittemmin tullut malttia, vanhempien omille käsityksille ja merkityksille on annettu tietoisemmin tilaa ja ryhmäprosessin ja vertaistuen kantavaan voimaan on opittu luottamaan. Vanhemmille on myös jo etukäteishaastatteluissa kerrottu ohjelmaan sisältyvästä vuorovaikutuksellisesta periaatteesta. Tällainen etukäteistyö ja vanhempien sitouttaminen ohjelman periaatteisiin jo ennen ryhmän alkua on avannut ensimmäiseen varsinaiseen ryhmäistuntoon enemmän tilaa vanhempien omille kokemuksille ja niiden vaihdolle.

Tutkimustulosten yleistettävyyttä arvioitaessa voidaan pohtia sitä, missä määrin yhden äidin puhetekojen katsotaan ilmentävän muiden ryhmäläisten pyrkimyksiä. Puolustautuuko Hanna ainoastaan itsensä vai myös toisten puolesta? Rakentaako Tiina vain omaa toimijuuttaan vai rakentaako hän samalla myös toisten äitien toimijuutta? Ryhmän toimintaa koskevat kuvaukset antavat viitteitä siitä, että ainakin osittain esille tulleet ilmiöt jollain lailla koskettavat kaikkia ryhmäläisiä, ja että yksi ryhmän jäsen ”vääntää kättä” myös toisten puolesta. Se, mikä keskusteluissa tehdään todeksi yhden ryhmäläisen kanssa, tehdään todeksi myös muiden kanssa. Tätä tulkintaa vahvistaa mm. se havainto, että Tiina, joka oli ensimmäisessä perhekouluistunnossa enimmäkseen hiljainen keskustelun seuraaja, osoitti toiseen tapaamiskertaan mennessä hyväksyneensä vuorovaikutuksellisen puhettavan lapsessa tapahtunutta muutosta selittäessään. Samalla tavoin ohjaajien voidaan ajatella ensimmäisellä tapaamisella työskennelleen sitkeästi, ei vain Hannan, vaan myös muiden ryhmäläisten sitouttamiseksi perhekouluohjelman periaatteisiin. Se, missä määrin Hanna lopulta niihin sitoutui, jäi hieman epäselväksi. Ryhmäprosessin aikana Hanna näytti tuottavan muita äitejä vähemmän vuorovaikutuspuhetta. Hän myös itse arvioi hyötyneensä muita vähemmän Perhekoulusta.

Rajoituksista huolimatta tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ADHD:n ohella myös muulla tavoin haastavien lasten vanhempien ryhmäohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osittain tuloksia voi soveltaa myös perhekohtaisessa vanhempien ohjauksessa. Tutkimus auttaa ammattilaisia varautumaan myös sellaisiin yllättäviin keskustelun käännteisiin, joita pelkästään interventio-ohjelman manuaalin lukemisella ei voida ennakoita. Se antaa ajatuksia siitä, miten vanhempien toimijuuden kokemusta voidaan vahvistaa heidän identiteettiään suojelevalla ja pätevyyden kokemustaan vahvistavalla tavalla. Tämän tutkimuksen havaintojen pohjalta on seuraavassa koottuna ohjeisto ensikertalaiselle vanhempien ryhmän ohjaajalle. Ryhmää suunnitellessaan ja soveltaessaan hän voi soveltaa sitä omiin kokemuksiinsa ja merkityksiinsä sovittaen.

Ennen ryhmän alkamista:

- keskustele vanhempien kanssa heidän avun tarpeestaan, omista tavoitteistaan lapsen kehityksen tukemiseen ja omaan vanhemmuuteen liittyen,

- kerro vanhemmille tukiohjelmaan sisältyvästä vuorovaikutuksellisesta periaatteesta,
- selvitä perheen mahdollisuus osallistua ja sitoutua ohjelmaan ja
- mikäli lapsella on kaksi vanhempaa tai perheessä on kaksi lapsesta vastuuta kantavaa aikuista, kannusta heitä molempia osallistumaan ryhmään.

Ryhmän alkaessa:

- rohkaise vanhempia keskinäiseen kokemusten, ajatusten ja tuntemusten jakamiseen,
- anna tilaa ryhmäläisten kokemusten vaihtamiseen,
- ota vastaan vanhempien selitykset ja merkitysannot,
- kannusta kotitehtävien tekemiseen ja
- ole maltillinen vuorovaikutuspuheen markkinoimisessa.

Muutoksen käynnistyessä:

- varaa aikaa kotitehtävien tekemiseen liittyvistä kokemuksista, oivalluksista ja ongelmista keskustelemiseen,
- pysähdy vanhempien puheessa myönteistä muutosta ja onnistunutta vuorovaikutustilannetta kuvaaviin kohtiin,
- rakenna vanhemmille havainnoijan asemaa suhteessa lapseen, omaan toimintaan ja vuorovaikutukseen,
- edistä muutuskertomuksissa lapsen toivotun käyttäytymisen ja vanhemman toiminnan linkittämistä,
- edistä tulkintoja, joissa vanhemmat näyttävät tietoisesti ja tarkoituksellisesti omaan toimintaansa vaikuttavina ja
- huolehdi vanhempien mahdollisuudesta määritellä itsensä oivaltavina ja pystyvinä vanhempina.

Koko ryhmäprosessin ajan:

- käytä lapsen ongelmalliseksi koetusta käyttäytymisestä ilmaisuja, jotka avaavat vanhemmille toimimisen mahdollisuuksia,
- ole avoin monille merkityksille,

- ole tietoinen vanhempien vastuuttamiseen liittyvästä vastuullisuuden häivyttämisen tarpeesta ja mahdollisista syyllisyyden ja häpeän kokemuksista,
- anna tilaa myös epäonnistumisista ja häpeällisistä kokemuksista puhumiseen,
- tuo esille ja tue kaikkia niitä pyrkimyksiä, joita vanhemmat jo tekevät lapsensa ja perheensä hyvinvoinnin edistämiseksi ja
- osoita vanhemmille kunnioitusta ja arvostusta.

Tässä tutkimuksessa analyysin päähuomio oli ryhmän ohjaajien ja vanhempien välisissä keskusteluissa. Tutkimuksen tuloksia analysoitaessa vertaispuhe nousi merkittäväksi toimijuutta lukkiuttavien häpeä- ja syyllisyyskokemusten purkajaksi. Jatkossa mielenkiintoista olisi tutkia ryhmäläisten keskinäistä puhetta ja sen merkitystä toimijuuden rakentumisessa. Kliinisen työn kannalta hyödyllistä olisi myös saada tietoa siitä, miten ryhmän ohjaajat voivat edistää ryhmäläisten keskinäistä puhetta ja vertaistukea. Edelleen hyödyllistä olisi verrata strukturoituja ja strukturoimattomia (ks. mm. Ikonen & Leppäsaari, 2007) vanhemmuuden tukiohjelmia toisiinsa. Tässä tutkimuksessahan merkittäväksi välineeksi vanhempien toimijuuden rakentumisessa nousivat ohjelmaan sisältyvien kotitehtävien tekemisestä kummunneet muutoskertomukset. Niissä lapsen käyttäytymisessä tapahtuneen muutoksen tarkastelu vanhempien työn tuloksena näytti toisaalta edistävän toimijuuden rakentumista mutta toisaalta kärjistävän vastuullisuuden häivyttämisen tarvetta. Millä tavoin toimijuus rakentuu niissä vanhempien ryhmissä, joissa ei ole selkeää käsikirjaan perustuvaa ohjelmaa ja vuorovaikutuksellisiin periaatteisiin perustuvia kotitehtäviä? Onko niiden ryhmäkeskusteluissa vanhemmuuden identiteetin suojelun tarve yhtä ilmeistä?

Tämän tutkimuksen perusteella voi tiivistäen todeta, että haastavien lasten vanhempien ohjauksessa on toimivien kasvatustieteen menetelmien ja lisääntyneen lapsen ymmärryksen löytämisen lisäksi yhtä keskeistä se, miten ohjaustyö haastaa vanhempien itseensä ja omaan vanhemmuuteen liittyviä merkityksiä ja millaisia ratkaisuja vanhemmat niihin löytävät. Jatkossa on edelleen tärkeää tutkia ja kehittää sellaisia vanhemmuuden tukemisen muotoja, jotka antavat vanhemmille tietoa toimiviksi todetuista ja käytännössä hyödyllisiksi osoittautuneista lapsen ohjaustavoista, ja jotka samalla vahvistavat vanhempien käsityksiä itsestään pystyvinä ja oivaltavina vanhempina. Tässä mielessä ryhmämuotoisia vanhemmuuden tukemisen muotoja on siis edelleen syytä tutkia ja kehittää.

LÄHTEET

Ahonen, T., Luotoniemi, A., Nokelainen, K., Savelius, A., & Tasola, S. (1994). Multimodal intervention in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (2), 168–181.

Alasuutari, M. (1997). *Lapset, vanhemmat ja auttamistyö – vanhempien näkökulma*. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Lisensiaatintyö.

Alasuutari, M. (2002). *Vanhemmat lasten mielenterveyspalveluissa*. Esitys Psykologia-kongressissa Jyväskylässä 5.9.2002.

Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnan suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. (2006). *Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa*. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R., & Rasku-Puttonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 70–90). Tampere: Vastapaino.

Almqvist, F. (2004). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt*. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J., & Kumpulainen, K. (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 240–249). Helsinki: Duodecim.

Anastopoulos, A.D., Guevremont, D.C., Shelton, T.L., & DuPaul, G.J. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20 (5), 503–520.

Anastopoulos, A.D. & Shelton, T.L., DuPaul, G.J., & Guevremont, D.C. (1993). Parent training for attention-deficit hyperactivity disorder: Its impact on parent functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21 (5), 581–596.

Barkley, R.A. (1981). *Hyperactive children. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R.A. (1997). *Defiant children. A clinician's manual for assessment and parent training*. 2. painos. New York: Guilford Press.

Barkley, R.A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R.A. (2000). *Taking charge of ADHD. The complete, authoritative guide for parents*. New York: The Guilford Press.

Barkley, R.A. & Benton, C.M. (1998). *Your defiant child. 8 steps to better behavior*. New York: Guilford Press.

Barnes, B. (2000). *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: Sage.

Barton, J. & Sandberg, S. (1993). *Pre-school overactivity programme. Therapists' handbook*. University of Glasgow. Department of Child and Adolescent Psychiatry.

Breen, M. J. & Barkley, R.A. (1988). Child psychopathology and parenting stress in girls and boys having attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Pediatric Psychology*, 13 (2), 265–280.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. 2. edition. London and New York: Routledge.

Chapman, J.R. (2002). *Bipolar disorder: Responding to challenges to identity*. The University of Texas at Austin. Väitöskirja. [Online]. [27.1.2006]. [Viitattu 13.8.2007]. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/2152/1461>.

Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M., & Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behavior* 20 (1), 44–63.

Edwards, D. (1999). Emotion discourse. *Culture & Psychology*, 5 (3), 271–291.

Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.

Froelich, J., Doepfner, M., & Lehmkuhl, G. (2002). Effects of combined cognitive behavioural treatment with parent management training in ADHD. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30, 111–115.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Oxford: Polity Press.

Giddens, A. (1995). Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A., & Lash, S., *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio* (s. 83–152). Tampere: Vastapaino.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. New York: Anchor Books.

Greenberg, L.S. & Paivio, S.C. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: Guilford.

Harré, R. (1995). Agentive Discourse. Teoksessa Harré, R. & Stearns, P. (toim.), *Discursive psychology in practice* (s. 120–136). London: Sage.

Harris, J.R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.

Hoza, B., Owens, J.S., Pelham, W.E., Swanson, J.M., Conners, C.K., Hinshaw, S.P., Arnold, L.E., & Kraemer, H.C. (2000). Parent cognitions as predictors of child

treatment response in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (6), 569–583.

ICD-10. Tautiluokitus (1999). Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Ohjeita ja luokituksia 1999:2.

Ikonen, T. & Leppäsaari, T. (2007). Ohjeita haastavien lasten vanhempien tukiryhmän vetäjille. [Online]. [Viitattu 13.8.2007]. Saatavissa: <http://www.ita-suomenperheterapiayhdistys.fi/index.php?page=168>.

Johnston, C. & Mash, E. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4 (3), 183–207.

Jokinen, A. (1999). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E., *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 126–159). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. (2000). Narratiivit muutostyön resurssina. Naisten kertomusten muotoutuminen turvakodissa käytävissä keskusteluissa. Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E., *Auttamistyö keskusteluna* (s. 132–166). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. & Juhila, K. (1999). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 54–97). Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (s. 17–47). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (1993). Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E., *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 151–188). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (2000). Neuvot ja pulmat lastensuojelukeskusteluissa. Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E., *Auttamistyö keskusteluna* (s. 105–129). Tampere: Vastapaino.

Korkman, M., Kadesjö, B., Trillingsgaard, A., Janols, L.-O., Michelsson, K., Strand, G., & Gillberg, C. *Viivi (5–15)-käsikirja: Kyselylomake vanhemmille 5–15-vuotiaiden kehityksestä ja käyttäytymisestä*. ADHD-liitto ry. [Viitattu 13.8.2007]. Tilattavissa: <http://www.adhd-liitto.fi>.

Katajisto, O. & Tuominen, E. (2006). Tutkimus koskien ylivilkkaiden leikki-ikäisten ja muiden samanikäisten lasten vanhemmuutta sekä perhekoulu-intervention vaikuttavuutta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kurri, K. (2005). The invisible moral order. Agency, accountability and responsibility in therapy talk. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 260.

Kurri, K. (2006). Terapeutti moraalisenä toimijana pariterapiassa. *Perheterapia*, 4, 6–17.

Kurri, K. & Wahlström, J. (2000). Moraalin vuorovaikutuksellinen rakentaminen perheväkivaltakeskustelussa. Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.), *Auttamistyö keskusteluna* (s. 167–188). Tampere: Vastapaino.

Kurri, K. & Wahlström, J. (2001). Dialogical management of morality in domestic violence counseling. *Feminism and Psychology*, 11 (2), 187–208.

Kurri, K. & Wahlström, J. (2005). Agentless talk in therapy conversations: Design, functions and therapist's responses. Teoksessa Kurri, K., *The invisible moral order. Agency, accountability and responsibility in therapy talk*. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 260.

Kurri, K. & Wahlström, J. (2007). Reformulations of agentless talk in psychotherapy. *Text and talk*, 27 (3), 315–338.

Laakso, M.L. & Lajunen, K. (2007). Perhekouluinterventio ylivilkkaiden ja haastavien lasten vanhempien tukena. Teoksessa Niskanen, H. (toim.), Perheterapiaa keskellä elämää (s.72–82). Suomen Perheterapiayhdistys r.y.

Lajunen, K. (1999). Vanhempana vahvistumaan videoavusteisen perheohjauksen avulla. Teoksessa Aaltonen, J. & Rinne, R. (toim.), Perhe terapiassa. Vuoropuhelua vuosituhaten vaihtuessa (s.168–178). Suomen Mielenterveysseura r.y.

Lange, G., Sheerin, D., Carr, A., Dooley, B., Barton, V., Marshall, D., Mulligan, A. Lawlor, M., Belton, M., & Doyle, M. (2005). Family factors associated with attention deficit hyperactivity disorder and emotional disorders in children. *Journal of Family Therapy*, 27, 76–96.

Lawson, H. (1985). *Reflexivity. The post-modern predicament*. London: Hutchinson.

Lehtinen, A.-L. (2006). Perhekoulu-intervention vaikutuksista vanhemmuuteen sekä lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Luk, S.-L.(1996). Cross-cultural aspects. Teoksessa Sandberg, S. (toim.), *Hyperactivity disorders of childhood* (s. 350–381). Cambridge: Cambridge University Press.

Malinen, B. (2005). *Häpeän monet kasvot*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Markkanen, S. (2003). Lapsen käyttäytymisen muutokset perhe-kouluinterventiossa – pilottitutkimus ylivilkkaille lapsille ja heidän vanhemmilleen suunnatun intervention vaikuttavuudesta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Mash, E.J. & Johnston, C. (1983). Sibling interactions of hyperactive and normal children and their relationship to reports of maternal stress and self-esteem. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 91–99.

Mattus, M.- R. (1995). Haastattelu perhekeskeisen työn välineenä. Teoksessa Määttä, P. & Männistö, E. (toim.), Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89 (s.29–47). Jyväskylän yliopisto.

Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K., & Virtanen, P. (2004). MBD ja ADHD. Diagnostisointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Juva: PS-kustannus. Opetus 2000.

Miller, S. A. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557–1584.

Määttä, P. (1995). Varhaisvuosien erityiskasvatuksen uudet tuulet. Teoksessa Määttä, P. & Männistö, E. (toim.), Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 89 (s. 3–11). Jyväskylän yliopisto.

Nordlund, A. (2001). Video-ohjaus lapsiperhe-projektin perhetyössä. Taustaa ja käytännön vinkkejä. Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Pelham, W.E., Wheeler, T., & Chronis, A. (1998). Empirically supported psychosocial treatments for attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (2), 190–205.

Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Aro, T., Eklund, K., Katajamäki, J., & Lajunen, K. (2002). Vanhemmat kouluun. Tukitoimintaa vilkkaiden lasten perheille. Teoksessa Rönkä, A. & Kinnunen, U. (toim.), Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen (s.159–187). Keuruu: PS-kustannus.

Rennie, D.L. (2004). Reflexivity and person-centered counseling. *Journal of Humanistic Psychology*, 44 (2), 182–203.

Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (2004). Behavior assessment system for children (2. painos). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Rober, P. (1998). Reflections on ways to create a safe therapeutic culture for children in family therapy. *Family Process*, 37 (2), 201–213.

Sandberg, S. & Garralda, M.E. (1996). Psychosocial contributions. Teoksessa Sandberg, S. (toim.), *Hyperactivity disorders of childhood* (s. 280–328). Cambridge: Cambridge University Press.

Sandberg, S., Santanen, S, Jansson, A., Lauhaluoma, H., & Rinne, O. (2004). Perhekoulun käsikirja. Käytännön opas vanhemmille, 2. painos. Helsinki: Barnavårdsföreningen in Finland r.f. – Suomen Lastenhoitoyhdistys. Alkuperäisteos Barton, J. (1999). *Hyperactive children – a practical guide for parents*. Glasgow: The child and Family Trust.

Schachar, R., Jadad, A.R., Dphil, M.G., Boyle, M., Booker, L., Snider, A., Kim, M., & Cunningham, C. (2002). Attention-deficit hyperactivity disorder: Critical appraisal of extended treatment studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 47 (4), 337–348.

Scarr, S. & Ricciuti, A. (1991). What effects do parents have on their children? Teoksessa Okagaki, L. & Sternberg, R. (toim.), *Directors of development. Influences on the development of children's thinking* (s. 101–120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Segal, E.S. (2001). Learned Mothering: Raising a child with ADHD. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18 (4), 263–279.

Shelton, T.L., Barkley, R.A., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L., & Metevia, L. (1998). Psychiatric and psychological morbidity as a function of adaptive disability in preschool children with aggressive and hyperactive-impulsive-inattentive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26 (6), 475–494.

Smith, M. & Barrett, M.S. (2002). The effect of parent training on hyperactivity and inattention in three school-aged girls with attention deficit hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 24 (3), 21–35.

Soilevuo Grönneröd, J. (2004). On meanings and uses of laughter in research interviews: Relationships between interviewed men and a woman interviewer. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 12 (1), 31–49.

Spira, E.G., & Fischel, J.E. (2005). The Impact of preschool inattention, hyperactivity and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (7), 755–773.

Suominen, S. (2003) Tarkkaavaisuushäiriön (ADHD) kehittyminen lääketieteelliseksi diagnoosiksi. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 40, 68–83.

Suoninen, E. (1993). Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E., *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 111–150). Tampere: Vastapaino.

Suoninen, E. (1997). Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. *Acta Universitatis Tamperensis*, 580.

Suoninen, E. (1999). Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E., *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 101–125). Tampere: Vastapaino.

Suoninen, E. (2000). ”Tanssilajit ja -tyylit” asiakkaan kohtaamisessa. Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.), *Auttamistyö keskusteluna* (s. 67–104). Tampere: Vastapaino.

Tasola, S. (1995). Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten vanhemmille tarkoitetun valmennusohjelman diskurssianalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Psykoterapian erikoistumiskoulutuksen lisensiaatintutkimus.

Tasola, S. & Lajunen, K. (1997). Vanhempana vahvemaksi. Ylivilkkaiden ja keskittymättömien lasten vanhemmille tarkoitettu valmennusohjelma. Jyväskylä.

Tasola, S., Wahlström, J., & Ahonen, T. (1996). Valmennusohjelma tarkkaavaisuushäiriöisten lasten vanhemmille: diskurssianalyttinen tutkimus. Teoksessa Toskala, A. & Wahlström, J. (toim.), *Psykoterapian prosessit – tutkimukselliset konstruktiot. Soveltavan psykologian monografioita 9*, Acta Psychologica Fennica (s. 88–107). Helsinki: Suomen psykologinen seura.

Toskala, A. & Hartikainen, K. (2005). Minuuden rakentuminen. Psykkinen kehitys ja kognitiiviskonstruktiiivinen psykoterapia. Keuruu: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.

Wahlström, J. (1992). Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 94.

Wahlström, J. (1999). Psykoterapia keskusteluna ja kertomusten kudelmana. Teoksessa Ihanus, J. (toim.), *Kulttuuri ja psykologia* (s. 217–238). Helsinki: Yliopistopaino.

Wahlström, J. (2002). Tekstipohjaiset (kvalitatiiviset) tutkimusotteet psykologiassa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen luentosarja keväällä 2002.

Wells, K.C., Hinshaw, S.P., Piffner, L., Owens, E.B., Abikoff, H.B., Elliott, G.R., Hechtman, L., Jensen, P.S., Newcorn, J.H., Severe, J.B., Vitiello, B., Chi, T.C., Epstein, J.N., Nebel-Schwalm, M., Arnold, L.E., Conners, C.K., Greenhill, L.L., Hoza, B., March, J., Pelham, W.E., Swanson, J., & Wigal, T. (2006). Treatment-related changes in objectively measured parenting behaviors in the multimodal treatment study of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (4), 649–657.

Vehviläinen, S. (2001). Neuvomisen ongelmia ja ratkaisuja – vertaileva näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori, J., Haakana, M., & Raevaara, L. (toim.), *Institutionaalinen*

vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia (s. 39–61). Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.

Vehviläinen, S. (2003). Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Virkki, T. (2004). Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Saarijärvi: Kirjapaino Oy.

Wolpert, M. (2000). Is anybody to blame? Whom families blame for the presenting problem *Clinical child psychology and psychiatry* 5 (1), 115 – 131.

Vähämöttönen, T. (1998). Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counseling concepts and practice. *University of Joensuu publications in social sciences*, 34.

LIITE 1. Tekstissä käytetyt merkit

(.)	alle sekunnin pituinen tauko
(2)	tauon pituus sekunneissa
[päällekkäin puhumisen alkaminen
]	päällekkäin puhumisen loppuminen
=	tauon puuttuminen puheenvuorojen tai sanojen välillä
()	(tyhjät sulut) puhe, josta ei ole saatu selvää nauhalla
(epävarma)	(teksti suluissa) nauhalla epäselvästi kuuluva kohta
(())	kaksoissulkeissa tekstin purkajan huomioita
<u>teksti</u>	(alleviivaus) kovalla äänellä tai painottaen sanottu kohta
teksti:	(kaksoispiste) äänteen venytys
teks-	(tavuviiva) kesken jäänyt puhe
.hhh	kuuluva sisäänhengitys
hhh	kuuluva uloshengitys, huokaus