

Miina Yläräkkola

LEIMATTU JA NORMAALI?

Diskurssianalyttinen tutkimus ADHD-diagnosoitujen nuorten
koulunkäyntipuheesta

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Yläräkkola, Miina. LEIMATTU JA NORMAALI? Diskurssianalyttinen tutkimus ADHD-diagnosoitujen nuorten koulunkäyntipuheesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 83 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ADHD-diagnosoidut nuoret puhuvat koulunkäynnistään. Tulkintarepertuaarien identifioimisen lisäksi selvitettiin, millaisia subjektipositioita eli tilannekohtaisia identiteettejä nuoret itselleen puheen kautta rakentavat. Kielenkäytön funktioiden avulla kuvailtiin, millaisia tilannekohtaisia seurauksia kielenkäytöllä kunkin repertuaarin yhteydessä on.

Tutkimusaineisto koostui 13 ADHD-diagnosoidun nuoren haastatteluista. Nuoret olivat haastatteluhetkellä 11–16 -vuotiaita. Aineiston on kerännyt Juho Honkasilta väitöstutkimustaan varten huhti- ja syyskuun 2012 välisenä aikana, ja tätä tutkimusta varten aineisto saatiin valmiiksi litteroituna. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, ja aineisto analysoitiin diskurssianalyttisesti diskursiivisen psykologian periaatteiden ohjaamana.

Tulokset osoittivat, että nuoret käyttivät vaihtelevia, osittain jopa keskenään ristiriitaisia ja jännitteisiä puhetapoja puhuessaan koulunkäynnistään. Aineistosta oli tunnistettavissa viisi eri repertuaaria: *erilaisuus-*, *konflikti-*, *sosiaalisuus-*, *etäännyttävä-* ja *arvorepertuaari*. Nuoret positioivat itsensä suhteessa ADHD:hen ja koulukontekstiin näiden puhetapojen myötä. Nuorille rakentui puheen kautta *leimatun*, *uhrin*, *itsetietoisen*, *normaalin* ja *asiakkaan* identiteetit. Lisäksi tulokset osoittivat nuorten välttelevän diagnoosistaan puhumista ja vähättelevän sen vaikutuksia elämään. Nuoret myös pyrkivät säilyttämään positiivisen minäkuvan.

Tutkimus osoitti, että erityisesti ADHD:hen liittyvä negatiivinen leimautuminen vaikuttaa nuorten koulunkäyntiin ja puheisiin siitä. ADHD-diagnosoitujen kanssa toimivien henkilöiden on tärkeää tiedostaa diagnoosiin liittyvä leimautumisen riski. Lisäksi tuli esiin tarve lisätä tietoutta ADHD:sta niin kouluissa kuin yhteiskunnassa yleisesti.

Asiasanat: ADHD, diskurssianalyysi, nuoret, koulunkäynti, identiteetti

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 ADHD	6
2.1 Syyt, ominaispiirteet ja kuntoutus	6
2.2 Diagnosointi ja esiintyvyys	9
2.3 Nuorten ADHD	12
3 ADHD JA KOULU	14
3.1 Koulunkäynnin haasteet	14
3.2 Sosiaaliset suhteet koulussa.....	15
3.3 ADHD-diagnosoidun oppilaan tukeminen koulussa	17
4 NUORUUDEN JA IDENTITEETIN RAKENTUMINEN	20
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	25
5.1 Tutkimuskysymykset.....	25
5.2 Tutkittavat ja tutkimusaineisto	26
5.3 Tutkimusmenetelmä	28
5.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	31
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
6 TULOKSET	38
6.1 Erilaisuusrepertuaari.....	39
6.2 Konfliktirepertuaari	45
6.3 Sosiaalisuusrepertuaari.....	48
6.4 Etäännyttävä repertuaari.....	50
6.5 Arvorepertuaari	56
6.6 Repertuaarien yhteiskäyttö.....	59
7 POHDINTA	63
LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on yksi yleisimmistä lapsuuden psykiatrisista häiriöistä. Maailmanlaajuisesti sitä esiintyy noin viidellä prosentilla 6–18 -vuotiaasta väestöstä (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde 2007). Oireet – keskittymiskyvyn vaikeudet, impulssikontrollin tai itsehillinnän ongelmat sekä yliaktiivisuus – alkavat lapsuudessa, mutta jatkuvat suurimmalla osalla diagnosoiduista nuoruuteen ja aikuisikään asti (Sibley, Pelham, Molina, Gnagy, Waschbusch, Garefino, Kuriyan, Babinski & Karch 2012). Nuoruudessa esimerkiksi motorinen levottomuus voi vähentyä, mutta tarkkaamattomuuden ongelmat ovat pysyvämpiä (Wolraich 2005, 1734-1735).

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä on kansainvälisesti tutkittu runsaasti, ja se on yksi tutkituimmista lapsuuden psykiatrisista häiriöistä. Erityisesti nuorten tarkkaamattomuutta on tutkittu paljon, koska häiriöllä on havaittu olevan merkittäviä vaikutuksia nuorten koulunkäyntiin, sosiaalisiin suhteisiin ja minäkuvaan. ADHD-diagnosoidut nuoret kohtaavat koulu-urallaan suuria akateemisia haasteita ja vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa (Scholtens, Rydell & Yang-Wallentin 2013). He joutuvat helpommin kiusatuiksi tai syrjityiksi kuin muut, ja riski päihteidenkäyttöön ja rikolliseen toimintaan on suurempi kuin muilla (Ohlmeier 2008).

Viime aikoina tutkimuksissa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, millaisia käsityksiä nuorilla itsellään on diagnoosistaan. Tällaisissa tutkimuksissa on havaittu, että nuoret tiedostavat oireiden kielteiset vaikutukset koulussa ja kotona (Kendall, Hatton, Beckett & Leo 2003) sekä haluavat osallistua heitä koskevaan, esimerkiksi tutkimuotoihin liittyvään päätöksentekoon (Brook & Boaz 2005; Travell & Visser 2006). Heidän on lisäksi havaittu kuvailevan ADHD:ta sen vaikutusten (esimerkiksi vaikeuksiin joutumisen tai erilaiseksi leimautumisen) kuin itse oireiden kautta (Kendall ym. 2003). Lääkehoidosta diagnosoiduilla on sekä positiivisia että negatiivisia näkemyksiä ja kokemuksia, ja nuoret ovat myös kuvailleet ADHD:n olevan osa heidän identiteettiään (Singh 2007). Nämä tulokset ovat luoneet perustan diagnosoitujen omien näkemysten tutkimiselle, mutta niiden avulla ei pystytä muodostamaan kattavaa kuvaa ilmiöstä.

Erityisesti tarvittaisiin lisätietoa nuorten käsityksistä ADHD:n positiivisiin puoliin, koulun tarjoamiin tukitoimiin sekä diagnoosin aiheuttamaan negatiiviseen leimautumiseen liittyen (Walker-Noack, Corkum, Elis & Fearon 2013, 194-196).

Nuorilla on erityisesti koulunkäynnistään ja oppimisestaan sellaista tietoa, joita vanhemmilla ja opettajilla ei ole. Tämä on viime aikoina tiedostettu laajasti kouluun ja oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa, joissa kiinnostus oppilaiden omia näkemyksiä kohtaan on kasvanut. Nuorten kuulemisella ja osallistamisella kouluun liittyvissä asioissa on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia niin nuoriin itseensä, opettajiin kuin oppimiseenkin (Pomeroy 1999; Singham 2005). Jos kuitenkin halutaan kyseenalaistaa koulutusjärjestelmässä vallitsevia näkemyksiä ja saada siinä aikaan muutoksia, olisi tärkeää ottaa huomioon erilaisten oppilaiden näkemykset. Erityistä tukea tarvitsevat tai koulussa haasteita kohtaavat oppilaat voivat kertomustensa kautta antaa arvokasta tietoa koulusysteemissä mahdollisesti piilevistä ongelmista ja muutostarpeista. (Pomeroy 1999, 465-466.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään ADHD-diagnosoitujen nuorten puheisiin koulunkäynnistään. Tutkimus on laadullinen, diskurssianalyttinen tutkimus, jossa päähuomio on kielenkäytössä ja nuorten puheidensa kautta rakentamissa tulkinnoissa. Puheita tarkastellaan sosio-konstruktivistisesta viitekehyksestä käsin: kielenkäytön katsotaan rakentavan ja uudistavan todellisuutta (Burr 2003, 7-8). Tarkoituksena on saada selville, mitä nuoret *haluavat* kertoa suhteessa koulunkäyntiinsä ja diagnoosiinsa ilman valmiita kyselylomakkeita tai mittareita, kuten monesti on ollut tapana. Näin on mahdollista kohdistaa huomio myös niihin identiteetteihin, joita nuoret itselleen eri puhetavoissa rakentavat.

2 ADHD

2.1 Syyt, ominaispiirteet ja kuntoutus

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on yksi yleisimmistä ja tutkituimmista lapsuusajan psykiatrisista häiriöistä (Walker-Noack ym. 2013, 193). Oireet alkavat lapsuudessa, mutta jatkuvat suurimmalla osalla nuoruuteen ja aikuisikään asti (Sibley ym. 2012; Krueger & Kendall 2001, 61). Häiriön ydinoireita ovat tarkkaavuuden ja keskittymisen häiriöt sekä yliaktiivisuus ja impulsiivisuus, ja nämä ydinoireet voivat painottua eri henkilöillä eri tavoin. Esimerkiksi ADHD:n alatyypin ADD tarkoittaa keskittymishäiriötä ilman yliaktiivisuuden tai impulsiivisuuden piirteitä.

Syyt. ADHD on kehityksellinen neurobiologinen häiriö (Barkley 2008) eli sen syntyyn vaikuttavat merkittävimmin geneettiset ja neurologiset seikat. Perimällä on todettu olevan suurin yksittäinen vaikutus häiriön syntyyn (Cumyn, Kolar, Keller & Hechtman 2007; Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2004; Wender 2001): kaksos- ja adoptiotutkimusten perusteella on päädytty arvioihin, joiden mukaan noin 80 prosenttia diagnoosin saaneista on perinyt sen joltain lähisukulaiseltaan (Lehtokoski 2004). Barkley (2006) onkin todennut, että puhtaasti sosiaaliset syyt tarkkaamattomuutta ja yliaktiivisuutta selittävinä tekijöinä voidaan unohtaa. Ympäristötekijät voivat vauhdittaa häiriön kehittymistä, mutta vain geneettisesti alttiissa yksilöissä (Cumyn ym. 2007, 1376).

ADHD:n neurologiset syyt ovat mahdollisesti aivojen epänormaaleissa kemiallisissa toiminnoissa (Barkley 2008, 95). Häiriötä esiintyy aivojen välittäjäaineissa, erityisesti dopamiinissa, noradrenaliinissa ja serotoniinissa, jotka säätelevät ihmisen toimintoja kuten tunteita, tarkkaavuuden suuntaamista, muistia ja autonomisia funktioita (Cumyn 2007, 1377). ADHD:ssa impulssien siirtyminen hermosolusta toiseen on häiriintynyt välittäjäaineiden vajaatoiminnan vuoksi, minkä takia henkilöllä on

puutteellinen impulssien estokyky: useat toiminnot suoritetaan nopeasti ja ajattelematta, impulsiivisesti (Michelsson ym. 2004).

ADHD-diagnosoitujen henkilöiden neurologisia toimintoja on tutkittu runsaasti. Cumynin ym. (2007, 1377) mukaan tutkituin alue aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä on aivojen etuotsalohko, jolla on tärkeä rooli tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä, huomion kohdentamisessa ja jakamisessa sekä työmuistin toiminnassa ja käyttäytymisen kontrolloinnissa. Diagnosoitujen etuotsalohkon tilavuus on aivojen kuvantamiskokeissa havaittu pienemmäksi kuin muilla ihmisillä. Ongelmat etuotsalohkon toimintoja säätelevissä funktioissa aiheuttavat häiriöitä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen säätelyssä.

Vaikka perinnöllisyys on merkittävin yksittäinen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä selittävä tekijä, myös ympäristötekijät voivat aiheuttaa aivojen epänormaalin kehittymisen sikiöaikana. Etenkin raskauden- ja synnytyksenaikaisia tekijöitä on tutkittu paljon ja niistä on saatu vahvaa näyttöä ADHD:hen vaikuttavina tekijöinä (Motlagh, Katsovich, Thompson, Haiqun, Young-Shin, Scahill, Lombroso, King, Peterson & Leckman 2010). Esimerkiksi raskauden aikainen päihteiden ja lääkkeiden käyttö sekä virustaudit voivat vahingoittaa sikiötä, kuten myös synnytyksen aikaiset komplikaatiot kuten hapenpuute. Lisäksi keskisuus lisää riskiä oireiden ilmenemiseen.

Ympäristötekijöiden vaikutusta ADHD:hen on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin geneettisiä tekijöitä (Buschgens, van Aken, Swinkels, Altink, Fliers, Rommelse, Minderaa, Sergeant, Faraone & Buitelaar 2008). Epäsuotuisa kasvuympäristö voi kuitenkin laukaista ja lisätä oireiden ilmenemistä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsen oireiden voimakkuus ja riski liitännäisoireiden ilmenemiseen ovat yhteydessä haitallisiin psykososiaalisiin tekijöihin kuten vanhempien avioeroon, häiriintyneeseen lapsi-vanhempi -suhteeseen sekä köyhyyteen ja työttömyyteen (Froehlich, Anixt, Loe, Chirdkiatgumchai, Kuan & Gilman 2011). Lisäksi ongelmat kaverisuhteissa tutkitusti lisäävät oireiden ilmenemisen voimakkuutta (Buschgens ym. 2008).

Ominaispiirteet. ADHD:n ydinoireet voidaan luokitella kolmen eri perusongelman mukaan, jotka kaikki liittyvät käyttäytymisen kontrolloinnin ongelmiin. Näitä perusongelmia ovat keskittymiskyvyn vaikeudet, impulssikontrollin tai itsehillinnän ongelmat sekä ylivilkkaus (Barkley 2008, 54). Keskittymiskyvyn puutteesta puhutaan yleisesti tarkkaamattomuutena. Ylivilkkaudella tarkoitetaan puolestaan motorista levottomuutta ja mahdollista häiriökäyttäytymistä. Oireet ovat eritasoisia eri yksilöillä ja esiintyvät myös erilaisina yhdistelminä. Tyypillisesti ADHD esiintyy joko pelkkänä tarkkaamattomuutena (alatyypipi ADD: Attention Deficit Disorder) ja/tai yliaktiivisuutena ja impulsiivisuutena.

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön yhteydessä esiintyy usein liitännäisoireita eli komorbiditeettia, jolloin henkilöllä voi esiintyä moneen eri diagnoosiin liittyviä oireita (Wolraich ym. 2005, 1735) ja ne voivat olla neurologisia ja/tai psykiatrisia. Neurologiset liitännäisoreet ovat tyypillisesti motoriset ongelmat, puheen ja kielen kehityksen vaikeudet, nykimisoreet (tic-oireet) sekä kouluiässä oppimisvaikeudet. Psykiatriset liitännäisoreet puolestaan ovat tavallisesti uhmakkuus- (ODD: Oppositional Defiant Disorder) tai käytöshäiriöt (Conduct Disorder). Myös masennus, tunne-elämän ongelmat ja ahdistuneisuus ovat yleisiä. Lisäksi ADHD:n on todettu lisäävän riskiä päihteiden väärinkäyttöön, erityisesti alkoholismiin, ja rikollisuuteen. (Ohlmeier 2008; Wolraich 2005.)

Kuntoutus. ADHD:n kuntoutukseen ja oireiden lieventämiseen on kehitetty useita eri menetelmiä. Fabiano ym. (2009) toteavat kuntoutusmenetelmiä arvioivassa katsauksessaan behavioraalisten menetelmien olevan erityisen tehokkaita. Niiden avulla pyritään vähentämään lapsen ei-toivottua käyttäytymistä esimerkiksi ehdollistamisen avulla (Fabiano ym. 2009, 130).

Lääkehoitoa käytetään lieventämään oireita. Yleisimmät lääketypit nostavat aivojen serotoniini- ja noradrenaliinipitoisuuksia. Lääkehoidon on havaittu tuottavan positiivisia vaikutuksia ADHD-diagnosoidun koulunkäyntiin: ne vähentävät häiriökäyttäytymistä ja negatiivista sosiaalista käytöstä sekä parantavat keskittymiskykyä ja ohjeidenmukaista toimintaa (Chronis, Jones & Raggi 2006, 487). Lääkkeet eivät poista

oireita pysyvästi, ainoastaan lievittävät niitä tilapäisesti ja ehkäisevät niiden haitallisia vaikutuksia koulunkäyntiin ja muuhun elämään. Lääkehoidon vaikutus loppuu lääkkeen poistuttua elimistöstä. Lääkkeet eivät myöskään vaikuta oppimisvaikeuksiin tai sosiaalisten suhteiden ongelmiin, joten lääkehoidon lisäksi lapset ja nuoret tarvitsevat muitakin tukitoimia. (Aro & Närhi 2003, 61.) Monet asiantuntijat suosittelvat lääkehoitoa käytettävän rinnakkain esimerkiksi behavioraalisten kuntoutusmenetelmien kanssa (Toplak, Connors, Shuster, Knezevic & Parks 2008, 803; Chronis ym. 2006, 496).

Kognitiivisia ja kognitiivis-behavioraalisia menetelmiä on kehitetty ADHD:n kuntoutukseen. Kognitiiviset menetelmät tähtäävät esimerkiksi työmuistin toiminnan parantamiseen tai tarkkaavaisuuden harjoittamiseen (Toplak ym. 2008, 813). Kognitiivis-behavioraalisten menetelmien tavoitteena on sen sijaan parantaa esimerkiksi itseohjautuvuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Näiden menetelmien tehokkuutta ei ole kuitenkaan voitu tutkimuksissa luotettavasti todentaa, ja etenkin menetelmien yhdistämisestä lääkehoidon kanssa tarvitaan lisätutkimusta (Toplak ym. 2008, 813). Aro & Närhi (2003, 61) kuitenkin huomauttavat, että lääkehoito ei sovellu kaikille, jolloin kognitiivis-behavioraaliset tukimuodot, kuten toiminnanohjauksen tukeminen, ovat ensisijaisia.

Tukitoimet tulee aloittaa mahdollisimman varhain oireiden havaitsemisen tai ADHD:n diagnosoimisen jälkeen parhaiden mahdollisten tulosten saavuttamiseksi. Lisäksi tukitoimien ja käytettyjen menetelmien tulee vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin ja olla mahdollisimman pitkäkestoisia. Tehokkaimmiksi on havaittu sellaiset menetelmät, joita toteutetaan samanaikaisesti useassa eri toimintaympäristössä kuten koulussa, kotona ja vertaisryhmissä, sekä yksilö- että ryhmätasolla. (Lyytinen 2002, 82; Chronis ym. 2006, 497.)

2.2 Diagnosointi ja esiintyvyys

Diagnosointi. Suomessa ADHD:n diagnosoinnissa käytetään WHO:n (World Health Organization) kansainvälisen tautiluokitusjärjestelmän ICD-10:n (International

Classification of Diseases) mukaista kriteeristöä. Kirjallisuudessa ja tieteellisissä tutkimuksissa on puolestaan käytössä amerikkalaisen APA:n (American Psychiatric Association) luokitusjärjestelmä DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), josta on toukokuussa 2013 ilmestynyt uusi, päivitetty versio DSM5. ICD-10:n päivitetyn version odotetaan ilmestyvän vuonna 2015. Määritelmät ovat kummassakin järjestelmässä keskeisiltä osin samanlaiset, mutta esimerkiksi ilmenemismuodot määritellään eri tavoin. Lisäksi ICD-10:ssa diagnoosi edellyttää oireiden ilmenemistä ennen 7 vuoden ikää, kun taas DSM5:ssa niiden tulee ilmetä viimeistään 12 vuoden iässä. Kummassakin kuitenkin määritellään, että oireiden tulee esiintyä vähintään kahdessa eri ympäristössä (esimerkiksi koulussa ja kotona). Tietoa lapsen käytöksestä tulee lisäksi kerätä eri ihmisiltä (kuten vanhemmilta ja opettajilta). (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2013.)

Eri luokitusjärjestelmät ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että ADHD:hen liittyvä termistö ja diagnostiikka ovat saaneet osakseen runsasta kritiikkiä viime vuosien aikana (Polanczyk ym. 2007). Kumpikin järjestelmä listaa häiriölle samantyyllisiä oireita, mutta kriteerit diagnoosin tekemiselle ovat erilaiset. ICD-10:ssä kriteerit ovat tiukemmat: diagnoosi edellyttää useampien oireiden ilmenemistä useammilla eri osa-alueilla kuin DSM:ssa. Järjestelmien erojen vuoksi diagnosimäärät vaihtelevat melko paljon eri maiden välillä.

ADHD-tutkimuksen edelläkävijä Russell A. Barkley (2006) on kritisoinut diagnostisia kriteereitä. Hänen mukaansa iän määrittäminen on epätarkoituksenmukaista, ja havainnot oireista eri ihmisiltä kerättyinä voivat vaihdella suuresti. Lisäksi on havaittu, että diagnosoidut muodostavat varsin heterogeenisen ryhmän: vaikka diagnoosi on kaikille yhteinen, sen ilmenemismuodot vaihtelevat suuresti yksilöiden välillä. Riski ylidiagnosoimiselle on tutkimusten mukaan suuri (Bruchmüller, Margraf & Schneider 2012). Diagnoosi tehdään usein yksinkertaisten ”peukalosääntöjen” perusteella eikä tarkasti kriteeristöjä noudattaen. Ammatillaiset perustavat päätelmänsä yleistäviin säännönmukaisuuksiin, vaikka jokaista lasta tulisi tarkastella yksilöllisesti eikä vertailemalla muihin ”samanlaisiin” tapauksiin (Bruchmüller ym. 2012, 135).

Myös Mather (2012) kritisoi diagnosointia. Tieteellisessä kirjallisuudessa ADHD:ta medikalisoidaan vahvasti: se nähdään neurobiologisena häiriönä, johon lääketiede tarjoaa ratkaisun. Kuitenkaan diagnoosin tekemiseen ei ole olemassa klinisiä testejä eikä henkilöllä voida havaita mitään biologista piirrettä, joka aiheuttaa ADHD:n. Diagnoosi perustuu eri ihmisten tekemille havainnoille ja tulkinnoille lapsen käytöksestä, ei siis todellisuudessa olemassa oleviin ”faktoihin”. Näin ollen diagnostisen kriteeristön voidaan katsoa olevan sosiaalinen konstruktio, koska sen ei voida – ainakaan tähänastisen tutkimustiedon valossa – väittää perustuvan todellisuudessa olemassa oleviin, objektiivisiin tosiasioihin. Mather (2012) huomauttaa, että diagnoosi kyseenalaisella tavalla vaikuttaa yksilön leimautumiseen yhteiskunnassa, ja samalla sen avulla ylläpidetään lääketieteen luomia medikaalisia mielikuvia häiriöstä. Näiden kriittisten näkökulmien huomioiminen auttaa todennäköisesti kasvatustutkijoita muistamaan, että diagnosoiminen ei tule olla itsetarkoitus. Tärkeintä on tukea lasta tai nuorta jo heti oireiden ilmaannuttua, ei vasta diagnosoimisen jälkeen (Aro & Närhi 2003).

Esiintyvyys. Aikaisemmin oletettiin, että ADHD:ta esiintyy lähes yksinomaan miespuolisilla henkilöillä, mutta viime aikoina tutkimuksissa on osoitettu, että se ei ole hallitsevasti miesten häiriö (Rucklidge 2008, 643). Kuitenkin tämänhetkiset arviot osoittavat, että suurin osa diagnoosin saaneista on miehiä, ja miesten määrä suhteessa naisiin on vähitellen vakiintunut lähimmäksi lukua 3:1 (Barkley 2006). Miesten suuri määrä naisiin nähden on saanut osakseen paljon huomiota asiantuntijoiden keskuudessa, ja määriä on arvioitu vääristyneiksi johtuen vaikeuksista tehdä oikeanlainen diagnoosi (Bruchmüller ym. 2012). Vaikeudet johtuvat tyttöjen ja poikien häiriön ilmenemismuotojen eroista: tytöillä esiintyy enemmän alivilkkautta ja keskittymisvaikeuksia kun taas pojilla ylivilkkauksen piirteet ovat yleisempiä. Pelkät keskittymisvaikeudet jäävät usein huomioimatta ja siten diagnosoimatta, koska ne harvoin näkyvät päällepäin. Ylivilkkaus puolestaan kiinnittää helpommin ammattilaisten ja vanhempien huomiota, mistä voi johtua miesten saama suuri diagnoosien määrä.

ADHD:n diagnosointi on lisääntynyt kiihtyvää tahtia 1990-luvulta lähtien (Frame 2003, 131). Nykyisin sitä esiintyy maailmanlaajuisesti arviolta noin viidellä prosentilla lapsista ja nuorista (Polanczyk ym. 2007), joskin esiintyvyyssarvioihin vaikuttavat muun muassa erilaiset tautiluokitukset sekä tutkittavien ikä ja sukupuoli. Suomessa 16–18 -vuotiailla nuorilla esiintyvyydeksi on eräässä tutkimuksessa saatu jopa 8,5 prosenttia (Smalley, McGough, Moilanen, Loo, Taanila, Ebeling, Hurtig, Kaakinen, Humphrey, McCracken, Varilo, Yang, Nelson, Peltonen & Jarvelin 2007), mutta Moilasan (2011) mukaan korkea luku johtunee eroista diagnostisissa tautiluokituksissa. Esiintyvyyksluvut ovat yleisesti korkeampia lasten (6–11 -vuotiailla) kuin nuorten (12–18 -vuotiailla) kohdalla (Polanczyk ym. 2007).

Suominen (2003) toteaa, että vuosikymmenten aikana jatkuvasti lisääntyneen diagnosoinnin myötä se koskee yhä enemmän myös tyttöjä ja aikuisia. Aikuisilla diagnoosin saaneita arvellaan olevan noin neljä prosenttia, tosin näiden lukujen arviointia koskevissa tutkimuksissa haasteena on ollut soveltuvan kriteeristön puuttuminen: diagnoosikriteeristöt on tehty koskemaan lapsia, eivätkä ne välttämättä huomioi aikuisen ADHD:n piirteitä (Brassett-Harknett & Butler 2007).

2.3 Nuorten ADHD

ADHD ei ole pelkästään lapsuusajan häiriö, vaikka diagnoosi edellyttääkin oireiden alkamista ennen seitsemää (ICD-10) tai 12 (DSM5) ikävuotta. Tutkimuksissa on havaittu, että suurimmalla osalla lapsuudessa diagnosoiduista oireet jatkuvat vielä teini-iässä (Sibley ym. 2012). Motorisen levottomuuden on todettu vähenevän iän myötä, mutta impulsiivisuuden ja tarkkaamattomuuden ongelmat ovat yleisiä myös nuorilla (Wolraich 2005, 1734-1735).

Akateemiset haasteet lisääntyvät merkittävästi nuoren siirryessä alakoulusta yläluokille tai yläluokilta toisen asteen opintoihin. Kognitiiviset toiminnot korostuvat, ja nuorilta vaaditaan enemmän itsenäistä työskentelyä kuin alaluokilla. Kaverisuhteilla on aivan uudenlainen merkitys teini-iässä nuoren sosiaalisen ympäristön muuttuessa

radikaalisti lapsuusaikoihin verrattuna. ADHD-diagnosoiduilla nuorilla on tutkimusten mukaan kohonnut riski kohdata merkittäviä akateemisia vaikeuksia ja ongelmia sosiaalisten suhteiden ylläpidossa (Scholtens ym. 2013).

Oireiden tunnistaminen ja niiden vaikutusten arvioiminen on erityisen vaikeaa teini-ikäisten kohdalla. Tämä johtuu muutoksista, joita nuoren elämässä tapahtuu sekä koulussa että kotona verrattuna alakoulu-aikoihin. Yläkoulussa ja toisen asteen opinnoissa nuorta opettaa useampi opettaja, joten jatkuva havainnointi on vaikeaa. Nuoren yksityisyyden ja itsenäisyyden tarve kotona puolestaan heikentävät vanhempien mahdollisuuksia tehdä arvioita nuoresta. (Wolraich 2005, 1737.) Näin ollen olisi tärkeää, että nuori osaisi tehdä realistisia arvioita omista kyvyistään; kuitenkin useissa tutkimuksissa on havaittu, että nuoret aliarvioivat ADHD:n vaikutuksia (Kramer, Phillips, Hargis, Miller, Burns & Robbins 2004). Nuorten käsitysten häiriöstä on tutkimuksissa havaittu olevan positiivisempia kuin heidän vanhempiensa arviot (Sciberras, Efron & Iser 2011, 325). Viime vuosina diagnosoitujen tapa tehdä ylipositiivisia itsearvioita (PIB = Positive Illusory Bias) on ollut monien tutkimusten kohteena: epärealistisen positiivisilla arvioilla itsestään ADHD-diagnosoidut nuoret pyrkivät suojelemaan itseään negatiivisilta asenteilta ja säilyttämään positiivisen minäkuvan (Evangelista, Golden, Owens & Pelham 2008).

Ottaen huomioon aiheesta tehtyjen tutkimusten määrän, on yllättävää, että nuorten omia käsityksiä häiriöstä ja sen vaikutuksista on laadullisin menetelmin tutkittu verrattain vähän. Tehdyissä tutkimuksissa on kuitenkin saatu selville, että ADHD nähdään yleisesti negatiivisena asiana (Walker-Noack ym. 2013). ADHD:n hoitomuotoja tarkistelleet tutkimukset puolestaan osoittavat, että lääkehoidosta on sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia (Singh 2007), ja että nuoret haluavat olla osallisena diagnoosia ja hoitomenetelmiä käsittelevissä prosesseissa (Brook & Boaz 2005).

3 ADHD JA KOULU

3.1 Koulunkäynnin haasteet

Tarkkaamattomuuden, impulsiivisuuden ja yliaktiivisuuden ongelmat aiheuttavat haasteita koulunkäynnille sekä yksilön että ympäristön näkökulmasta. Tarkkaamattomuuden ongelmat liittyvät vaikeuksiin itsesäätelyssä ja toiminnanohjauksessa sekä tarkkaavaisuuden kognitiivisten osataitojen ja vuorovaikutustaitojen puutteellisuuteen (Aro & Närhi 2003, 35). Itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet voivat näkyä kyvyttömyytenä toimia suunnitelmallisesti ja noudattaa ohjeita sekä kontrolloida omaa toimintaa. Koulussa ADHD-diagnosoiduilla lapsilla ja nuorilla on vaikeuksia aloittaa tehtävä, keskittyä siihen ja suorittaa se loppuun. Siirtymävaiheet, koulutöiden organisointi, ajanhallinta ja joustavuutta vaativat tilanteet tuottavat heille vaikeuksia. Lisäksi kaukokatseisuus eli kyky suunnitella ja ennakoida tulevia tapahtumia sekä jälkiviisuus eli aikaisempien kokemusten perusteella oppiminen ovat heikkoja (Barkley 2008, 126-127.) Nämä piirteet johtuvat osaltaan tarkkaavaisuuden kognitiivisten osataitojen puutteellisuudesta, etenkin ongelmista työmuistissa (Barkley 2008, 135). Tämän takia ADHD-diagnosoidulla lapsella tai -nuorella on vaikeuksia muistaa esimerkiksi pitkiä, monimutkaisia tai abstrakteja ohjeita (esim. Aro & Närhi 2003, 43).

Impulsiivisuuden oireet ilmenevät itsehillinnän vaikeuksina. Esimerkiksi koulussa lapsi tai nuori vastaa kysymyksiin odottamatta vastausvuoroa sekä tekee ja sanoo asioita ajattelematta. Yllättävät ja kontrolloimattomat tunnekuohut ovat tyypillisiä oireita. Nämä johtavat helposti konflikteihin ympäristön kanssa, kun poikkeavasti käyttäytyvän henkilön toiminta ei vastaa ympäristön asettamia vaatimuksia ja odotuksia. Impulsiivisuus voi lisäksi ilmetä epäsosiaalisena käytöksenä ja vaikeuttaa näin ollen vertais- ja muita sosiaalisia suhteita. (Barkley 2008, 60.)

Yliaktiivisuudella tarkoitetaan motorista levottomuutta, mikä koululuokassa voi ilmetä kyvyttömyytenä istua rauhallisesti paikallaan: lapsi tai nuori voi kiemurrella tai liikehtiä levottomasti tuolillaan tai olla muuten jatkuvassa liikkeessä. Tämän lisäksi

liiallinen puhuminen, myös asiaankuulumattomissa tilanteissa, ja ongelmat puhumisen hillitsemisessä ovat piirteitä yliaktiivisuudesta. Yliaktiivisuuden määrittämisessä on tärkeää ottaa huomioon ympäristön yksilölle asettamat odotukset: minkälainen toiminta katsotaan soveliaaksi missäkin tilanteessa.

Joskus voi olla vaikea erottaa ADHD:n oireita muista oireista, ja oikeiden päätelmien tekeminen ensisijaisista ongelmista on haasteellista. Koulussa saatetaan keskittyä vain lapsen tai nuoren oppimisvaikeuksiin, jolloin varsinainen syy eli ADHD voi jäädä diagnosoimatta. Tämä on tavallista etenkin niiden lasten kohdalla, joiden oireet edustavat tarkkaamattomuuden alatyyppejä (ADD), johon ei liity yliaktiivisuutta ja/tai impulsiivisuutta. Oikean diagnoosin tekeminen on kuitenkin tärkeää ja edellytys oikeanlaisten hoitomuotojen aloittamiselle sekä siten oireiden lievittämiselle. Ilman oikeaa diagnoosia ja tarkoituksenmukaisia hoitokeinoja lapsella, jolla on ADHD:n oireita, on vertaisiaan huomattavasti suurempi riski kärsiä ongelmista koulussa ja käytösvaikeuksista myöhemmin nuoruudessa ja aikuisuudessa. (Wender 2001.)

3.2 Sosiaaliset suhteet koulussa

ADHD-diagnosoitujen lasten ja nuorten sosiaalisia suhteita käsitteleviä tutkimuksia on tehty runsaasti. Suurin osa tutkimuksista on keskittynyt vertais- ja kaverisuhteiden olemassaoloon ja määrään, mutta myös niiden laatuun on alettu kiinnittää nykyisin enemmän huomiota. Kaverisuhteiden määrää käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että diagnosoiduilla on muita vähemmän kavereita kuin vertaisilla (Hoza, Mrug, Gerdes, Hinshaw, Bukowski & Gold 2005). Kaverisuhteiden on lisäksi havaittu olevan negatiivisempia diagnosoiduilla kuin muilla (Normand, Schneider, Lee, Maisonneuve, Kuehn & Robaey 2011).

ADHD-diagnosoitujen sosiaaliset taidot ovat yleisesti ottaen heikkomat kuin ei-diagnosoitujen (Merrell & Boelter 2001; Normand ym. 2011). Häiriölle tyypilliset impulsiivisuuden ja heikon itsehillinnän piirteet aiheuttavat usein epäsosiaalista käytöstä:

esimerkiksi yhteiset pelisäännöt jää noudattamatta ja kaverisuhteissa lapsi tai nuori voi olla hyvin hallitseva. Sosiaalisten taitojen heikkous voi selittyä tunneälyllä, joka ADHD-diagnosoiduilla lapsilla ja nuorilla ei ole vertaisten kanssa samalla tasolla. Sosiaalisten tilanteiden syy-seuraussuhteiden tulkitsemisessa voi esiintyä ongelmia ja käytös voi yleisesti olla epäsosiaalista (Sibley ym. 2012; Normand ym. 2011), mikä vaikeuttaa kaverisuhteiden muodostamista ja ylläpitoa.

ADHD:lla, koulumenestyksellä ja epäsosiaalisella käytöksellä on havaittu olevan yhteys toisiinsa (Pisecco, Wristers, Swank, Silva & Baker 2001). Ne muodostavat eräänlaisen syy-seuraussuhteiden ketjun, jossa tarkkaamattomuus ja yliaktiivisuus vaikuttavat negatiivisesti koulumenestykseen ja akateemiseen minäkuvaan, mikä puolestaan lisää epäsosiaalisen käyttäytymisen riskiä. Tarkkaamattomilla ja yliaktiivisilla lapsilla ja nuorilla on lisäksi havaittu olevan muihin verrattuna kohonnut riski joutua kiusatuksi ja ryhtyä itse kiusaamaan toisia (Unnever & Cornell 2003).

Opettajat voivat kokea sellaisen oppilaan, jolla esiintyy ADHD:n oireita, opettamisen erityisen stressaavana, etenkin jos oppilas käyttäytyy erityisen häiritsevästi, aggressiivisesti tai impulsiivisesti. Oppilaiden ja opettajien välinen suhde voi muodostua hankalaksi, mikäli opettajalla ei ole ADHD:sta riittävästi tietoa tai siihen suhtautuminen on ennakkoluulojen ohjaamaa. Useissa kyselytutkimuksissa onkin saatu selville, että opettajien tiedot erityisesti ADHD:n etiologiasta sekä erilaisista kuntoutus- ja tukimuodoista ovat hyvin vähäiset. (Moldavsky 2013.)

Tiedon lisäämistä pidetään yhtenä tärkeimmistä interventiokeinoista ADHD-diagnosoidun oppilaan opettamisessa, mutta Ohan, Visser, Strain ja Allen (2011) ovat havainneet, että tieto häiriöstä toisaalta lisää opettajien negatiivista suhtautumista lapseen. Lapsen kohdistetaan näin ollen ennakkoluuloja, mikä johtaa helposti lapsen yksilöllisyyden sivuuttamiseen ja aiheuttaa lapsen leimautumisen. Opettajat helposti siirtävät vastuun lapsen ongelmista muille ammattilaisille. Toisaalta tiedon lisääminen ja muihin ammattilaisiin turvautuminen kasvattavat pyrkimyksiä etsiä oppilaalle sopivimpia tukimuotoja (Ohan ym. 2011, 100).

3.3 ADHD-diagnosoidun oppilaan tukeminen koulussa

ADHD-diagnosoidun oppilaan kuntoutuksessa keskeisintä on varmistaa, että kouluyhteisössä tiedot ja ymmärrys häiriöstä ovat riittävällä tasolla. Opettajilla on tärkeä rooli oikeanlaisen diagnoosin tekemisessä: huomio tulee kohdistaa oppilaan käyttäytymiseen ja erottaa häiritsevä käytös normaaleista lapselle tai nuorille ominaisista toimintatavoista (Aro & Närhi 2003, 64). Diagnoosin myötä oppilas saa koulussa tarvitsemansa tukitoimet. Diagnoosi saattaa helpottaa sellaiseen oppilaaseen suhtautumista, joka käyttäytyy poikkeavalla tavalla: oireet saavat ”nimen”, mikä helpottaa myös tiedon saantia.

Jokaisen oppilaan kohdalla tukimuodot tulee suunnitella erikseen. Tärkeintä on yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, sillä diagnosoidut muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän ja oirekuva voi vaihdella yksilöiden välillä merkittävästi (Wolraich ym. 2001, 1735-1737). Oppilasta tuetaan tehokkaimmin yksilöllisillä opetusjärjestelyillä, jotka voidaan toteuttaa osittain tai kokonaan yleisopetuksessa. Pienryhmäopetus erityisluokalla tai erityiskoulussa voivat olla vaihtoehtoja; tärkeintä on ottaa huomioon lapsen yksilölliset tarpeet ja perheen toiveet. Lapsen tai nuoren oma mielipide tulisi ottaa päätöksenteossa huomioon. Usein oppilaat jäävät heitä koskevan päätöksenteon ulkopuolelle, vaikka etenkin nuoret ovat tutkimuksissa osoittaneet halukkuutensa osallistua esimerkiksi hoitomenetelmiä koskeviin päätöksiin (Brook & Boaz 2005; Travell & Visser 2006).

Tukimuodot voidaan kohdistaa oppilaan käytöksen ja itsehillinnän taitojen parantamiseen. Käyttäytymiseen tähtäävien interventiot yhdistettynä lääkehoitoon on todettu erityisen tehokkaiksi menetelmiksi ADHD:n kuntoutuksessa (Rucklidge 2008, 645-646; Toplak ym. 2008, 803; Chronis ym. 2006, 496). Opettajien tulisi järjestelmällisesti vahvistaa positiivisia käyttäytymisen muotoja sekä yksilön että koko ryhmän kohdalla. Vertaissuhteiden vahvistamiseen tulisi kiinnittää erityisesti huomiota: on havaittu, että ADHD-diagnosoiduilla oppilailla on kohonnut riski joutua syrjityksi tai kiusatuiksi (Hoza 2007). Syrjityksi tai kiusatuksi joutuminen aiheuttaa vakavia psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia, joilla on kauaskantoiset vaikutukset. Opettajien tulisi näin ollen vahvistaa lasten

keskinäistä työskentelyä ja suhteita sekä kiinnittää huomiota sosiaalisten taitojen harjoittamiseen (Mrug ym. 2012).

Usein oppilaan käytökseen kiinnitetään huomiota akateemisten taitojen kustannuksella. Tarkkaamattomien ja yliaktiivisten oppilaiden on toistuvasti havaittu suoriutuvan koulutehtävistä muita oppilaita heikommin. Etenkin matematiikka ja lukeminen tuottavat tällaiselle oppilaalle suuria vaikeuksia, ja arvosanat muissakin aineissa ovat usein huonompia kuin muilla. Akateemiset vaikeudet näkyvät tällaisella oppilaalla etenkin yläkouluun siirryttäessä. (Barbaresi, Katusic, Colligan, Weaver & Jacobsen 2007.) Huono koulumenestys ja oppilaan tunne omien kykyjen riittämättömyydestä mahdollisesti lisää häiriökäyttäytymistä ja negatiivista asennoitumista koulutyöhön. Kouluviihtyvyydellä näyttäisi Flory, Malone ja Flanisin (2011, 327) mukaan olevan ADHD-diagnosoitujen nuorten kohdalla yhteys päihteidenkäyttöön, jota voidaan tutkijoiden mukaan ehkäistä parhaiten tukemalla nuorten koulunkäyntiä. Interventioiden tulisi tällöin keskittyä sekä akateemisten taitojen että sosiaalisten suhteiden parantamiseen.

Eräät tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, miten häiriöstä puhutaan koulukontekstissa. Lääketieteelliset ja diagnostiset termit siirtyvät helposti kasvatusammattilaisten kielenkäyttöön. Kouluissa terminologian aikaansaama yksilön leimautuminen tietynlaiseksi voidaan nähdä erityisen ongelmallisena, sillä ADHD-diagnosoitu joutuu olemaan leimansa kanssa jatkuvasti tekemisissä ja kohtaamaan sen aikaansaamat vaikeudet (Ohan ym. 2011). Thomas ja Loxley (2007, 48) huomauttavat, että myös näennäisesti hyvää tarkoittava puhe erityisistä tarpeista pitää sisällään terminologiaa, joka ylläpitää ajatusta oppilaan viallisuudesta. Tarvepuhe palauttaa ongelman yksilöön, vaikka häiriön voidaan katsoa olevan osittain sosiaalisesti rakennettu ja ympäristön aikaansaama, ei pelkästään yksilön ongelma. Thomas ja Loxley (2007, 52) kysyvät, onko yksilöllisistä tarpeista puhuminen vain tapa kiistää koulun epäkohdat ja kyvyttömyyden kohdata erilaisuutta. Pitäisikö pikemminkin puhua koulun kuin yksilön tarpeista? Usein esimerkiksi erityisopetusjärjestelyt ovat Thomas ja Loxleyn (2007, 53) mukaan vain mekaanisia, byrokraattisia ja symbolisia toimenpiteitä. Tarpeisiin vastaamisen tulisi olla sitä vastoin uutta rakentavaa ja käytäntöjä muokkaavaa eli konstruktivistista.

Diagnoosiin liittyvän terminologian käyttö ja leimaavat puhetavat vaikuttavat lisäksi siihen, että sekä opettajilla että oppilailta voi esiintyä stereotyyppisiä käsityksiä ja ennakkoluulojen ohjaamia suhtautumistapoja diagnosoitua oppilasta kohtaan. Tällöin on vaarana, että kyseisen oppilaan kohdalla painotetaan häiriökäyttäytymisen piirteitä ja unohdetaan nähdä yksilön positiiviset puolet (Sherman, Rasmussen & Baydala 2006, 197). Etenkin opettajan tulisi tietoisesti ottaa huomioon oppilaan positiiviset ominaisuudet sekä vahvuudet, esimerkiksi arvioinneissa ja oppilaasta puhuttaessa. Opettajan antama positiivisen suhtautumisen malli välittyy muihin oppilaisiin, mikä lisää ilmapiirin myönteisyyttä. ADHD-diagnosoidun oppilaan vahvuuksien korostaminen lisäksi edesauttaa positiivisen minäkuvan rakentumista ja hyvän itseluottamuksen kehittymistä (Sherman ym. 2006).

Konstruktionistisesta – kielenkäytön todellisuutta rakentavaa luonnetta painottavasta – näkökulmasta katsottuna ei ole yhdentekevää, miten ammattilaiset, esimerkiksi opettajat puhuvat häiriöstä. On tärkeää, että he ovat tietoisia, mitä vaikutuksia puheella voi olla niin lapsen kuin yhteiskunnassa yleisesti vallitseviin käsityksiin. Kielenkäytön avulla voidaan tiedostamatta rajoittaa yksilön oikeuksia ja leimata tämä tietynlaiseksi. Esimerkiksi opettajalla on näin ollen moraalinen vastuu siitä, miten hän häiriöstä puhuu. Se, mitä sanotaan, on itsessään todellisuutta. (Mather 2012, 20-23.) Ennakkoluuloja häiriöstä voidaan siis ehkäistä ja poistaa esimerkiksi painottamalla henkilöiden vahvuuksia ja tätä kautta luomalla aikaista positiivisempia mielikuvia (Mather 2012, 22).

4 NUORUUDEN JA IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

Nuoruuden rakentuminen. Nuoruuden tarkka määrittäminen on hankalaa, jollei peräti mahdotonta. Nuoruuden määritelmät riippuvat siitä, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan ja mitä tarkoitusta varten määritelmiä luodaan. Lisäksi ympäröivä todellisuus, jota vasten nuoruutta tarkastellaan vaikuttaa kiinteästi nuoruuden saamiin merkityksiin. (Nivala & Saastamoinen 2007, 12.) Näin ollen tulkinnat siitä vaihtelevat vallitsevien kulttuurin ja aikakauden mukaan: nuoruus on historiallisesti muovautuva käsite, joka heijastaa kulloisenkin aikakauden yhteiskunnallista tilaa, arvomaailmaa ja ajattelutapaa.

Perinteisesti nuoruus on nähty lapsuuden ja aikuisuuden väliin sijoittuvana ajanjaksona. Näin ollen sen merkitys määrittyy suhteessa niihin: nuoruudella ei katsota olevan samanlaista itseisarvoa kuin lapsuudella ja aikuisuudella (Nivala & Saastamoinen 2007, 10; Wilson 2003, 173). Nuoruutta, kuten muitakin ikäkausia, voidaan tarkastella lukuisista eri lähtökohdista käsin. Esimerkiksi biologisena kehitysvaiheena, psykologisena prosessina tai kasvatuksellisiin instituutioiden perusteella tarkasteltuna nuoruus saa hyvin erilaisia määritelmiä (Sankari & Jyrkämä 2001, 8; Nivala & Saastamoinen 2007, 11).

Lääketieteellisestä ja psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna nuoruus yhdistetään tiettyyn ikäkauteen ja nähdään yksinkertaisesti olemassa olevana ”faktana” ja stabiilina tilana (Sankari & Jyrkämä 2001, 7-8). Nuoruuden määrittäminen iän tai psykologisten ja biologisten kehitystehtävien perusteella on kuitenkin ongelmallista, koska tällöin jätetään huomioimatta nuorten erilaiset elämäntyylit ja persoonallisuuden variaatiot. Ikäkausi voi olla – määritelmistä riippuen – yhteinen kaikille nuorille, mutta sosiaaliset ja kulttuurinen tilanne vaihtelee heidän välillään suuresti (Androutsopoulos & Georgakopoulou 2003, 3). Tästä syystä nuoruutta kuten muitakin ikäkausia on tärkeää tarkastella fysiologisen näkökulman lisäksi kulttuurisena välineenä ja konstruktiona, jolle annetaan eri tilanteissa erilaisia merkityksiä. Nykyään nuoruutta tarkastellaan yhä enemmän dynaamisena ja tilanteellisena ilmiönä sekä yksityisen ja sosiaalisen ulottuvuuden vuorovaikutuksena. (Kehily 2007; Sankari & Jyrkämä 2001, 7-8.)

Suurpää (1996) toteaa, että nuorista on vaikeaa rakentaa kuvaa sosiaalisesti, kulttuurisesti tai poliittisesti eheästä ja kiinteästä ryhmittymästä. Yleisesti yhteiskunnassa saattaa vallita käsitys nuorista ongelmallisina ja kapinoivina henkilöinä (Sankari & Jyrkämä 2001, 8), jotka asettavat itsensä vastakkain esimerkiksi aikuisten kanssa. Nuoret eivät kuitenkaan välttämättä etsi vastakkaisia vaan vaihtoehtoisia toiminta- ja käyttäytymismuotoja ja asetelmia. He pyrkivät yhdistelemään vanhoja ja uusia näkemyksiä, normeja ja arvoja. Vaikka kollektiivista näkemystä nuoruudesta ei pystytä muodostamaan, eivät nuoret toimi yhteiskunnassa itsenäisesti tai itsekkäästi. He toimivat erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, joiden välillä liikutaan ja muodostetaan identiteettejä. (Suurpää 1996, 71.)

Nuoruuden rakentumista voidaan tarkastella sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta: sen avulla saadaan nuoruuden rakentumisen dynaamisuus esiin. Konstruktionistisissa tutkimuksissa otetaan kohteeksi sosiaaliset tilanteet ja tiedon rakentuminen noissa tilanteissa. Tiedon voidaan katsoa olevan aina epävarmaa, tulkinnallista ja sidoksissa kontekstiin. Se, miten ihmiset puhuvat todellisuudesta ja samalla rakentavat sitä, riippuu historiallisista ja kulttuurillisista seikoista. Näin ollen tietty ilmiö näyttäytyy eri tavalla eri aikakausina ja eri kulttuurisissa konteksteissa. (Jørgensen & Phillips 2002, 5.) Tästä näkökulmasta nuoruus rakentuu näin ollen kielenkäytön kautta sosiaalisissa tilanteissa, vallitsevien olosuhteiden määrittämänä (Wilson 2003, 173; Kehily 2007, 13). Nuoruus muuttuu historiallisesti ja kulttuurisesti: psykologiset prosessit eivät itsessään muutu, vaan se, miten niihin yhteiskunnassa suhtaudutaan ja millaisia merkityksiä niille annetaan. Näin ollen nuoruus ei ole objektiivisesti olemassa oleva totuus tai tila, johon voidaan liittää faktuaalisia piirteitä.

Postmodernin aikakautemme mukaiset yksilöllisyyttä korostavat ihanteet vaikuttavat vahvasti siihen, miten nuoria ja nuoruutta tarkastellaan pedagogisesta näkökulmasta. Nuoret nähdään yksilöinä, jotka tietävät itse mitä tarvitsevat. Hoikkala (1993) toteaa opettajan ja oppilaan välisen kasvatussuhteen korvautuvan yksilöllisyyden ja itsenäisyyden korostamisen myötä itsekasvattautumisen ajatuksella. Käsite haastaa aikaisemmat näkemykset yhteiskunnan rakentumisesta selkeiden auktoriteettisuhteiden varaan. Hoikkalan (1993) mukaan etenkin koulussa vahvojen auktoriteettien aika on ohi, ja

opettajan tehtävä on lähinnä ohjata nuoria heidän yksilöllisillä elämänpoluillaan. Jokinen (1996, 26) kuitenkin haastaa tällaisen kaverimallin kysymällä, onko itsekasvattautuminen nuorten oma tahto tai etu. Nuorten elämä ja aikuiseksi kasvaminen on edelleen täynnä institutionaalisia väyliä, joiden uskottavuus rakoilee auktoriteettien aseman heikkenemisen myötä. On siis kyseenalaista, toteutuuko itsekasvattautumisen ideaali koulun kaltaisessa instituutiossa.

Nuoret viettävät koulussa suuren osan ajastaan, ja siitä tulee väistämättä osa nuorten arkea. Nuoret vaikuttavat itse vahvasti siihen, millaiseksi tuo arki muotoutuu. Nuorille muodostuu oma koulukulttuurinsa, joka vaikuttaa koulussa viihtymiseen, koulupäivän kulkuun ja oppimiseen. Tämä nuorten oma kulttuuri ja sosiaalisen yhteisön vaikutukset koulunkäyntiin saattavat helposti unohtua opettamiseen tai oppimiseen keskittyvissä tutkimuksissa. Oppilaiden kulttuuri ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat kuitenkin koko kouluyhteisöön (Tolonen 2001, 15). Koulu ja oppiminen muotoutuvat nimittäin paitsi virallisella, myös epävirallisella tasolla. Epävirallisella tasolla tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus muokkaa vahvasti sitä, millainen on nuorten oppilaskulttuuri eli millaisia käsityksiä nuoret muodostavat itsestään ja toisistaan erilaisina toimijoina koulussa. Tolonen (2001) väittää, että virallinen koulu suodattuu oppilaskulttuurin läpi, ja koulu arjen instituutioon merkityksellistyy oppilaille nimenomaan oppilaskulttuurin välittämänä. Tämän takia on tärkeää tarkastella nuoruutta koulukontekstissa ikään kuin sisältä päin, nuorten omista näkökulmista käsin.

Virallinen koulu ja nuorisokulttuuri muuttuvat Laineen (1997, 117) mukaan eri tavoin ja eri rytmissä. Esimerkiksi kurinpitoon liittyvät konfliktit tai väärinymmärrykset voivat näin ollen aiheutua virallisen koulun normien ja nuorten oman kulttuurin välisistä eroista. Nuoret tekevät tulkintoja näistä virallisesta koulusta saamistaan vihjeistä, jotka esimerkiksi kurinpidon kautta heille välittyvät, ja tekevät johtopäätöksiä siitä, millainen on esimerkiksi hyvä oppilas. Näin ollen käsitykset ihanneoppilaasta kertovat enemmän koulun pedagogisista käytänteistä kuin nuorten ”persoonallisuudesta”. Nuorisokulttuurin muutoksen, erityisesti yksilöllisyyden ja itsenäisyyden korostumisen, myötä virallisen koulun ja muun elämän välillä ei ole samankaltaista etäisyyttä kuin ennen. Laineen (1997,

117) sanoin ”nuoret arvioivat koulua ja opettajia maailmasta käsin eivätkä maailmaa koulusta käsin”.

Identiteetin rakentuminen. Identiteetti on yleisesti ollut avainkäsite nuoria ja nuoruutta tutkittaessa. Perinteisesti on ajateltu, että jokaisella ihmisellä on yksi tarkasti määriteltävissä oleva identiteetti. Nykyään tutkimuksissa keskitytään kuitenkin identiteetin dynaamisuuteen ja sen vuorovaikutukselliseen rakentumiseen. Identiteettejä tuotetaan tiettyjä tilanteita ja tarkoituksia varten. Toisilla ihmisillä on vuorovaikutustilanteessa iso rooli identiteetin rakentumisessa: he joko torjuvat tai vahvistavat mahdollisia identiteettejä. (Androutsopoulos & Georgakopoulou 2003, 3; Gergen 2001, 258-259). Kielenkäytön kautta identiteetin määrittäminen ei myöskään ole ikinä ideologisesti neutraalia, vaan nuorten identiteetit ovat aina joko positiivisesti tai negatiivisesti latautuneita, puhetavoista riippuen (Wilson 2003, 176.)

Yhteiskunnassa nuoruutta toisaalta ihailaan ja romantisoidaan, toisaalta se taas nähdään ongelmallisena elämänvaiheena (Sankari & Jyrkämä 2001, 8). Etenkin mediassa nuoruutta problematisoidaan: nuoruus käsitetään lähtökohtaisesti ongelmallisena, jolloin nuorelle rakennetaan ongelmanuoren identiteettiä. Problematisoivat diskurssit luovat näin yhteiskunnallista konsensusta nuorista ja nuoruudesta: heidän oletetaan lähtökohtaisesti olevan ongelmallisia. Huomioitava on, että tällainen representaatio on muiden kuin nuorten itsensä aikaansaama: nuorten itse itselleen rakentamat identiteetit nimittäin poikkeavat usein muiden käsityksistä. Nuoruutta ja nuorten identiteettejä voidaan näin ollen ymmärtää vain ottamalla tutkimusten kohteeksi heidän näkökulmansa ja itse rakentamansa representaatiot. (Smith, Stainton Rogers & Tucker 2007, 223-225.)

Konstruktionististen näkemysten mukaan nuorilla ei voida katsoa olevan olemassa yhtä aitoa ja oikeaa ”nuorten identiteettiä”, vaan heillä voi tilanteesta riippuen olla useita erilaisia, jopa keskenään ristiriitaisia identiteettejä (Gergen 1985, 267; Sankari & Jyrkämä 2001, 7-8). Etenkin yhteiskunnallisissa muutosvaiheissa itsestään selvinä pidetyt oletukset identiteetin rakentumisesta ja rakentamisesta menettävät voimansa. Laineen (1997) mukaan tulisi puhua nuorten identiteettien moninaisuudesta ja liikkuvuudesta. Nuoret rakentavat

itselleen identiteettejä eri elämän tasoilla, jolloin siitä tulee sekä yhteiskunnallinen että yksilöllinen prosessi. Nuorilla voidaan katsoa olevan erityisen suuri tarve määrittää itsensä suhteessa muihin ihmisiin sekä vallitsevan aikakauden normeihin. Laine (1996) muistuttaa, että identiteetit heijastavat tällöin niitä näkemyksiä ja odotuksia, joita ympäröivä yhteiskunta yksilöä kohtaan asettaa.

Koulu on nuorille paikka, jossa identiteettien rakentaminen ja sen dynaamisuus tulee erityisen vahvasti esiin. Nuorten erilaiset asemat koulussa tulevat esiin sosiaalisissa käytänteissä. Nuo käytänteet ovat toisaalta institutionaalisen tilan määrittämiä, toisaalta ne itse muodostavat määrittäjiä tuolle tilalle. Itselle rakennetaan jatkuvasti uusia, keskenään jopa ristiriitaisia rooleja, joilla vastustetaan staattisuuden kautta rakentuvia ja ulkoapäin määräytyviä identiteettejä. Koulun jaksottaiset, episodimaiset piirteet vaativat yksilöltä muuttuvia tapoja suhteuttaa itsensä uusiin tilanteisiin, jolloin yksilöllisyys korostuu. (Laine 1997, 126.)

Yksilöllisyyden korostumisesta huolimatta nuorten identiteettien rakentuminen ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä. Laineen (1997, 115) mukaan yksilöllisyys on aitoa itsensä esittämistä sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Se, miksi halutaan tulla eli ideaaliminä voidaan toteuttaa vasta muiden kanssa. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa saadaan vahvistusta omille identiteeteille, ja koulu tarjoaa mahdollisuudet vuorovaikutukseen ja identiteettien testaamiseen. Koulu muodostaa institutionaaliset kehykset, jonka sisällä kokeillaan erilaisia, yksilöllisiä toimintamalleja ja identiteettejä. Koulussa muotoutuvat identiteetit eivät kuitenkaan välttämättä ole keskeisimpiä rooleja nuorten elämässä, vaan niitä rakennetaan aktiivisesti myös muilla elämänalueilla. (Laine 1997, 115.)

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

ADHD on ollut yleinen puheenaihe ja tutkimuskohde lukuisilla eri tieteenaloilla jo useiden vuosien ajan. Silti tutkimuskirjallisuudessa häiriötä on käsitelty pääosin vain lääketieteellisestä ja diagnostisesta näkökulmasta. Suurin osa näistä tutkimuksista sisältää kokeellisia asetelmia, joilla selvitetään lähinnä terapian ja lääkehoidon vaikutuksia (Singh 2011, 889). Näin on pyritty saamaan mahdollisimman kattava yleiskäsitys oirekuvasta, mutta samalla on sivuutettu diagnosoitujen henkilökohtaiset näkemykset aiheesta.

ADHD-diagnosoitujen nuorten minäkuva on viime vuosina kasvattanut suosiotaan tutkimuskohteena (esim. Evangelista ym. 2008; Linnea, Hoza, Tomb & Kaiser 2012), mutta näidenkin tutkimusten tulokset perustuvat ennalta laadittuihin mittareihin ja kyselylomakkeisiin, jolloin ei anneta arvoa nuorten omalle äänelle. Tässä tutkimuksessa pyritään vastaamaan aiemmista tutkimuksista esiin nousseeseen tarpeeseen tutkia sitä, mitä nuoret oikeasti haluavat itse kertoa. Näkökulma on lisäksi rajattu koulunkäyntikontekstiin, jolloin on tarkoituksellisesti pyritty välttämään liian diagnostisia tai psykologisia painotuksia.

Nuoriin liitetään yhteiskunnassa helposti ennakko-oletuksia, ja marginaali- tai erityisryhmiin kuuluvat – kuten ADHD-diagnosoidut – nuoret saavat erityisen paljon ennakkoluuloista kohtelua osakseen (Kellison, Bussing, Bell & Garvan 2010). Erityisesti kouluissa näihin nuoriin voidaan kohdistaa ennakko-oletuksia ja stereotyyppisiä käsityksiä varsinkin, jos ajankohtaista tietoa aiheesta ei ole saatavilla. Häiriön oirekuvan monimuotoisuuden vuoksi nuorten tarpeet koulun suhteen kuitenkin vaihtelevat suuresti eikä kaikkia voi mahduttaa samaan muottiin. Tässä tutkimuksessa pyritään unohtamaan diagnosoituja mahdollisesti koskevat ennakko-oletukset ja antamaan nuorten itse tehdä omasta näkökulmastaan ymmärrettäväksi koulunkäyntikokemuksiaan.

Sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti tämän tutkimuksen lähtökohtainen oletus on, että kielen avulla rakennetaan ja muokataan sosiaalista

todellisuutta. Tutkimuksen tarkoituksena on siis tuoda esiin ne vaihtelevat puhettavat, joilla nuoret rakentavat kuvaa koulunkäynnistään ja samalla muokkaavat todellisuutta. Diskurssianalyysin ohjaamana tutkimuksen päähuomio on kielen käytössä, ei kielen käyttäjissä. Kuitenkin kielen käytön kautta on mahdollista tarkastella sitä, miten nuoret positioivat itsensä suhteessa puheena olevaan ilmiöön eli millaisia identiteettejä heille rakentuu. Näiden teoreettisten lähtökohta-oletusten sekä aiheeseen perehtymisen myötä tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Miten ADHD-diagnosoidut nuoret puhuvat omasta koulunkäynnistään ja millaisia tulkintoja he siitä rakentavat?
2. Millaisia subjektipositioita nuoret itselleen rakentavat?
3. Mitä tilannekohtaisia seurauksia kielenkäytöllä on?

5.2 Tutkittavat ja tutkimusaineisto

Aineisto koostuu yhteensä 13 ADHD-diagnosoidun nuoren haastatteluista. Aineiston on kerännyt Juho Honkasilta Jyväskylän yliopistolle tehtävää väitöstutkimusta varten huhti- ja syyskuun 2012 välisenä aikana. Aineistoa käytetään tämän tutkimuksen lisäksi muihinkin proseminaari- ja pro gradu -töihin. Haastattelut on nauhoitettu, ja tätä tutkimusta varten aineisto saatiin valmiiksi litteroituna¹.

¹Litterointimerkit:

H haastattelija

N nuori

(.5) (2) tauot, joiden kestot sekunteina

[päällekkäispuheen alkukohta

] päällekkäispuheen loppukohta

(()) litteroijan tai tutkijan huomio

Haastateltavat on tavoitettu pääkaupunkiseudun ADHD-yhdistyksen kautta. Nuorten huoltajat välittivät tutkimuspyynnön edelleen nuorille, jotka antoivat suostumuksensa haastatteluun. Haastatellut nuoret olivat haastatteluhetkellä iältään 11–16-vuotiaita, ja kaikilla on diagnosoitu ADHD tai ADD, mikä oli tutkimuksen kriteerinä. Tässä tutkimuksessa termi ADHD käsittää kummatkin diagnoosityypit. Lisäksi kaikista haastateltavista käytetään selvyuden vuoksi termiä nuoret, melko laajasta ikäjakaumasta huolimatta. Taulukossa 1 on esitetty haastateltavien ikä, sukupuoli ja diagnoosi.

TAULUKKO 1. Haastateltavat

Haastateltava	Ikä (vuotta)	Sukupuoli	Diagnoosi
N1	13	M	ADD
N2	12	M	ADHD
N3	15	N	ADHD
N4	15	N	ADHD
N5	12	M	ADHD
N6	16	M	ADD
N7	16	M	ADHD
N8	11	M	ADHD
N9	13	M	ADHD
N10	15	M	ADHD
N11	12	M	ADHD
N12	13	M	ADHD
N13	11	M	ADD

Haastateltavat saivat itse valita haastattelupaikan: osa haastatteluista toteutettiin haastateltavien kotona, osa muualla. Haastattelu muistutti tyyliltään teemahaastattelua: se noudatteli ennalta valittuja aiheita, mutta kuitenkin vapaasti ja haastateltavan ehdoilla. Haastattelujen kesto vaihteli noin puolesta tunnista vajaaseen kahteen tuntiin: yhtä haastattelua lukuun ottamatta kaikki kestivät yli tunnin. Litteroituina haastatteluista kertyi aineistoa 591 sivua (fontin koko 12, riviväli 1,5).

5.3 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen analyttisena viitekehyksenä on diskurssianalyysi. Diskurssianalyysissa keskitytään kielen käytön tutkimukseen ja siihen, miten kielen avulla rakennetaan todellisuutta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Potter & Wetherell 1987, 7; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9-10). Yksi diskurssianalyysin teoreettisista lähtökohdista on oletus todellisuuden tulkinnallisesta luonteesta (Jokinen ym. 1993, 18). Samalla kun kuvaamme asioita kielen avulla muovaamme todellisuutta ja muodostamme siitä tietynlaisen kuvan. Diskurssianalyysissa taustalla on näin ollen sosiaalisen konstruktionismin mukainen ajattelutapa, jonka mukaan kieli ei kuvaa faktuaalisesti todellisuutta vaan tarjoaa siitä erilaisia näkökulmia, jotka konstruoidaan eli merkityksellistetään sosiaalisissa tilanteissa (Jokinen ym. 1993, 9). Lisäksi diskurssianalyysia ohjaa antikognitivistinen ajattelu, jonka mukaan kielelliset ilmaisut ovat ilmaisijan subjektiivisia tulkintoja todellisuudesta. Diskurssianalyysissa päähuomio kohdistuu kielen käyttöön, ei kielenkäyttäjiin.

Diskurssianalyysi ei nimestään huolimatta ole suoranainen analyysimenetelmä, vaan pikemminkin väljä teoreettinen viitekehys, jonka sisällä esiintyy lukuisia erilaisia suuntauksia ja analyysin suorittamisen tapoja. Laaja-alaisuudestaan johtuen diskurssianalyysin tarkka määrittäminen on Hepburnin ja Potterin mukaan (2004, 180-181) haastavaa. Haastavuutta lisää se, että diskurssianalyysi on kehittynyt samanaikaisesti useilla eri tieteenaloilla (Hepburn & Potter 2004; Jokinen 1999; Cheek 2004). Toisaalta diskurssianalyysin laaja-alaisuus mahdollistaa tutkijalle monien eri menetelmällisten ratkaisujen tekemisen. Diskurssianalyysista tehtyjen metodioppaiden ja tutkimusten

pääasiallinen tehtävä onkin Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993, 13) mukaan valmiiden ohjeiden antamisen sijaan innoittaa tutkijaa analyttiseen ajatteluun.

Erilaisista diskurssianalyttisistä suuntauksista on tätä tutkimusta eniten ohjannut diskursiivinen psykologia. Se on brittiläinen suuntaus, jonka keskeisimpinä kehittäjinä ovat toimineet Margaret Wetherell, Jonathan Potter ja Derek Edwards (Potter & Wetherell 1987; Potter 1996; Edwards & Potter 1992). Suomessa suuntauksen ovat tehneet tunnetuksi Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (esim. Jokinen ym. 1993). Diskursiivisessa psykologiassa tarkastellaan kielenkäyttöä tavoitesuuntautuneena toimintana, joka realisoituu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Verrattuna toiseen yleiseen suuntaukseen, kriittiseen diskurssianalyysiin, joka keskittyy valtasuhteiden analysoimiseen, diskursiivinen psykologian keskiössä on enemmän todellisuuden esittämisen moninaisuus ja kielenkäytön vaihtelevuus (esim. Potter 1996). Tämän tutkimuksen analyysissa painottuukin juuri ne erilaiset tavat, joilla eri henkilöt puhuvat samasta asiasta ja millaiseksi todellisuutta niiden puheiden kautta rakennetaan.

Diskurssianalyysissa analyysitapa ja menetelmälliset valinnat riippuvat siitä tieteenalasta, jonka piirissä tutkimusta tehdään. Tässä tutkimuksessa analyysia ohjaavat kasvatustieteelliset ja erityispedagogiset intressit. Tästä syystä tutkimuksessa ei paneuduta puhtaasti kielitieteelliseen analyysiin, vaan keskitytään aineistoon ja siinä esiintyviin ilmaisiin kokonaisuutena. Tarkoituksena on tarkastella yksityiskohtaisia kielen piirteitä laajempia sisällöllisiä teemoja ja sitä, millaisena tutkimuksen kohteena oleva ilmiö näyttäytyy ja miten se rakentuu puheessa. Kielellisten piirteiden tarkastelu ja esiintuominen tulosten yhteydessä on ainoastaan keino korostaa aineistolähteisyyttä, todistaa aineistossa pitäytyminen ja perustella sitä, miten tuloksiin päädyttiin.

Etenkin diskursiivinen psykologia on saanut paljon vaikutteita keskustelunalyysista (Jokinen 1999), jossa tarkastellaan yksityiskohtaisesti vuorovaikutuksen rakentumista sosiaalisissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa puolestaan on tarkoituksellisesti vältetty keskustelunalyttisen otteen painottamista aineiston analyysissa. Näin ollen huomio on ollut vuorovaikutuksellisten prosessien kuten puheenvuorojen järjestäytymisen sijaan siinä, millaiseksi tutkittavana oleva ilmiö on

konstruoitu ja millä kielellisillä keinoilla (Potter 2004; Vehkakoski 2006, 33). Keskustelun kulkua ja puhujien rooleja ei ole kuitenkaan täysin sivuutettu analyysissä, vaan on otettu huomioon kontekstuaalisten seikkojen tarkastelun yhteydessä.

Pyrkimys välttää liiallista keskusteluanalyttistä otetta vaikutti osaltaan siihen, että haastatteluja ei ole litteroitu yhtä tarkasti kuin keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa yleensä. Tutkimuskysymysten kannalta ei nähty tarkoituksenmukaiseksi merkitä haastatteluihin esimerkiksi äänensävyyn muutoksia tai sanojen painotuksia. Osassa litteraatteja puhujien tauot ja puheiden päällekkäisyys oli merkitty: niitä ei lähdetty varta vasten poistamaan, mutta ne eivät myöskään osoittautuneet tutkimuksen kannalta tarpeellisiksi. Ylimääräisten litteraattimerkkien välttäminen lisäksi paransi aineiston luettavuutta ja siten kokonaiskuvan hahmottamista.

Diskurssianalyysin yksi tärkeimmistä käsitteistä on merkityssysteemi, jonka Jokinen ym. (1993, 27) määrittelevät ”verrattain eheäksi säännönmukaiseksi merkityssuhteiden systeemiksi, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja samalla luo sosiaalista todellisuutta”. Diskursiivisessa psykologiassa ja myös tässä tutkimuksessa merkityssysteemistä käytetään käsitettä tulkintarepertuaari, joka Jokisen ym. (1993, 28) mukaan sopii esimerkiksi diskurssin käsitettä paremmin kuvaamaan arkisen kielen käytön vaihtelevuutta; diskurssin käsitettä puolestaan käytetään enemmän valtasuhteita erittelevissä ja historiallisia näkökulmia käsittelevissä tutkimuksissa. Tukeutumalla tulkintarepertuaarin käsitteeseen on tässä tutkimuksessa pyritty tekemään ero kriittiseen diskurssianalyysiin, joka keskittyy puheen ideologiaan funktioihin ja puheen institutionaalisiin käytäntöihin (ks. Wodak 2001).

Tulkintarepertuaarit ovat joukko yhtenäisiä kielellisiä keinoja ja ilmaisutapoja, joiden avulla puhujat tekevät ymmärrettäväksi ja merkityksellistävät todellisuutta ja puheen aiheena olevaa ilmiötä (Potter & Wetherell 1987; Jokinen ym. 1993). Erilaiset repertuaarit voivat olla keskenään rinnakkaisia, mutta myös vastakohtaisia, mikä ilmentää todellisuuden tulkinnallista luonnetta. Merkityssysteemin ja tulkintarepertuaarin käsitteitä käytetään tässä tutkimuksessa synonyymeina.

5.4 Tutkimusaineiston analysointi

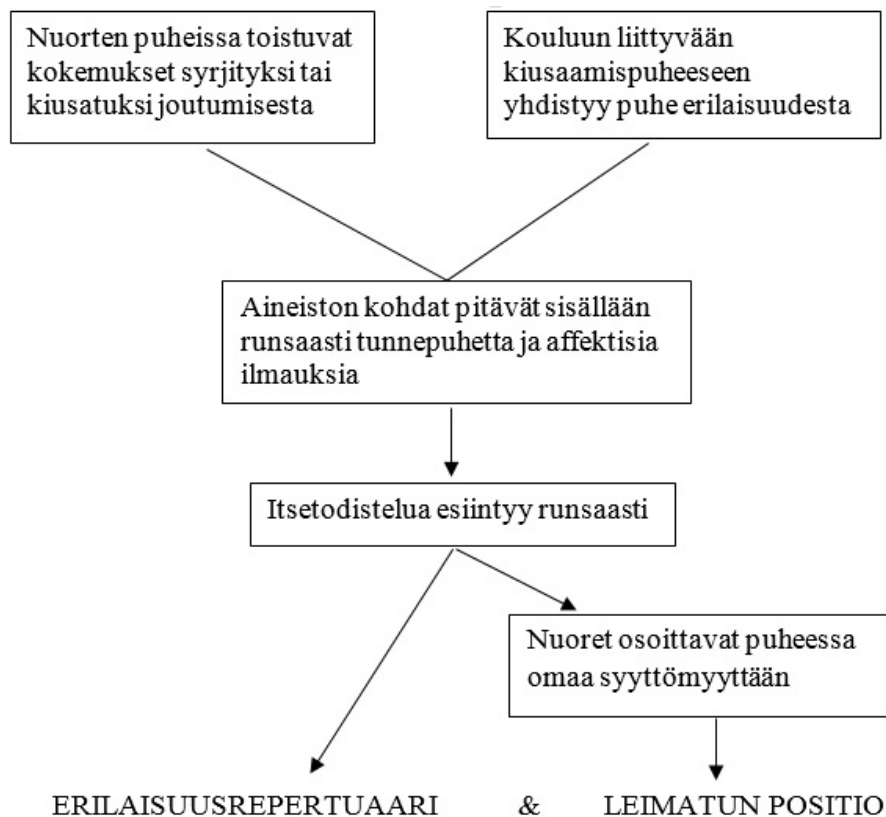
Tässä tutkimuksessa analyysi ja tulkintarepertuaarien identifioiminen aloitettiin lukemalla toistuvasti läpi aineistoa ja ennen kaikkea karsimalla siitä pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset tekstinkohdat. Alustavien tutkimuskysymysten ei vielä tässä vaiheessa annettu vaikuttaa merkittävästi aineiston tarkasteluun, mutta esimerkiksi ne kohdat, joissa nuoret eivät puhu koulunkäyntiin liittyvistä asioista vaan esimerkiksi kotioloistaan tai vapaa-ajastaan oli mahdollista karsia pois jo alkuvaiheessa. Lisäksi niiden haastattelujen kohdat, joissa olivat mukana nuorten vanhemmat, jätettiin pois analyysista, mikäli nuori ei osallistunut keskusteluun. Aineisto supistui alkuperäisestä 591 sivusta 125 sivuun.

Karsimisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin teemoittain, jotta kokonaiskuvan hahmottaminen helpottuisi. Aineistokatkelmat koottiin yhteen tiedostoon leikkaa-liimaa -periaatteella, ja jokaisen katkelman yhteyteen merkittiin muistiin, kenen nuoren haastattelusta oli kyse ja mistä kohtaa haastattelua katkelma on peräisin, jotta aineistoon voisi palata myöhemmissä analyysin vaiheissa. Lopullisia repertuaareja muodostaessa osoittautuikin hyödylliseksi huomioida katkelmia edeltäviä ja seuraavia kohtia, sillä näin oli mahdollista tehdä ymmärrettäväksi kontekstin vaikutukset puheeseen.

Teemoittelun alkuvaiheessa vaikutti siltä, että analyysin voisi kokonaisuudessaan suorittaa eri teemojen sisällä, mutta lopulta repertuaarien tunnistamisen kannalta tarpeeksi kattavia teemoja ei ollut havaittavissa, joten tulokset on raportoitu repertuaareittain ilman teemoittelua. Teemoittelu oli siten vain analyysin alkuvaihe, tapa tutustua aineistoon. Kuten Suoninen (1993, 50) huomauttaa, merkityssystemien identifioimisella ei tarkoiteta eri puheenaiheiden erottamista toisistaan (esimerkiksi puhe kavereista = kaveriteema), vaan saman repertuaarin sisällä voidaan käsitellä useitakin aiheita.

Jo teemoittelun ja aineiston toistuvan, tarkan lukemisen yhteydessä oli mahdollista havaita nuorten puheessa yhtenäisiä merkityssystemejä: repertuaarit alkoivat vähitellen hahmottua. Tässä auttoi lisäksi lukuisiin aiemmin tehtyihin diskurssianalyttisiin teksteihin ja tutkimuksiin perehtyminen. Aineistokatkelmien yhteyteen merkittiin lukemisen aikana

havaintoja esimerkiksi puheen asiasisällöistä, kielellisistä piirteistä ja ilmaisutavoista. Havaintojen pohjalta oli mahdollista havaita eroja ja yhtäläisyyksiä nuorten puheessa, mikä ohjasi tekstikatkelmien yhdistämistä samaan repertuaariin kuuluviksi. Alussa repertuaareja muodostui lukuisia, mutta tarkan analyysin myötä ne tiivistyivät viiteen raportoituun repertuaariin. Esimerkki analyysin vaiheista havaintojen tekemisen kautta repertuaarien muodostamiseen on nähtävillä kuviossa 1.



KUVIO 1. Aineiston analyysin vaiheet

Tulkintarepertuaarien identifioimisen jälkeen tarkasteltiin sitä, millaisia identiteettejä tai subjektipositioita nuorille puheen kautta muodostuu. Diskurssianalyysissa hylätään perinteinen, etenkin psykologiassa paljon käytetty käsitys identiteetistä melko

pysyvänä yksilön ominaisuutena tai roolina, joka on mahdollista määrittää tarkasti. Sen sijaan tukeudutaan sosiaalisen konstruktionismin ja sosiokulttuuristen teorioiden mukaiseen määritelmään identiteetistä sosiaalisesti tuotettuna, kielen kautta rakentuvana ja alati muuttuvana konstruktiona (Bucholtz & Hall 2005; Potter & Wetherell 1987). Minän olemuksen sijasta tarkastellaan siis minän rakentamista ja rakentumista (Potter & Wetherell 1987, 101-104). Näin ymmärrettynä yksilöllä voi olla useita identiteettejä, jotka muodostuvat kussakin tulkintarepertuaarissa omanlaisekseen ja voivat siten tulkintarepertuaarien tavoin tukea toisiaan tai olla keskenään ristiriitaisia. Tässä tutkimuksessa käytetään identiteetin ja diskursiivisessa psykologiassa paljon käytetyn subjektiposition käsitettä synonyymeina. Subjektiposition käsite tulee siitä kielellisestä toiminnasta, jossa puhuja positioi eli asettaa itsensä tiettyyn rooliin tai asemaan. Näin ollen tässä tutkimuksessa puhutaan identiteetin ja subjektiposition käsitteiden ohella rooleista tai asemista.

Identiteettien tunnistamisen jälkeen tarkasteltiin, millaisia funktioita kullakin repertuaarilla on. Sosiaalisessa konstruktionismissa ja diskurssianalyysissa kielen käyttö nähdään tavoitesuuntautuneena toimintana eli sillä ajatellaan olevan aina jokin funktio (ks. Burr 2003; Potter 1996). Tilannekohtaisten funktioiden tarkastelun yhteydessä etsittiin niitä vaikutuksia, joita yksittäisessä tilanteessa aktualisoituu riippumatta siitä, onko kyseessä tarkoituksellinen toiminta vai ei (Potter & Wetherell 1987). Puhuja voi nimittäin tiedostamattaan luoda erilaisia tulkintamahdollisuuksia puheena olevasta asiasta, mikä on diskurssianalyysin kannalta erityisen mielenkiintoista (Jokinen ym. 1993, 43). Funktioiden tunnistamisen yhteydessä korostuu lisäksi kontekstin lukemisen tärkeys: on tärkeää ottaa huomioon tilanne, jossa teksti on tuotettu, kulttuurilliset piirteet sekä aikakauden tavat ja normit. Funktioiden muodostuminen riippuu täten myös analysoijasta. (Potter & Wetherell 1987, 33). Tässä tutkimuksessa on pyritty ottamaan konteksti huomioon analyysissa ja tulosten yhteydessä pyritty raportoimaan sen vaikutukset mahdollisimman tarkasti. Esimerkiksi aineistonäytteiden yhteydessä on pyritty avaamaan sitä kontekstia, johon näyte sijoittuu.

Lopullisissa tuloksissa on raportoitu viisi eri merkitysjärjestelmää, niiden aikaansaamat funktiot sekä positiot, joihin puhujat itsensä asettavat kunkin repertuaarin

sisällä. Näihin lopullisiin tuloksiin päädyttiin monivaiheisen prosessin myötä: repertuaarien yhdistämisen, tulkintojen tarkistamisen ja reflektoinnin sekä aineiston toistuvan, kriittisen lukemisen kautta. Jo repertuaareille annettujen nimien kautta on pyritty välittämään se merkitysten moninaisuus ja variaatio, jota koulunkäyntiä käsittelevässä puheessa esiintyy.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuus. Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, jonka avulla on haluttu saada esiin nuorten oma ääni ja korostaa tutkittavia subjekteina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan haastattelujen ei katsota kertovan objektiivista totuutta maailmasta: vastaukset muotoutuvat yksilöllisesti ja tilanteen edellyttämällä ja/tai mahdollistamalla tavalla (Holstein & Gubrium 2004, 145). Nuorten äänen esiin tuomisen merkittävyyttä ei tule väheksyä: ei ole yhdentekevää, miten ihmiset suhteuttavat itsensä maailmaan ja sen tapahtumiin. Haastattelun avulla saadaan esiin juuri nuo subjektiiviset puhettavat, joista ollaan kiinnostuneita.

Tätä tutkimusta varten haastatteluaineistot saatiin valmiina, jolloin aineiston laatu ohjasi metodologisia valintoja. Tutkimuksessa korostuu aineistolähtöisyys: aineisto on ollut perustana teoriataustan rakentamiselle, tutkimuskysymysten muotoutumiselle ja analyysimenetelmän valinnalle. Diskurssianalyysin voidaan katsoa menetelmänä soveltuvan erityisen hyvin valmiiksi tuotetun aineiston analysoimiseen: päättelyketju etenee yksittäisestä yleiseen, ilman etukäteen laadittujen hypoteesien vaikutusta analyysiin (Potter 2004, 216). Diskurssianalyysin avulla voidaan lisäksi ottaa huomioon tutkijan rooli haastattelussa. Haastattelu nähdään sosiaalisena tapahtumana, jossa toinen osapuoli vaikuttaa väistämättä puheen rakentumiseen. Tämä perusolettamus on huomioitu analyysissa ja pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti.

Tässä tutkimuksessa on lisäksi mahdollista tarkastella haastattelua ulkopuolisen näkökulmasta, koska aineistonkeruu on suoritettu eri henkilön toimesta. Näin muistikuvat, tunteet tai muut kokemukset haastattelutilanteesta eivät ole johdatelleet analyysia, vaan se

on suoritettu mahdollisimman neutraaleista lähtökohdista. Toisaalta tiedot haastattelujen ajankohdasta, paikasta ja muista seikoista, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet haastattelun kulkuun, olivat tiedossa tätä tutkimusta tehdessä. Nämä kontekstuaaliset seikat on huomioitu analyysivaiheessa.

Luotettavuutta parantavaksi seikaksi voidaan katsoa se, että tässä tutkimuksessa tutkijalla ei ollut etukäteistietoa tai suhdetta analysoitavaan aineistoon. Näin ollen haastatteluaineistoon oli mahdollista suhtautua hyvinkin kurinalaisesti. Tällaista tutkijan positiota Juhila (1999, 203) kutsuu analyytikoksi: tutkija pitäytyy tiukasti haastateltavien omissa selonteoissa ja pitää osallisuutensa suhteessa aineistoon mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna. Kuitenkin on otettava huomioon, että tulokset ovat tulkintaa, ja joku toinen tutkija olisi voinut tehdä samasta aineistosta hyvinkin erilaisia päätelmiä.

Haastattelulla aineistonkeruumenetelmänä on luotettavuutta heikentäviä piirteitä, joita myös diskurssianalyttikot nykyään kritisoivat (Potter 2004, 206). Diskurssianalyttikoiden keskuudessa on yhä enemmän alettu suosia aineistona niin sanottuja luonnollisia tilanteita, joissa tutkijan vaikutus on minimoitu. Kuitenkin haastattelu on perinteisesti ollut diskurssianalyysissä suosituin menetelmä, ja sen arvoa ja merkitystä ei Potterin (2004, 206) mukaan tule väheksyä. Juhilan ja Suonisen (1999, 237) mukaan haastattelu nähdään etenkin länsimaissa hyvinkin 'luonnollisena' tilanteena sen yleisyydestä johtuen.

Valmis aineisto on mahdollistanut monen eri nuoren puheen esiin tuomisen; pro gradun tasoiseen tutkielmaan aineisto oli jopa poikkeuksellisen kattava. Kuitenkin tulosten siirrettävyyttä pohtiessa on otettava huomioon, että kyse on yksittäistapauksista ja tuloksia ei näin ollen voida yleistää käsittämään kaikkia ADHD-diagnosoituja nuoria. Lisäksi haastateltavat ovat valikoituneet tietyn alueen järjestön kautta huoltajien välityksellä, minkä takia haastateltavien ei voida katsoa edustavan kattavasti koko ryhmää. Lisäksi haastattelu menetelmänä heikentää mahdollisuutta yleistää tuloksia: haastattelu on keinotekoinen tilanne, jota on mahdotonta toistaa täsmälleen samanlaisena eri tutkittavien kanssa (Potter 2004, 206). Tuloksille ei pyritä hakemaan tiukan faktan statusta, vaan totuudellisuus pätee vain näiden tiettyjen tilanteiden kohdalla (Juhila & Suoninen 1999, 234).

Tämä tutkimus on osa laajempaa tutkimusten verkostoa; samaa aineistoa käytetään proseminaaritöissä, toisessa pro gradu -työssä sekä väitöskirjassa. Yhteistyötä tämän tutkimuksen osalta on siis tehty sekä proseminaarin, väitöskirjan että toisten pro gradu -työn tekijöiden kesken. Monen eri tutkijan käyttö eli tutkijatriangulaatio on Hirsjärven ym. (2009, 233) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantava ominaisuus. Ajatustenvaihto, erilaisten näkökulmien esiin tuominen ja avun saaminen ovat tällä tavalla toimiessa mahdollisia.

Eettisyys. Laadullisen tutkimuksen tulee olla eettisesti kestävä eli tutkijan tulee noudattaa laadukkaan tutkimuksen tekemisen kriteereitä kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineiston keruu ja käyttö vaativat erityisesti eettisten periaatteiden huomioimista. Tässä tutkimuksessa aineiston luovutuksen ja käytön suhteen on tehty väitöskirjan tekijän Juho Honkasillan kanssa kirjallinen sopimus. Siinä sitoudutaan eettisesti kestävien käytänteiden ja salassapitovaatimuksen noudattamiseen tutkimuksessa. Haastateltavat olivat tutkimukseen suostuessaan antaneet luvan luovuttaa aineistoa proseminaari ja pro gradu -töitä varten muiden henkilöiden nähtäväksi Honkasillan lisäksi.

Tutkittavien anonymiteetti on pyritty turvaamaan tuloksia raportoidessa. Tutkittavien nimiä tai muita tunnistettavia piirteitä ja henkilötietoja ei tuoda esille missään raportin kohdassa eivätkä ne ole tutkimusprosessin aikana päässeet ulkopuolisten tietoisuuteen. Anonymiteetin säilyttämiseksi raporttiin valituista aineistoesimerkeistä on häivytetty murteet, maininnat paikkakunnista, henkilöistä ja kouluista sekä muut maininnat, joista haastateltavat olisivat tunnistettavissa.

Tutkittavien osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Tosin täytyy ottaa huomioon, että haastattelija ei ollut alun perin suoraan yhteydessä nuoriin, vaan heidät tavoitettiin huoltajien kautta. Huoltajat ovat siten varmistaneet nuoren halukkuuden osallistua tutkimukseen. Kuitenkin kriteerinä oli, että sekä huoltajan että nuoren on oltava halukas osallistumaan tutkimukseen. Vapaaehtoisuutta on toisaalta voinut rajoittaa huoltajien mahdollinen vallankäyttö nuoriin nähden. Itse haastattelutilanteessa on

kuitenkin edetty nuorten ehdoilla: haastattelu on esimerkiksi lopetettu heti, kun nuori ei ole enää jaksanut puhua tai on valittanut väsymystä.

6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisesti niitä repertuaareja, joita ADHD-diagnosoidut nuoret käyttävät puhuessaan koulunkäynnistä sekä heidän itselleen rakentamiaan subjektipositioita. Myös kielenkäytön funktiot ovat tarkastelun kohteena. Nuorten haastatteluista on mahdollista tunnistaa viisi eri koulunkäyntiä käsittelevää repertuaaria: *erilaisuus-*, *konflikti-*, *sosiaalisuus-*, *etäännyttävä-* ja *arvorepertuaarit*. Niissä nuoret rakentavat koulunkäynnistä vaihtelevaa, moninaista sekä paikoin ristiriitaista ja jännitteistä kuvaa. Kullekin repertuaarille on omat tunnistettavissa olevat kielelliset piirteet ja puheen sävyt. Näiden repertuaarien myötä nuoret positioivat itsensä suhteessa kertomaansa sekä suhteessa haastattelutilanteeseen. He rakentavat itselleen *leimatun*, *uhrin*, *itsetietoisien*, *normaalien* ja *asiakkaan* subjektipositiot. Puheet heijastavat nuorten elämää erityisoppilaana ja ADHD-diagnosoituna nykypäivän koulumaailmassa. Useat repertuaareista ovat lisäksi sellaisia, joilla voidaan tehdä ymmärrettäväksi myös muita asioita kuin koulunkäyntiä: ne heijastavat ympäröivään kulttuuriin kiinteästi liittyviä piirteitä. Taulukossa 2 on esitetty kullekin repertuaarille tyypilliset kielelliset piirteet, niissä rakennetut subjektipositiot sekä kielenkäytön funktiot.

TAULUKKO 2. Repertuaarit, subjektipositiot ja kielenkäytön funktiot

	Erilaisuus	Konflikti	Sosiaalisuus	Etäännyttävä	Arvo
Kielelliset piirteet	Passiivi, affektiset ilmaukset, vahvistussanat	Mennyt aikamuoto, negatiiviset sanat, valinnat, ehdotomutta ja pakkoa viestittävät ilmaukset	Me-muoto, -han, -hän -päätteet, positiiviset sanavalinnat	Vähättelevät ilmaisut, kouluun liittyvä erityissanasto	Yks. 2. pers. käyttö, konditi-onaali
Subjektipositio	Leimattu	Uhri	Itsetietoinen	Normaali	Asiakas
Kielenkäytön funktio(t)	Syyttömyyden ja voimattomuuden korostaminen	Myötätunnon hakeminen	Positiivisen minäkuvan säilyttäminen	ADHD:n vaikutusten vähättely	Yksilöllisten tarpeiden esiintuominen

6.1 Erilaisuusrepertuaari

Erilaisuusrepertuaari on identifioituista viidestä eri merkityssysteemistä kaikista vahvin ja hallitsevin. Siinä nuoret nostavat esiin diagnoosinsa ja erityisluokalla opiskelun aiheuttaman leimautumisen sekä heihin koulussa kohdistuvan syrjimyksen ja kiusaamisen. Nuoret positioivat itsensä suhteessa näihin tapahtumiin, jolloin heille rakentuu leimatun henkilön identiteetti. Repertuaarin hallitsevuus käy ilmi ennen kaikkea aineistokatkelmien

lukumäärästä: erilaisuusrepertuaarien alle sijoittuvien haastattelujen kohtien määrä on ylivoimaisesti suurin kaikista repertuaareista. Lisäksi repertuaaria ilmentävät puhetavat nousevat aineistosta selkeimmin esille muun muassa tunnepuheen ja vahvojen ilmausten myötä. Repertuaarin vahvuutta korostavat myös haastateltavien pitkät puheenvuorot sekä runsas itsetodistelu: haastateltavilla on tarve antaa selityksiä omille puheenvuoroilleen ilman, että haastattelijä erikseen niitä pyytää (Suoninen 1993, 125). Itsetodistelun myötä repertuaarissa rakennetaan leimatun henkilön identiteetin lisäksi *sosiaalisuusrepertuaarin* mukaista sosiaalisen, itsetietoisien henkilön identiteettiä.

Erilaisuusrepertuaarin keskiössä on nuorten puheissaan ilmaiset kokemukset kiusatuksi tai syrjityksi tulemisesta. Kiusaamisesta puhutaan suoraan ja avoimesti ja se tuodaan esille tilanteissa, joissa haastattelijä ei erityisesti ole itse ottanut kiusaamista puheeksi tai kysynyt nuorelta kiusataanko häntä. Kiusaaminen on nuorten puheissa sekä fyysistä että henkistä: koulun käytävillä jahtaamista, kimppuun käymistä, piilovihjailua tai selän takana juoruamista. Kiusaamispuheissa korostuu nuorten tietämättömyys kiusaamisen syistä, minkä avulla he viestittävät, etteivät ole vastuussa tilanteesta ja korostavat omaa syyttömyyttään. Se tehostaa sorretuksi tulemisen kokemusten esiintuomista, minkä voi tulkita haastattelijan myötätunnon ja ymmärryksen hakemiseksi. Seuraavassa aineistoesimerkissä haastattelijä haluaa palata nuoren aiemmin haastattelussa esiin tuomiin mainintoihin kiusaamisesta, jolloin nuori saa tilaisuuden nostaa esiin epäoikeudenmukaisuuden tunteet.

H: Joo. Vois mennä kohta toho no tohon niinku ne- nelosluokan jälkeisee mut. Sä sanoit niinku et kaikki kiusas.

N11: Mmm.

H: Oliko se silloin niinku, oliko se nimenomaa silloin pienluokalla et siellä (.)

N11: Mmm.

H: Tuntu, et kaikki kiusas? Onks se tilanne, oliko se erilainen siinä ykkös-kakkosluokalla?

N11: Silloin mua ei kiusattu.

H: Okei.

N11: Muahan rupes niinku oliko se nyt nelosella, yhtäkkii vaa jotkut kutosluokkalaiset, ne vaa yhtäkkii rupes mua kiusaa, ne rupes aina käymää mun kimppuu ja yhtäkkii ne

rupes jahtaa mua ja käymää mun kimppuu, emmä tiä miks ne vaa yhtäkkii rupes, mä en ollu tehny mitää.

H: Tässä nykyisessä koulussa vai?

N11: Ei ku nelosella tuolla ((koulun nimi)) koulussa.

H: Okei, silloin ku sä olit vielä siinä pienluokassa?

N11: Nii.

Epäoikeudenmukaisuus tulee esille, kun nuori kertoo, miten *nelosella* -- *jotkut kutosluokkalaiset* alkoivat kiusata ja samalla korostaa omaa altavastaajan rooliaan: hän on nuorempi kuin kiusaajansa ja täten heikommassa asemassa. Kuvaa epäreilusta asetelmasta luo myös puhe kiusaajista monikossa: heitä on monta ja nuori on yksin. Omaa syyttömyyttä ja viattomuutta tuodaan esille seuraavilla ilmauksilla: -- *ne vaa yhtäkkii rupes mua kiusaa* -- , -- *emmä tiä miks ne vaa yhtäkkii rupes, mä en ollu tehny mitää*. Puhetapa ilmentää kiusaamisen epäreiluutta ja oletusta siitä, että kiusaamiselle on tai tulisi olla jokin syy. Katkelmassa sekä haastattelija että haastateltava yhdessä tekevät ymmärrettäväksi, että pienluokalla nuorta kiusataan ja yleisopetuksessa ei. He kumpikin – todennäköisesti tiedostamattaan – luovat puheellaan mielikuvaa pienluokasta paikkana, jossa nuori saa osakseen epäoikeudenmukaista kohtelua.

Aineistoesimerkin mukainen altavastaajan asemaan joutuminen sekä epäreilouden korostaminen ovat yhteisiä piirteitä kaikille haastatteluissa esiintyneille kiusaamispuheille. Puheessa luodaan vahvaa minä vastaan kaikki muut -asetelmaa, jossa nuori suoraan tai epäsuorasti vertaa itseään muihin oppilaisiin ja sitä kautta luo kuvaa erilaisuudesta. Vaikutelmaa yksin tai ulkopuolelle jäämisestä korostetaan ”sallitun liioittelun” (VISK § 1721) keinoin kuten ilmauksilla *kaikki kiusasivat, kukaan ei välittänyt* tai *se oli kaikkein hirveintä*. Tavoitteena on vakuuttaa haastattelija tilanteen vakavuudesta ja oman kokemuksen tärkeydestä. Tällöin ilmausten kirjallinen tulkinta ei välttämättä ole edes tavoiteltua. Tämä käy ilmi seuraavasta aineistoesimerkistä.

N11: Kyl muut näkee sen ihan selvästi, et mä oon yksinäinen.

H: Koeksä ite, että sä oot ulkopuolinen tai yksinäinen?

N11: Koen. Se oli kaikkein hirveint ku yhes vaihees mul ei ollu yhtään kaverii.

Esimerkkiä on haastattelussa edeltänyt tilanne, jossa nuori on saanut valita haastattelijan antamista korteista sellaisia, jotka kuvaavat sitä, miten muut näkevät nuoren. Esimerkissä tulee esille repertuaarille tyypillinen piirre: affektiset ilmaukset. Niillä puhuja osoittaa asennoitumistaan ja suhtautumistaan puheena olevaan asiaan (VISK § 1707). Esimerkissä korostuvat erilaisuuden kokemuksiin liitetty tunnelataus. Tunnepitöisiin sanoihin yhdistetään nuorten puheissa usein superlatiiviset ilmaukset, joilla entisestään vahvistetaan kuvaa tilanteen epämiellyttävyydestä, kuten esimerkin ilmaus *Se oli kaikkein hirveint* -- . Affektiset ilmaukset ovat osaltaan keino tavoitella haastattelijan myötätuntoa, sillä niillä ohjaillaan vastaanottajan tulkintaa (VISK § 1707).

Tunnepitöiset ilmaisut liittyvät vahvasti nuorten puheeseen leimautumisesta, jota erityisluokalla opiskelu aiheuttaa. Repertuaarille onkin ominaista erityisoppilaana ja erityisluokalla olemisesta puhuminen negatiiviseen sävyyn. Nuoret kokevat tullessa väärin kohdelluiksi ja saattavat kokea erityisluokalla olemisensa perusteettomana, kuten seuraavassa esimerkissä.

N3: -- vaik mä oon ollu pienempänä vilkas, nii ei se mun mielestä oikeuta sinänsä oikeuta siihen mä meen just jonnekin erityis- erityisluokalle, koska mä en oo ikin saanu mitään positiivist siit, ei yhteenkään asiaan, miten mä voim mitää semmost positiivista mitä mä voim sanoo siit, se on sitä et sä oot niin eristyksis niiku muust koulumaailmas --

Tässä tunnelatausta lisää repertuaarille tyypilliset superlatiiviset ja ääri-ilmaukset kuten *ikin, mitään, ei yhteenkään asiaan*. Nuoren kokemus erityisopetuksesta on äärimmäinen eristäytyminen muista ja siinä ei nähdä mitään hyvää. Aiemmin haastattelussa on tullut esille, että pienluokka sijaitsee koulun kellarikerroksessa eristyksissä muista ja että pienluokan oppilaiden kontaktia muihin oppilaisiin rajoitetaan esimerkiksi ruokailutilanteissa. Näin ollen ilmauksella *niin eristyksis* nuori viittaa todennäköisesti ainakin fyysiseen, mutta myös henkiseen eristämiseen. Nuori ei koe saavansa erityisoppilaana samanlaista kohtelua kuin muut eikä -- *oo ikin saanu mitään positiivist siit* --. Näin repertuaarissa luodaan negatiivista kuvaa erityisopetuksesta, joka hankaloittaa nuoren elämää.

Useissa puheenvuoroissa, joissa erilaisuusrepertuaari on läsnä, tukeudutaan samanaikaisesti muihin repertuaareihin. Usein esimerkiksi kiusaamista käsittelevissä puheen kohdissa lievennetään repertuaarin vaikutuksia siirtymällä käyttämään *sosiaalisuusrepertuaaria*. Tällä tavalla nuori yrittää ylläpitää tai vahvistaa positiivista minäkuvaa ja osoittaa, ettei tilanne välttämättä olekaan niin vakava ja ettei nuori koekaan olevansa niin erilainen, mitä on aikaisemmin antanut ymmärtää. Sosiaalisuusrepertuaarin käytöllä erilaisuusrepertuaarin yhteydessä tavoitteena on vakuuttaa haastattelija siitä, että koulun järjestelyt leimaavat hänet, mutta hän ei omasta mielestään vastaa tuota kuvaa. Seuraavassa esimerkissä tulee selvästi esiin vaihto sosiaalisuusrepertuaariin.

N3: Miks sä oot siel? Nii, tottakai ne ihmiset saa nii paljo ennakkoluuloi, ni eihä ne, eihä ne pakosti uskalla lähestyy sua, et emmä tiedä miten tolla et jos toi on erityisluokal ni kyl varmaan tolla on pahasti asiat, ni enhä mä voinu ikin selittää niille ihmisille mitää.

H: Aivan

N3: Tai no kylhä mä pystyin, kyl mä sinänsä pystyin koska kyllähä, ei mulla ikinä ollu siinä ongelmia, et mä en sais kavereit.

H: Hmm.

N3: Ja et, mä oon aina ollu nii sosiaalinen, et esim. ((koulun nimi)), kyl mä sain sielt paljon kavereit, ni jotka oli iha normaaleil luokil. En, en samantie, kylhä siin pari vuot meni.

Esimerkki havainnollistaa hyvin erilaisuusrepertuaarissa paljon käytettyä itsetodistelua. Puheenvuoroja tyypillisesti lievennetään siirtymällä käyttämään muihin repertuaareihin kuuluvia puhetapoja. Katkelman alussa nuori puhuu hyvin ehdottomaan sävyyn vaikeuksista, joita on joutunut kohtaamaan erityisluokalla ja asettaa itsensä repertuaarille ominaiseen tapaan leimatun henkilön asemaan. Repertuaaria vaihdetaan kuitenkin melko nopeasti, mikä ilmenee lieventävistä ilmauksista kuten *tai no* ja *sinänsä*, minkä kautta nuori saa tuotua itsestään esiin toisenlaisen puolen kuin erilaisuusrepertuaarissa. Uudessa repertuaarissa nuori luo itsestään sosiaalisen ja ”normaalin” oppilaan kuvaa.

Liitepartikkelin –han, –hän käyttö viittaa asian itsestäänselvyyteen ja selityksen antamiseen (VISK § 830): -- *kylhä mä pystyin* --. On tärkeää huomata, että nuori antaa selityksiä omalle toiminnalleen ilman, että haastattelija niitä pyytää. Erilaisuusrepertuaarin

voidaan näin ollen katsoa olevan niin voimakas, että nuori näkee tarpeelliseksi ”suhteuttaa puhettaan sellaisiin julkilausumattomiin, mutta kulttuurisesti vahvoihin näkökulmiin, joiden kanssa se saattaisi olla ristiriidassa” (Suoninen 1993, 125). Tässä tapauksessa sosiaalisuuden voidaan nähdä olevan ympäröivässä kulttuurissa niin arvostettu ominaisuus, että nuoren täytyy tasapainottaa erilaisuusrepertuaaria sosiaalisuusrepertuaarilla.

Myös *etäännyttävää repertuaaria* käytetään selittämään nuoren leimautumista erilaiseksi. Kiusaaminen, erityisluokalla opiskelu ja muut nuorten negatiiviseksi katsomat koulunkäyntiin liittyvät asiat muodostetaan puheessa koululaitoksen aikaansaamiksi haitoiksi. Nuoret viestittävät tullessa instituution leimaamiksi, ja leimasta on vaikea päästä irti, mikä käy ilmi seuraavasta esimerkistä.

H: Okei. Siis miten, koulut oli sitä mieltä, että ei oteta ((N11:tä kouluun))?

N11: Nii. Ei ne halunnu mua.

H: Osaaks sanoo mikä siinä ollu?

N11: No mä olin erityisoppilas ku, ku mul oli aika huono maine siis.

Esimerkissä sanalla *erityisoppilas* on negatiivisia konnotaatioita, sillä nuori selittää sillä sitä, mikseivät koulut halua häntä. Hän antaa lisäselityksen erityisoppilaaseen liittyen: -- *ku mul oli aika huono maine siis*. Erityisesti selittävä lausumapartikkeli siis merkitsee lausuman edeltävää asiaa selittäväksi (VISK § 806). Leimautumisen kokemusten kertomiseen liitetään repertuaarissa kouluun liittyvää sanastoa, kuten erityisoppilas, tehostettu tuki ja HOJKS, millä nuoret tuovat esiin koululaitoksen roolia kiusatuksi, syrjityksi ja leimatuksi joutumisessa. Tukeutuminen tällä tavoin etäännyttävään repertuaariin vahvistaa entisestään erilaisuusrepertuaarin funktiota eli nuorten oman neuvottomuuden, avuttomuuden ja syyttömyyden korostamista.

6.2 Konfliktirepertuaari

Erilaisuusrepertuaarin mukaisesti myös konfliktirepertuaarin asema nuorten puheissa on vahva. Sen voi lisäksi nähdä tukevan *erilaisuusrepertuaaria*, sillä molemmissa kielen käytön funktiot ovat samankaltaiset ja nuorten itselleen rakentamat positiot ovat lähellä toisiaan. Konfliktirepertuaarissa nuorelle muodostuu uhrin identiteetti, ja kielen käytöllä tavoitellaan kuulijan myötätuntoa ja tuodaan julki väärin ymmärretyksi tulemisen kokemuksia. Kuten erilaisuusrepertuaarin, myös konfliktirepertuaarin sävy on pääosin negatiivinen, ja koulunkäynnistä rakentuu kuva vastoinkäymisten tyyssijana. Konfliktirepertuaarissa asioista puhutaan kuitenkin sosiaalisten suhteiden näkökulmasta, kun taas erilaisuusrepertuaarissa leimaavuutta rakennettiin yleisellä tasolla. Näin ollen erilaisuusrepertuaarin voidaan katsoa rakentavan perustan konfliktirepertuaarille: se mahdollistaa ja vahvistaa toisen repertuaarin rakentumisen.

Konfliktirepertuaarille keskeistä on puhe opettajista ja nuorten suhteesta heihin. Repertuaari ei kuitenkaan pidä sisällään vain yhdestä teemasta eli opettajista puhumista, vaan puhetapoja, joissa opettaja-oppilas -suhteet korostuvat ja joissa konfliktit koulussa saavat suuren merkityksen. Opettajiin liitetyt adjektiivit ja muut heidän toimintaansa kuvaavat sanat ovat repertuaarissa pääosin negatiivisia tai tulkittavissa sellaisiksi. Opettajista puhutaan syyllisinä ahdistusta sekä muita negatiivisia tunteita ja mielentiloja aikaansaaviin tilanteisiin. Seuraavassa esimerkissä haastattelija haluaa palata nuoren aiemmin haastattelussa kertomaan tilanteeseen, jossa opettajan kanssa on tullut riitaa.

H: Joo. Muistaksä et mikä, mikä sulla oli se ennen ku sä lähit pois sillon sieltä luokasta?

N1: Joo.

H: Ni mikä se, mitä sillon, olikse se, minkä takia sä halusit lähteä pois sieltä luokasta?

N1: Mmm. (.4,5) No en kai mä enää vaan jaksanu niit opettajii.

H: Joo.

N1: Sil tokal kerral se opettaja oli jotenki tosi ärsyttävä ja sit oli jotenki tosi ärsyttävä.

H: Millä tavalla jos opettaja on tosi ärsyttävä ni millanen se oli sillon?

N1: (.6) Mitä?

H: Nii et jos se, ku opettaja oli tosi ärsyttävä ni mitä se teki silloin? Tai millanen se tilanne oli?

N1: Niiku se jankutti jotai samaa juttuu vaan ja.

--

N1: Nii noi, nii nii, ni sit mä sanoin mä teen vaa tämmösen. Mut sit öö ei ku pitää tehdä ny joku tämmönen ja sitte se vaa ärsytti siinä.

Esimerkissä konfliktin taustalla on eräänlainen valtataistelu, jossa nuori ei suostu alistumaan opettajan käskyihin ja tahtoon, mistä seuraa riitatilanteita. Nuori kokee tarvetta päästä pois luokasta, koska ei *enää vaan jaksanu niit opettajii*. Tässä sana vaan – jota nuori käyttää useissa puheenvuoroissaan – toimii sävypartikkelin tavoin eli sitä käytetään tuomaan lisäsävyä lausumaan, jolloin ilmaisu saa vähättelyn piirteitä (VISK § 821; § 828). Nuori haluaa kenties ilmaista, että hänen reaktionsa ei ollut niin ”vakava” kuin ehkä antaa ymmärtää. Muissa ilmauksissa, esimerkiksi -- *sitte se vaa ärsytti siinä* vaan-sana toimii kuitenkin eksklusiivisena fokuspartikkelina (VISK § 844) eli sillä tarkoitetaan ”ei muuta kuin”: opettaja ei tehnyt muuta kuin ärsyttänyt. Näin korostetaan opettajan ärsyttävyyttä.

Esimerkissä opettajan vallankäyttö yhdistettynä suljettuun tilaan saa aikaan tilanteen, jota nuori ei osaa ratkaista koulussa hyväksyttävällä tavalla. Repertuaarille onkin ominaista opettajien toimintaan liitetyt pakottamista tai käskemistä tarkoittavat sanat, jotka ilmentävät demokraattisuuden puuttumista ja opettajan autoritaarisuutta. Edellisessä esimerkissä tällaisia ilmaisuja ovat *jankutti* ja *pitää tehdä*. *Pitää* on yleinen modaalinen nesessiiviverbi, jolla kuvataan tässä tapauksessa ulkoista pakkoa, joka aiheutuu sekä psyykkisistä että fyysisistä olosuhteista (VISK § 1573). Näin opettajan vallankäyttö nuoreen nähden korostuu.

Seuraavassa esimerkissä valta-asetelman kuvausta syvennetään runsailla kielikuvilla.

N10: Ja menin kun, se oli semmonen et mä en tiä niinku mitkä sen tarkotusperät oli ja sit mulla jäi niinku vähä semmonen kuva et, et se yritti vähä jotenki manipuloida oppilaita et sil oli joku semmonen ihme sen piti saada, päästä niinku toteuttaa jotain sen omaa niinku fantasiaa missä se on semmonen niinku vah- hallitsija et se va- niinku se hallitsee että te olette minun pelinappuloitani, ja se yritti, jotenki mul oli semmosia tilanteita mun mielest, jotenki mul on semmonen mielikuva et se yritti saada toisii oppilait toisia vastaan et niinku.

H: Okei.

N10: Jotenki mul on tullu sit se yritti, et sit se yritti luoda jotain riitatilanteita ja sit hän on sankari ja hän tulee nyt että, olkaas tässä nyt että.

Esimerkissä nuori rinnastaa opettajan hallitsijaan, joka kohtelee oppilaitaan kuin pelinappuloita. Kielikuvien avulla nuori korostaa väärinkohdeksi tuleminen kokemuksia ja repertuaarille tyypilliseen tapaan asettaa itsensä uhrin positioon. Opettaja käyttää nuoren kertomuksessa asemaansa väärin, mitä kuvataan sanoilla *manipuloida* ja *toteuttaa -- omaa - - fantasiaa*. Repertuaarissa kertomuksia käsitellään yksipuolisesti ja kapeasta näkökulmasta: nuoret eivät reflektoi oman toimintansa vaikutusta konflikteihin.

Erilaisuusrepertuaarin tavoin myös konfliktirepertuaarissa nuoret rakentavat puheellaan minä vastaan muut -asetelmaa, mikä konfliktirepertuaarissa liitetään usein puheeseen opettajista. Konfliktit, joita muiden oppilaiden kanssa nuorille syntyy, ovat suurimmaksi osaksi opettajan aikaansaamia ja epäoikeudenmukaisen kohtelun tuloksia. Tapahtumia rakennetaan itsestä riippumattomiksi, jolloin nuori ei tuo esiin omaa vastuutaan ja osuuttaan. Tätä ilmentävät aineistossa voimakkaat vastakkainasettelut, mikä tulee ilmi seuraavassa esimerkissä.

H: Ootko kokenu, että opettajat on ollu niinku omalla puolella sua vastaan?

N11: Mmm.

H: Millä tavalla se on tullu esille?

N11: No siis kaikki vastusti mua ja rankas mua hirveesti ja et mä olin kaiken syy ja tein kaiken väärin, mut sit muut teki aikalaille oikein kaiken.

Esimerkissä epäoikeudenmukaisuutta korostetaan ääri-ilmaisuilla kuten *kaikki vastusti, rankas mua hirveesti* tai *tein kaiken väärin*. Ne ilmentävät tilanteeseen liittyvää tunnelatausta. Tunnelataus voi liittyä haastattelijan syytökseksi tulkittavaan kysymykseen *Millä tavoin se on tullu esille?* Haastattelija ikään kuin vaatii nuorta selittämään kokemuksiaan, ja nuorella on täten tarve voimakkaasti puolustella ja todistaa omat väitteensä oikeiksi. Näin haetaan – kuten erilaisuusrepertuaarissa – haastattelijan myötätuntoa ja vahvistetaan uhrin positiota.

Puhe epäoikeudenmukaisuudesta ja opettajien toiminnasta ilmentää monia kulttuurisia konventioita. Opettajien oletetaan kohtelevan kaikkia tasapuolisesti: nuoret vaativat samanlaista kohtelua kuin muut ja heillä on oikeus siihen. Rangaistuksille tulisi olla – kuten yhteiskunnassa yleensä – jokin perusteltavissa oleva syy. Epäoikeudenmukaisuuden vaikutelma välittyy sellaisesta puheesta, jossa nuori korostaa olevansa tietämätön saamansa kohtelun syistä. Aineistossa korostuu näin nuorten tarve todistaa, etteivät he alistu eikä heidän tarvitse alistua vääränlaiseen kohteluun. Näin oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kulttuurilliset ihanteet välittyvät puheen kautta.

6.3 Sosiaalisuusrepertuaari

Sosiaalisuusrepertuaarissa koulunkäynnistä rakennetaan positiivista kuvaa. Kaverit, välitunneilla yhdessä oleminen ja hyvä ryhmähenki ovat nuorten puheiden keskiössä, ja koulun katsotaan mahdollistavan kaverisuhteiden luomisen. Muut oppilaat ja hyvä luokkahenki ovat avainasioita koulussa viihtymiseen toisin kuin *erilaisuusrepertuaarissa*, jossa muut ihmiset leimattiin kiusaajiksi ja nuori positioi itsensä syrjityksi ja leimatuksi. Sosiaalisuusrepertuaari on näin ollen vastakkainen erilaisuusrepertuaariin nähden: sitä käytetään lieventämään erilaisuusrepertuaarin ulkopuolisuuden korostamisen funktiota ja nuorille rakentuvaa leimatun henkilön identiteettiä. Tilalle rakennetaan kuvaa sosiaalisesta ja itsetietoisesta henkilöstä. Sosiaalisuusrepertuaarilla halutaan vakuuttaa haastattelija siitä, että erilaisuusrepertuaarissa rakennettu identiteetti ei oikeasti vastaa sitä, millainen nuori kokee olevansa tai millaisena hän haluaa hänet nähtävän. Tästä syystä sosiaalisuusrepertuaari esiintyy usein samoissa puheenvuoroissa erilaisuusrepertuaarin kanssa.

Sosiaalisuusrepertuaarissa nuoret yhdistävät sekä itseensä että koulukavereihinsa positiivisia ilmauksia. Myös opettajiin saatetaan liittää positiivisia mainintoja, erityisesti puhuttaessa luokkahengestä ja yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeydestä.

N1: Joo.

H: Joo. Miten kun koulussa on hauskaa ni millasia asioita ne silloin on siellä?

N1: No siel on tullu esim. sen luokan piiris joku inside-läppä.

H: Joo.

N1: Ja sit sen voi aina laukasta jossain välillä.

H: Okei.

N1: Ja sit kaikilla on hauskaa.

H: Elik semmonen et yhdessä on hauskaa.

N1: Nii.

H: Onks, onko opettaja mukana tässä inside-läpässä?

N1: On.

H: Okei.

N1: Se on tosi hyvin mukana siin luokas.

Esimerkissä korostuu me-hengen merkitys koulussa viihtymiseen. Opettaja on yksi luokan jäsenistä, ja nuorelle on tärkeää, että *kaikilla on hauskaa*. Yhteenkuuluvuus ja luokan oma *inside-läppä* tekevät koulunkäynnistä hauskaa. Puheella opettajan osallistumisesta vitseihin murretaan niin sanottua perinteistä luokkamallia, jossa keskeistä on opettaja-oppilaat – vastakkain asettelu. Puheenvuoro ilmentää nykyajan koulukulttuuria, jossa opettaja ei välttämättä olekaan tiukka ”johtaja”, vaan yksi ryhmän jäsenistä, joka on perillä oppilaidensa jutuista. Nuoren ilmaisuista saa käsityksen, että koulunkäynti saa ja pitää olla hauskaa, ei ainoastaan totista puurtamista.

Repertuaari tuo hyvin esiin sen, miten nuoret muodostavat kuvaa itsestään muiden kautta ja arvioivat itseään suhteessa muihin. Nuoren maine voi riippua siitä, millaisten ihmisten kanssa hän opiskelee ja millaisissa porukoissa pyörii. Nuoret viestittävät asiantuntevaan sävyyn, millainen koulussa pitää olla ja mitä he haluavat suhteessa muihin ihmisiin. Näin he asettavat itsensä itsetietoisen henkilön positioon. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin sitä, että nuorelle ei todellakaan ole yhdentekevää, millaisessa ryhmässä hän opiskelee.

N3: Nii ((naurahtaa)), ne on vähän semmosii niiku et ei kiinnosta, nii kun ne tulee luokkaan ni kyl ne tuo sen tosi hyvin.. niiku ilmi et ei niit kiinnosta se ja sit se on se et

ku ne alkaa soittaa sitä suuta ni opettaja joutuu niit rauhotella, ni sit ei päästä opettaa meitä, mut muuten täl hetkellä mejän luokka, tuo luokka, on ihan rauhallinen et siel ei oo mitään, koska mä oon ollu ennenkin noitten joittenkin saa samalla luokalla, just siel ((koulun nimi)), mis mä olin kutosel.

H: Hmm.

N3: Niin, kyl mä vähän tunnen niitä ja näi ja mut siis mä oon just sanonu niille iha suoraa, et meis meil ei oo mitää yhteenkuuluvuutta tai mä en niinku esim just se et jos mä oon vaan kolme tuntii siel, ruotsin, matikan ja fyken tunnit, kaikki muut mä oon ison luokan tunnil, niiku mä joudun mennä sinne, mä joudun mennä sinne ni on se mulle tosi iso juttu, ku mä en oikeesti haluu olla siel.. nii mut muuten se on sillee sinänsä ihan rauhallinen et se ((opettajan nimi)) luokka, se toinen erityisluokka, siel on ne pahimmat tapaukset.

Esimerkissä nuori kuvailee haastattelijalle, millaista on opiskella pienluokalla ja millaisia muut luokkalaiset ovat. Nuori luo selkeän me vastaan ne -asetelman, ja esimerkissä nuori positioi itsensä ”normaaleiden” kategoriaan. Nuoren puheesta välittyy tahto olla leimautumatta samanlaiseksi kuin ne, jotka *alkaa soittaa sitä suuta*. Nuori käyttää suoraa lainausta kertoessaan, mitä on muille sanonut: -- *mä oon just sanonu niille iha suoraa, et meis meil oo mitää yhteenkuuluvuutta* --. Suora lainaus on keino tehdä omasta puheesta uskottava ja korostaa sitä, mitä todella on tapahtunut (Fairclough 2003, 49). Se on myös osoitus määrätietoisuudesta: nuori ei *oikeesti haluu olla siel* ja on valmis sanomaan sen suoraan. Tässä nousee esiin suurin ero kahteen edelliseen repertuaariin nähden: niissä nuori rakensi itseään ulkopuoliseksi, kun taas sosiaalisuusrepertuaarissa kategoria ”ne” eli jotkut toiset ovat ulkopuolisia. Repertuaarin funktioksi voidaan näin ollen tulkita positiivisen minäkuvan säilyttäminen tai vahvistaminen omien sosiaalisten piirteiden ja itsetietoisuuden korostamisen kautta. Samalla torjutaan mahdollinen vaihtoehtoinen tulkinta eli nuorten luokittelu ”ongelmanuoriksi”.

6.4 Etäännyttävä repertuaari

Sosiaalisuusrepertuaarin tavoin etäännyttävässä repertuaarissa kielenkäytön tavoitteena on säilyttää positiivinen minäkuva. Erityisoppilaisiin ja ADHD-diagnosoituihin nuoriin liitetään yhteiskunnassamme helposti ongelmanuoren ja häirikön leima (Ohan ym. 2011).

Etäännyttävän repertuaarin voidaan tulkita olevan vastapuhetta tällaisiin oletuksiin. Nuoret olettavat itselleen näin ollen normaalin henkilön subjektiposition. Rakentaessaan kuvaa itsestään normaaleina ja kunnollisina oppilaina, nuoret samalla torjuvat vaihtoehtoista ongelmanuorten konstruktiota. Normaalin oppilaan positiota rakennetaan ja vahvistetaan erityisesti ADHD:sta puhumisen välttelyn ja oireiden vähättelyn kautta.

Mahdolliset koulunkäynnin ongelmat kuvataan repertuaarissa yhteiskunnan instituutioiden aikaansaamiksi, jolloin nuoret torjuvat oman osallisuutensa kokemiensa vaikeuksien aiheuttamisessa. ADHD:n oireita nuoret arvioivat siitä näkökulmasta, miten ne estävät tai vaikeuttavat nuoren sopeutumista koulun vaatimuksiin. Nuoret korostavat puheessaan, että oireet vaikeuttavat elämää ainoastaan koulussa; vapaa-ajalla ei kohdata samanlaisia vaikeuksia. Seuraavassa esimerkissä nuori asettaa selkeästi vastakkain koulun ja vapaa-ajan ja ADHD:n vaikutukset niissä.

H: Okei onko tuota onko sun mielestä ADHD:sta haittaa koulussa?

N2: (.4) Noo vähän ja sillee.

H: Millä tavalla siitä on vähä haittaa?

N2: No ei pysty aina keskittyä ja sit niinku on levottomuutta ja.

H: Miksi siitä on haittaa jos on levottomuutta eikä pysty keskittyy?

N2: No silloin ei oikein ei ajatuksetkaa kulje.

H: Okei no onko sun mielestä ADHD:sta haittaa vapaa-ajalla koulun jälkeen?

N2: Ei.

H: Ei o.

N2: Ei.

H: Minkä takia just koulussa siitä on haittaa?

N2: No siel pitää niinku keskittyä enemmänki.

H: Okei no minkä takia vapaa-ajalla siitä ei oo haittaa?

N2: No silloin ei tarvii laskea sillee oikeestaan mitään ja.

H: Ei pidä laskea.

N2: Tietysti kotona mut se on yleensä et (.2) sillee.

Esimerkissä nuori korostaa sitä, että oireet tulevat vain esiin, koska siellä *pitää* -- *keskittyä* tai *tarvii laskee*. Pakko ja velvollisuus liitetään näin ollen kouluun, ja vapaa-ajasta ne ominaisuudet puuttuvat. Nuori tuo esiin, miten koulun asettamat vaatimukset luovat haasteita sellaiselle, joka *ei pysty aina keskittyä* ja jos *on levottomuutta*. Tällä tavalla nuori puheellaan luo kuvaa sosiaalisesti ja institutionaalisesti rakennetusta häiriöstä: oireet realisoituvat ainoastaan koulussa nuoren joutuessa toimimaan tiettyjen sääntöjen mukaan tai käyttäytymään tietyllä tavalla. Oireita ei siis koeta kovinkaan henkilökohtaisesti tai olennaiseksi osaksi omaa persoonaa. Repertuaarissa nuorten konstruoima kuva ADHD:sta ei ole kovin negatiivinen tai hallitseva, koska sen vaikutukset rajataan puheessa pääosin yhdelle elämänalueelle.

Esimerkissä tulee esiin etäännyttävälle repertuaarille tyypillinen oireiden vaikutusten vähättely: *Noo vähän ((haittaa)) ja sillee*. Haastattelijan tarkentavia kysymyksiä ja nuorten vastausten toistamista voidaan pitää eräänlaisina syytöksinä, joihin nuori näkee tarvetta esittää vastatodistelua. Vuorovaikutus rakentuu siis syytös-vastatodistelu -parien ympärille, jossa nuoren tavoitteena on puheellaan osoittaa todeksi väitteensä siitä, että oireista on haittaa vain koulussa, ei vapaa-ajalla. Esimerkin lopussa nuori hieman poikkeaa aikaisemmasta linjastaan ja tekee myönnytyksen: *Tietysti kotona mut* --. Tässäkin kuitenkin palataan mutta-konjunktion kautta puolustamaan alkuperäistä mielipidettä.

On tärkeää huomata, että repertuaarin mukaisissa puheissa nuoret harvoin ottavat itse ADHD:n esille, vaan aloite tulee haastattelijalta. Puheeseen häiriöstä liitetään paljon vähättelyä ilmaisevaa sanastoa ja puheenvuorot ovat usein väkinäisiä ja lyhyitä. Näiden perusteella voidaan tulkita nuorten välttelevän diagnoosistaan puhumista sekä vähättelevän oireiden vaikutusta koulunkäyntiin ja muuhun elämään. Seuraavassa esimerkissä tulee hyvin esiin aiheen väistely ja siitä puhumisen vaikeus.

H: Okei. Osaaksanoo miten niinku sulla toi ADHD ni miten se näkyy?

N6: No emmä tiiä onks vai tai se nii enää nykyään nii paljo.

H: Joo.

N6: Kyl se silloin nuorempana nii kyl se oli niinku kaikki piti istuu paikallaa tai jotai ko vaa piti tehdä jotain. Ja sitte jos ei ollu mitään tekemistä ni sitte oli semmone olo et pitää olla jotain väsäkö koko aika.

Esimerkissä nuori tukeutuu menneisyys-nykyisyys -kerrontaan havainnollistaessaan sitä, miten ADHD näkyy. Nuori korostaa, että ennen siitä on ollut haittaa, mutta ei *enää nykyään niin paljo*. Näin nuori ottaa etäisyyttä menneisyyden tapahtumiin ja painottaa tilanteen olevan nyt jo toisin. Nuorempana haitat liittyivät siihen, että täytyi tehdä jotain, mutta ei kyennyt toimimaan odotusten mukaisesti. Silloin nuorella oli vaikeuksia, kun *kaikki piti istuu paikallaa*, mikä viittaa vahvasti yhteen ADHD:n ydinoireista: motoriseen levottomuuteen.

Repertuaarissa nuoret tuovat vahvasti esiin instituutioiden ja byrokratian vaikutuksen nuorten koulunkäyntiin. Tämä tulee esiin puheessa erityisluokista, mahdollisista tukitoimista ja HOJKS:sta. Repertuaarille on tyypillistä, että nuori tavallaan ulkoistaa ongelmat ja tällä tavoin etäännyttää itsensä niistä. Vaikeudet rakennetaan itsestä riippumattomaksi, ja omaa vastuuta niihin ei osoiteta. Erityisesti puheisiin ADHD:sta yhdistyy erikoissanaston käyttö, minkä avulla nuoret etäännyttävät itsensä diagnoosistaan: puhutaan HOJKS:eista, tehostetusta tuesta, kolmiportaisesta tuesta ja erityisoppilaista. Seuraavassa esimerkissä tuodaan esiin tällainen etäännyttäminen.

H: Nii et mitä sulla tulee siitä mieleen tai miten se niinku sulla näkyy se HOJKS?

N11: Emmä nyt tiiä, ei se mun elämää muuta kauheesti, ei se mun elämässä niinku suurin juttu, et onks se HOJKS vai mikä se nyt on.

H: Mmm. Miten se näkyy, et sulle on tehty HOJKS?

N11: Se näkyy papereissa, ei se oikeestaan muuten näy.

Esimerkissä toteamuksella *se näkyy papereissa, ei se oikeestaan muuten näy* kielletään erityisten tukitoimien vaikutus nuoren koulunkäyntiin. Samalla kyseenalaistetaan tukitoimien tarpeellisuus. Nuoren näkökulmasta HOJKS:lla ei ole vaikutusta tai ainakaan se ei *elämää muuta kauheesti*. Samalla vahvistetaan repertuaarissa rakentuvaa normaalin oppilaan positiota. Repertuaarille tyypilliseen tapaan esimerkissä puhutaan tukitoimista

asiana, johon nuorella ei itse ole osuutta. Edellisessä esimerkissä kohta *vai mikä se nyt on* viittaa siihen, että nuori ei ole tai ei halua olla kovin hyvin perillä itseään koskevista päätöksistä. Samalla se on tulkittavissa aiheen välttelyksi: nuori osoittaa, ettei ole kovin halukas puhumaan asiasta. Asiaan voi vaikuttaa osaltaan se, että haastattelija esittää kysymyksen vasta aivan haastattelun lopussa, jolloin haastateltavalla ei välttämättä ole enää energiaa ja mielenkiintoa antaa perusteellisia vastauksia.

ADHD:sta ja koulunkäynnin ongelmista puhumisen välttelystä huolimatta nuoret vaikuttavat haastattelujen perusteella olevan kuitenkin tietoisia oireiden vaikutuksista sekä omaa koulunkäyntiä helpottavista tekijöistä. Esimerkiksi erityisluokalla opiskelusta puhutaan koulunkäyntiä helpottavana tekijänä, mikä on ristiriidassa *erilaisuusrepertuaarissa* rakennettuun kuvaan erityisluokista. Seuraavassa esimerkissä vältellään repertuaarille tyypilliseen tapaan diagnoosista puhumista, mutta nuori kuitenkin tuo esiin selitykset omalle toiminnalleen. Samalla rakennetaan positiivista kuvaa erityisluokalla opiskelusta.

H: Minkälainen oli sit kutosluokka? Jos lopussa tekee tommosen ((erityisluokalle siirtämisen)) päätöksen?

N6: No emmm öömm no se oli siinä aik lopussa ainaki ni se oli vähä semmosta ihme höntyilyy ja.

H: Ai kenen osalta?

N6: Mun. Ei jaksanu aina keskittyä. Tuo oli sit toisaalta iha hyvä taas sit mä menin sit sinne erityisluokalle ni sai paljo paremmii hommii tehtyy ja..

H: Aivan. Et se oli, se oli iha hyvä päätös.

N6: Mm.

JH: Millä tavalla se muuttu se koulunkäynti sitte?

N6: No oli se paljo helpompaa ku oli paljo vähemmän ihmisiä luokassa ni pysty keskittyn. Ei ollu nii tai ei ollu nii paljo metakkaa ni se oli.

JH: [Joo

N6: [Jotenki helpompaa.

H: Huomasiksää sitte alakoulusta niinkö oli vaikeita just sen metakan suhteen?

N6: Mm joo. Ja sitte ku oli paljo meluu ni ei jaksanu enää keskittyä ni sit vaan istuskeli ja jotain. Hölöttään alko itekki hölöttään sitte vaa jonku muun kans.

Esimerkissä nuori kertoo häntä auttaneen sen, *ku oli paljo vähemmän ihmisiä luokassa ni pysty keskittyyn*. Ilmaisun *toisaalta iha hyvä* viittaa siihen, että erityisluokalle siirtyminen nähdään yleisesti negatiivisena asiana, mutta nuori haluaa puheellaan kumota tällaisen käsityksen. Tässä esimerkissä kuten muissakin repertuaariin kuuluvissa puhetoissa nuoret osoittavat, että erityisluokalla saa kaipaamaansa ja tarvitsemaansa tukea.

Nuorten puheista on tulkittavissa, että ADHD:lla on vaikutusta koulutehtävistä suoriutumiseen ja stressin määrään. Seuraavassa esimerkissä nuori antaa ymmärtää, että oireet hankaloittavat koulunkäyntiä, vaikka niin haastatteli ja kuin haastateltavakaan eivät suoraan mainitse ADHD:ta.

H: Et minkälaiset tuntemukset hankaloittaa sun koulunkäyntiä?

N2: Mm levottomuus ja semmonen niinku jos ei niinku pysty keskittyyn ja työrauhaton niinku sillee.

H: Okei.

N2: Siin ne melkein oliki.

--

H: Sitten melkein sama kysymys että minkälaiset tuntemukset hankaloittaa niinku elämää?

N2: Hmm. (.4) Joku jos on tosi paljo niinku kotiteh kotiläksyi ni sit niinku ei jos ei hirveesti ees jaksais tehdä kouluasioit ni niinku ei jaksa keskitty mihinkää ku miettii vaan niitä et sillee.

H: Et miettii niitä ni ei jaksa sitte miettii siis kouluasioita niinkö?

N2: Nii.

H: Ni ei jaksa sitten?

N2: Miettii mitään muuta.

H: Aivan mitä ne muut asiat vois olla?

N2: No esim puhuu kavereitten kanssa tai jotain niinku tämmöst.

H: Okei kamujen kanssa puhumista.

N2: Mm nii.

H: Muun muassa.

N2: Ku ei pysty keskitty siihen mitä ne puhuu ku alkaa esim miettii jotain muuta ni sit menee niinku ohi kaikki mitä kaverit sanoo.

Esimerkissä nuori vastaa koulunkäyntiä hankaloittavaksi asiaksi levottomuuden, joka on ADHD:n yksi selvimmistä oireista. Myös se, että *ei niinku pysty keskittyyyn* viittaa ADHD:n oireeseen: keskittymiskyvyn heikkouteen. Repertuaarille onkin tyypillistä, että oireet ja niiden vaikutus tunnistetaan, mutta ne tuodaan esiin vältellen ja kierrellen. Edellisessä esimerkissäkin nuori käyttää useaan otteeseen suunnittelupartikkelina toimivaa sanaa *niinku*, joka ilmaisee epäröintiä ja sanojen hakemista (VISK § 861).

6.5 Arvorepertuaari

Arvorepertuaarissa nuoret tuovat esiin arvostelua opettajia ja koululaitosta kohtaan. Arvostelu liittyy vahvasti eri toimijoiden kyvyttömyyteen ottaa huomioon nuorten yksilölliset tarpeet ja ominaisuudet. Tällaisen kritiikin myötä nuorille rakentuu asiakkaan subjektipositio, sillä he osoittavat tarvitsevansa ja vaativansa koululta tietyn tasoista ”palvelua” ja kohtelua. Repertuaarissa kielenkäytön funktiona on osoittaa arvostusta opettajien korkeaa työmoraalia ja opetukseen panostamista kohtaan.

Arvorepertuaarille on ominaista puhe opettajista. Myös *konfliktirepertuaarissa* opettajat ovat puheen keskiössä, mutta arvorepertuaarissa opettajien toimintaa tarkastellaan erilaisesta ja osin ristiriitaisesta näkökulmasta konfliktirepertuaariin nähden. Arvorepertuaarille ominaiset puhettavat sisältävät oletuksia opettajien asemasta ja velvollisuuksista. Nuoret puhuvat opettajista sekä omiin kokemuksiinsa vedoten että yleisellä tasolla. Tyypillistä repertuaarille on runsas konditionaalinen käyttö yhdistettynä opettajien toimintaan (*mä oisin siel oppinu --, koulus -- oltais -- asetettu ne tärkeimmät säännöt*), mikä tässä yhteydessä osoittaa, että asia ei ole toteutunut (VISK § 1558). Seuraavassa esimerkissä konditionaalimuoto *pitäisi* sivulauseessa sisältää eräänlaisen neuvon tai ohjeen sekä arvostelua opettajaa kohtaan.

N10: Niin niinku opettaja on ehkä se viimeinen henkilö minkä pitäis lähtä siihe provosointiin mukaan.

Esimerkissä tehdään ymmärrettäväksi, mitä opettajalta vaaditaan. Nuori puheellaan vahvistaa yleisesti oletettuja ja hyväksytyjä oppilaiden ja opettajien rooleja. Nuori kertoo myöhemmin haastattelussa ärsyttäneensä opettajaa tahallaan (-- *mä tein ihan periaatteesta kaiken vastaan hänen tahtoaan.*) Opettajan tulisi kuitenkin ammattinsa puolesta säilyttää malttinsa ja olla *ehkä se viimeinen henkilö*, joka provosoituu. Näin on tulkittavissa, että nuorelle oletetaan oikeus vähän ärsyttää, mutta opettajan tulisi säilyttää professionaalinen ote.

Repertuaarille on ominaista syyttävä sävy. Nuoret syyttävät opettajia ja koulua mahdollisista ongelmistaan, mikä nousee esiin seuraavassa esimerkissä.

N3: Mä olinnii erilainen tapaus, mä oon aina ollu ni, ehkä just se et neki saatto huomata sen ettei ne pysty pitää mua aisois, et neki vähä luovutti siin, ja opettajan ei oikeesti ikin pitäs luovuttaa, ja ne luovutti.

H: Aivan, millä tavalla koet et luovutti, haluatko avata vai?

N3: No ne anto mun vähä mennä siit, ei ne jaksanu mulle ain sanoo, ne olin sillee, et okei, ((haastateltavan nimi)) lähti taas luokasta pois, no kyl se tänne kohta tulee takas, just sillee, et enne lähti mun perää, se oli sillee et emmä jaska enää, et antaa sen nyt taas mennä, eniten mä oisin just tarvinnu sitä, et mulle pistetään niiku säännöt, onha mulla ollu kotona aina säännöt, mut se on vielä tärkeempää, et koulus mulle oltais asetettu ne tärkeimmät säännöt. Mä oisin siel oppinu, et, et ei pelkästään niiku mitä vanhemmat mulle kertoo nii ja mitä vanhemmat mulle pistää mulle säännöks. Ei se oo tarpeeks, kyl mä siel kouluski, koulussahan mä opin, sen takia on tärkeetä, et mulle pistetään säännöt et mä tota tapan itteni siel et mä pystyn ees opiskella siel.

Esimerkissä tuodaan esille se, miten koulussa ei ole otettu huomioon nuoren tarpeita kuten esimerkiksi asetettu sääntöjä, joita nuori itse kokee tarvitsevansa. Koululla ja opettajilla on velvollisuus huolehtia oppilaasta, mutta nuori ilmaisee tuon velvollisuuden tulleen laiminlyödyksi: *opettajan ei oikeesti ikin pitäs luovuttaa, ja ne luovutti*. Tässä kohtaa nuori rakentaa itsestään kuvaa ”sosiaalisesti” erilaisena henkilönä ilmaistessaan, että häntä olisi voitu ja pitänyt auttaa. Sen sijaan puheenvuoron alussa ilmauksella *Mä olinnii erilainen tapaus, mä oon aina ollu* nuori positioi itsensä lähtökohtaisesti, ”synnynnäisesti” erilaiseksi *tapaukseksi*, mutta positiointi siis muuttuu puheenvuoron edetessä. Ilmauksessa *ettei ne pysty pitää mua aisois* modaaliverbillä *pystyä* nuori ilmaisee mahdottomuutta ja vahvistaa itsensä positiointia sosiaalisesti erilaiseksi. Opettajat eivät siis mahtaneet oppilaalle mitään.

Koulun kasvattavaa roolia korostetaan ja sen tärkeys nuoren elämässä tulee esille, kuten yleistävä toteamus *koulussahan mä opin* antaa ymmärtää. Omille kokemuksille lisätään painoarvoa ja vakuuttavuutta vetoamalla opettajan velvollisuuksiin ja oppilaan oikeuksiin. Repertuaarissa tehdään ymmärrettäväksi, että nuoret arvostavat opettajien korkeaa työmoraalia ja sitoutumista työhönsä. Tätä havainnollistetaan asettamalla vastakkain hyvät sekä huonot opettajat ja kuvailemalla heitä, kuten seuraavassa esimerkissä.

N10: -- Et tuol on semmosii, että niit ei vaan kiinnosta. Ne tulee, ne tekee sitä työtä niinku sen takii et on työ eikä niitten oppilaitten takia, et ehkä semmost just, mitkä saa motivoitua oppilaita ni ne tekee niitten oppilaitten takii, sen takii et ne tykkää opettaa, et et tavallaan.

H: Mmm.

N10: Ja sit jos jolleki on tärkeet vaikka työ et on pitkät kesälomat ni tulee tekee opettajan työtä tai sit niit ei vaa yksinkertaisesti kiinnosta. Et joskus on kiinnostanu ja sit ei kiinnostakaa enää.

Nuori puhuu opettajista melko yleistäen, mikä käy ilmi sanoista *ne* ja *jolleki*: henkilöiden identiteetti on tässä tapauksessa irrelevantti (VISK § 723). Se luo kuvaa yleisestä mielipiteestä tai totuudesta. Opettajat ovat kaikki sijoitettavissa niihin kategorioihin, joita nuori puheenvuorossaan rakentaa eli karkeasti joko hyviin tai huonoihin opettajiin. Puheenvuoron alun sana *tuol* viittaa nuoren omaan kouluun ja omiin kokemuksiin, minkä avulla nuori osoittaa, että tietää mistä puhuu. Hän asettaa vastakkain itseään ja oppilaitaan varten työtään tekevät opettajat. Nuori lisäksi osoittaa puheessaan tietoisuutta opettajien tarkoitusperistä. Ne opettajat, jotka osaavat motivoida oppilaitaan tekevät työtä koko sydämellä eli *sen takii et ne tykkää opettaa*.

Repertuaarille tyypillisissä puhetavoissa nuoret osoittavat tiedostavansa omat tarpeensa ja vaativat, että heidät huomioidaan. Nuorille rakentuu siten asiakkaan positio: he odottavat saavansa koululta tarvitsemaansa ”palvelua” ja heillä on oikeus siihen. Puhetavoissa on yleistä osoittaa, miten opetuksen laatu vaihtelee laidasta laitaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

N7: Se osas käsitellä mua. Se osas niinku se ties mikä auttaa mun keskittymiseen ja se, emmä tiiä miten se sen ties mut se ainaki osas sen homman.

H: Osaaks sanoo et millä tavalla se niinku mikä mikä autto sun keskittymises sillo?

N7: No, se et se rauhotteli mua eikä niinku komennellu. Se puhu mulle sillee rauhallisest ja niinku sano et käy vaik vessas jos tuntuu siltä ettei jaksu keskittyä ja sit, hmm, se niinku keskitty just niinku mun auttamiseen eikä se sanonu vaan et kat, täs on tehtävä tehkää.

Esimerkissä – kuten repertuaarissa yleisesti – kielenkäytön funktiona on osoittaa erot hyvien ja huonojen opettajien välillä sekä arvostus opettajan korkeaa työmoraalia kohtaan. Esimerkissä hyvä opettaja *osaa käsitellä* nuorta. Puheellaan nuori osoittaa arvostusta opettajan rauhallista opetustyyliä ja ymmärrystä oppilaan tarpeita kohtaan. Samalla nuori rakentaa itsestään eräänlaista ”objektia”, jota opettaja – subjekti – osaa ”käsitellä”. Tarpeet liittyvät vahvasti ADHD:n ydinoireisiin kuten keskittymiseen, jolloin nuori positioi itsensä suhteessa niihin. Tämä vahvistaa entisestään repertuaarissa yleisesti rakentuvaa asiakkaan identiteettiä. Hyvä opettaja ei myöskään mene sieltä, mistä aita on matalin. Puhekielinen eksklusiivinen partikkeli *vaan* esimerkin lopussa nostaa fokukseen sen, että hyvä opettaja tekee muutakin kuin käskee tehdä tehtävän (VISK § 839). Tällä nuori vahvistaa vastakkainasettelua hyvien ja huonojen opettajien välillä. Nuoret eivät arvosta opettajaa, joka olisi *sanonu vaan et -- täs on tehtävä tehkää*.

6.6 Repertuaarien yhteiskäyttö

Repertuaarit eivät esiinny aineistossa toisistaan irrallisina osioina, vaan ne limittyvät toisiinsa ja nuori saattaa samankin puheenvuoron aikana vaihtaa repertuaarista toiseen. Repertuaarien yhteiskäytön tarkastelu osoittaa niiden välille syntyvät jännitteet, ristiriitaisuudet ja toisiaan vahvistavat piirteet. Näin ollen myös ne määritelmät, joita ADHD-diagnosoidut nuoret itsestään kielenkäytön kautta tekevät vaihtelevat puhetavasta toiseen. Nuorten rakentamat erilaiset minuudet ja roolit voivat tukea toisiaan tai olla toisilleen vastakkaisia. Tämä osoittaa sen, että yksilöllä voi katsoa olevan useampi kuin yksi identiteetti ja niitä muokataan kulloiseenkin tilanteeseen sopiviksi.

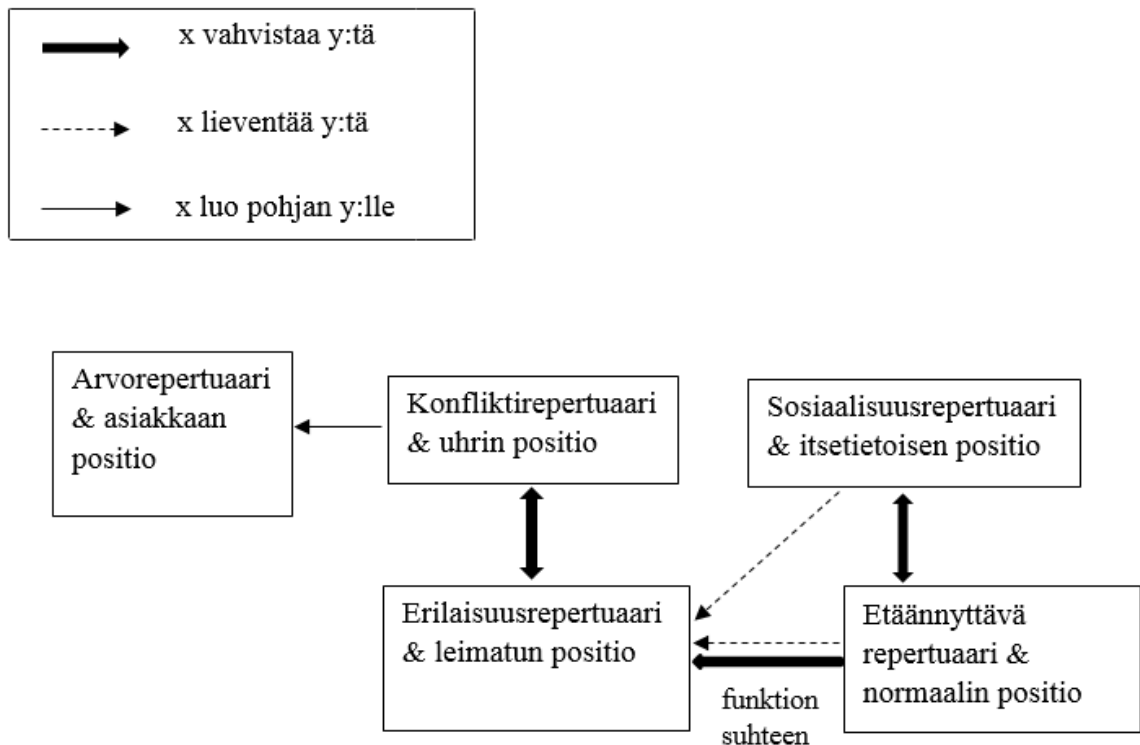
Erilaisuus- ja konfliktirepertuaarit ovat kaikista vahvimmat ja samalla tukevat toisiaan. Kummassakin puhetavassa kielenkäytöllä tavoitellaan samankaltaisia asioita. *Erilaisuusrepertuaarissa* nuoret korostavat omaa syyttömyyttään koulussa esiintyviin vaikeuksiin ja korostavat voimattomuuttaan. *Konfliktirepertuaarissa* nuoret selvästi hakevat myötätuntoa haastattelijalta ja tukea puheilleen. Näin ollen näissä kahdessa repertuaarissa nuorten itselle rakentamat roolit, leimatun ja uhrin subjektipositiot, tukevat toisiaan.

Sen sijaan *sosiaalisuusrepertuaaria* käytetään lieventämään erilaisuusrepertuaarin funktiota ja subjektipositiota, sillä siinä pyritään puheen avulla säilyttämään positiivinen minäkuva ja rakennetaan itsetietoisien henkilön positiota. Erilaisuus- ja sosiaalisuusrepertuaarit esiintyvätkin usein rinnakkain ja niiden välille syntyy vastakkaisuuksiin perustuva jännite. Tästä seuraa, että repertuaarit ikään kuin kumoavat toistensa sisällön yhdessä käytettyinä. Samalla kuitenkin niissä rakentuvat subjektipositiot ovat olemassa toistensa kautta ja suhteessa toisiinsa, koska rakentaessaan itselleen tietynlaista identiteettiä nuori sanoutuu irti toisesta, vastakkaisesta tulkinnasta.

Sosiaalisuusrepertuaarin lisäksi erilaisuusrepertuaarin kanssa samoissa puheenvuoroissa käytetään tyypillisesti *etäännyttävää repertuaaria*. Sitä käytetään lieventämään tai kumoamaan erilaisuusrepertuaarissa luotua leimatun henkilön identiteettiä. Samalla se tukee sosiaalisuusrepertuaaria etenkin subjektipositoiden osalta: etäännyttävässä repertuaarissa nuoret haluavat tulla ymmärretyksi normaaleina. Myös kielenkäytön funktioiden osalta etäännyttävä repertuaari lähenee sosiaalisuusrepertuaaria, sillä siinäkin pyritään osaltaan säilyttämään positiivista minäkuvaa vähättelemällä ADHD:n vaikutuksia koulunkäyntiin ja elämään yleensä. Toisaalta etäännyttävällä repertuaarilla voidaan katsoa olevan löyhä vahvistava yhteys erilaisuusrepertuaariin nähden, sillä kummassakin korostetaan koulussa esiintyvien vaikeuksien olevan itsestä riippumattomia ja kielletään oma vastuu niihin.

Konfliktirepertuaari on pohjana *arvorepertuaarille*, sillä usein nuoret siirtyvät käyttämään arvorepertuaarin mukaisia puhetapoja rakennettuaan ensin itselle uhrin positiota. Arvorepertuaarissa uhrinposition pohjalta nuoret siirtyvät rakentamaan itselle

asiakkaan roolia, ja tavoitteena on tuoda esiin yksilöllisiä tarpeita ja koulun velvollisuutta niiden huomioon ottamisessa. Kuviossa 2 havainnollistetaan repertuaarien ja niissä rakentuvien subjektipositioiden välisiä suhteita.

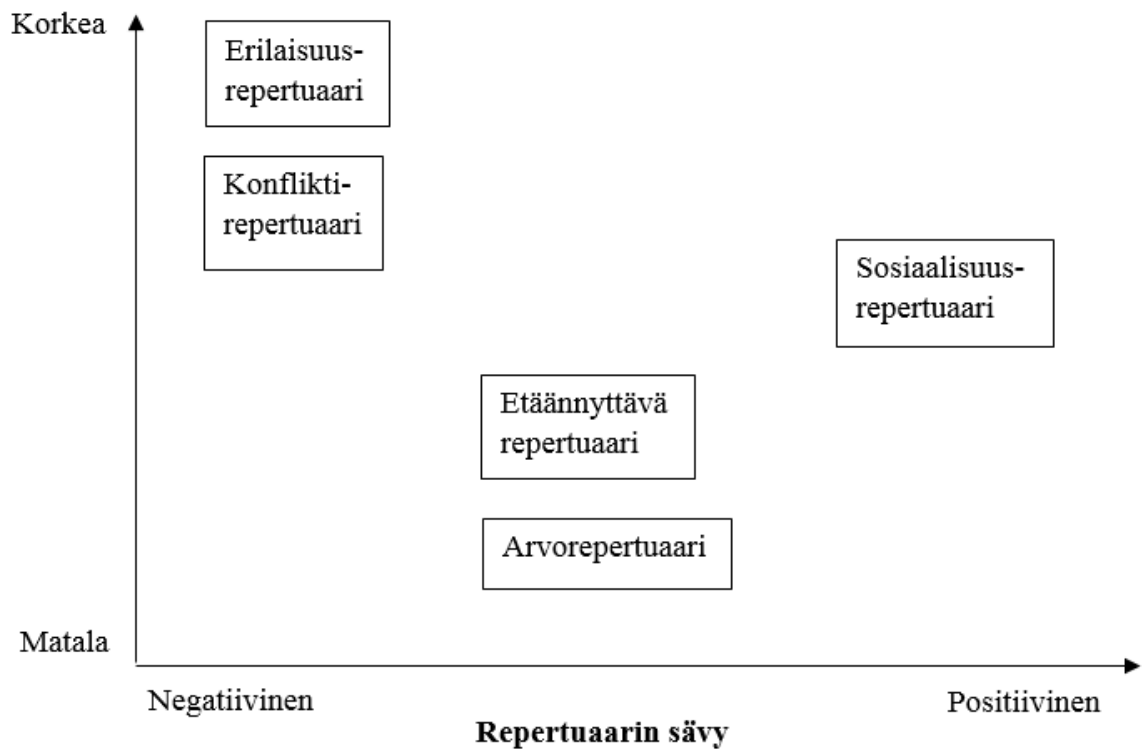


KUVIO 2. Repertuaarien ja subjektipositioiden väliset suhteet

Repertuaarit esiintyvät aineistossa vaihtelevissa asemissa. Jotkin repertuaareista ovat vahvempia kuin toiset, kun taas eräät repertuaarit jäävät aineistossa taka-alalle. Osa repertuaareista on selkeästi joko positiivisesti tai negatiivisesti latautuneita, mutta myös sävyiltään neutraaleja repertuaareja esiintyy. Juuri neutraalit merkityssysteemit jäävät muiden puhetapojen varjoon, mutta muodostavat kuitenkin sisällöllisesti niin eheät kokonaisuudet, että ne on mahdollista erottaa omiksi merkityssysteemeikseen. Kuviossa 3

havainnollistetaan repertuaarien hierarkkista asemaa sekä positiivisten, negatiivisten ja neutraalien repertuaarien sijoittumista kuvioon.

Repertuaarin asema aineistossa



KUVIO 3. Repertuaarien asema aineistossa

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ADHD-diagnosoidut nuoret puhuvat omasta koulunkäynnistään ja millaisia tulkintoja he siitä rakentavat. Diskurssianalyysin keinoin tuotiin nuorten oma ääni kuuluville heitä itseään koskevassa asiassa ja diskursiivisen psykologian mukaisesti saatiin selville arkikielenkäytössä esiintyvää vaihtelua. Päähuomio oli siis koulunkäyntiä käsittelevissä erilaisissa puhetavoissa ja sille rakennettujen merkityksenantojen variaatioissa. Lisäksi tarkasteltiin nuorten itselleen puheen kautta rakentamiaan subjektipositioita eli niitä identiteettejä, joita erilaisissa merkityssysteemeissä oli paikannettavissa. Tutkimuksessa otettiin tarkastelun kohteeksi myös kielenkäytön tavoitesuuntautunut luonne: tutkittiin, millaisia tilannekohtaisia seurauksia eli funktioita kielenkäytöllä kunkin tulkintarepertuaarin puitteissa oli tulkittavissa. Nuorten koulunkäyntiä käsittelevästä puheesta oli paikannettavissa viisi eri repertuaaria: erilaisuus-, konflikti-, sosiaalisuus-, etäännyttävä- ja arvorepertuaarit. Niissä nuoret rakensivat itselleen leimatun, uhrin, itsetietoisien, normaalin ja asiakkaan subjektipositiot. Lisäksi repertuaarien keskinäinen vertailun yhteydessä havaittiin, että osa niistä oli keskenään ristiriitaisia, kun taas osaa käytettiin tukemaan toisia repertuaareja

Tulosten tarkastelu. Nuorten koulunkäyntiä koskevissa haastatteluissa korostuivat erilaisuuspuheen mukaiset puhetavat. Niiden keskiössä olivat nuorten kokemukset kiusatuksi tai syrjityksi joutumisesta. Erilaisuuspuheella voidaan nähdä olevan yhteyksiä aikaisempiin tutkimuksiin ADHD-diagnosoitujen lasten ja nuorten sosiaalisista suhteista. Tutkimuksissa näiden lasten on havaittu kuuluvan lähes poikkeuksetta syrjittyjen tai torjuttujen ryhmään (Hoza ym. 2005; Pelham ym. 1982, Hozan ym. 2007 mukaan). Ongelmien on havaittu esiintyvän välittömästi ADHD-diagnosoitujen joutuessa uusiin sosiaalisiin tilanteisiin (Hoza ym. 2005). Yleistäen voidaan siis sanoa, että sosiaaliset ongelmat kulkevat näiden henkilöiden mukana.

Nuoret korostivat puheissaan omaa syyttömyyttään kiusatuksi joutumiseen ja toivat esiin tietämättömyytensä kiusaamisen syistä. Vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa on

toistuvasti osoitettu ADHD-diagnosoiduilla olevan vaikeuksia kaverisuhteissa, ovat perimmäiset syyt kiusaamisen tai syrjinnän taustalla jääneet melko epäselviksi (Hoza 2007, 656). Suurimpana syynä on yleisesti pidetty sosiaalisten taitojen ongelmia ja negatiivista käyttäytymistä (Wheeler & Carlsson 1994), mutta on myös havaittu, että tarkkaamattomat ja yliaktiiviset lapset ja nuoret arvioivat sosiaaliset taitonsa epärealistisesti vertaisiinsa nähden (Hoza, Waschbusch & Pelham 2000; Ohan & Johnston 2002). Muiden syiden tutkiminen on yleisesti ottaen jäänyt hyvin vähälle huomiolle (Linnea, Hoza, Tomb, Kaiser 2012, 863).

Erilaisuuspuheissa nuoret toivat esiin sen, miten erityisoppilaan asema ja erityisluokassa opiskelu vaikuttavat muiden oppilaiden ja opettajien suhtautumiseen heihin. Nuoret kokivat tullessa negatiivisesti leimatuiksi: erityisoppilaalla katsottiin olevan yksilöstä riippumatta automaattisesti tietynlainen status tai stigma. Nuoret eivät suoraan tuoneet esille leiman liittyvän ADHD:hen, mutta aikaisemmissa tutkimuksissa sen ja sosiaalisten suhteiden ongelmien välillä on havaittu olevan yhteys. Hozan (2007, 658) mukaan tutkimuksista voidaan päätellä, että tarkkaamattomiin ja yliaktiivisiin nuoriin suhtaudutaan lähtökohtaisesti kielteisesti, ja negatiivisesta leimasta on äärimmäisen vaikea päästä eroon etenkin kaverisuhteissa. Walker, Coleman, Lee, Squire ja Friesenin (2008) mukaan nuoret suhtautuivat negatiivisimmin juuri ADHD-diagnosoituihin vertaisiinsa. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön havaittiin olevan tutkituista sairauksista ja häiriöistä kaikkein leimaavin. Leiman pysyvyydellä voidaan todennäköisesti selittää tämänkin tutkimuksen tuloksia. Tutkitut nuoret eivät kokeneet tehneensä mitään, mikä aiheuttaisi syrjimisen, mutta syy voi piillä automaattisesti heihin liitetystä, suhteellisen pysyvässä leimassa.

Erityisoppilaan leimautuminen ja leiman pysyvyys voivat selittää tässä tutkimuksessa ilmi tulleita nuorten kertomuksia opettajista, jotka kohtelivat heitä epäoikeudenmukaisesti. Epäoikeudenmukaisuus tuli esiin konfliktipuheissa, joissa erilaisuuspuheen tavoin nuoret korostivat syyttömyyttään ja sorretuksi tulemistä. Tulos on rinnastettavissa esimerkiksi Ohanin, Visserin, Strainin & Allenin (2011) tutkimukseen, jossa havaittiin oppilaan diagnoosin tai leiman johtavan opettajien negatiiviseen suhtautumiseen kyseistä lasta kohtaan. Opettajat myös kokivat olevansa kyvyttömämpiä

opettamaan tällaista oppilasta kuin muita. Samassa tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että mitä enemmän kokemusta opettajalla on ylivilkkaiden tai tarkkaamattomien oppilaiden opettamisesta, sitä positiivisemmiksi käsitykset muodostuvat. Nuorten raportoimat epäoikeudenmukaisuuden kokemukset voivat siis pohjautua opettajien ennakkoluuloihin ja kokemattomuuteen. Etenkin peruskoulun yläluokilla nuorilla on useita eri opettajia, ja opettajat eivät välttämättä ehdi tutustua oppilaisiin kunnolla. Näin ollen opettajat voivat toimia ennako-odotustensa ohjaamina ja kohtelevat ”leimattuja” oppilaita epätarkoituksenmukaisesti.

Konfliktipuheessa nuoret toivat esiin opettajan autoritaarisuuden konflikteja aiheuttavana piirteenä. Tällainen puhe ilmensi nuorten vahvaa omanarvontunnetta, joka tuli loukatuksi opettajan käyttäessä valta-asemaansa epätarkoituksenmukaisesti. Tutkittavat odottivat opettajalta demokraattisuutta ja tasa-arvoista kohtelua. Opettajan holhoava tyyli ja tunne kontrollin vähenemisestä saavat tämän turvautumaan autoritaarisuuteen (Rydell & Henricsson 2004). Oppilaiden autonomisuuden ja vapauden lisääminen kasvattaisi parhaiten luokkahenkeä ja yhteisöllisyyttä. Todellista yhteisöllisyyttä ei saavuteta sääntöjen ja rajoitusten vaan molemminpuolisen luottamuksen ja kunnioituksen kautta (Singham 2005, 57). Tätä nuoret tekivät ymmärrettäviksi myös tässä tutkimuksessa: opettajalta odotetaan demokraattisuutta ja tasa-arvoista kohtelua.

Nuoret rakensivat itselleen paitsi uhrin, myös ”normaalin” ja sosiaalisen henkilön identiteettejä. Sosiaalisuuspuhetta käytettiin näin ollen lieventämään erilaisuutta: nuoret korostivat omia sosiaalisia taitojaan ja kaverisuhteiden tärkeyttä koulussa. Näiden puhetaiposten ristiriitaisuus voi selittyä aikaisemmissa tutkimuksissa havaituilla ADHD-diagnosoitujen ylipositiivisilla itsearvioilla (PIB). He arvioivat omat sosiaaliset taitonsa usein paljon paremmiksi kuin vertaiset tai opettajat, minkä avulla pyritään säilyttämään tai luomaan positiivinen minäkuva ja suojautumaan negatiivisilta asenteilta (Evangelista ym. 2008; Owens ym. 2007). Itsesuojelun näennäisesti positiivisista tarkoituspelistä ja vaikutuksista huolimatta ylipositiivinen minäkuva itse asiassa estää havaitsemasta omaa epäsosiaalista käytöstä ja täten aiheuttaa sosiaalisia ongelmia (Linnea ym. 2012). Tutkitut nuoret kuitenkin korostivat, että heillä on kavereita kiusaamiskokemuksista huolimatta. Toisaalta kaverisuhteiden laatu ei haastatteluissa tullut esille.

Myös etäännyttävässä puhetavassa kielenkäytön tehtävä oli säilyttää positiivinen minäkuva. Se ei kuitenkaan viitannut sosiaalisiin suhteisiin, vaan mahdollisten koulussa esiintyvien vastoinkäymisten selittämiseen itsestä riippumattomilla seikoilla. Nuoret kertoivat kohdanneensa erilaisia byrokraattisia säädöksiä, joiden tarpeellisuuden he kyseenalaistivat. Nuoret lisäksi kyseenalaistivat heitä koskevien päätösten ja toimenpiteiden hyödyllisyyden ja tarkoituksenmukaisuuden. Esimerkiksi HOJKS:n koettiin näkyvän ainoastaan paperilla, ei käytännössä. Tulos voi kertoa siitä, että nuoria itseään ei kuulla tarpeeksi – tai ollenkaan – HOJKS:n laatimisen tai muiden byrokraattisten toimenpiteiden yhteydessä. Nuoret kuitenkin haluavat tulla kuulluksi heitä itseään koskevissa päätöksissä (Brook & Boaz 2005; Travell & Visser 2006)

Nuoret pyrkivät välttelemään puhumista omasta diagnoosistaan ja halusivat etäännyttää sen omasta arjestaan. He eivät itse suoraan ottaneet asiaa puheeksi, vaan aloite tuli aina haastattelijalta. Silloin kun diagnoosista puhuttiin, nuoret pyrkivät vähättelemään oireiden vaikutusta koulunkäyntiin ja muuhun elämään. Tällainen menettely on diagnostisiin ryhmiin kuuluville ominaista, ja voidaan käyttää kolmea eri strategiaa puhuttaessa diagnoosista: etäännyttämistä, kieltämistä ja normalisaatiota (Schneider 2003). Tutkitut käyttivät erityisesti etäännyttämisen strategiaa puhuessaan häiriöstä ja vähätellessään sen vaikutuksia. Vähättely ja välttely voivat kertoa siitä, ettei nuori halua kategorisoida ADHD-diagnosoiduksi, vaan haluaa ottaa etäisyyttä ryhmään, johon kuulumisen voisi vaikuttaa negatiivisesti minäkuvaan. Kuitenkin Schneiderin (2003, 199) mukaan oireiden vaikutusten vähättely ja kieltäminen pahimmillaan jopa vahvistavat negatiivista leimaa, joka tiettyyn diagnoosiin yhteiskunnassa yleisesti liitetään. Koska tutkittavat eivät puheissaan vahvistaneet tai suoraan kyseenalaistaneet oireiden vaikutusta koulunkäyntiin, puhettavan mahdollisuudet vaikuttaa yhteiskunnassa vallitsevien ennakkoluulojen vähenemiseen ovat heikot.

Tutkittavat hakivat puheillaan haastattelijan hyväksyntää ja yrittivät vakuuttaa hänet siitä, että nuori ei vastaa sitä negatiivista kuvaa, mikä mahdollisesti ADHD-diagnosoiduista yhteiskunnassamme vallitsee. Näin nuoret rakensivat itselleen normaalin henkilön identiteettiä suhteessa sekä diagnoosiinsa että kahdenkeskiseen vuorovaikutustilanteeseen haastattelijan kanssa. Itsen positioinnin voidaan katsoa olevan

yhteydessä yhteiskunnassa yleisesti vallitseviin ennakkoluuloihin ja mielipiteisiin ADHD-diagnosoiduista. Häiriöön liitettyä stigmaa ja leimautumista onkin viime aikoina tutkittu runsaasti (ks. esim. Bussing & Mehta 2013; Mueller, Fuermeier, Koerts & Tucha 2012). Leimautumisen on toistuvasti havaittu tulevan esiin ADHD-diagnosoituihin kohdistettuna syrjintänä tai ennakkoluuloina (Bussing & Mehta 2013, 17). Tässä tutkimuksessa nuoret olivat lähtökohtaisesti haastattelutilanteessa ADHD-diagnosoidun roolissa, joten he positioivat itsensä suhteessa niihin kategorioihin ja kulttuurisiin resursseihin, jotka heillä oli sillä hetkellä käytössään. Nuorten puheita tarkasteltiin kuitenkin sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti, jolloin nuorilla itsellään oli puheidensa kautta valta vaikuttaa siihen, mihin kategorioihin he itsensä luokittelevat. Samalla heillä oli mahdollisuus vahvistaa tai olla vahvistamatta diagnosoituihin kohdistettua leimaa. On huomattava, että nuoret eivät ole itse ”valinneet” diagnoosiaan. Epäoikeudenmukaisen kohtelun kokemukset ja oireiden vaikutusten vähättelyn voidaankin katsoa kumpuavan juuri tuosta epäkohdasta. Ennakkoluulot ohjaavat ihmisten suhtautumista nuoria kohtaan, jolloin nuorilla on tarve haastattelutilanteessa positioida itsensä ulkopuoliseksi ADHD-kategoriaan nähden. Potterin (1996, 88) sanoin he pyrkivät rakentamaan ” tilanteisesti yhteneväisiä versioita moraalisisista ja sosiaalisista maailmoistaan”.

Tutkittavat ottivat etäisyyttä diagnoosiinsa rakentaessaan itselleen asiakkaan positiota ja puhuessaan itsestään eräänlaisina ”objekteina” joita opettajien tulisi osata ”käsitellä”. Asiakkaan positio näin ollen rakentui osittain diagnoosin kautta nuorten puhuessa yksilöllisistä tarpeistaan, jotka liittyivät ADHD:n oireisiin. Rajatessaan vaikutusten koskemaan vain koulukontekstia nuoret kuitenkin torjuivat näkemyksen, jonka mukaan ADHD määrittäisi koko heidän persoonaansa. Sen sijaan Krueger & Kendall (2001) havaitsivat tutkimuksessaan, että heidän haastattelemiensa nuorten minäkuva muotoutui juuri diagnoosin kautta. He omaksuivat itselleen useat leimaavista uskomuksista, joita häiriöön yleisesti liitetään, ja puolustelivat sen negatiivisia piirteitä aivan kuin olisivat puolustaneet syvintä olemustaan (Krueger & Kendall 2001, 65). Arvo- eikä muissakaan puhetavoissa ei ollut havaittavissa tällaista identiteetin rakennusta. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin tukevat Kruegerin ja Kendallin (2001, 69) näkemystä siitä, että ADHD-diagnosoidut nuoret usein tiedostavat vaikeutensa.

Walker-Noackin ym. (2013) mukaan nuoret tunnistivat itsekin avun tarpeensa. Tutkittavat kokivat koulun tarjoaman tuen erityisen tärkeäksi. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat havainnon: arvopuheissa nuoret toivat esiin arvostuksensa niitä opettajia kohtaan, jotka osasivat tukea nuorta oikealla tavalla. Toisaalta puhetapa sisälsi arvostelua ja kritiikkiä opettajia kohtaan, ja nuoret puheissaan jakoivat opettajat karkeasti hyviin ja huonoihin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että nuoret kokevat opettajien olevan vaihtelevasti tietoisia oireiden vaikutuksista nuorten koulunkäyntiin (Walker-Noack ym. 2013, 209-210). Opettajien on lisäksi havaittu olevan vaihtelevasti kykeneviä tukemaan nuoria tarkoituksenmukaisesti (Bell ym. 2011; West, Taylor, Houghton & Hudyma 2005). Aikaisemmissa tutkimuksissa ADHD-diagnosoitujen kokemukset opettajista ovat olleet pääosin negatiivisia (Walker-Noack ym 2013), kun taas tässä tutkimuksessa arvopuheissa nuorilla oli myös positiivisia mielipiteitä opettajistaan.

Tutkimuksen merkitys ja johtopäätökset. Tämä tutkimus herättelee erityisesti ADHD-diagnosoitujen kanssa työskenteleviä ja toimivia henkilöitä tiedostamaan diagnoosiin liittyvä leimautumisen vaara. Pelko leimautumisesta on este kuntoutuksen toteutumiselle ja tehokkuudelle sekä haitallista positiivisen minäkuvan kehittymisen kannalta (Mueller ym. 2012). Lisäksi ADHD:n lääkehoitoon liittyy oma negatiivinen leimansa (Gulliver, Griffiths & Christensen 2010). Nämä seikat olisi tärkeä ottaa huomioon ADHD:n diagnosoimisessa ja kuntoutuksessa.

Tämän tutkimuksen myötä korostuu entisestään tarve lisätä tietoutta ADHD:sta erityisesti kouluympäristössä, mutta myös yhteiskunnassa yleisesti. Nuoret toivat vahvasti puheissaan esiin koulussa kohtaamansa opettajien ennakkoluuloisuuden heitä kohtaan, mikä voi johtua aktiivisuuden ja tarkkaamattomuuden häiriöön yleisesti yhdistetyistä negatiivisista käsityksistä ja niiden yleistämisestä koskemaan kaikkia diagnosoituja (Ohan ym. 2011). Opettajat voivat toimia hyvin pitkälti stereotyyppisten käsitysten ja puutteellisten tietojen varassa. Tästä johtuen ADHD-diagnosoitujen oppilaiden kanssa työskentelevien tulisi reflektoida aktiivisesti omia asenteitaan ja toimintatapojaan. Opettajien tulisi kohdata diagnosoidut nuoret koulussa yksilöllisesti, heidän vahvuutensa ja

positiiviset ominaisuutensa huomioon ottaen. Esimerkiksi oppilaiden fyysistä aktiivisuutta, luovuutta ja idearikkautta olisi tärkeä pitää opetuksessa voimavarana eikä keskittyä pelkästään ongelmalliseen käytökseen (Sherman ym. 2006, 198). Koulutusta järjestävien tulisi puolestaan huolehtia siitä, että opettajilla on riittävästi ajankohtaista tietoa opetettaviensa taustoista.

Tulokset ilmentävät tarvetta sosiaalisten taitojen harjoittamiseen koulussa – etenkin, jos luokassa on ADHD-diagnosoituja oppilaita. Vaikka tässä tutkimuksessa nuoret eivät tuoneet esiin omaa osuuttaan kiusatuksi ja syrjityksi tulemiseen, aikaisemman vahvan tutkimusnäytön perusteella voidaan päätellä nuorilla olevan haasteita muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita (esim. Normand ym. 2011; Sibley ym. 2012). Näin ollen on tärkeää, että koulussa kiinnitettäisiin huomiota oppilaiden välisiin suhteisiin ja että lapsille ja nuorille opetettaisiin systemaattisesti sosiaalisia taitoja. Opettaja voi omalla esimerkillään ja toiminnallaan ehkäistä syrjäytymistä ja kiusatuksi joutumista: sopivat tukimuodot ja esimerkiksi yhteistoiminnallisten harjoitusten suosiminen opetuksessa hyödyttävät paitsi tarkkaamatonta ja yliaktiivista oppilasta, myös koko muuta ryhmää.

Tulokset heijastavat sitä, miten ADHD-diagnosoituihin ja häiriöön yhteiskunnassamme suhtaudutaan: yleisten negatiivisten asenteiden ja mielikuvien takia nuoret pelkäävät leimautuvansa haitallisesti diagnoosinsa myötä. Näin ollen julkisissa teksteissä ja puheissa tulisi olla tarkkana, mitä retorisia keinoja käyttää. Normalisaation on havaittu olevan tehokkain retorinen keino murtaa ennakkoluuloja ja muokata asenteita (Schneider 2003, 198): puheessa määritellään uudelleen, mikä on ”normaalia” käytöstä ja näin kavennetaan kuilua diagnosoitujen ja ei-diagnosoitujen välillä. Tällä tavalla voitaisiin yhteiskunnassa luoda positiivisempaa kuvaa ADHD:sta ja ehkäistä diagnosoitujen kokemaa negatiivista leimautumista.

Sosiaalinen konstruktionismi lähestymistapana ja diskurssianalyysi menetelmänä mahdollistivat ADHD:n ja ADHD-diagnosoitujen tutkimisen ja tarkastelun uudella, aikaisemmista tutkimuksista poikkeavalla tavalla. Lähestymistapa mahdollisti ja oikeastaan edellytti sitä, että nuorista oltiin kiinnostuneita omana itsenään, ilman, että heitä olisi tutkittu ainoastaan ADHD-diagnosoituina. Kielen ymmärtäminen sosiaalista todellisuutta

rakentavaksi välineeksi mahdollisti nuorten identiteettien vaihtelevan, osittain jännitteisen rakentumisen tarkastelun. Nuoret rakensivat identiteettejään kulloiseenkin tilanteeseen sopivien, käytössään olevien kulttuuristen resurssien mukaisesti. Tilannekohtaisten identiteettien lisäksi tulokset paljastavat asioita ympäröivästä yhteiskunnasta ja kulttuurista, koska identiteettiä rakennetaan vallitsevan aikakauden tapojen ja normien mukaisesti (Suoninen 2012, 128).

Merkittävää tässä tutkimuksessa on osaltaan se, mitä nuoret *eivät* puheessaan rakentaneet. Nuoret loivat kuvaa ADHD:sta puhetavasta riippuen yhdentekevänä tai negatiivisena asiana, mutta positiiviset tulkinnat puuttuivat. Voiko olla jopa huolestuttava havainto, että nuoret eivät kategorisoineet itseään positiivisella tavalla ADHD-diagnosoiduiksi? Tämän tutkimuksen perusteella näiltä nuorilta puuttuu siis positiivinen ryhmäidentiteetti. Postmoderniksikin kutsuttu aikakautemme on täynnä verkostoitumista ja uusien identiteettien omaksumista vaihtelevissa tilanteissa, ja diskurssianalyysin keinoin saadaan tietoa juuri näistä vaihtelevista identiteeteistä. Sosiaalinen media ja netissä tapahtuva vuorovaikutus voisi tarjota mahdollisuuksia erityisryhmään kuuluville saada vertaistukea ja rakentaa positiivista ryhmäidentiteettiä. Aihetta tutkineet Gajaria, Yeung, Goodale & Charach (2011) havaitsivatkin ADHD-diagnosoiduilla olevan tarve jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan netissä – ja samalla rakentaa positiivista kuvaa sekä itsestään että diagnoosistaan.

Jatkotutkimusaiheet. Tämän tutkimuksen avulla saatiin selville monia vaihtelevia puhetapoja, joita tutkittavat käyttivät puhuessaan koulunkäynnistään. Tutkimuksen puitteissa saatiin kuitenkin vain karkea yleiskuva nuorten koulunkäyntiinsä liittämistä seikoista, ja useita tässä tutkimuksessa esiin tulleita aiheita olisi tarpeen tutkia syvällisemmin ja yksityiskohtaisemmin. Erityisesti nuorten kiusaamiseen, syrjintään ja leimautumiseen liittyvät puheet ja kokemukset tulisi jatkossa ottaa tarkemman tarkastelun kohteeksi. Kansainvälisesti on tunnistettu tarve tutkia enemmän etenkin ADHD:hen liitettyä leimaa, ja tämä tutkimus vahvistaa tuon tarpeen. Diagnoosien ja luokittelujen mahdolliset haittavaikutukset yksilöön on tiedostettu jo pitkään Suomessakin, ja aihetta

tulisi näin ollen tutkia syvällisemmin myös Suomen tasolla, jotta voitaisiin tehdä päätelmiä diagnosoimisen *todellisista* vaikutuksista pelkkien hypoteesien sijaan.

Erytyisesti se, miten ADHD-diagnosoidut itse kokevat leimaantumisen ja sen vaikutukset omaan elämään, tulisi ottaa huomioon jatkotutkimuksissa. Viime aikoina kansainvälisissä tutkimuksissa on nostettu esiin se, miten henkilö voi omaksua diagnoosiin liitetyt negatiiviset seikat osaksi omaa persoonaansa (*self-stigmatization*) (Bussing & Mehta 2013; Singh ym. 2010). Tällaista ”itsensä leimaamista” olisi niin kansainvälisesti kuin Suomenkin tasolla tarpeen tutkia ADHD-diagnosoitujen osalta, sillä häiriöön liitetyt negatiiviset asenteet ja ennakkoluulot ovat jo tiedossa. Lisäksi Bussing & Mehta (2013, 24) huomauttavat, että aihetta on tutkittu toistaiseksi aivan liian vähän. Tässä tutkimuksessa nuoret eivät puheillaan osoittaneet omaksuneensa negatiivista leimaa osaksi itseään, mutta jatkotutkimuksissa olisi tärkeää paneutua siihen, missä määrin ilmiötä esiintyy Suomessa ja muualla maailmassa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat ainoastaan nuorten omat puheet koulunkäynnistään, mutta olisi mielenkiintoista saada vertailevaa tutkimusta ADHD-diagnosoitujen ja esimerkiksi heidän vertaisten tai opettajien kokemusten välillä. Etenkin Suomessa tällaisia vertailevia tutkimuksia on tehty hyvin vähän. Näin olisi mahdollista esimerkiksi testata häiriöön yleisesti liitettyä hypoteesia ADHD-diagnosoitujen ylipositiivisista itsearvioista (PIB = Positive Illusory Bias). Tässä tutkimuksessa oli mahdollista esittää ainoastaan arvailuja tuon hypoteesin mahdollisista vaikutuksista nuorten puheisiin, mutta vertailevalla tutkimuksella saataisiin tarkempaa, arvokasta lisätietoa aiheesta. PIB:tä käsittelevien tutkimusten vertaaminen vastaaviin ”itsensä leimaamista” käsitteleviin tutkimuksiin olisi tärkeä ja ajankohtainen jatkotutkimusaihe.

Olisi mielenkiintoista vertailla tämän tutkimuksen tuloksia muissa valtioissa ja kulttuureissa tehtyihin vastaaviin tutkimukseen. Etenkin diskurssianalyttisesti analysoidut haastattelu- tai muut tekstiaineistot paljastavat asioita ympäröivästä kulttuurista ja sen vaikutuksesta puheisiin. Aineistoja ja tutkimuksia vertailemalla kansainvälisellä tasolla saataisiin tietoa tietyille kulttuureille ominaisista piirteistä ja olisi todennäköisesti mahdollista nostaa esiin asioita, jotka häiriöön liittyvien ilmiöiden taustalla vaikuttavat.

Esimerkiksi eri valtioiden välillä vallitsevat erot koulujärjestelmissä vaikuttavat todennäköisesti ADHD-diagnosoitujen puheisiin koulunkäynnistä, ja vertailemalla aineistoja voitaisiin ehkä paremmin ymmärtää, mikä on ympäröivän yhteiskunnan ja kansallisten seikkojen osuus esimerkiksi leimautumisessa.

LÄHTEET

- ADHD. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2013 (viitattu 5.11.2013). <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/naytaartikkeli/tunnus/hoi50061>
- Androutsopoulos, J. K. & Georgakopoulou, A. 2003. Discourse constructions of youth identities. Amsterdam: John Benjamins.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Barbarese, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L. & Jacobsen, S. J. 2007. Long-term school outcomes for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A population-based perspective. *Journal Of Developmental And Behavioral Pediatrics* 28(4), 265-273.
- Barkley, R. A. 2006. Treatment of childhood disorders. 3. painos. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. 2008. Kuinka hallita ADHD. Suomentanut Kirsi Kankaansivu. Kuopio: UNIPress. Englanninkielinen alkuperäisteos Taking Charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents.
- Brassett-Harknett, A. & Butler, N. 2007. Attention-deficit/hyperactivity disorder: An overview of the etiology and a review of the literature relating to the correlates and lifecourse outcomes for men and women. *Clinical Psychology Review* 27, 188-210.
- Brook, U. & Boaz, M. 2005. Attention-deficit/hyperactivity disorder and learning disabilities: Adolescents' perspective. *Patient Education and Counseling* 58, 187-191.

- Bruchmüller, K., Margraf, J. & Schneider, S. 2012. Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? Overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 80(1), 128-138.
- Bucholtz, M. & Hall, K. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5), 585 - 614.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Buschgens, C. J. M., van Aken, M. A. G. , Swinkels, S. H. N., Altink, M. E., Fliers, E. A., Rommelse, N. N. J., Minderaa, R. B., Sergeant, J. A., Faraone, S. V. & Buitelaar, J. K. 2008. Differential family and peer environmental factors are related to severity and comorbidity in children with ADHD. *Journal of Neural Transmission*, 115(2), 177-186.
- Bussing, R. & Mehta, A. S. 2013. Stigmatization and self-perception of youth with attention deficit/hyperactivity disorder. *Patient Intelligence* 5, 15-27.
- Cheek, J. 2004. At the margins? Discourse analysis and qualitative health research. *Qualitative health research* 14(8), 663-674.
- Chronis, A. M., Jones, H. A. & Raggi, V. L. 2006. Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review* 26, 486–502.
- Cumyn, L., Kolar, D., Keller, A. & Hechtman, L. 2007. Current issues and trends in the diagnosis and treatment of adults with ADHD. *Expert Review of Neurotherapeutics* 7(10), 1375-1390.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. *Discursive psychology*. Lontoo: Sage.
- Evangelista, N. M., Owens, J. S., Golden, C. M. & Pelham, W. E. 2008. The Positive Illusory Bias: Do inflated self-perceptions in children with ADHD generalize to perceptions of others? *Journal of Abnormal Child Psychology* 36(5), 779-791.

- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo: Routledge.
- Flory, K., Malone, P. S. & Lamis, D. A. 2011. Childhood ADHD symptoms and risk for cigarette smoking during adolescence: school adjustment as a potential mediator. *Psychology Of Addictive Behaviors*, 25(2), 320-329.
- Frame, K. 2003. Empowering preadolescents with ADHD: Demons or delights. *Advances in Nursing Science* 26(2), 131-139.
- Froehlich, T. E., Anixt, J. S., Loe, I. M., Chirdkiatgumchai, V., Kuan, L. & Gilman, R. C. 2011. Update on environmental risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports* 13(5), 333-344.
- Gergen, K. J. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40(3), 266-275.
- Gergen, K. J. 2001. *Social construction in context*. Lontoo: Sage; Kalifornia: Thousand Oaks.
- Gulliver, A., Griffiths, K. & Christensen, H. 2010. Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry* 10(1), 113-122.
- Hepburn, A. & Potter, J. 2004. *Discourse analytic practice*. Teoksessa: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage, 161-182.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hoza, B., Waschbusch, D. A. & Pelham, W. E. 2000. Attention-deficit/hyperactivity disorder and control boys' responses to social success and failure. *Child Development* 71, 432-446.

- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M. & Gold, J. A. 2005. What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73, 411–423.
- Hoza, B. 2007. Peer functioning in children with ADHD. *Journal Of Pediatric Psychology* 32(6), 655-663.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, K. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 23-50.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa: A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. 2002. *Discourse analysis as theory and method*. Lontoo: Sage; Kalifornia: Thousand Oaks.
- Kehily, M. J. 2007. *Understanding youth: perspectives, identities and practices*. Lontoo: Sage.
- Kellison, R., Bussing, L., Bell, C. & Garvan, C. 2010. Assessment of stigma associated with attention-deficit hyperactivity disorder: Psychometric evaluation of the ADHD Stigma Questionnaire. *Psychiatry Research* 178(2), 363–369.
- Kendall, J., Hatton, D., Beckett, A. & Leo, M. 2003. Children's accounts of attention deficit/hyperactivity disorder. *Advances in Nursing Science* 26(3), 114-130.
- Kramer T. L., Phillips S. D., Hargis M. B., Miller, T. L., Burns, B. J. & Robbins, J. M. 2004. Disagreement between parent and adolescent reports of functional impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(2), 248 –259.

- Krueger, M. & Kendall, J. 2001. Descriptions of self: An exploratory study of adolescents with ADHD. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* 14(2), 61-72.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtokoski, A. 2004. Aikuisen ADHD ja aivojen arvoitus. Helsinki: Tammi.
- Linnea, K., Hoza, B., Tomb, M. & Kaiser, N. 2012. Does a positive bias relate to social behavior in children with ADHD? *Behavior Therapy* 43(4), 862-875.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita 2002 (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Mather, B. 2012. The social construction and reframing of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Ethical Human Psychology and Psychiatry* 14 (1), 15-26.
- Merrell, K. W. & Boelter, E. 2001. An investigation of relationships between social behavior and ADHD in children and youth: Construct validity of the home and community social behavior scales. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 9(4), 260-269.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2004. MBD ja ADHD. Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PSkustannus.
- Moilanen, I. 2011. ADHD:n esiintyvyyden vaihtelu. Käypä hoito -suositus. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 4.11.2013. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/naytaartikkeli/tunnus/nix00919>
- Moldavsky, M. & Sayal, K. 2013. Knowledge and attitudes about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and its treatment: The views of children, adolescents, parents, teachers and healthcare professionals. *Current Psychiatry Reports* 15, 377-384.

- Motlagh, M. G., Katsovich, L., Thompson, N., Haiqun, L., Young-Shin, K., Scahill, L., Lombroso, P. J., King, R. A., Peterson, B. S. & Leckman, J. F. 2010. Severe psychosocial stress and heavy cigarette smoking during pregnancy: an examination of the pre- and perinatal risk factors associated with ADHD and Tourette syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatry* 19(10), 755-764.
- Mrug, S., Molina, B., Hoza, B., Gerdes, A., Hinshaw, S., Hechtman, L. & Arnold, L. 2012. Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology* 40(6), 1013-1026.
- Mueller A. K, Fuermaier A. B, Koerts J & Tucha L. 2012. Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* 4(3), 101–114.
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M-F., Kuehn, S. M. & Robaey, P. 2011. How do children with ADHD (mis)manage their real-life dyadic friendship? A multi-method investigation. *Journal of Abnormal Psychology* 39, 293-305.
- Ohan, J.L. & Johnston, C. 2002. Are the performance overestimates given by boys with ADHD self-protective? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 31(2), 230-241.
- Ohan J. L., Visser T. A. W., Strain M. C. & Allen L. 2011. Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology* 49, 81–105.
- Ohlmeier, M. D. 2008. Comorbidity of alcohol and substance dependence with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Alcohol and Alcoholism: International Journal of the Medical Council on Alcoholism* 43(3), 300-304.
- Pisecco, S., Wristers, K., Swank, P., Silva, P. A. & Baker, D. B. 2001. The effect of academic self-concept on ADHD and antisocial behaviors in early adolescence. *Journal of learning disabilities* 34(5), 450-61.

- Polanczyk, G., de Lima, M., Horta, B., Biederman, J. & Rohde, L. 2007. The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry* 164(6), 942-948.
- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20(4), 465-482.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior.* Lontoo: Sage.
- Potter, J. 1996. *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction.* Lontoo: Sage.
- Potter, J. 2004. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring data. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice.* Lontoo: Sage, 200-221.
- Rucklidge, J. J. 2008. Gender differences in ADHD: implications for psychosocial treatments. *Expert Review of Neurotherapeutics* 8(4), 643-655.
- Rydell, A. M. & Henricsson, L. 2004. Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal Of Psychology* 45(2), 93-102.
- Saastamoinen, M. 2007. Notkeat identiteetit, tiheät identiteetit. Teoksessa: E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisu 73.
- Sankari, A. & Jyrkämä, J. 2001. *Esipuhe.* Teoksessa: A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa.* Tampere: Vastapaino.
- Scholtens, S., Rydell, A-M. & Yang-Wallentin, F. 2013. ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology* 54(3), 205-212.

- Sciberras, E., Efron, D. & Iser, A. 2011. The Child's Experience of ADHD. *Journal of Attention Disorders* 15(4), 321-327.
- Sherman, J., Rasmussen, C. & Baydala L. 2006. Thinking positively: How some characteristics of ADHD can be adaptive and accepted in the classroom. *Childhood Education* 82(4), 196-200.
- Sibley, M. Pelham, W. E., Molina, B. S. G, Gnagy, E. M., Waschbusch, D. A., Garefino, A. C., Kuriyan, A. B., Babinski, D. E. & Karch, K. M. 2012. Diagnosing ADHD in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 80(1), 139-150.
- Singh, I. 2007. Clinical implications of ethical concepts: moral self-understandings in children taking methylphenidate for ADHD. *Clinical Child Psychology & Psychiatry* 12(2), 167-182.
- Singh I., Kendall T., Taylor C., Mears, A., Hollis, C., Batty, M. & Keenan, S. 2010. Young people's experience of ADHD and stimulant medication: a qualitative study for the NICE Guideline. *Child and Adolescent Mental Health* 15(4), 186–192.
- Singh, I. 2011. A disorder of anger and aggression: Children's perspectives on attention deficit/hyperactivity disorder in the UK. *Social Science & Medicine* 73(6), 889-896.
- Singham, M. 2005. Moving away from the authoritarian classroom. *Change* 37(3), 50-57.
- Smalley, S. L, McGough, J. J, Moilanen, I. K, Loo, S. K, Taanila, A., Ebeling, H., Hurtig, T., Kaakinen, M., Humphrey, L. A, McCracken, J. T., Varilo, T., Yang, M. H., Nelson, S. F., Peltonen, L. & Jarvelin, M. R. 2007. Prevalence and psychiatric comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in an adolescent Finnish population. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry* 46(12), 1575-1583.
- Smith, C., Stainton Rogers, W. & Tucker, S. 2007. Risk. Teoksessa M. Robb (toim.) *Youth in context: frameworks, settings and encounters*. Lontoo: Sage, 219-250.

- Suominen, S. 2003. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) – from to medical diagnosis. *Journal of Social Medicine* 40, 68-83.
- Suoninen, E. 1993. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 111-150.
- Suoninen, E. 2012. Identiteettien rakentuminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Kategoriat, kulttuuri & moraalit: johdatus kategoria-analyysiin*. Tampere: Vastapaino, 89-130.
- Suurpää, L. 1996. Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 51-73.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2007. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. 2. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Timimi, S. & Taylor E. 2004. ADHD is best understood as a cultural construct. *The British Journal of psychiatry* 184, 8-9.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Toplak, M. E., Connors, L., Shuster, J., Knezevic, B. & Parks, S. 2008. Review of cognitive, cognitive-behavioral, and neural-based interventions for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Clinical Psychology Review* 28, 801–823.
- Travell, C. & Visser, J. 2006. “ADHD does bad stuff to you”: Young people’s and parents’ experiences and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties* 11, 205-216.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. 2003. Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence* 18(2), 129-147.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VISK = A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, viitattu 23.10.2013. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Walker, J. S., Coleman, D., Lee, J., Squire, P. N. & Friesen, B.J. 2008. Children's stigmatization of childhood depression and ADHD: Magnitude and demographic variation in a national sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 47, 912–920.
- Walker-Noack, L., Corkum, P., Elik, N. & Fearon, I. 2013. Youth Perceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Barriers to Treatment. *Canadian Journal of School Psychology* 28 (2), 193-217
- Wender, P. 2001. ADHD: attention-deficit hyperactivity disorder in children and adults. New York: Oxford University Press.
- West, J., Taylor, M., Houghton, S. & Hudyma, S. 2005. A Comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology International* 26(2), 192-208.
- Wheeler, J., & Carlson, C. L. 1994. The social functioning of children with ADD with hyperactivity and ADD without hyperactivity: a comparison of their peer relations and social deficits. *Journal of Emotional Behavioral Disorders* 2, 2–12.
- Wiener, J., Malone, M., Varma, A., Markel, C., Biondic, D., Tannock, R. & Humphries, T. 2012. Children's perceptions of their ADHD symptoms: Positive illusions, attributions, and stigma. *Canadian Journal of School Psychology* 27, 201-217.

- Wilson, A. 2003. 'Nike trainers, my one true love – without you I am nothing'. Youth, identity and the language of trainers for young men in prison. Teoksessa J. K. Androutsopoulos & A. Georgakopoulou (toim.) Discourse constructions of youth identities. Amsterdam: John Benjamins.
- Wodak, R. 2001. What is CDA about – a summary of its history, important concepts and its development. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) Methods of critical discourse analysis. Lontoo: Sage, 1-13.
- Wolraich, M. L. 2005. Attention-deficit/hyperactivity disorder among adolescents: A review of the diagnosis, treatment, and clinical implications. *Pediatrics* 115(6), 1734-1746.