

**Hahmottamisen haasteet ja kuulumisen rakentuminen
lapsen arjessa**

Mari Hakasalo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakasalo, Mari. 2015. Hahmottamisen haasteet ja kuulumisen rakentuminen lapsen arjessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 112 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä lapsen, jolla on hahmottamisen haasteita ja ADHD, arjesta. Keskeisenä nähtiin lapsen näkökulma, jolloin oire- ja ongelmakeskeisyydestä pyrittiin tietoisesti etääntymään.

Tutkimus asettui lapsuudentutkimuksen alueelle, ottaen huomioon sen keskeiset metodologiset lähtökohdat. Aineisto kerättiin lapsia haastatteleamalla ja havainnoimalla. Tutkimukseen osallistui 7 lasta. Aineisto analysoitiin sisälönanalyysin mukaisesti kuulumisen (belonging) käsitettä hyödyntäen.

Lapsen kuulumisen rakentumisen kannalta tärkeää oli arjen helppous ja yhteenkuuluvuus. Helppoutta ja yhteenkuuluvuutta loivat läheiset ja tärkeät ihmissuhteet, joihin lapsi kiinnittyi ja joita kohtaan hän saattoi kokea samanlaisuutta. Mielekäs tekeminen, joka tuotti onnistumisen kokemuksia sekä säännöt ja struktuuri ja toisaalta valinnan vapaus arjessa edistivät lasten kuulumisen rakentumista. Kuulumattomuutta ruokkivat ensisijaisesti osaamattomuus ja ulkopuolisuus. Ympäristön tilallinen, ajallinen sekä sääntöihin ja käytäntöihin liittyvä vaikea hallittavuus tuottivat kuulumattomuutta. Ulkopuolisuus ja toiseuttaminen olivat ensisijaisesti seurausta yksinäisyydestä ja kiusaamisesta. Toimintapiirien näkökulmasta kuulumattomuutta ja tyytymättömyyttä tapahtui ensisijaisesti koulussa.

Tuloksista voidaan päätellä lapsen arjen olevan moninainen ja sisältävän vähintään yhden konkreettisen kuulumisen rakentumisen kohteen, joka tuottaa myönteistä arkea. Keskeisenä näyttäytyi lasten avoimuus ja halu kertoa arjestaan. Lisäksi koulu toimintapiirinä asettui ongelmia ja hankaluuksia tuottavaksi ympäristöksi lasten arjessa, jossa koettuja haasteita kohtaan lapset aktiivisesti kuulumistaan erilaisin keinoin rakensivat.

avainsanat: arki, kuuluminen, lapsi, lapsuudentutkimus, hahmottaminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OIRE- JA ONGELMAKESKEINEN NÄKÖKULMA	7
2.1	Hahmottamisen haasteet	7
2.2	Hahmottamisen haasteet lapsen arjessa	10
2.3	ADHD	11
2.4	ADHD lapsen arjessa.....	13
3	LAPSEN KUULUMISEN RAKENTUMINEN ARJESSA	15
3.1	Arki - kuulumista ja kuulumattomuutta	15
3.2	Kuulumisen kulttuurinen ja materiaallinen ulottuvuus arjen toimintapiireissä.....	17
3.3	Kuulumisen relationaalinen ulottuvuus arjen ihmissuhteissa.....	20
3.4	Lapsen käsitys itsestään arjen ihmissuhteiden muodostamana	22
3.5	Lapsen näkökulma arkeen - Kuulumisen rakentaminen	23
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1	Lasten tutkimisen metodologiset lähtökohdat	28
5.2	Tutkimuksen eteneminen ja tutkittavat.....	30
5.3	Tutkimusmenetelminä haastattelu ja havainnointi	33
5.4	Aineiston analyysi	36
5.5	Tutkimuksen toteutuksen eettisyys	41
6	KUULUMINEN ARJESSA - HELPPOUTTA JA YHTEENKUULUVUUTTA	45
6.1	”Semmosta että siellä on kivaa olla” - Kuulumisen rakentuminen arjen toimintapiireissä.....	45

6.2	”Perhe, nämä mummot ja paapat, ja kavereita” – Yhteenkuuluvuus ja samanlaisuus arjen ihmissuhteissa.....	53
7	KUULUMATTOMUUS ARJESSA – OSAAMATTOMUUTTA JA ULKOPUOLISUUTTA	58
7.1	”Kun mä en osaa kelloo” – Kuulumattomuus arjen toimintapiireissä .	58
7.2	”Noo, semmonen ku mä... koulussa olin yksin” – Ulkopuolisuus ja toiseuttaminen arjen ihmissuhteissa	66
8	LAPSI KUULUMISEN RAKENTAJANA	70
8.1	”Mä katoin väärää ikkunaa” – Toimintapiirien haasteisiin vastaaminen	70
8.2	”Jos mä tuun koulus esimerkiks surulliseks ni tiekkö mitä?” – Ihmissuhteiden ongelmiin vastaaminen	73
9	POHDINTA.....	76
9.1	Tutkimustulosten yhteenveto ja yhteys aiempiin tutkimuksiin.....	76
9.2	Käytännön johtopäätökset.....	82
9.3	Tutkimuksen luotettavuus	84
9.4	Jatkotutkimusideoita	90
	LÄHTEET	92
	LIITTEET.....	100
	Liite 1. Mainosteksti tutkimuksesta.....	100
	Liite 2. Tutkimuslupa	103
	Liite 3. Haastattelurunko	106
	Liite 4. Haastattelun tukena toimivat toiminnalliset aineistonkeruumenetelmät	111
	Liite 5. Esimerkki kokonaisesta Minun päiväni -piirustuksesta	112

1 JOHDANTO

Ympäristöni kiinnitti huomionsa epäoleellisiin asioihin – aukinaiisiin kengännauhoihin, rikkoutuneisiin ja hukkuneisiin vaatekappaleisiin, sotkuisiin kouluvihkoihin, hukattuihin kirjoihin ja epäsiistiin syömiseen. Kukaan ei ajatellut silloin, että syy saattoi olla myös siinä, että en hallinnut liikeratojani ja liikevoimaani, en sitä etäisyyttä mihin käteni ylettyvät tai sitten eivät ylettyneet ja taas putosin, kaadoin, kaaduin, töppäsin.

Näin kuvaa erityisopettaja Antti Teirikko (2002) omaa polkuaan sekä sitä kuilua, joka lapsen ja aikuisen sekä ympäristön näkökulmien välillä voi olla. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tavoitella ympäristön 'erityiseksi' määrittelemän lapsen omaa, arvokasta näkökulmaa arkeensa. Kaikki maailman lapset ovat jollekulle erityisiä ja ominaisuuksiensa perusteella erilaisia. Jos asettaisimme lapsia janelle jonkin ominaisuuden tai piirteen suhteen, olisi joukossa aina lapsia, jotka ovat kyseisen ominaisuuden suhteen lahjakkaita, taitavia tai hyviä, sekä lapsia, jotka ovat ominaisuuden suhteen huonoja, taitamattomia tai ongelmallisia. Lapsen paikka janelle on riippuvainen ympäristöstä ja ympäristön normeista, joita aktiivisesti luodaan kaiken aikaan. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus asettaa lapsia kategorisoiden ominaisuuksiensa suhteen janelle vaan tuoda esiin se, miten lapset itse omasta arjestaan kertovat. Lapsen näkökulman tavoittamisen myötä käsitteet 'erityinen' tai 'erilainen' määrittyvät yksilöllisyyttä korostaen lopulta merkityksettömiksi. Käytän erityinen sanan yhteydessä ajoittain puolilainausmerkkejä osoittamassa sanan merkitystä (Kielikello, 2006) sekä nostamassa sanaa tekstistä esiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Perinteisesti lainausmerkeillä ("erityinen") saatettaisiin osoittaa kirjoittajan omaa kriittistä suhtautumista sanan tuottamiin merkityksiin (Kotus, 2015), mutta puolilainausmerkkien avulla jätän asian lukijan arvioitavaksi. Kalliota (2006) mukaillen, kaikki lapset ovat tavallisen erityisiä ja he elävät erityisen tavallista arkea, jota tässä tutkimuksessa tutkitaan kuulumisen rakentumisen sekä rakentamisen avulla.

Tutkimukseen osallistuneet lapset ovat ADHD-lapsia, sekä samanaikaisesti vanhempien tai opettajien määrittelemänä lapsia, joilla on hahmottamisen haas-

teita. Haluan välttyä ”lapsen, jolla on hahmottamisen haasteita ja ADHD”, toistamisesta, sekä näin muodostuvasta uudenaikaisesta leimaamisesta ja siksi tutkielmani lapset ovat tästä eteenpäin yksinkertaisesti lapsia.

Tutkimuksena, jossa tarkastellaan tietynlaiseksi määritellyn (hahmottamisen haasteet ja ADHD) lapsen omaa näkökulmaa, tämä on ensimmäinen ja pyrkii ottamaan huomioon arjessa vallitsevan ristiriidan määritelmistä puhuttaessa. Vaikka ymmärrän tutkimuksen lapset ensisijaisesti lapsina, myös heidän diagnooseillaan sekä vanhemman näkemyksellä vaikeuksista ja haasteista on keskeinen asema osana arkea. Kyse on sekä-että-tilanteesta, sillä lapset ovat lapsia, mutta samalla heillä on joitain erityispiirteitä, jotka tulee ottaa huomioon.

Keskeistä tässä tutkimuksessa on etääntyminen ongelma- ja oirekeskeisyydestä. Liikun teoriataustassani kohti lapsen omaa ääntä sekä näkökulmaa. Erilaiset haasteet ja vaikeudet nähdään piirteinä muiden joukossa. Ne ovat läsnä mutta eivät kokonaisvaltaisesti määritä lasta tai hänen arkeaan. Arjesta kokonaiskuvaa muodostettaessa on kysyttävä lapsilta itseltään. Lapsen näkökulman lisäksi tässä tutkimuksessa käytetään kuulumisen käsitettä väylänä kokonaiskuvan tavoittamiseen. Kuulumisella tarkoitetaan yksilön suhdetta itseensä sekä fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä (Miller, 2003, 220). Myönteinen kuuluminen ei sisällä ristiriitaisuuksia näissä suhteissa. Kuuluminen rakentuu osana arkea (May, 2013) ja sen avulla voidaan tarkastella keskeisiä lapsen arkeen myönteisyyttä tai kielteisyyttä tuovia tekijöitä tarkemmin.

Tutkimuksen aineistona on seitsemän lapsen haastattelut ja havainnoinnit. Lisäksi tämä tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin Hahmottamisen kuntoutus-hanketta (HAHKU). HAHKUssa kerätään kokemusasiantuntijatietoa henkilöiltä, joilla on hahmottamisen haasteita, kaikki ikäryhmät kattaen. Käsillä oleva tutkimus toimii HAHKUssa pilottitutkimuksena lapsilta kerätyn laadullisen aineiston suhteen. Lisäksi tässä tutkimuksessa rajaavana tekijänä toimii ADHD, hahmottamisen haasteiden tyypillisesti ilmetessä monien eri vaikeuksien ja haasteiden yhteydessä (Pietiläisen mukaan, Ylönen, 2014, 32).

2 OIRE- JA ONGELMAKESKEINEN NÄKÖKULMA

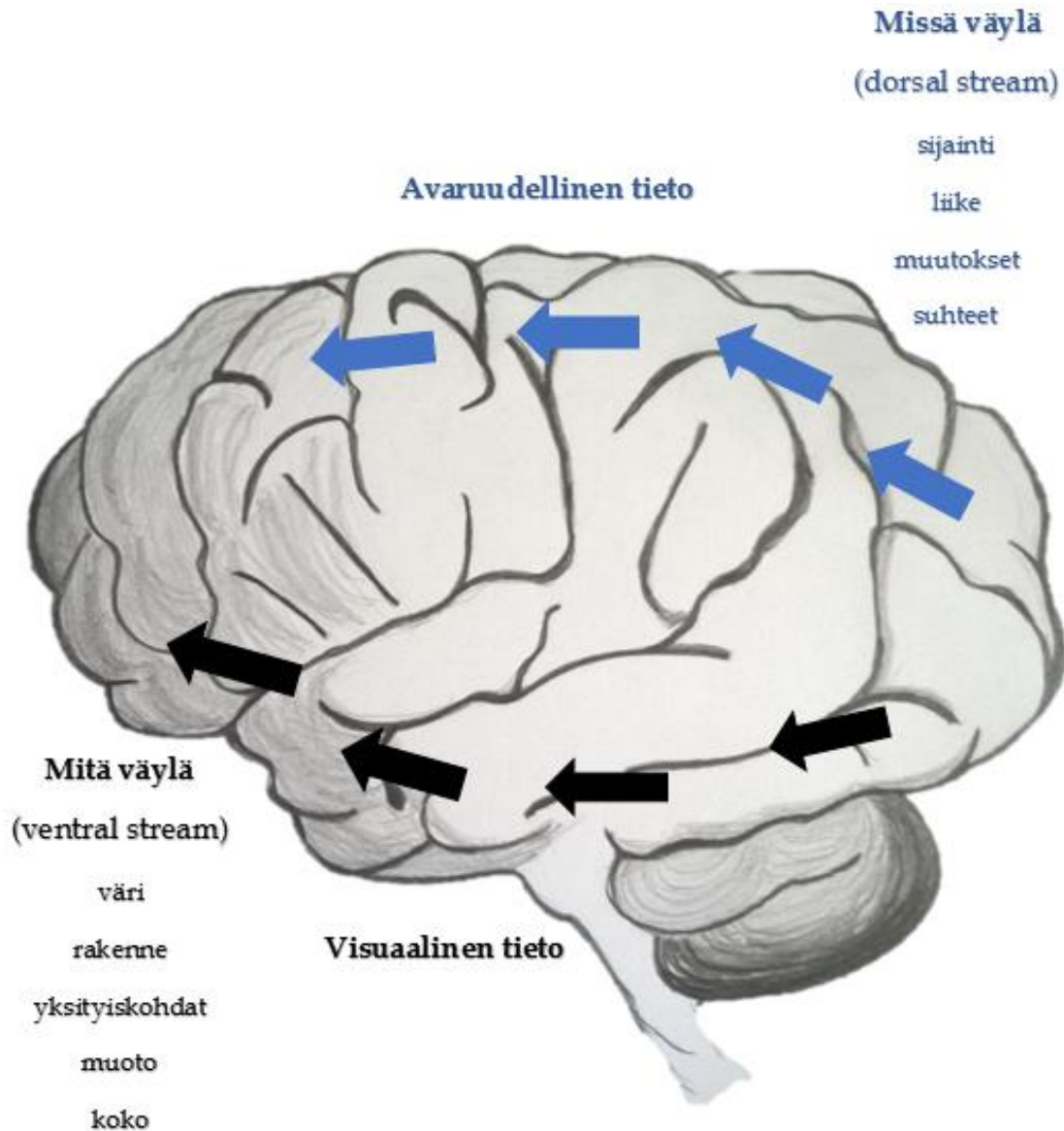
2.1 Hahmottamisen haasteet

Hahmottamista ja sen vaikeuksia on nimetty ja jaoteltu monella eri tavalla (Ahonniska & Aro, 2003; Isomäki, 2015; Numminen & Sokka, 2009; Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen, 2005) sekä tutkittu kansainvälisesti lähinnä neurologisesta näkökulmasta (Turnbull, Denis, Mellet, Ghaem & Carey, 2005; Ungerleider & Mishkin, 1982) ja usein aivovaurioiden yhteydessä (Shaw, 2009; Warren, 1993). Numminen ja Sokka (2009) sekä myöhemmin Isomäki (ent. Numminen) (2015) määrittelevät hahmotusvaikeuden monialaiseksi vaikeudeksi, jonka eri osa-alueet voivat esiintyä yhdellä lapsella yksittäin tai samanaikaisesti. He jaottelevat hahmotusvaikeuden osa-alueiksi visuaalisen tarkkaavaisuuden, spatiaalinen hahmottamisen sekä visuomotoriikan. Lisäksi hahmotusvaikeus esiintyy usein yhdessä muiden vaikeuksien kanssa.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä hahmottamisen haasteet, jolloin voidaan sivuuttaa vaikeuksien määrä, aste tai ilmenemismuoto. Lapsella, jolla on vaikeuksia ainoastaan esineiden tunnistamisessa voi olla kyse lievästä hahmotusvaikeudesta visuaalisen tarkkaavaisuuden alueella, siinä missä monialaisempien hahmotusvaikeuksien kohdalla on syytä puhua hahmotushäiriöstä (Räsänen, 2014). Haaste sana kuvailee hahmottamisvaikeuksien moninaista kirjoa.

Yleisesti hahmottamisen haasteet vaikuttavat lapsen kehitykseen ja toimintaan kaikissa hänen toimintapiireissään. Nämä haasteet ovat seurausta aivojen poikkeuksellisesta tavasta käsitellä visuaalista ja spatiaalista informaatiota (Ahonniska & Aro, 2003; Numminen & Sokka, 2009). Hahmottamisen perusta on näin ollen neurologinen, eikä kyse ole vain asioiden näkemisestä tai näkemänsä ymmärtämisestä, vaan paljon tätä monimutkaisemmasta prosessoinnista aivoissa (Isomäki, 2015). Tiedon kulku ja käsittely aivoissa voidaan jakaa kahteen väylään. Missä-väylällä (dorsal stream) käsitellään spatiaalista eli avaruudellista

tietoa ja mikä-väylällä (ventral stream) visuaalista, kohteisiin liittyvää tietoa (ku-
vio 1) (Ungerleider & Mishkin, 1982).



KUVIO 1. Missä- ja mikä-väyliä sijainti ja tehtävät Ungerleiderin ja Mishkinin mallin pohjalta

Ungerleiderin ja Mishkinin (1982) mallin kuvailemat aivotoiminnot ovat hahmottamisen perusta, jota tarvitsemme huomaamattamme monissa arkipäiväisissä askareissa. Hahmottamisen moitteettomasta toiminnasta seuraa esimerkiksi se että, tunnistamme esineen samaksi eri suunnista katsottaessa, löydämme kotiin eri ilmansuunnista sekä osaamme tunnistettavasti piirtää ja kuvailla esineitä (Ahonniska & Aro, 2003). Avaruudellisen ja visuaalisen tiedon prosessoinnin edellyttäessä monimutkaisia aivotoimintoja, Ungerleiderin ja Mishkinin malli mikä- ja missä-väylistä ei olekaan täysin selvinnyt ilman kritiikkiä, vaan mallin on väitetty yksinkertaistavan monimutkaista totuutta liiaksi sekä tukeutuvan apinoiden aivotoimintaan (Turnbull ym. 2005). On esimerkiksi ehdotettu, että avaruudellinen hahmottaminen vaatisi molempien väylien yhtäaikaista toimintaa (Ahonniska & Aro, 2003).

Hahmottamisen haasteiden johtuessa aivojen poikkeuksellisesta tavasta käsitellä visuaalista ja spatiaalista informaatiota, tarkoittaa tämä aivojen tasolla sitä, että jollain visuo-spatiaalisen hahmottamisen edellyttämällä aivoalueella on jokin tiedonkäsittelyn vaikeus, jolloin ongelma jossain osassa aivoissa tapahtuvaa prosessointia riittää pilaamaan hahmottamisen kokonaisvaltaisen ja moitteettoman toiminnan (Shaw, 2009). Hahmottamisen haasteet voivat olla seurausta aiheutuneista aivovaurioista, pre- tai perinataalisista komplikaatioista (ennen syntymää tai syntymän hetkellä) tai yksilön genetiikasta (Räsänen, 2014). Hahmottamisen haasteiden perustan ollessa neurologinen (mm. Isomäki, 2015; Shaw, 2009), voivat syyt ilmenemisen taustalla kuitenkin vaihdella.

Visuo-spatiaalisten hahmottamisen haasteiden määrittelyn moninaisuutta lisää se, että sitä ei löydy yleisistä kliinisistä diagnoosiluokituksista (DSM-IV, ICD-10) (APA, 2013; Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 2012). Määrittelyä vaikeuttaa myös eri kielten merkityserot. Englanninkielisessä kansainvälisessä kirjallisuudessa tai tutkimuksessa ei ole täysin vastaavaa termiä suomenkielen termeille visuo-spatiaalisen hahmottamisen haasteet, eikä myöskään termeille visuo-spatiaalinen hahmotusvaikeus tai -häiriö. Vaikka hahmottamisen haasteiden määrittely sinänsä on melko ongelmallista, kyse on erittäin merkityksellisestä vaikeudesta arkielämän näkökulmasta tarkasteltuna (Isomäki, 2013).

2.2 Hahmottamisen haasteet lapsen arjessa

Lievät hahmottamisen haasteet voivat jäädä arjessa huomaamatta, sillä ne saataan katsoa kuuluviksi lasten yksilölliseen taitojen kirjoon (Paananen ym. 2005). Hahmottamisen haasteiden eri alueet ilmenevät arjessa kuitenkin eri tavoin. Nummisen ja Sokan (2009) jaottelua noudattaen *visuaalisen tarkkaavaisuuden* alueella haasteet voivat ilmetä esineiden tai ihmisten tunnistamisen vaikeutena, vaikeutena havaita tarkkoja yksityiskohtia sekä vaikeutena työskennellä huolellisesti tilanteissa, joissa on paljon visuaalisia ärsykyksiä. Haasteet visuaalisen tarkkaavaisuuden alueella liittyvät myös liikkuvien ärsykkeiden havainnoinnin vaikeuteen sekä havainnoinnin tarkkuutta vaativien visuaalisten tehtävien suorittamisen haasteeseen, kuten mallista piirtämisen kykyyn (Isomäki, 2015). *Spatiaalisen hahmottamisen* alueella haasteet ilmenevät kyvyttömyytenä arvioida etäisyyksiä tai nopeuksia (esim. liikenne), eksymistaipumuksena tai rakentelu- ja koostamistehtävien välttelyä (Numminen & Sokka, 2009). Haasteet koon, muodon, ulotteisuuden, syvyyden sekä suunnan hahmottamisessa ovat avaruudellisen hahmottamisen vaikeuden tyypillisiä piirteitä. (Isomäki, 2013, 2015).

Toiminnanohjaukselle on suuri merkitys hahmottamisen moitteettomassa toiminnassa (Isomäki, 2015). Toiminnanohjauksesta on olemassa monta määritelmää mutta kiteyttäen kyse on taidosta, joka kuvaa laajasti yksilön kykyä säädellä omaa käytöstään ympäristön vaatimusten mukaan (Närhi, 2012). Toiminnanohjaus on taito, joka kehittyy iän myötä ja sen voidaan katsoa muodostuvan kyvyistä suunnitella, ohjata, arvioida sekä korjata omaa toimintaa (Numminen & Sokka, 2009). Isomäen (2015) kliiniseen kokemukseen perustuen toiminnanohjaustaitojen kehittymättömyys tai harjaantumattomuus lapsilla saattaa ilmetä visuaalisen tarkkaavaisuuden ongelmina. Esimerkiksi niin, että lapsi suuntaa katseensa toiminnan onnistumisen kannalta väärin asioihin.

Isomäki (2015) tähdentää hahmottamisen kokonaisvaltaisen prosessin onnistumista erityisesti toiminnan näkökulmasta. Visuaalisen tiedon vastaanottaminen ja käsitteleminen eivät ole itsetarkoitus, vaan apuväline jonkin toiminnan toteuttamiseksi. Useassa arkipäiväisessä tilanteessa, kuten pukeutumisessa ja

syömisessä sekä tilassa suunnistamisessa on kyse avaruudellisen tiedon ymmärtämisestä. Hahmottamisen haasteiden ollessa laaja-alaisia heijastuvat sen vaikutukset yksilön toimintaan laajasti. Esimerkiksi puutteet kellon hallinnassa voivat hankaloittaa arkea merkittävästi. Kellon hallinnan hankaluudet liittyvät avaruudellisten käsitteiden hallinnan vaikeuteen sekä suuntien hahmottamisen haasteeseen (vasen, oikea, ylhäällä jne.) (Isomäki, 2015).

Ongelmat sosiaalisen tiedon käsittelyssä ja sosiaalisissa taidoissa ovat Isomäen (2015) kokemuksen mukaan keskeisiä laaja-alaisissa hahmottamisen haasteissa. Hänen mukaansa, sosiaaliset taidot koostuvat kyvystä havaita visuaalisia syy-seuraus-suhteita sekä kyvystä ymmärtää ei-kielellistä (ilmeet, eleet, äänensävy ja kehon asento) vuorovaikutusta. Nämä vaativat hyvin tarkkaa visuaalista havainnointia ja ymmärtämistä (Isomäki, 2015), joiden epäonnistuessa turhautuminen sosiaalisissa tilanteissa, yksinäisyys tai sosiaalinen eristäytyneisyys voi muuttua arkipäiväiseksi (Ahonniska & Aro, 2003). Hahmottamisen moitteeton toiminta voidaan nähdä tärkeänä sosiaalisten taitojen kehittymisen taustalla.

2.3 ADHD

Joka kolmannella ADHD-lapsella on arvioitu olevan hahmottamisen haasteita (Pietiläisen mukaan, Ylönen, 2014, 32). Arvio perustuu ADHD-lasten parissa työskentelevien näkemykseen, sillä asiaa ei ole vielä tieteellisesti tutkittu. Lyhenne ADHD tulee englanninkielen sanoista Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Suomeksi käännettynä kyse on tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauksen häiriöstä. Kun kirjan H jätetään pois, on kyse samaisesta ongelmasta ilman ylivilkkaus aspektia (ADD, Attention Deficit Disorder). (Barkley, 1990; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003.) Tässä tutkimuksessa käytetään lyhennettä ADHD, jolloin yhdellä termillä katetaan molemmat edellä kuvatut, sillä ADD voidaan nähdä ADHD:n yhtenä muotona (mm. Barkley, 1990; Leppämäki, 2012; Räsänen, 2014).

ADHD:n tarkemmasta määrittelystä tekee hankalaa ristiriidat eri koulukuntien välillä. Se, nähdäänkö ADHD:n taustalla yksilön neurobiologia ja geenijärjestelmä (Barkley ym. 2002) vai ympäröivä yhteiskunta ja sen muutokset (Timimi ym. 2004), vaikuttaa muun muassa ADHD:n esiintyvyyteen sekä hoitoon (Suominen, 2006). Neurobiologiaa ja geneettisyyttä painottavalla koulukunnalla on valta-asema ADHD-tutkimusten parissa. Valtavirran imussa ADHD:ta voidaan pitää merkittävänä ja yleisenä lasten ja nuorten neuropsykiatrisena häiriönä, jonka ydinoireet ovat (tarkemmasta diagnoosista riippuen) tarkkaavaisuuden, ylivilkkauden ja impulsiivisuuden alueilla (Barkley ym. 2002, 90). Keskeistä valtavirta-ajattelussa on myös se, että ADHD:n ajatellaan olevan diagnostisesti löydettävissä sekä lääkkeillä hoidettavissa.

Suomessa ADHD:n diagnosointi perustuu ICD-10 (International Classification of Diseases) tautiluokitukseen (Puustjärvi, 2011; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2012). Tautiluokituksessa on tarkat oireet keskittymiskyvyttömyydelle, hyperaktiivisuudelle ja levottomuudelle. Oireista tietyn määrän tulee esiintyä vähintään kuuden kuukauden ajan ja oireista tulee olla haittaa ja niiden tulee olla lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia. Lisäksi diagnoosin edellytys on oireiden ilmeneminen ennen seitsemän vuoden ikää.

Kun käytetään ICD-10 tautiluokitusta ADHD:n diagnosoinnissa, saadaan oireyhtymän esiintyvyydeksi 0,5-1,5 prosenttia Suomen lapsiväestöstä (Michelson ym. 2003). Toisaalta, DSM tautiluokitusjärjestelmään (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (APA, 2013) perustuen esiintyvyydeksi on saatu jopa 8,5 prosenttia (Smalley ym. 2007, 1576). ADHD:n esiintyvyys saattaa siis vaihdella diagnostisesta kriteeristöstä riippuen (Chandler, 2010). On myös arvioitu, että ADHD:n kaltaista (diagnosoimatonta) pulmaa esiintyy noin 10 prosentilla väestöstämme (Numminen & Sokka, 2009). Lisäksi ADHD on yleisempää pojilla, ja ADD puolestaan tytöillä.

Ydinoireiden lisäksi ADHD:lle on tyypillistä erilaiset liitännäisoireet, joita ovat toiminnanohjauksen häiriöt, neurologiset ja oppimiseen liittyvät liitännäisoireet sekä rinnakkain esiintyvät psyykkiset liitännäisoireet (Michelson ym.

2003). Liitännäisoireet ilmentävät hyvin ADHD:n komorbiditeettia. Toisin sanoen ADHD:n kanssa esiintyy lähes aina muita liitännäisoireita tai -ongelmia (Chandler, 2010; Connor, Edwards, Fletcher, Baird, Barkley & Steingard, 2003, 199).

Vaihtelu ADHD:n esiintyvyydessä sekä liitännäisoireiden runsaudessa ja vaihtelussa on johtanut neurobiologiaa ja geneettisyyttä painottavan koulukunnan kritiikkiin (Timimi ym. 2004). Geneettisiä yhteyksiä on pidetty hatarina ja neurologisia löydöksiä epätarkkoina. Tällainen vasta-argumentti ADHD:n diagnosoinnille ja lääkehoidolle kumpuaa sosiologian parista. Yhteiskunnan muutosten myötä 'normaalius' on kaventunut. Erityisesti käyttäytymisen perusteella tehtävät diagnoosit liittyvät aina yhteiskuntaan ja sen muutoksiin (Suominen, 2006, 2012). On tärkeää ymmärtää, että ADHD:n määrittely ei ole ollenkaan yksinkertaista tai suoraviivaista, eikä kahta eri näkemystä (neurobiologia ja ympäristö) voi täysin erottaa toisistaan, vaan molemmilla on kiistaton paikkansa ADHD:n määrittelyssä (Suominen, 2012).

2.4 ADHD lapsen arjessa

ADHD ei muodostu yhtenäisestä taudinkuvasta vaan oireet vaihtelevat esimerkiksi lapsen sukupuolesta (mm. Chandler, 2010) ja iästä riippuen (mm. Michelsson ym. 2003). Oireet muuttavat luonnettaan lapsen kasvaessa mutta erityisesti ne tulevat esiin koulun alkaessa. Koulussa vaaditaan juuri sellaisia ominaisuuksia ja taitoja, kuten oman toiminnan ohjaaminen, keskittyminen sekä paikallaan pysyminen, jotka tuottavat hankaluuksia ADHD-lapselle (Michelsson ym. 2003). Vanhempien näkökulmasta ADHD-lapsen kanssa haasteellisin ja stressaavin aika vuorokaudesta on juuri iltapäivä lapsen tullessa koulusta kotiin, sillä koulu on vaatinut lapselta keskittymistä ja kärsivällisyyttä, joita ei enää kotioloissa jaksa pitää yllä (Firman & Phillips 2009, 1165).

ADHD:n muodostuessa ydin- ja liitännäisoireista, Chandler (2010) näkee näiden kaikkien ilmenevän arjessa eri tavoin. Hänen mukaansa ydinoireista tark-

kaamattomuus ilmenee esimerkiksi niin, että lapsi ei kuuntele vaikka häntä puhutetaan. Lisäksi lapsi ei saa aloittamiaan tehtäviä saatettua loppuun ja hän hukkaa tavaroitaan ja on helposti häiritävissä. Ylivilkkauden ilmenemisen Chandler (2010) kiteyttää paikallaan pysymättömyyteen ja äänekkyYTEEN. Impulsiivisuus ilmenee malttamattomuutena arjessa.

Liitännäisoireista toiminnanohjauksen häiriöt ovat nykyisin niin kiinteä osa diagnoosia, että Michelsson ym. (2003) arvelevat sen tulevaisuudessa tulevan osaksi ADHD:n ydinoireita. Toiminnanohjaus on keskeinen taito arjessa riippumatta siitä, mistä lapsen toimintapiiristä on kyse. Muun muassa koulussa vaikeampien ja monivaiheisempien tehtävien teko vaatii suunnittelua. Tutkimuksen mukaan tällaisten tehtävien teossa on kyse kyvystä muistaa aikomuksia (intention) (Kliegel, Ropeter ja Mackinlay, 2006, 416–417). Mitä olin tekemässä? Mitä minun täytyy tehdä seuraavaksi päästääkseeni tavoitteeseen? Erityisesti oppiminen, mutta myös tavallinen arki koostuu tämän kaltaisista aikomusten muistamisesta. Huomattavaa onkin, että ADHD-poikien kyky suunnitella toimintaansa ja toteuttaa toimintaa suunnitelmansa mukaisesti oli tutkimuksen mukaan helpompi kuin verrokeilla, joilla ei ADHD:ta ollut (Kliegel ym. 2006).

3 LAPSEN KUULUMISEN RAKENTUMINEN AR- JESSA

Edellisen luvun oire- ja ongelmakeskeisessä lähestymistavassa diagnosoidun tai haasteita ja vaikeuksia kohtaavan lapsen arkea lähestyttiin aikuislähtöisestä ja medikalisoituneesta näkökulmasta. Tässä luvussa määrittelen arkea teoreettisesti kuulumisen käsitettä hyödyntäen ja kiinnityn lapsuudentutkimuksen näkökulmaan lapsen arjen tutkimisessa.

3.1 Arki – kuulumista ja kuulumattomuutta

Arkea määriteltessä törmää sen määrittelemättömyyteen. Sanana arki esiintyy usein, mutta mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan? Arki käsitteenä on sananmukaisesti hyvin arkinen, se on itsestään selvää, aina läsnä olevaa eikä sitä useinkaan kyseenalaisteta, sitä eletään (Felski, 2000, 15; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010). Arkea on kaikkialla mutta toisaalta taas ei missään, sillä arjelle ei ole asetettavissa selkeitä rajoja (Felski, 2000, 15). Arki vain on. Röngän ja Korvelan (2009, 2014) mukaan arjen voidaan katsoa koostuvan erityisesti toiminnoista, ajallisuudesta sekä tunteista. Lapsen arkea pohdittaessa keskeisimmiksi ympäristöiksi voidaan asettaa koti ja koulu (Kallio, 2010). Ihmissuhteiden kontekstissa perhe- (Alanen, 2001) ja vertaissuhteet (Salmivalli, 2008) muodostavat lapsen arjen. Lisäksi lapsen arki on erilaista kuin aikuisen, sillä lapsi elää arkeaan tässä hetkessä, kuitenkin joustuen vanhemman aikataulujen mukaan (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, 195). Arkea on määritelty analyyttisesti monesta eri lähtökohdasta. Tässä tutkimuksessa lapsen arkea ja sen keskeisiä toimintapiirejä (Alanen, 2001) sekä ihmissuhteita lähestytään kuulumisen käsitettä hyödyntäen.

Kuuluminen (belonging) on keskeinen osa arkea (May, 2013) ja yksi ihmisen perustarpeita (Baumeister & Leary, 1995, 521; Maslow, 1954; May, 2013).

Maslown (1954) tarvehierarkiassa kuulumisen yhdistyy rakkauden tarpeeseen, jota kokonaisuutena voi yhteenkuuluvuudeksi kutsua. Tarve kokea kuuluvuutta ja tulla rakastetuksi tulevat järjestyksessä fysiologisten ja turvallisuutta koskevien tarpeiden jälkeen (Maslow, 1954). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet kuulumisen kokemuksen olevan yhteydessä yksilön hyvinvointiin (May, 2013).

Linn Miller (2003) on onnistunut määrittelemään kuulumisen käsitteen kaikkein kattavammin (May, 2013). Vaikka Millerin lähtökohta (2003, 217) on kulttuurillinen, hän pyrkii määrittelemään kuulumista sinänsä, kontekstistaan irrallaan. Kuulumisen on perustavanlaatuaista ja ontologisessa mielessä olemassa olevaa. Hänen (2003, 220) mukaansa kuulumisen on kokemusta siitä, että olemme sopusoinnussa paitsi sen kanssa, millaisia olemme, mutta myös sen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa, jossa elämme. Lisäksi Miller (2003, 217) näkee kuulumisen identiteetin muodostumisen osana. May (2013) jaottelee kuulumista Millerin (2003) määritelmän pohjalta kokonaisuudeksi, jonka avulla kiinnitymme maailmaan, kulttuureihin ja toimintaympäristöihimme ja tulemme tämän kiinnittymisen kautta tietoisemmiksi itsestämme. Tämä tietoisuus itsestä ja käsitys siitä millaisia olemme, perustuu usein käsitykseen siitä, että tiedämme millaisia me emme ole (me - muut/toiset).

Kuulumisen voidaan katsoa muodostuvan eräänlaisesta helppouden ja vaivattomuuden tunteesta (sense of ease) suhteessa yksilöön itseensä sekä hänen ympäristöönsä (May, 2011, 368). Arkikielellä ilmaistuna helppous ja vaivattomuus ovat myönteisyyttä, turvallisuutta sekä kodintuntuisuutta arjessa. Myös Felski (2000, 22) on käsitellyt kodintuntuisuutta. Hänen mukaansa arkea on siellä missä tunnemme olevamme kuin kotonamme. Kodintuntuisuus ei näin ollen viittaa kotiin konkreettisena paikkana. Kodintuntua voi tuntea missä vain. Kun arki menee eteenpäin helppouden ja vaivattomuuden kokemusten ympärillä, meidän ei tarvitse tietoisesti rakentaa kuulumistamme (May, 2013). Kuulumisen

viittaa tällöin siihen, että hallitsemme ympäristömme ja sen odotukset automaattisesti emmekä kiinnitä niihin huomiota. Kuulumisen voidaan katsoa rakentavan myönteistä arkea.

Ei-kuuluminen (not belonging), jonka olen suomenkielen luettavuuden vuoksi kuulumattomuudeksi kääntänyt, on Mayn (2013) mukaan kuulumista tietoisempaa. Kun toiminta ei arjessa suju automaattisesti yksilön tietoisuus tavaan olla ja toimia lisääntyy. Tietoisuuden kautta voi syntyä kokemus kuulumattomuudesta ja ulkopuolisuudesta. Se, että yksilö ei koe kuuluvansa johonkin voi olla seurausta myös siitä, että hänet torjutaan, eikä hän pääse osaksi ryhmää. Mayn (2013) mukaan kuulumattomuus aiheuttaa tyytymättömyyden tunnetta arkeen (sense of unease) sekä kokemusta siitä, että emme enää hallitse ympäristöämme. Lisäksi kuulumattomuus voi välillisesti johtaa pahoinvointiin (illness) (May, 2013). Näin ollen kuulumattomuuden voidaan nähdä tuottavan kielteistä arkea.

Kuulumisessa on kaksi eri ulottuvuutta, joista edellä on korostunut yksilön toimijuuden ulottuvuus. Kuuluminen ei siis itsestään rakennu arjessa vaan ihmiset sitä aktiivisesti rakentavat (May, 2013). Tämän lisäksi kuulumisella on myös affektiivinen ulottuvuus – kuulumisen tunne (sense of belonging). Myös sitä jokainen meistä rakentaa arjessaan, jopa täysin tiedostamatta ja usein niin, että sitä ei tarvitse erikseen ajatella (May, 2013). Kuulumisen kohteena, toisin sanoen kuulumisen tunteen lähteenä May (2013) käsittelee ihmissuhteita, kulttuuria ja materiaalista maailmaa, joita olen seuraavassa soveltanut lapsen arkeen sopiviksi.

3.2 Kuulumisen kulttuurinen ja materiaallinen ulottuvuus arjen toimintapiireissä

Mayn (2013) yksi kuulumisen lähde arjessa on kulttuuri (cultural belonging). Kulttuurinen kuuluminen arjessa tarkoittaa pelkän tai puhtaan kansallisuuden sijaan tunnetta. Tunnetta ympäristöstä, joka tuntuu kodilta (vrt. Felski, 2000, 22). Kuulumisen rakentuminen suhteessa kulttuuriin voidaan nähdä lapsilla sisäsyn-

tyisenä. Kulttuurin tai yhteisön jäseneksi synnyttään, sen normit ja arvot hyväksytään, eikä näissä konteksteissa opittuja tai koettuja asioita useinkaan kyseenalaisteta. Lapsen näkökulmasta olennaisempaa on tavoitella niitä ”kulttuureja” joissa lasten kuulumisen omaehtoisesti rakentuu. Näin ollen kyse ei ole sosiaalisesta asemasta, kansalaisuudesta eikä etnisyydestä (May, 2013).

Lasten arjessa onkin luontevampaa puhua kuulumisen rakentumisesta suhteessa arjen eri toimintapiireihin, jotka kodilta tuntuvat. Alanen (2001) on tutkimuksessaan käsitteellistänyt lasten arkea ja ympäristöjä heidän omasta näkökulmastaan ja luonut toimintapiirin (childhood domains) käsitteen. Toimintapiirin käsite sopii tähän tutkimukseen sillä se on luotu lapsilähtöisesti ja se korostaa lasten aktiivisuutta näissä piireissään. Alasen (2001) tutkimuksen 9-10-vuotiaiden lasten toimintapiirit jaoteltiin perheen, ystävyys-suhteiden, koulun sekä henkilökohtaisen mielenkiinnon toimintapiireiksi. Henkilökohtaisen mielenkiinnon toimintapiiri saattoi olla esimerkiksi urheilu- tai musiikkiharrastus, jonka parissa lapsi vietti paljon aikaa. Henkilökohtaisen mielenkiinnon toimintapiiri koostui toiminnasta, jota lapsi odotti asettaen sen etusijalle arjessaan (Alanen 2001). Osalla Alasen tutkittavilla jokin toimintapiireistä osoittautui hallitsevaksi, vievän eniten aikaa lapsen arjessa.

Yleisesti keskeisimmiksi arjen toimintapiireiksi lapselle voidaan määritellä koti ja koulu (Kallio, 2010). Se, millainen koulu on ja miten opetus on järjestetty voi Suomessa vaihdella lapsikohtaisesti esimerkiksi lapsen haasteiden määrästä ja asteesta riippuen (Suomen perusopetuslaki 24.6.2010/642). Kodin ja koulun lisäksi harrastukset, iltapäiväkerhotoiminta sekä asuinympäristö määrittävät lapsen arjen toimintapiirit kattavasti (Paajanen, 2001). Arjen toimintapiirit määrittävät paikat ja tilat lapsen arjelle. Aikuislähtöinen arjen toimintapiirien jaottelu on myös kyseenalaistettu (Rasmunssen, 2004, 171). Kodin, koulun ja vapaa-ajan toimintapiirien on ehdotettu olevan aikuisten määrittelemiä paikkoja lapsille (places for children). Lapset määrittelevät itselleen näistä eroavia paikkoja (children's places). Tällaisia todellisia lasten toimintapiirejä voi löytää aikuisten määrittelemien paikkojen ”sisältä tai nurkista”. Esimerkiksi leikkikentät, pihamaat ja

puistot toimivat lasten arjen toimintapiireinä, joita he itse ovat määritelleet itselleen (Rasmunssen, 2004).

Lapsille usein määritellään valmiiksi ne toimintapiirit, joihin heidän oletetaan kuuluvan (May, 2013). Esimerkiksi Mayn omaan kokemukseen perustuen koulujen käytännöt opettaa puu- ja tekstiilityötä voidaan nähdä sukupuolittuneina käytänteinä, jotka sisältävät oletuksia siitä, mihin lapsen tulisi tuntee kuuluvansa. Mayn (2013) mukaan onkin tärkeää, että emme olettaisi yksilön kuuluvan johonkin kategoriaan tai ihmisryhmään vain sen perusteella, mihin hänet ulkopuolisen näkökulmasta voitaisiin asettaa. Esimerkiksi erityisopetuksessa käyvä lapsi ei välttämättä ajattele itseään erityisoppilaana tai määrittele itseään tämän kategorian mukaan. Hänen elämässään koulua ja sen järjestelyitä keskeisempi määrittäjä voi olla esimerkiksi koti ja sen ihmiset. Toisaalta ympäristön tekemää määritelmää ei voi täysin sivuuttaa, sillä muiden käsitykset meistä vaikuttavat käsitykseen itsestämme (esim. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Borstein, 2000; Salmivalli, 2008).

Arjen toimintapiirien suhteen yleisesti usein ajatellaan, että koti on automaattisesti helppouden ja sujuvuuden tunnetta tuottava paikka. Koti nähdään usein yksityisenä ja omana paikkana, jossa voi olla oma itsensä. Näin ei kuitenkaan aina ole vaan koti voi olla esimerkiksi fyysisen tai psyykkisen väkivallan näyttämö. May (2013) muistuttaakin, että emme saisi olettaa kodin tai minkään muunkaan konkreettisen paikan rakentavan automaattisesti kuulumista. Hän näkee kuulumisen rakentumisen ilmiönä, joka voi tapahtua paikasta tai tilanteesta riippumatta, jopa ihmisen mielikuvituksessa.

Kokonaisuudessaan selvien ja määriteltävissä olevien arjen toimintapiirien olemassa olo voidaan nähdä kyseenalaisena. Arjen toimintapiirit lapsille eivät välttämättä ole määriteltävissä ollenkaan, ei edes lasten omasta näkökulmasta, sillä Felskin (2000, 22) mukaan arjen ympäristöjen voidaan nähdä liudentuneen. Hänen mukaansa arki ei itsessään tuota mitään erityistä tunnetta tietystä paikasta, vaan esimerkiksi teknologian myötä saamme tietoa ja voimme olla yhteydessä arjen paikkoihin, joissa emme itse konkreettisesti ole. Teknologian tuottama virtuaalimaailma voidaan nähdä yhtenä nykyajan toimintapiirinä lapsille.

Ongelmallisen kuulumisen rakentumisen kannalta, siitä tekee se, että kaikilla ei ole samoja käyttömahdollisuuksia teknologian tai virtuaalimaailman hyödyntämisen suhteen. Toisaalta, teknologian (esim. tietokone) taitava hyödyntäminen ja käyttö voi jo itsessään saada aikaan tunteen kuulumisesta johonkin yhteisöön (May, 2013).

Yksinään toimintapiirin tai muiden ihmisten tuttuus ja turvallisuus sinänsä eivät saa yksilössä aikaan tunnetta kuulumisesta. Keskeisintä kuulumisen tunteen muodostumisessa on sen intersubjektiivisuus, jolloin keskeisessä osassa on vähintään kaksi aktiivista yksilöä (May, 2013). Lisäksi toimintapiireissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat kuulumisen rakentumiseen (May, 2013). Kyse on siis dynaamisesta, relationaalisesta sekä kollektiivisesti rakennetusta kokonaisuudesta, joka myönteisenä toteutuessaan edistää hyvinvointia.

Lapsen arjen toimintapiirit sisältävät myös materiaalisen maailman, joka on yksi Mayn (2013) kuulumisen rakentumisen kohteista (sensory belonging). Kuuluminen suhteessa materiaaliseen maailmaan rakentuu aistien (näkö, kuulo, haju ja tunto) välityksellä. Kodintuntu on saavutettavissa paikoissa, joissa aistien välityksellä saatava tieto on tuttua ja turvallista, emmekä kiinnitä tähän ylimääräistä huomiota. Havahdumme aistien välityksellä saatavan tiedon tärkeyteen kuulumisen kokemuksen taustalla usein vasta kun tieto on niin vierasta, että tuntemme tyytymättömyyttä (unease) suhteessa toimintapiiriin joka tällaista tietoa välittää. Esimerkiksi tottuksellemme epätyypillinen ruoka voi aiheuttaa kuulumattomuuden kokemuksen. (May, 2013.)

3.3 Kuulumisen relationaalinen ulottuvuus arjen ihmissuhteissa

Ensimmäinen ja perustavanlaatuisin ihmissuhteiden kokonaisuus lapsen elämässä on perhe. Kuulumista on tavanomaista rakentaa suhteessa toisiin ihmisiin (relational belonging), tyypillisemmin perheeseen ja ystäviin (Maslow, 1954; May, 2013). Perhe sinänsä voi olla moninainen, eikä nyky-yhteiskunnassa yhtä oikeaa määritelmää perheelle ole asetettavissa (Nätkin, 2003). Perhettä voidaan

tarkastella erikseen sen jokaisen jäsenen näkökulmasta (Korvela & Rönkä, 2009, 2014) ja perhe voi merkitä eri asioita sen eri jäsenille (Jallinoja, Hurme & Jokinen, 2014). Lapselle perhe on yksi arjen keskeinen toimintapiiri (Alanen, 2001).

Perheen lisäksi ja erityisesti lapsen kasvaessa myös vertaiset tulevat tärkeiksi (Salmivalli, 2008). Salmivalli (2008) määrittelee vertaisen lapsen itsensä kanssa suunnilleen samalla kehityksen asteella sosiaalisesti, emotionaalisesti tai kognitiivisesti olevaksi lapseksi. Lapset eivät sattumanvaraisesti päädy osaksi vertaisryhmää vaan nämä ryhmät muodostuvat jäsenten samankaltaisuuden pohjalta (Collins ym. 2000, 227). Myös kuulumisen rakentuminen suhteessa muihin perustuu kokemukseen samanlaisuudesta (May, 2013). Vertaissuhteita ja lapsen asemaa näissä suhteissa voidaan Salmivallin (2008) mukaan tarkastella joko ryhmän tasolla (esimerkiksi sen perusteella kuinka suosittu tai epäsuosittu lapsi missäkin ryhmässä on), tai kahdenvälisellä tasolla (esimerkiksi sen perusteella onko lapselle ystävyysuhteita ja millaisia nämä suhteet ovat). Nämä kaksi tasoa kertovat lapsen hyväksytyksi tulemisesta sekä ystävyysuhteiden solmimisesta, jotka molemmat ovat lapsuuden tärkeitä kehitystehtäviä.

Vertaissuhteiden erityismuoto on ystävyysuuhde. Ystävyysuhteessa keskeistä on vastavuoroisuus, sillä suhteen molempien osapuolten tulee nähdä toinen tärkeänä (Salmivalli, 2008). Baumeisterin ja Learyn (1995, 520) mukaan myös ystävyysuhteita on tapana muodostua samankaltaisia kokemuksia jakavien ihmisten välille. Toisaalta ystävyysuhteiden muodostumisen taustalla voi yksinkertaisuudessaan olla se, että kyseiset ihmiset ovat toistuvasti tekemisissä toistensa kanssa.

Myönteisistä vertaissuhteista on hyötyä erityisesti lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Lisäksi tunne kuulumisesta vertaisryhmään on usein palkitsevaa sinänsä (Salmivalli, 2008). Vertaissuhteisiin liittyy kuitenkin myös monia ongelmia. Lapsi voi olla vertaisryhmässään torjuttu tai kiusattu. Salmivallin (2008) mukaan torjutuksi tuleminen viittaa aktiiviseen ryhmästä ulossulkemiseen, lapsi on tällöin epäsuosittu. Vertaisryhmässä torjutuksi tuleminen taustalla vaikuttaa lapsen sosiaalinen status, joka on hyvin pysyvä. Vertaisryhmässään torjuttu lapsi

tulkitaan usein kielteisesti toimipa hän miten tahansa. Kiusaaminen on puolestaan tarkoituksellista vahingoittamista joko fyysisesti tai psyykkisesti.

Tutkimuksen mukaan (Newman, Lohman & Newman, 2007, 256, 258) sillä että tuntee kuuluvansa ryhmään (a sense of group belonging) on vahva yhteys yksilön psyykkiseen terveyteen. Samassa tutkimuksessa tultiin myös siihen tulokseen, että halu kuulua ryhmään yhdessä myönteisen kuulumisen tunteen kanssa edistävät yksilön hyvinvointia. Toisaalta halu kuulua ryhmään ei välttämättä riitä, sillä kuulumisen rakentuu kollektiivisesti. Yksilö ei voi tuntee kuuluvansa ryhmään tai yhteisöön jos häntä ei siihen hyväksytä (May, 2013). Yhteenkuuluvuuden ja ulkopuolisuuden taustalla on käsitys meistä ja muista sekä eroista näiden kahden ryhmän välillä (May, 2013). Kuulumisen rakentumiseen liittyy näin ollen vallan ulottuvuus. Mayn (2013) termin kyse on 'toiseuttamisesta' ('othering'), jolloin yksilö aktiivisesti jätetään ryhmän ulkopuolelle.

Perhe, vertaissuhteet tai kokemus samankaltaisuudesta eivät ole ainoita kuulumisen rakennusaloja lapselle. May (2013) kirjoittaa kuulumisen rakentumisesta ihmisiä kohtaan, jotka ovat yksilölle tärkeimpiä ja merkityksellisiä. Lisäksi hän pohtii yksilön olevan taitava rakentamaan erilaisia strategioita, joiden välityksellä voi kokea kuulumuutta ja kodintuntuisuutta täysin tuntemattomienkin ihmisten ympäröimänä.

3.4 Lapsen käsitys itsestään arjen ihmissuhteiden muodostamana

Lapsen arjen ihmissuhteet muokkaavat lapsen käsitystä itsestään. Esimerkiksi lapsen ja vanhemman välisellä suhteella ja sen ilmenemismuodoilla on todettu olevan kauaskantoiset seuraukset. Tutkimusten (Collins ym. 2000, 227) mukaan vanhemman suhtautuminen lapseen ja tämän suhtautumisen ilmeneminen kasvatuksessa ja vuorovaikutuksessa vaikuttavat muun muassa lapsen käsitykseen itsestään. Vaikutusta tapahtuu niin myönteisessä kuin kielteisessäkin suhtautumisessa, jolloin esimerkiksi vanhemman vähättelevä suhtautuminen lapsen tai-

toihin voi johtaa lapsen heikkoon itsetuntoon tai kielteiseen käsitykseen itsestään. Collins ym. (2000, 227) näkevät vanhemmuuden käytännöt ja ilmenemisen myös yhtenä merkittävänä tekijänä lapsen vertaissuhteiden muodostumisen taustalla.

Lapset muokkaavat minäkäsitystään myös vertaissuhteissa saadun sosiaalisen palautteen perusteella (Salmivalli, 2008). Toisaalta lapsen kielteinen käsitys itsestä voidaan nähdä myös yhtenä syynä vertaissuhdeongelmiin. Salmivallin ja Isaacsin (2005, 1166–1167) tutkimuksen mukaan lapsen kielteinen käsitys itsestä (olen hyödytön, huono, arvoton ja taitamaton vertaisryhmässäni) on yhteydessä torjutuksi tai kiusatuksi tulemiseen, sekä ystävien puuttumiseen. Tutkimuksen mukaan vertaissuhdeongelmien myötä lapsen käsitys muista lapsista (ei itsestä) muuttui kielteisempään suuntaan (Salmivalli, 2008; Salmivalli & Isaacs, 2005, 1168). Kyseisen tutkimuksen perusteella lapsen kielteinen käsitys itsestään on syy vertaissuhdeongelmien taustalla, ei seuraus niistä.

3.5 Lapsen näkökulma arkeen – Kuulumisen rakentaminen

Ammatti-ihmiset (esim. lääkärit) rakentavat kuvaa lapsesta, jolla on ADHD ja hahmottamisen haasteita usein oirekeskeisesti, jolloin lapsi nähdään objektina ja toimenpiteiden kohteena (Vehkakoski, 2006). Tällaisina toimenpiteinä voidaan pitää esimerkiksi lääkitystä tai erityisopetusta. Luvussa 2 kuvattua oire- ja ongelmakeskeistä lähestymistapaa lapseen voidaan kuvata myös sanalla medikalisaatio. Medikalisaatiolla tarkoitetaan lääketieteen ulottamista uusiin ja yhä vain arkipäiväisempiin ilmiöihin. Medikalisaation kohteena on ollut muun muassa ”erilaiset poikkeavan käyttäytymisen muodot” (Lahelma, 2003, 1863). Erityisesti ADHD-diagnoosi voidaan nähdä voimistuvan medikalisaation tuotoksena, jossa ”tietyt yksilölliset piirteet tai toimintatavat leimautuvat elimellisiksi vammoiksi” (Moberg & Vehmas, 2009). Lisäksi on todettu, että lapsen saadessa virallisen diagnoosin jollekin erityiseksi määritellylle tarpeelleen hän menettää puheoikeutensa itseään koskevista asioista (Vehmas, 2005).

Lasten määrittely diagnoosien ja neurobiologian lähtökohdista (luku 2) luo kuvaa lapsesta objektina, mutta samanaikaisesti antaa kuvaa siitä, miten paljon aiheetta on tutkittu nimenomaan aikuislähtöisesti ja ongelmakeskeisesti. Tässä tutkimuksessa, lapsuudentutkimuksen lähtökohtien mukaan, lapsi pyritään näkemään subjektina näistä alun aikuislähtöisistä määrittelyistä huolimatta. Lapsen näkeminen subjektina asemoi hänet aktiiviseksi, sosiaalseksi toimijaksi (James & James, 2008). Sosiaalinen toimijuus tässä tutkimuksessa viittaa kuulumisen aktiiviseen rakentamiseen arjessa (May, 2013). Lapsi toimii aktiivisesti toimintapiireissään (kulttuurinen ja materiaallinen kuuluminen) ja ihmissuhteissaan (relaationaalinen kuuluminen) niistä vaikutteita saaden ja niihin itse vaikuttaen. Kuulumisen rakentumista ja sen aktiivista rakentamista lapsen näkökulmasta tarkastelemalla saamme tietoa arjesta, joka aikuiselta kysymällä saattaisi jäädä tavoittamatta (vrt. esim. Whalen ym. 2006).

Sosiaalisesta toimijuudesta huolimatta lapsi on kuitenkin riippuvainen muista ihmisistä (James & James, 2008). Tämä riippuvuus liittyy ihmisenä olemiseen laajasti, sillä myös aikuiset ovat riippuvaisia ja yhteydessä muihin yksilöihin. Tässä tutkimuksessa riippuvuudessa on kyse siitä sallitaanko lapsen toimia ja kertoa mielipiteensä itsenäisesti. Myös ammattilaisten puheesta on ollut löydettävissä tällainen lapsen subjektiutta korostava puhetapa (Vehkakoski, 2006). Tällaisessa puhetavassa huomioidaan 'erityiseksi' määritellyn lapsen elämä kokonaisvaltaisemmin. Esimerkiksi persoonallisuuden piirteet nousevat ensisijaisiksi määrittämään lasta.

Ympäristön tekemät kategorisoinnit eivät vaikuta siihen, että YK:n yleissopimuksen 12 artiklan (1989, 11) mukaan jokaisella lapsella on oikeus vapaasti ilmaista omat näkemyksensä häntä koskevissa asioissa. Tämä näkemysten ilmaiseminen sisältää oikeuden kuulluksi tulemisesta. YK:n yleissopimus sekä Suomen perustuslaki (11.6.1999/731, 2 luku 6 §.) ovat lähtökohtia, joiden kautta lapsen oman näkökulman saavuttamisen tärkeys kiteytyy.

Lapsilla - myös tämän tutkimuksen lapsilla, joilla on hahmottamiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyviä haasteita - on omaan arkeensa liittyvää tietoa, jota ei

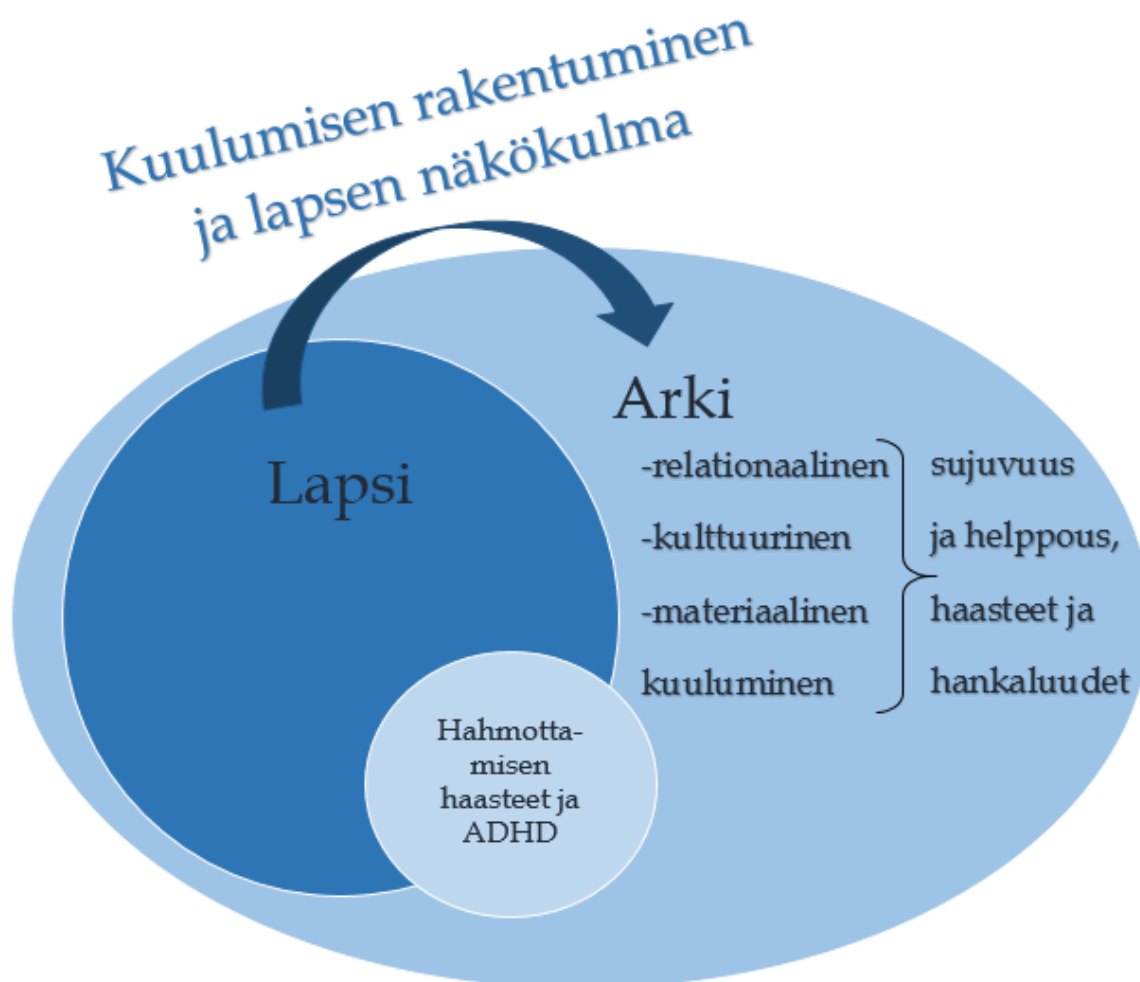
kellään muulla ole. On todettu, että nimenomaan ympäristön 'erityisiksi' määrittelmien lasten näkökulma heitä koskevissa päätöksissä on usein laiminlyöty (Read, Clements & Ruebain, 2006). Lapsen oikeuksien sopimus ja useiden maiden omat lait nimenomaan koskevat kaikkia lapsia yleisesti. Diagnosoinnin ja medikalisaation vaikutuksesta oppimisvaikeuksiset, vammaiset sekä 'erityiset' lapset asetetaan usein toimenpiteiden kohteiksi ilman, että välttämättä edes pohditaan tietoa tai kokemusta, jota lapsella itsellään on (mm. Vehkakoski, 2006). Kyse ei siis ole siitä, että tällaiset lapset eivät osaisi kertoa omasta elämästään (Karlsson, Hohti, Tammi, Olli & Hakomäki, 2014, 65–66). Kaikilla lapsella on oikeus omien toiveiden ja tunteiden ilmaisemiseen niin, että ne otetaan huomioon (Read ym. 2006).

Vertailevissa tutkimuksissa (Galinsky, 1999; Whalen ym. 2006, 124–127) on tultu siihen tulokseen, että vanhemman näkemys lasta koskevassa asiassa voi erota hyvinkin paljon lapsen omasta näkemyksestä. Lapsen näkökulman tavoittaminen ei kuitenkaan sulje pois tai kumoa vanhemman tai asiantuntijan näkökulmaa, myös nämä ovat tärkeitä ja tutkimisen arvoisia.

Lasten ollessa heterogeenisiä erilaisista haasteistaan ja vaikeuksistaan huolimatta (mm. ikä) ja myös niistä johtuen, on tärkeää tavoitella lapsen yksilöllistä näkökulmaa arkeensa. Näin ei piilouduta diagnoosien taakse, vaan pyritään näkemään lapsi yksilönä, yksilöllisine piirteineen ja näkökulmineen. Diagnosointiin sinänsä ei oteta tässä tutkimuksessa kantaa. Se on nähty myös helpotusta ja hyvinvointia tuottavana tekijänä erityisesti aikuisuudessa (Korkeamäki, Haarni & Seppälä, 2010, 82).

Keskeisenä nähdään lapsen näkökulman tavoittaminen, sillä tutkimuksellinen aukko – jota tämä tutkimus täyttää – tulee siitä tosiasiasta, että 'erityiseksi' määritellyn lapsen oma näkökulma hänen arkeensa on sivuutettu niin lapsuudentutkimuksessa kuin sosiaalisessa vammaistutkimuksessakin. Kuvio 2 kiteyttää tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet ja tuo näkyväksi näiden käsitteiden väliset suhteet. Tutkimuksen keskiössä on lapsi ja hänen näkökulmansa arkeen. Arkea lähestytään kuulumisen rakentumisesta ja sen aktiivista rakentamista hyö-

dyntäen. Myös hahmottamisen haasteet ja ADHD ovat kiinteä osa lasta, ne voidaan ymmärtää piirteinä lapsessa. Lisäksi ne tulee ottaa arjen näkökulmasta huomioon. Ne ovat lapsessa, mutta samanaikaisesti myös lapsen ja arjen välimaastossa tuoden arkeen mahdollisia lisähaasteita. Kuviossa 2 värin voimistuminen kuvaa käsitteen keskeisyyttä tässä tutkimuksessa.



KUVIO 2. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKY- SYMYYKSET

Tutkimukseni tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään lapsen arkea. Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla on hahmottamisen haasteita ja ADHD, jotka yhtäältä luovat omat haasteensa lapsen arkeen, mutta toisaalta korostavat tarvetta tarkastella arkea lapsen näkökulmasta. Tällaisten lasten näkökulma on aiemmissa tutkimuksissa sivuutettu.

Tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti näkökulmina ovat lapsen sekä arjen näkökulmat. Kiinnostuksen kohteena ja analyysivälineenä toimii kuulumisen käsite ja kuulumisen rakentuminen lapsen arjessa. Olen kiinnostunut siitä mitkä tekijät lapsen arjessa tuottavat kuulumista ja kuulumattomuutta.

Tutkimuskysymysten muotoutumiseen vaikuttivat keskeisesti Niilo Mäki Instituutin HAHKU-hankkeen luonne ja tarkoitus, aiemmat aiheeseen linkittyvät tutkimukset sekä omat mielenkiinnonkohteeni. Tutkimuksen tarkoituksen mukaisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Mitkä tekijät edistävät lapsen kuulumista arjessa?
2. Mitkä tekijät aiheuttavat kuulumattomuutta lapsen arjessa?
3. Miten lapset aktiivisesti toimivat suhteessa arjen kuulumattomuutta tuottaviin tekijöihin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Lasten tutkimisen metodologiset lähtökohdat

Lapsiin liittyvän tutkimuksen käsittehierarkia on valtaisa, eikä näiden käsitteiden suhde toisiinsa ole vakiintunut (Karlsson, 2010). Lapsitutkimus (child studies) voidaan nähdä yläkäsitteenä kaikelle lapsia koskevalle tutkimukselle, oli tiedontuottajina sitten lapsia tai aikuisia (vanhempia, opettajia tai ammattilaisia). (Karlsson, 2012). Käsillä oleva tutkimus menee askeleen pidemmälle ja asemoituu lapsuudentutkimuksen alueelle (childhood studies, social studies of childhood) kysyen arjesta lapsilta itseltään. Lapsuudentutkimus on usein monitieteistä tutkimusta, jossa keskeisessä asemassa on aktiivinen lapsi (James & James, 2008). Lapsuudentutkimukseen kiinnittyminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa ennen kaikkea lapsen näkökulman tavoittelemista ja lapsen ymmärtämistä oman elämänsä subjektina. Myös lapsuudentutkimuksen monitieteisyys on läsnä tämän tutkimuksen yhdistäessä alun neurologista ja ongelmakeskeistä näkökulmaa arjen tutkimukseen.

Monesti lapsia ja lapsuutta tutkittaessa on kyse lapsen äänen (child's voice) saavuttamisesta. Lapsen ääntä tavoitellessa on oltava tietoinen siitä, että oletukset lapsesta ja tapa kysyä lapselta vaikuttavat siihen miten lapsen ääni lopulta näyttäytyy (Spyrou, 2011, 152). Ei ole olemassa yksilöllistä, suoraviivaista tai selkeää lapsen ääntä, joka voitaisiin tutkimuksen avulla saavuttaa, vaan tämä lapsen ääni on sosiaalisesti yhdessä rakennettu (Komulainen, 2007, 23). Lisäksi lapsen äänen tavoitteluun liittyy se, että lapsen kertoma on kertaalleen tulkittu ja kirjoituksen kautta välitetty ennen kuin se on päätynyt osaksi tutkimuksen tuloksia (James & James, 2008). Vaikka lapsen ääni sellaisenaan ei olisikaan tutkimuksesta luettavissa, silti jokaisella lapsella on oma, yksilöllinen näkökulmansa kerrottavanaan.

Lapsia koskevassa tutkimuksessa on nähtävissä selvä paradigman muutos iän perusteella syrjitystä ja vaiennetusta ryhmästä sosiaalisiksi toimijoiksi (mm. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2010, 17). On huomattava, että lapset ovat

aina olleet osana tutkimuksia, osallisuus sekä osallistumisen aste ovat vain muuttuneet sen mukaan millainen on ollut yhteiskunnassa vallitseva käsitys lapsista ja lapsuudesta (Powell & Smith, 2009, 124). Tässä tutkimuksessa lapsi nähdään sosiaalisena toimijana, jolla on omat merkitykselliset kokemuksensa sekä ymmärrys maailmasta. Lapset ottavat osaa ympäröivään yhteiskuntaan ja samalla kun yhteiskunta muokkaa heitä, he muokkaavat yhteiskuntaa (Christensen & Prout, 2002, 480–481).

Yksi käytetyimmistä jaotteluista lapsia koskevan tutkimuksen parissa on lapsen näkeminen olevana (being) tai tulevana (becoming) (Vanderbeck, 2010, 39). Tällainen jaottelu avaa lapsuutta suhteessa aikuisuuteen. Lapsi olevana viittaa lapseen itseisarvona sekä sosiaalisena toimijana, jolloin lapsi nähdään yksilönä tässä ja nyt. Tuleminen viittaa vajavaisuuteen ja kehittyvään yksilöön, jonka arvo nähdään aikuisuudessa. Yleisesti käsitys lapsista ja lapsuudesta on muistoihin ja kokemuksiin perustuvaa ja eletty elämä muokkaa näitä muistoja ja kokemuksia (Kirk, 2006, 1255). Muistoja ja kokemuksia tulkitaan aina nykyisyydestä, jolloin kyse on muiston tai kokemuksen tulkinnasta tässä hetkessä. Kirkin (2006, 1255) mukaan kyse on aikuisen ja lapsen erilaisista maailmoista, joista ei voi olettaa tietävänsä mitään jos ei ole kyseisen maailman edustaja kyseisellä hetkellä. Tässä hetkessä lapsuuden sosiaalinen ja fyysinen paikka ja aika ovat aikuisille ja lapsille erilaiset. Lisäksi muistot ja kokemukset ovat aina yksilöllisiä, eikä näin ollen voi olettaa tavoittavansa toisen kokemusmaailmaa sellaisena kuin se hänelle itselleen on. Tutkijana oma kokemusmaailmani ja muistot vaikuttavat, jolloin täysi objektiivisuus on mahdottomuus.

Tutkimuksissa lapset määritellään usein iän perusteella. Iän lisäksi ja sijasta on huomattava myös lapsuuskokemusten heterogeenisyys – se, että lapsissa on eroja iän lisäksi mm. sukupuolen, rodun, kognitiivisen kehityksen, elämäkokemuksen ja kommunikointikyvyn suhteen (Kirk, 2006, 1255). Vaikka ymmärrän lapsina yleisesti (lakeihin pohjautuen) kaikki alle 18-vuotiaat, tämä tutkimus koskettaa 7–11-vuotiaita lapsia, joiden välillä näen runsaasti iästä johtuvia sekä siitä riippumattomia eroja.

5.2 Tutkimuksen eteneminen ja tutkittavat

Toteutin tutkimuksen yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin (NMI) kanssa. NMI on Suomen johtava oppimisvaikeuksien tutkimuskeskus. Tämä tutkimus on osa NMI:n laajaa nelivuotista (2014–2017) Hahmottamisen kuntoutus -hanketta. (Lisätietoa HAHKU-hankkeesta: <http://hahku.fi/>) Tästä pro gradu -tutkielmasta saatuja tuloksia käytetään HAHKU-hankkeessa tietopalvelun kehittämiseen, joka toimii tulevaisuudessa lasten (joilla on hahmottamisen haasteita), heidän läheistensä sekä ammattilaisten apuvälineenä. Tämä pro gradu -tutkielma toimii hankkeessa pilottitutkimuksena lapsilta kerätyn aineiston osalta.

Rekrytoin tutkittavat yhteistyössä HAHKU-hankkeen projektitutkijan sekä HAHKU-hankkeen muiden pro gradu -tutkielman tekijöiden kanssa. Aloitin tutkittavien etsinnän lokakuussa 2014 ja jatkoin sitä aktiivisesti tammikuun 2015 loppuun saakka. Pääväylät tutkittavien etsinnässä olivat HAHKU-hankkeen internetsivut sekä ADHD-liiton paikallisyhdistysten tilaisuudet ja julkaisut. Käytin tutkittavien rekrytoinnissa tekemääni mainostekstiä tutkimuksesta (liite 1). Toteutin tutkittavien etsinnän välillisesti vanhempien avulla. Mainosteksti oli heille suunnattu. Tutkimuksen kuluessa yhteydenottaja tuli myös opettajilta, joiden avulla sain lisää osallistujia tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen lasten hahmottamisen haasteet ovat olemassa vanhemman tai opettajan näkemyksen seurauksena, sillä hahmottamisen haasteita ei ole diagnostisesti luokiteltu. Tutkimuksen mainostekstissä (liite 1) hahmottamisen haasteiden eri ilmenemismuodoista on kerrottu arjen tasolla. Näiden kuvailujen perusteella vanhemmat ja opettajat ovat olleet yhteydessä minuun tunnistaessaan vastaavia haasteita lapsen arjessa.

ADHD toimii rajaavana tekijänä tutkimuksessa, sillä siihen viittaava diagnoosi on kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla. Tutkimukseen osallistuneiden lasten diagnoosit vaihtelivat perinteisestä F 90.0 luokituksesta aina vapaaseen sanamuotoon tarkkaavaisuushäiriön piirteistä tai keskittymisvaikeuksista. Diagnosointiprosessi saattoi olla tutkimushetkellä myös vireillä. Vaihtelevuus

diagnosoinnin taustalla kertoo tulkintani mukaan lähinnä maantieteellisten alueiden eriävistä käytännöistä. Diagnoosi sinänsä ei ole keskiössä tässä tutkimuksessa.

Tutkittavien tutkimussuostumus noudattaa NMI:n asettamia eettisiä vaatimuksia (ks. liite 2). Osoitin tutkimusta koskevan informaatio-osion ensisijaisesti lapsen vanhemmalle. Nämä asiat pyrin parhaalla mahdollisella tavalla suullisesti ja ymmärrettävästi kertomaan lapselle. Tutkimusluvan allekirjoitushetkellä korostin lapsen valinnanvapautta osallistua sekä hänen asiantuntijuuttaan sillä, että hänen tuli ensimmäisenä allekirjoittaa lupa. Vasta tämän jälkeen kysyin paikalla olleen vanhemman suostumusta, vaikkakin Kuulan (2006) mukaan lapsilla ei lainsäädännöllisesti ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisesta.

Keräsin aineistoni kokonaisuudessaan itse, aikavälillä marraskuu 2014–maaliskuu 2015. Tutkimukseen osallistui seitsemän, iältään 7–11-vuotiasta lasta, joista viisi oli tyttöjä ja kaksi poikia. Tutkimuksessa käytetyt lasten nimet ovat pseudonyymejä, joista suurin osa on lasten itsensä keksimiä. Alueellisesti lapset ovat kolmen eri maakunnan alueilta. Viiden lapsen perheet olivat perinteisiä biologiseen vanhemmuuteen pohjautuvia ydinperheitä. Yksi lapsista eli uusioperheessä ja yksi yksinhuoltajaperheessä. Sisarusten määrä vaihteli yhdestä yhdeksään. Aineistonkeruupaikka määräytyi sen perusteella, oliko lapsen vanhempi (koti) vai opettaja (koulu) ottanut yhteyttä tutkimukseen osallistumisen tiimoilta. Anonyymiyden säilyttämiseksi en ole kaikkia taustatietoja oheiseen taulukkoon (1) yksilöinyt, vaan esitän vain osan tiedoista lapsikohtaisesti.

TAULUKKO 1. Lasten syntymävuodet ja aineistonkeruutiedot yksilöidysti

Lapsi	Syntymävuosi	Aineistonkeruupaikka	Tapaamisten määrä
Dooria	2007	Koti	2
Karoliina	2005	Koti	1
Pinja	2005	Koti	2
Jemina	2004	Koulu	1
Luci	2004	Koti	2
Aku	2003	Koti	2
Aleksi	2003	Koulu	1

Aineistonkeruupaikasta riippumatta olen tavannut vähintään toisen lapsen vanhemmista. Vanhempi on ollut läsnä tutkimuksesta lapselle tarkemmin kertoessani (myös nämä tilanteet on nauhoitettu). Lisäksi lapsen vanhempi on allekirjoittanut tutkimussuostumuksen sekä täyttänyt esitietolomakkeen, jonka avulla keräsin yhteys- ja taustatietoja (syntymävuosi, asuinkunta, perheenjäseneet, koulujärjestelyt ja diagnoosi) sekä kahden avoimen kysymyksen avulla kartoitin lapsen haasteiden ilmenemistä arjessa vanhemman näkökulmasta. Avointen kysymysten tietoa ei ole hyödynnetty tässä tutkimuksessa, jotta lapsuudentutkimuksen periaatteita kunnioitettaisiin. Kysymykset olivat mukana HAHKU-hankkeen luonteen vuoksi ja niitä hyödynnetään hankkeen myöhemmissä tutkimuksissa.

Tapaamisten alussa pyrin parhaani mukaan varmistamaan, että lapsi tietää kuka minä olen ja miksi olen hänen luonaan (Winter, 2011). Lisäksi lapsen valinnanvapaus osallistua oli keskeisessä asemassa ensikohtaamisessa. Lähes kaikki lapset, joiden luona kävin, halusivat osallistua tutkimukseen. He allekirjoittavat tutkimussuostumuksen ensikohtaamisen aikana. Yksi lapsista halusi miettiä asiaa ja kertoa päätöksestään osallistua, kun tulen toisen kerran käymään. Kyseinen lapsi kieltäytyi lopulta osallistumasta. Lisäksi tapasin lapsen, joka pohti pitkään osallistumistaan ja halusi, että haastattelen hänet. Haastattelun jälkeen lapsi päätti, että ei halua osallistua tutkimukseen ja näin ollen kaikki häneen liittyvä

materiaali on poistettu. Informoinnin ja tutustumisen lisäksi huolellisesti suunnitellun ja toteutetun alun tarkoitus oli rakentaa luottamuksen ja yhteistyön ilmapiiriä (Winter, 2011).

5.3 Tutkimusmenetelminä haastattelu ja havainnointi

Monimenetelmäisyys. Usealla eri menetelmällä kerätty aineisto rikastaa ilmiötä ja saattaa tuoda esiin eri puolia ilmiöstä (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005, 423). Eri aineistonkeruumenetelmien hyödyntäminen voi olla myös innostavaa tai hauskaa, siinä missä niiden avulla voi saavuttaa laajemman ja relevanttimman aineiston (Punch, 2002, 337). Toisaalta, ei riitä, että aineistonkeruumenetelmät ovat luovia ja joustavia, myös tutkijan tulisi täyttää nämä kriteerit (Darbyshire ym. 2005, 428). Monimenetelmäisyyttä hyödyntäessä on syytä muistaa myös sen ongelmakohdat. Darbyshire ym. (2005, 428–429) korostavat joustavuutta, mutta liika juostavuus voi kadottaa tutkimuksen ydin tarkoituksen ja tällöin menetelmät, määrällisesti suuresta lukumäärästään huolimatta, eivät tuota relevanttia tietoa.

Haastattelu. Pääaineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Vaikka lapsia tutkittaessa mahdollisia aineistonkeruumetodeja on valtaisa valikoima (mm. Barker & Weller, 2003), on haastattelu yksi yleisimmistä aineistonkeruutavoista lasten ollessa informanteina (Einarsdóttir, 2007, 199). Yleisesti ottaen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on erityinen siinä mielessä, että tutkija on suorassa vuorovaikutuksessa tutkittaviensa kanssa. Haastattelun valinnalla korostetaan usein osallistujien subjektiivutta (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Yhtenä haastattelun etuna ylitse muiden aineistonkeruutapojen on sen joustavuus (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä ja syventää informaatiota lisäkysymysten avulla (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Lisäksi haastattelijaa saa laajemman kuvan tutkittavastaan, niin ilmeet kuin eleetkin ovat tutkijan nähtävissä (Hirsjärvi ym. 2010). Lasten ilmeiden ja eleiden merkitys voi korostua, sillä sanaton viestintä voi kertoa esimerkiksi haluttomuudesta vastata esitettyyn kysymykseen (Winter, 2011).

Käytin teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänäni. Kyse oli puolistrukturoidusta haastattelusta, jossa aihepiirit eli teemat olivat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys konkretisoitui haastattelutilanteessa (ks. Hirsjärvi ym. 2010). Teemahaastattelu ottaa esimerkiksi strukturoitua haastattelua paremmin huomioon tutkittavien tulkinnat ja mahdollistaa paremmin yksilöllisen ”äänen” tavoittamisen (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Käytetyt teemat olivat: (1) arjen kokonaisuus ja rutiinit sekä kuvaus itsestä (2) vapaa-aika, (3) koti ja perhesuhteet (4) koulu, (5) tunteet, (6) tutkimukset ja (7) lopetus (ks. liite 3). Nämä teemat on rakennettu aikaisemman arjen tutkimuksen pohjalta sekä HAHKU-hankkeen muita ikäryhmiä koskevia haastatteluja mukaillen.

Ensimmäisenä tekijänä kohti laadukasta aineistoa voidaan nähdä laadukkaasti rakennettu haastattelurunko. Tämä tarkoittaa sitä, että teemojen lisäksi myös lisä- ja syventävät kysymykset tulisi pohtia tarkkaan etukäteen (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Lisäksi lapsille suunnattujen kysymysten tulisi olla avoimia, mitä ja miten -kysymyssanoilla alkavia, jotta vastauksia on mahdollista saada (Helavirta, 2007, 634) (vrt. liite 3). Winter (2011) laajentaa tällaisen kysymisen taidon haastattelijan taidoiksi, johon kuuluu lisäksi kuuntelun ja vastaamisen taito.

Toiminnalliset menetelmät haastattelun tukena. Näen jokaisen tutkittavan lähtökohtaisesti erilaisena. Ei ole olemassa yhtä ideaalia aineistonkeruun muotoa kaikille (Punch, 2002, 337). Tämän olen pyrkinyt huomioimaan toiminnallisten menetelmien avulla. Erilaisten toiminnallisten välineiden, kuten piirtämisen, rakentelun, pelailun ja sadutuksen on todettu toimivan lapsen haastattelun tukena (Helavirta, 2007). Haastattelutilanteen sujuvoittamiseksi ja mielenkiinnon ylläpitämiseksi apuvälineiksi tässä tutkimuksessa valikoituivat Minun päiväni -tehtäväpohja, Elämän tärkeät asiat -kortit sekä Kissanpäivät muistipeli (ks. liite 3 sekä liite 4), joita testasin haastattelurungon pilotoinnin yhteydessä, ja joita käytin lapsikohtaisesti vaihtelevassa järjestyksessä, vaihtelevalla painotuksella. Käytettyjen toiminnallisten menetelmien ensisijainen tarkoitus oli aktiivoida lasta, luoda mielekkyyttä tilanteeseen sekä helpottaa kerrontaa arjesta.

Havainnointi. Haastattelumenetelmän tueksi valikoitui havainnointi. Havainnoinnin etuina arkea tutkittaessa voidaan nähdä se, että tutkijana todella

olen hetken läsnä arjessa. Haastattelu antaa lapselle mahdollisuuden kertoa arjestaan omin sanoin, kun havainnointi näyttää arjen sellaisena kuin se kyseisessä hetkessä on. Havainnointi monipuolistaa ja laajentaa aineistoa, sekä antaa lapsille yksilöllisesti mahdollisuuden tulla osaksi tutkimusta eri tavoin (Grönfors, 2007). Havainnointi voidaan nähdä perusteltuna valintana myös silloin kun tutkitaan uutta aihetta, josta ei ole aikaisempaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Toisaalta ongelmana voidaan nähdä se, että käsillä on valtava aineisto, vaikka havainnointihetki olisikin lyhyt. Tutkijalla on aina valtaa siinä, mitä hän lähtee seuraamaan, mitä hän kirjaa ylös ja mikä rajautuu havainnoinnin ulkopuolelle (Karlsson, 2010).

Havainnointi voidaan jaotella erilaisiin ryhmiin esimerkiksi sen mukaan osallistuuko havainnoitsija toimintaan vai onko hän sivustaseuraaja (mm. Grönfors, 2007). Havainnointiani kuvaa parhaiten Hirsjärven ja Hurmeen (2004) käyttämä termi tarkkailu. Koin tämän menetelmän hyvin sopivaksi, sillä tarkkailussa keskeistä on toiminnan luonnollisuus. En tehnyt havainnoinnista ohjelmanumeroa, vaan pyrin toimimaan mahdollisimman luonnollisesti. Lähdin rakentamaan havainnointitilannetta siitä lähtökohdasta, että se olisi mieluisa lapselle. Lapsen pyynnöstä ja mahdollisesti hänen luottamuksen voitettuaan osallistuin toimintaan. Koko arjen näkeminen rajautuu pois, sillä havainnointihetkeksi valikoitui hetki, joka kuului kiinteästi perheen rutiineihin ja aikatauluun siinä kohtaa päivää, jolloin olin sopinut tulevani haastattelemaan. Toisaalta tämä osoittaa sen, ettei kyseessä ole keinotekoisesti rakennettu hetki, vaan osa lapsen arkea. Havainnoituja hetkiä olivat harrastus, pelaaminen, piirtäminen, läksyjen teko, opitunti ja vapaa oleminen.

Havainnoinnin kirjaamisessa on monia eri tapoja (Grönfors, 2007). Kirjasin havainnointia ylös apukysymysten avulla (Mistä tilanteesta on kyse? Miten lapsi toimii? Toiminnan luonne? Sisältääkö tilanne tunteita? Millaisia? Miten ilmenee?). Havainnointitilanteessa kirjoittaminen voi merkittävässä määrin haitata asioiden luonnollista kulkua (Grönfors, 2007), joten kirjoitin kustakin tilanteesta heti havainnoinnin päätyttyä. Tästä seurasi muistiinpanojen muistinvaraisuus,

mutta toisaalta kirjoitettaessa asioita ylös tieto on aina moneen kertaan konstruoitua, eikä kirjoittaminen tavoita tilannetta sellaisena kuin se on tapahtunut.

5.4 Aineiston analyysi

Kun käytetään haastattelua aineistonkeruutapana, saadaan aineistoksi laaja ja moninainen tekstimassa (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Sanatarvasti litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 363 sivua (riviväli 2). Jotta tuntisin aineiston riittävän hyvin, aloin lukea haastatteluista tekemiäni litteraatteja sitä mukaan kun sain ne valmiiksi.

Analyysin toteutin sisällönanalyysin mukaisesti. Väljässä mielessä sisällönanalyysi voidaan ymmärtää teoreettisena kehyksenä, jolloin lähes kaikki laadullisen tutkimuksen erilaiset analysointitavat voidaan johtaa perustuviksi sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tässä tutkimuksessa on kyse yksittäisestä metodista, joka voidaan suorittaa järjestelmällisesti vaihe vaiheelta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi metodina on tekstianalyysia, jossa on tarkoituksena saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. He kirjoittavat kolmivaiheisesta prosessista. Aineisto redusoidaan eli pelkistetään, tämän jälkeen se klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopulta aineisto abstrahoidaan eli empiirinen tieto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Braunin ja Clarcken (2006, 80) mukaan tutkijat kirjoittavat usein analyysimenetelmistä tarkemmin ajattelematta miten todella analysoivat. He ovatkin sitä mieltä, että sisällönanalyysissa saattaa olla kyse temaattisesta analyysistä (thematic analysis). Tämän vuoksi olen ottanut myös heidän huomioitaan tarkasteluun.

Ennen varsinaista analyysin aloittamista määrittelin analyysiyksikökseni aihekokonaisuuden (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Merkitsin aihekokonaisuudet litteraatteihin ja nimesin ne mahdollisimman kuvaavalla otsikolla (esim. koulussa pilkataan kun en osaa jotakin). Merkityksellisimmät aihekokonaisuudet koskivat arjen ihmissuhteita ja suhteissa ilmeneviä ongelmia (kuten kiusaamista) sekä osaamisen ja osaamattomuuden kokemuksista kertovia aihekokonaisuuksia. Ai-

hekokonaisuuden merkityksellisyys viittaa siihen, että ollakseen merkityksellinen kokonaisuuden ei tarvitse esiintyä määrällisesti eniten (Braun & Clarke, 2006, 82). Keskeistä on aihekokonaisuuden merkityksellisyys tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Tällöin esimerkiksi yhden lapsen tappeluun joutuminen on merkityksellistä kokonaisuudessa, jossa ihmissuhteet määrittävät lapsen arkea ja hänen käsityksiä itsestään. Aihekokonaisuuksien nimeäminen oli informaation tiivistämisen ensimmäisen vaihe (reduointi) (taulukko 2) (Tuomi & Sarajarvi, 2009). Informaation tiivistämistä ohjasivat tutkimuskysymykseni.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Lapsi: Yleensä pojat aina kiusaa mua. Jostain asiasta ne edelleenki mua kiusaa ja pilkkaa.</i>	koulussa pilkataan kun en osaa jotakin
--	
<i>Lapsi: Jos vaikka mä potkasin palloa, mut sit se on niinku vähä kauempänä musta, sitte ei osu siihen palloon nii aina yleensä, aika useasti ne rupee siinä sanomaan että miks sää potkasit sinne.</i>	
<i>Lapsi: Jos vaikka oli jotain ilmapaivoja tai semmosia ongelmia. Jos nousee tuoilta, on vaikka puhumassa nii sitte, se on semmonen hävettävä asia jos vaikka vahingossa karkas ja sitte kaikki pojat kattoo ja sanoo sille ilkeesti ja sillälaila.</i>	koulussa voidaan pilkata asioista joihin en voi vaikuttaa
<i>Lapsi: Ja tiedätkö mikä on mun lempinimi mun luokassa?</i>	koulussa kaikki
<i>Mari: No?</i>	luokan pojat pilkkaavat
<i>Lapsi: En oo ite keksiny.</i>	
<i>Mari: No?</i>	
<i>Lapsi: xx.</i>	
<i>Mari: Kuka semmosen on keksiny?</i>	
<i>Lapsi: Yks kuudesluokkalainen ((naurahtaa)).</i>	
--	
<i>Mari: Kutsuuks se yks oppilas sua vaan?</i>	
<i>Lapsi: Eei.</i>	
<i>Mari: Kutsuuks monet?</i>	
<i>Lapsi: Meidän luokan pojat.</i>	

Klusterointivaiheessa etsin samankaltaisuuksia pelkistämistäni ilmauksista. Ryhmittelin löytämäni samankaltaisuudet alaluokiksi. Jokaisen luokan nimi kuvaa sen sisältöä. Klusterointi on jo abstrahointivaihetta, sillä abstrahointi on käytännössä vain klusteroinnin jatkamista. (Tuomi & Sarajarvi, 2009.) (Ks.

myös Braun & Clarke, 2006, 87, joilla käytössä teema sana, mutta muuten analyysin eteneminen vastaa myös heidän käyttämää temaattisen analyysin kaavaa.) Alaluokkia määrittellessäni siirryin aineistolähtöisestä analyysistä teoriasidonnaiseen analyysiin hyödyntäen analyysissa kuulumisen (May, 2013) käsitettä.

Huomioni kiinnittyi siihen, että lasten kertomuksissa toistuivat tietyt kokonaisuudet, kuten hankalina koetut kouluaineet, kiusaaminen ja ulkopuolisuuden kokemukset sekä omat mielenkiinnonkohteet ja arjen tärkeät ihmiset. Minun oli aluksi haastavaa ymmärtää lapsen kerrontaa arjen hankalista hetkistä, joita yhdisti näkemykseni mukaan se, että ympäristö ja sen tapahtumat eivät olleet lapsen näkökulmasta hallittavissa. Toisaalta lapset kuvailivat asioita, jotka näyttäytyivät erittäin myönteisinä voimavarojen tuojina heidän arjessaan. Mayn (2013) kuulumisen teoria avasi hyvin näitä lasten myönteisiä ja kielteisiä arjen kuvauksia. Kuulumisen teoriassa (May, 2013) kuulumisen voidaan ymmärtää helppouden ja sujuvuuden kokemuksena, jolloin yksilö on tyytyväinen tilanteeseen (ease) ja kokee kuuluvuutta (tutkimuskysymys 1, luku 6). Sekä vastaavasti kuulumattomuuden kokemus viittaa siihen, että yksilö ei koe sopivansa ympäristöönsä tai sen ihmissuhteisiin ja tällöin vallitsevana kokemuksena voidaan nähdä tyytymättömyys tilanteeseen (unease) (tutkimuskysymys 2, luku 7). Analyysin yläluokat muodostuivat kuulumisen (ympäristön säännöt ja käytännöt hallussa sekä yhteenkuuluvuus) ja kuulumattomuuden (ympäristön säännöt ja käytännöt eivät ole hallussa sekä ulkopuolisuus ja toiseus) rakentumisen pohjalta.

Lisäksi Mayn (2013) käsitteet kuulumisen relationaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta sopivat hyvin aineistoon. Olen ne omaa aineistoa kuvatakseni nimittänyt toimintapiirien ja käytäntöjen sekä ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen kokonaisuuksiksi (pääluokat). Molemmissa kokonaisuuksissa oli sekä kuulumisen että kuulumattomuuden kokemuksia tuottavia tekijöitä. Tein analyysitaulukot ala-, ylä- ja pääluokkien muodostumisesta, joista ohessa yksi esimerkki (taulukko 3) ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen kuulumattomuutta tuottavasta kokonaisuudesta (unease).

TAULUKKO 3. Esimerkki ala-, ylä- ja pääluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> -koulussa pilkataan kun en osaa jotakin -koulussa voidaan pilkata asioista joihin en voi vaikuttaa -koulussa kaikki luokan pojat pilkkaavat -olen tullut kiusatuksi, mutta en halua kuvailla tarkemmin -kotona isoveli pilkkaa 	Olen joutunut sanallisen kiusaamisen kohteeksi (kiusattu)	Ulkopuolisuus ja toiseus	Arjen ihmissuhteet ja vuorovaikutus
<ul style="list-style-type: none"> -olen tapellut koulussa 	Olen joutunut fyysisen kiusaamisen kohteeksi (kiusattu)		
<ul style="list-style-type: none"> -opettaja sanoo että, olen vilkas enkä osaa keskittyä -olen hiljainen ja paljon yksin -kiusatuksi tulo vaikuttaa siihen miten kerron itsestäni -suhtaudun kielteisesti itseeni ja taitoihini -en itse huomaa lääkkeiden vaikutusta, muut kertoneet miten muutun 	Ihmissuhteeni määrittävät käsitystä itsestäni kielteisesti		
<ul style="list-style-type: none"> -en tuo esiin yhtään kaveria tai ystävää -yksin olo kuvaa minua, mutta ajoittain se on myös valinta -aiemmin olin koulussa yksin 	Minulla ei ole läheisiä kaverisuhteita ja olen ajoittain yksinäinen		
<ul style="list-style-type: none"> -kielteinen palaute opettajalta ristiriidassa sen kanssa mitä haluaisin tehdä ja sen kanssa mikä auttaa minua -rehtori näyttäytyy erittäin kielteisenä, hän ei ole osannut toimia minun näkökulmasta oikein -en pidä isästä jos se huutaa -minulla on kilpailuasetelma sisaruksen kanssa (esim. koulumenestys) -äiti aiheuttaa minulle kielteisiä tuntemuksia, sanoo että en kuuntele 	Minulla on ristiriitoja ihmissuhteissani		

Kuulumisen eri luonnehdinnat, joita olen hyödyntänyt analyysissäni muodostavat lopullisen analyysikehikon, joka on kuvattuna taulukossa 4. Taulukosta käy ilmi ylä- ja pääluokkien risteyskohdat, jotka ilmentävät lapsen kuulumista ja kuulumattomuutta arjen toimintapiireissä ja ihmissuhteissa. Nämä osa-alueet on avattu tuloslukuissa.

TAULUKKO 4. Kuulumisen ja kuulumattomuuden rakentuminen arjessa

	Kuuluminen	Kuulumattomuus
Toimintapiirit ja käytännöt	1. Lapsi hallitsee ympäristön säännöt ja käytännöt <ul style="list-style-type: none"> • Onnistumisen kokemukset • Valinnan vapaus • Rutiinit ja struktuuri 	3. Lapsi ei hallitse ympäristön sääntöjä ja käytäntöjä <ul style="list-style-type: none"> • Epäonnistumisen ja osaamattomuuden kokemukset • Ei valinnan vapautta • Ajan ja ajallisuuden hallinnan vaikeus • Tilan ja tilallisuuden hallinnan vaikeus
Ihmissuhteet ja vuorovaikutus	2. Lapsi kokee yhteenkuuluvuutta arjessaan <ul style="list-style-type: none"> • Tärkeät ja läheiset ihmiset • Kaverit ja/tai ystävät • Myönteinen kuva itsestä • Tuki, ymmärrys ja kannustus • Joukkoon kuulumisen kokemus (samanlaisuus) 	4. Lapsi kokee ulkopuolisuutta ja toiseutta arjessaan <ul style="list-style-type: none"> • Sanallinen kiusaaminen • Fyysinen kiusaaminen • Kielteinen kuva itsestä • Läheisten ihmissuhteiden puuttuminen ja yksinäisyys • Ristiriidat ihmissuhteissa

Lisäksi toimintapiirien analyysi sisältää konkreettiset paikat, jotka kuulumista ja kuulumattomuutta lapsen arjessa rakentavat (nämä eivät käy ilmi taulukosta). Myönteisessä valossa, kuulumista edistäen aineistossa esiintyi omat mielenkiinnon kohteet, koulun tietyt osa-alueet (erityis- ja tukiopetus sekä mielisimpien oppiaineiden tunnit) sekä koti. Kielteisten, kuulumattomuutta tuottavien kokemusten kiinnittyessä kouluun toimintapiirinä laajemmin.

Lapsen aktiivisuutta arjessa tarkastelin luokiteltuani ensin arjessa kuulumattomuutta ja tyytymättömyyttä (unease) tuottavat tekijät (taulukko 4, kohdat 3. ja 4.). Lähdin näiden kielteisten tekijöiden johdattamana etsimään aineistosta lapsikohtaisesti luotua aktiivista toimintaa suhteessa koettuun kuulumattomuuteen (sekä ihmissuhteissa, että toimintapiireissä). Tämä analyysin vaihe vastasi kolmanteen tutkimuskysymykseen (luku 8).

Haastattelun tukena käytettyjä toiminnallisia menetelmiä ei tässä tutkimuksessa ole analysoitu erillistä menetelmää käyttäen, vaan ne analysoitiin osana haastattelujen analyysia. Ne olivat mukana helpottamassa haastatteluvuorovaikutusta ja tuovat vahvistusta tulkinnoille. Minun päiväni -piirustuksia hyödynsin tuomalla visuaalisia esimerkkejä tulososioon. Myös havainnointi tukee analyysiani tuoden vahvistusta tulkinnoilleni. Haastattelumateriaalin analysoinnin jälkeen kävin kenttämuistiinpanoni (yhteensä 45 sivua) systemaattisesti läpi etsien niistä pääluokiksi nimeämiäni kokonaisuuksia (toimintapiirit ja käytännöt, ihmissuhteet ja vuorovaikutus) kuulumisen ja kuulumattomuuden rakentamisen kontekstissa. Lisäksi lapsen aktiivinen toiminta kohti kuulumattomuutta arjessa oli myös tarkastelun kohteena samoin kuin neljä muuta pääluokkaa. Havainnoinnin analysointi pohjautuu Braunin ja Clarken (2006, 83) kuvaamaan temaatitisen analyysin teoreettiseen menetelmään, jossa aineistoa jäsennetään luodun analyysikehikon avulla (top-down). Havainnoinnin tuottama kenttämuistiinpanomateriaali on hyvin linjassa haastattelumateriaalin ja siitä tehtyjen tulkintojen kanssa.

5.5 Tutkimuksen toteutuksen eettisyys

Lewisin (2002, 115) mukaan lapsen todellista näkökulmaa ei voi täysin saavuttaa, mutta lähestymme sitä tiedostaessamme rajoitukset jotka liittyvät sen tavoitteeluun. Tutkimuksen toteutusvaiheessa onkin syytä kiinnittää erityistä huomiota niin metodisiin valintoihin kuin eettisiin seikkoihin. Ensinnäkin jo tutkittavien etsintävaiheessa on tiedostettava eettisten kysymysten vaikutus. Lapsia tutkitta-

essa heidän löytämiseensä vaikuttaa portinvartijuus (Lewis, 2002, 111). Tässä tutkimuksessa vanhemmat toimivat ensisijaisina portinvartijoina. Heillä oli tutkimuksesta tiedon saatuaan mahdollisuus jättää kertomatta tutkimuksesta lapsilleen.

Lapsen on oltava tietoinen siitä mihin hän suostuu tutkimukseen osallistessaan. Lewisin (2002, 111) mukaan lapsen tulee tietää mahdollisuudesta osallistua sekä vetäytyä tutkimuksesta. Lisäksi hän tähdentää, että osallistujan rooli sekä tutkimuksen tarkoitus on oltava lapsen tiedossa (Informed consent, ks. liite 2). Lapsen todellinen mahdollisuus itsenäisesti päättää osallistumisestaan voidaan nähdä kyseenalaisena esimerkiksi portinvartijuuden vuoksi. Aineistonkeruun yhteydessä tutkijan onkin luettava vihjeitä, jotka viittaavat lapsen haluun vetäytyä tutkimuksesta, sillä lapset eivät välttämättä asiaa suoraan ilmaise (Lewis, 2002, 111). Lapsen mahdollisuus vaikuttaa osoittaa lapsen sosiaalisen toimijuuden tunnistamista (Winter, 2011). Tutkimukseeni osallistui seitsemän lasta. Olen kuitenkin kertonut tutkimuksesta lisäksi kahdelle lapselle, joista toisen myös haastattelin. Nämä kaksi lasta ovat osoittaneet omaa toimijuuttaan ja aktiivista päätäntävaltaa sillä, että he eivät lopulta ole halunneet osallistua tutkimukseen.

Lapsen ja aikuisen välillä vallitsee valta-asetelma. Aikuinen esittää kysymyksiä omista lähtökohdistaan ja lapset ovat tottuneet näkemään aikuisen auktoriteettina, jonka kysymyksiin on vastattava (Karlsson, 2010; Karlsson ym. 2014). Winterin (2011) mukaan lapsen tulee tietää, että tutkimustilanteessa ei ole kyse totutunlaisesta lapsi-aikuinen auktoriteettisuhteesta. Olen lähestynyt valtasuhdetta ottamalla Hillin (2006, 85) tutkimuksessa ilmenneet lasten toiveet huomioon. Lasten toiveita olivat reiluus, toimijuus, valinnanvapaus, avoimuus, vaihtelevuus, tyytyväisyys, kunnioitus sekä vaikuttavuus.

Tutkimustilanteen lopetus on tärkeä osa kokonaisuutta. Se tulee tehdä sensitiivisesti ja suunnitellusta niin, että tilanteesta jää lapselle hyvä mieli ilman hämmennyksen tai hylätyksi tulemisen tunteita (Winter, 2011). Pysin Winterin ohjeistamana saavuttamaan hyvän mielen varoituksella lopetuksen lähenemi-

sestä, yhteenvedolla, käytettyjen välineiden yhdessä siivoamisella sekä kiitoksilla. Lisäksi esitin haastattelutilanteen lopussa muutaman kysymyksen siitä, miten lapsi oli haastattelun kokenut. Tarkoitukseni oli kerätä näin palautetta itseleni ja mahdollisesti sen turvin muuttaa toimintaani jatkossa. Hill (2006, 70) on kuitenkin sitä mieltä, että tutkijan pyytämä palaute saattaa johtua tutkijan epävarmuudesta liittyen lasten kanssa kommunikointiin.

Lapsilta aineistoa kerätessä heitä on usein tapana kiittää erilaisin palkkioin (Lewis, 2002, 112). Opinnäytetyön resurssien ollessa rajalliset en lapsille konkreettisesti palkkioita antanut, vaan pyrin sanallisesti heitä mahdollisimman paljon kiittämään. Heidän aikansa ja vastauksensa arvokkuuden pyrin tuomaan esiin, kuten oheisesta aineistolainauksesta ilmenee. ”Mä kiitän sua kuule Aku nyt jo. Sä oot tosi hienosti vastannu. Ja oli tosi kiva että sä osallistuit. Oli kiva käydä teillä.”

Lapsilta kerätyn aineiston omistajuus voidaan nähdä ongelmallisena (Lewis, 2002, 112). Aineiston hävittäminen tutkimusprosessin päätyttyä voi tuntua lapsesta esimerkiksi siltä, että hänen kertomuksensa ei ollut arvokas tai säilyttämisen arvoinen. Toimin aineiston säilyttämisen suhteen Niilo Mäki Instituutin yleisten ohjeiden mukaisesta, kuitenkin samalla huomioiden lasten yksilölliset toiveet. Kaksi tutkittavistani halusi itselleen Minun Päiväni -piirroksensa, joista toimitin heille kopiot jälkikäteen.

Käytän tutkittavistani pseudonyymejä, jotka ovat lapsen itsensä tai minun keksimiä. Ne lapset, joiden aineiston olen kerännyt heidän kotonaan, halusivat keksiä salanimensä (termi jota käytin lasten kanssa) itse. Salanimen keksiminen osoittautui varsin mieluisaksi tekemiseksi lapsille. Joissain tapauksissa salanimestä muodostui minua ja lasta yhdistävä tekijä – sitä ei haluttu kertoa edes äidille. Yhtäältä tällainen yhteinen salaisuus saattoi luoda luottamuksen ilmapii-riä ja vahvistaa lapsen toimijuuden kokemusta (Winter, 2011).

Pseudonyymien avulla varmistan tutkittavien anonymiteetin säilymisen. Anonymiteetin parantamiseksi en ole yhdistänyt lasten pseudonyymejä heidän asuinpaikkaan tai diagnoosiin, enkä myöskään perherakenteeseen. Tämän tutkimuksen aineiston ollessa melko pieni, anonymisuus viittaa myös siihen, että en

tuloksissa ole kaikkia aineistoesimerkkejä yksilöinyt pseudonyymein (Lewis, 2002, 112).

Koulu aineistonkeruupaikkana tuotti haasteita aineistonkeruulle. Ne lapset, joiden aineisto on kokonaisuudessaan kerätty koulussa, eivät halunneet keksiä itse omia salanimiään. Lisäksi he olivat kotona haastateltuihin verrattuna niukkasanaisempia sekä vastasivat useasti ”en tiedä” tai ”en muista” -vastauksin. Tulkintani mukaan minä haastattelija ja havainnoijana näyttäydyn koulussa lapsille opettajaan rinnastettavissa olevana auktoriteettina. Aineistonkeruutilanteet olivat paikasta riippuen melko erilaisia.

Aineistokatkelmien suora liittäminen tuloslukuihin on usein nähty analyysin luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuitenkin painottavat suorien haastattelukatkelmien merkitystä ainoastaan esimerkkeinä tai tekstin elävöittäjinä. Olen kuitenkin käyttänyt suoria lainauksia, sillä ne tukevat tulkintaani ja tuovat lapsen äänen näkyväksi lukijalle. Olen poistanut epäolennaisia kohtia joistakin haastattelulainauksista, jolloin olen käyttänyt merkintää - -. Lisäksi olen muuttanut haastattelukatkelmat yleiskielisiksi anonymiteetin säilyttämisen vuoksi, sekä siksi, että en ole saman murteen edustaja yhdenkään tutkittavan kanssa. Näin ollen en ole voinut litteroida heidän murretaan täysin kunnioittaen.

Lasten toimijuutta korostaen olen tuloslukujen aineistolainauksissa käyttänyt pseudonyymejä heistä sekä omaa nimeäni itsestäni, sillä tutkittavilleni olen tulkintani mukaan näyttäytynyt enemmän ”Marina” kuin ”tutkijana”. Jos tulossiossa käsittelemäni aihe on tulkintani mukaan näyttäytynyt tilanteessa lapselle haavoittavana, tai jos olen epäillyt anonymiyden säilymistä, olen käyttänyt lapsesta aineistokatkelmissa sekä tekstissä ilmausta ”lapsi”.

6 KUULUMINEN ARJESSA - HELPPOUTTA JA YHTEENKUULUVUUTTA

Kuulumisen teoria on tuloksissa jaettu kahteen kategoriaan, joiden avulla tarkastellaan lapsen arkea monipuolisesti. Ensimmäinen tulosluku käsittelee kuulumisen rakentumista arjessa. Kyse on lasten kerronnassa myönteisinä ilmenneistä tekijöistä, jotka tuovat arkeen sujuvuutta, kodintuntuisuutta ja tyytyväisyyttä (ease). Kuulumista rakennetaan arjen toimintapiireissä, joissa viihdytään ja joista saadaan onnistumisen kokemuksia. Myös valinnan vapaus ja struktuuri ovat keskeisiä tekijöitä kuulumisen rakentumisessa. Myönteinen vuorovaikutus ja kokemus samanlaisuudesta rakentavat kuulumista ihmissuhteiden kontekstissa.

6.1 ”Semmosta että siellä on kivaa olla” - Kuulumisen rakentuminen arjen toimintapiireissä

Tutkimuksen aineiston perusteella myönteistä kuulumista tuottavia toimintapiirejä lasten arjessa olivat - merkityksellisyys järjestyksessä esitettynä - erilaiset omat mielenkiinnonkohteet, koulun tietyt osa-alueet sekä koti. Nämä toimintapiirit olivat osittain päällekkäisiä siinä mielessä, että yksi lapsi saattoi kokea myönteistä kuulumista monessa eri arjen toimintapiirissään. Lapselle, jonka arjessa keskeisin voimavaroja tuova tekijä oli oma mielenkiinnonkohde, saattoi myös koti luoda turvallisen kasvualustan jota kohtaan myönteinen kuulumisen rakentui. Myönteisellä kuulumisella tarkoitan lapsen kokemusta arjen sujuvuudesta, helppoudesta ja kodintuntuisuudesta. Kyse on toimintapiireistä, jotka tuottavat ensisijaisesti osaamisen ja onnistumisen kokemuksia lapselle ja jotka eivät aiheuta hankaluuksia tai epäonnistumisen kokemuksia.

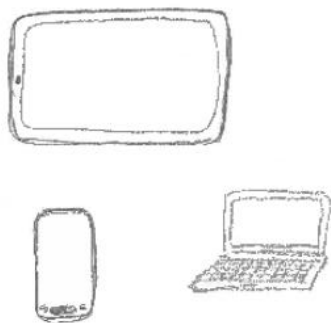
Lasten omat mielenkiinnonkohteet olivat arjen myönteisyyttä tukevia ja kuulumista rakentavia toimintapiirejä. Lapset luettelivat harrastuksikseen esimerkiksi partion, uinnin, sählyn, soittotunnit sekä 4H-kerhon, mutta eivät näistä listausta enempää olleet halukkaita kertomaan. Keskeistä oli se, että arkeen myönteisyyttä tuovia mielenkiinnonkohteita eivät olleet aikuisnäkökulmasta harrastuksilta näyttävät, tiettyyn kellonaikaan toistuvat kodinulkopuoliset toiminnot. Olen lapsen arkeen myönteisyyttä tuoviksi ja kuulumista rakentaviksi mielenkiinnonkohteiksi (taulukko 5) nimennyt sellaiset, joista lapsi kertoo innoissaan ja joista hän saa ilmeisen paljon onnistumisen kokemuksia. Oma mielenkiinnonkohde oli jotain jota tehdessä ei tarvinnut kiinnittää huomiota toimintaan rajoittaviin sääntöihin. Suurin osa näistä mielenkiinnonkohteista oli lasten itsensä keksimää toimintaa, jota tehtiin yksin. Aikuislähtöistä ohjattua toimintaa ilmeni ainoastaan Lucin arjessa.

TAULUKKO 5. Onnistumisen kokemuksia tuottavat mielenkiinnonkohteet

Lapsi	Mielenkiinnonkohde
Aku	tietotekninen tekeminen
Luci	ratsastus
Karoliina	kirjojen teko
Pinja	piirtäminen
Aleksi	kavereiden kanssa yhdessä tekeminen (esim. pyöräily)
Jemina	siivoaminen äidin kanssa
Dooria	askartelu

Lapsen mieluisin tekeminen arjessaan, joka tässä yhteydessä on mielenkiinnonkohteeksi nimetty, oli jotain, jota saattoi tehdä useita tunteja päivässä ja johon uppoutuessaan ei huomannut ajan kulumista. Lisäksi nämä mielenkiinnonkohteet koettiin tärkeinä. Toisaalta tällainen mieluisin tekeminen oli myös sellaista, joka epäonnistuessaan aiheutti helposti suuttumuksen ja pettymyksen tunteita. Osalla tutkimukseen osallistuneista lapsista tällainen mieluisin tekeminen ja siihen liittyvät asiat hallitsivat koko haastattelun kulkua. Tämän voi todeta myös

Minun päiväni -tehtäväpohjan piirustusten perusteella, joissa Aku ja Luci toivat ilmi omaa mielenkiinnonkohdettaan.



Aku (Marin piirtämänä)



Luci

Osalle lapsista tällaisen yhden mielenkiinnon kohteen nimeäminen ei ollut keskeistä tai se ei tullut voimakkaasti esille (esimerkiksi Jemina). Olen kuitenkin jokaiselle lapselle kyennyt tällaisen nimeämään.

Tietotekninen tekeminen ja virtuaalimaailma olivat yhden tämän tutkimuksen lapsen mielenkiinnonkohde, joka esiintyi myös muiden tutkittujen lasten arjessa ja lähestyi näin itsenäisen toimintapiirin määritelmää nykyajan lasten arjessa. Akulle tietotekninen tekeminen oli keskeisessä asemassa tuottamassa onnistumisen kokemuksia arkeen. Akun tietotekniset taidot tuovat esiin oman mielenkiinnonkohteen luonnetta arjen hallitsevana toimintapiirinä sekä toimintapiirissä tapahtuvan toiminnan sujuvaa hallintaa.

Aku: Kato, painat ensin oikeella näpyllä tästä, tota tehtäväpalkkia.

Mari: Joo.

Aku: Jos siellä on tämä tehtäväpalkin lukitus ja sen oikealla puolella on semmonen, susta katottuna semmonen "shiut shiut" merkki.. ((piirtää merkin ilmaan))

Mari: Joo.

Aku: ...tai piste.

Mari: Joo.

Aku: Niin sillan se on lukossa sillain et sä et voi liikuttaa sitä, klikkaat sen pois. Jos haluu alhaalle, ni pidät pohjassa tätä vasemman puoleista nappia..

Mari: Joo.

Aku: ...ja hivutat sen tänne. Tiekkö mihin muualle sen saa?

Mari: No?

Aku: Sen saa tänne ylös, sit sen saa tonne...

Koti hallittavana toimintapiirinä kiteytyi vapaa-ajan viettoon ja siihen, että siellä saattoi toimia ilman strukturoitua rakennetta. Ääritapauksena tästä strukturoimattomuudesta toimii Doorian, nuorimman tutkittavani, hämmennys piirustuspuhjan ajallisista lokeroista aamuun, päivään, iltaan ja yöhön. Hän käsitti koko piirustuspuhjan koskettavan vain koulussa vietettyä aikaa. Tulkitsin tämän johtuvaksi siitä, että hänen mielestään vapaa-aika ei ole oppituntien tavoin loke-roitavissa eri osuuksiksi. Myös toinen tutkittavistani (Aku) kyseenalaisti kyseisen piirustuspuhjan epämääräisen ajallisen jaottelun ja laskikin laskimen avulla jokaisen ruudun käsittävän kuusi tuntia vuorokaudesta ($24/4=6$), jonka jälkeen hän aloitti pohdinnan siitä, mitä mikäkin aikaväli sisältää. Pinjan sanoin kotona iloiseksi saa vapaa-aika, joten hallittavuus kotona voidaan liittää sen tuttuuden ja turvallisuuden lisäksi myös ulkopuolelta määriteltyjen käytäntöjen puuttumiseen. Kotona saa vain olla.

Mari: Mikä olis semmonen vapaa-ajan kivoin asia?

Pinja: No se, että ei tarte mennä kouluun.

Mari: Okei.

Pinja: Ja et saa olla, vaan olla.

Tulkintani mukaan, koulu toimintapiirinä kokonaisuudessaan ei rakentanut myönteistä kuulumista lasten arjessa. Keskeisiä olivat tietyt osa-alueet koulun sisällä. Nämä osa-alueet olivat mieluisten oppiaineiden tunteja, erityisopetusta ja ”tukkaria”. Kaikissa korostui ympäristön hallittavuus sekä osittain myös ennustettavuus. Yleisesti ottaen mieluisimman oppiaineen nimeäminen oli lapsille hankalana. Lapset nimesivät mieluummin haastavia oppiaineita tai mieluisimpia oppiaineitaan sen mukaan mikä se ei ainakaan olisi, kuten Jeminan haastattelukatkelmasta käy ilmi. Mari: ”Mikäs on sun mielestä sun lempiaine koulussa?” Jemina: ”Melkein kaikki, paitsi matikka.”

Henkilökohtaisen mieluisimman oppiaineen lisäksi lähes kaikki lapset kokivat kivoina taito- ja taideaineet, joista saatiin myös onnistumisen kokemuksia. Mieluisten oppiaineiden myönteisyys näyttäytyi myös haasteiden puuttumisena. Pinja tosin oli sitä mieltä, että kivointa koulussa on vapaatunnit. Mari:

”Mikä olis sit koulussa sellanen et tulee tällanen olo? ((iloinen))” Pinja: ”Vapaa-tunnit.”

Osassa myönteistä kuulumista rakentavista toimintapiireistä, korostui lapsen oma valinnan vapaus. Valinnan vapaus oli enemmän läsnä kodin piirissä kuin koulussa. Joidenkin lasten valinnan vapaus kotona oli omatoimisuutta ja -ehtoisuutta. Se oli toimintaa jota ei ollut kukaan vahtimassa tai rajoittamassa. Esimerkiksi aamut muodostuivat kahden tutkittavan arjessa hyvinkin omatoimiksi hetkiksi, jolloin sai esimerkiksi itse päättää mitä syö. Toisaalta valinnan vapautteen liittyi lapsen kokemus siitä, että tekeminen tai toiminta ei ollut pakon sanelemaa vaan vaihtoehtona oli myös tekemättä jättäminen. Esimerkiksi kotitöitä saattoi tehdä silloin kun huvitti. Mari: ”Teetkö sä kotitöitä?” Luci: ”No... Eee, no en. Joskus vaikka jos mua huvittaa.” Ääripää valinnan vapauden suhteen olikin siinä, miten tällaista kotioloissa vallitsevaa valinnan vapautta tulisi lisätä myös koulussa. Yksi lapsista esitti koulupäivään liittyvän toiveen siitä, että koulussa tulisi saada itse päättää mitä kukin siellä tekee ja mitä siellä syö.

Mari: Joo. Olisko semmosena päivänä koulua?

Karoliina: Ei.

Mari: Joo.

Karoliina: Paitsi semmosta koulua missä saa niinku sillain, että muut joutuu niinku syömään ja sitte saa valita mitä syö ja sitte mmm, saa valita mitä tekee koulussa.

Mari: Nii, ettei kukaan muu sano, että mitä pitää tehdä?

Karoliina: Nii.

Toisaalta valinnan vapaus oli läsnä myös kouluympäristössä. Vaikka toiminta esimerkiksi erityisopetuksessa oli ohjattua ja aikuislähtöistä, keskeistä lapselle oli se, että myös hänellä oli valtaa tilanteen sisällöstä. Lapsi sai esimerkiksi valita mitä ”tukkarissa” tehdään.

Karoliina: Joo, me opetelleen tukkarissa aina enkkua ja sitte matikkaa ja äikkää ja kaikkee mitä me halutaan opiskella.

Mari: Aa, te saatte ite päättää?

Karoliina: Nii.

Mari: Nii just..

Karoliina: Mutta aina meillä on enkkua ja sitte jos sanoo Merjalle ((”tukkari”ope)), että haluais opiskella vaikka sitä nii sitte me opiskellaan sitä.

Valinnan vapaus ja sen lisääminen arjessa oli joitain mahtipontisia ideoita huomioimatta arkipäiväistä ja hyvin pienistä toiveista koostuvaa. Valinnan vapautta omassa arjessa oli jo se, että sai esimerkiksi itse valita mitä peliä tablet-laitteella pelaa, vaikka laitteen käyttö olikin vanhemman asettamien rajojen sääntelemää. Arkeen myönteisyyttä tuovana ilon asiana nähtiin esimerkiksi se, että sai omilla syntymäpäivillään päättää minkälaista kakkua syötiin. Valinnan vapaus arjessa lisäsi selvästi lapsen kokemaa arjen myönteisyyttä.

Valinnan vapaus oli läsnä myös haastattelutilanteessa. Valinnan vapaus liittyi erilaisten toiminnallisten haastattelun tukena toimivien menetelmien käyttöön. Lähes kaikki lapsista päättivät joustavasti mitä välineitä (muistipeli, piirustus, kortit) ja miten he niitä käyttivät. Valinnan vapauden myötä haastattelutilanteessa esimerkiksi kehiteltiin peli korteilla, joita ei alun perin pelaamiseen ollut tarkoitettu. Valinnan vapauden korostamisen voidaan katsoa luoneen mielekkyyttä tilanteeseen.

Lasten kerronnassa valinnan vapauden ollessa arkeen myönteisyyttä tuova tekijä, jota koulultakin toivottiin enemmän, oli aineistosta havaittavissa myös sääntöjen ja struktuurin olemassa olo ja niiden tukeva vaikutus suhteessa kuulumisen rakentumiseen. Säännöt ja struktuuri toivat järjestelmällisyyttä arkeen. Keskeistä oli se, että lapsi todella tiesi nämä säännöt ja osasi toimia niiden mukaan.

Arjen säännöt ja niiden noudattaminen kiinnittyivät kotiin paikkana ja äitiin henkilönä. Arjen voidaan nähdä olevan hallittavissa näiden avulla. Äidin sana oli laki, josta ei ollut mahdollista poiketa.

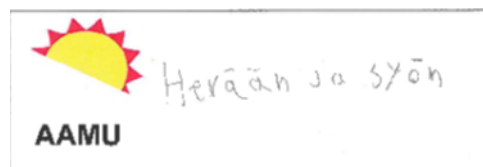
Aleksi: Ää, mutta kaveri kysy koulussa et saanko mä mennä.

Mari: Nii nii.

Aleksi: Mä vastasin että pitää kysyy äitiltä.

Lähes kaikkien lasten arjessa oli toistuvuutta, joko viikkotasolla harrastusten myötä, tai päivätasolla aamujen ja iltojen toistumisena samankaltaisina. Tietynlainen pysyvyys ja ennustettavuus ehkäisivät hämmennyksen tunteita ja saivat aikaan turvallisuutta arjessa. Tuttuuden ja kodintuntuisuuden ollessa keskei-

siä arjen helppouden ja sujuvuuden rakentamisessa, voidaan struktuuri ja säännöt nähdä keskeisinä kuulumisen rakentumisessa. Esimerkiksi, vaikka aamut koettiin yleisesti arjessa melko kielteisinä aikaisen herätyksen vuoksi, olivat ne kohtia, joissa lapsi saattoi vain luetella mitä tapahtuu, näiden toimintojen toistuessa samanlaisina päivittäin. Mari: "Ni mitä sä teit eilen aamulla?" Aku: "Heräsin, puin. Heräsin ja menin syömään aamupalaa."



Aleksi

Yhteistä koulussa koetulle "kivuudelle" oli luokkahuonetyöskentelystä poikkeava lapsilähtöisempi työskentely, jossa oli valinnanvapautta ja josta sai onnistumisen kokemuksia. Tällaisilla oppitunneilla saatettiin pelailta tai saada konkreettisia palkintoja onnistumisen tai oppimisen seurauksena. Toisaalta struktuuri ja rutiinit koulussa olivat nimenomaan myönteinen asia, jos nämä olivat selkeitä, yksiselitteisiä ja lapsen tiedossa. Esimerkiksi erityisopetus oli Lucille mieluisimman oppiaineen oppimisympäristö nimenomaan ympäristön hallittavuuden ja selkeyden näkökulmista.

Luci: No se et mä saan käydä siellä erityisopetuksessa, siellä tukiopetuksessa. On seki semmonen kiva. Me mennään silleen rauhallisesti ja ja pelailaan jotain semmosia pelejä missä oppii kaikkia. Sie mennään rauhallisesti, silleen kiva ku sie mennään asia kerrallaan ja sit aina annetaan aikaa oppia. Niitä voi olla semmosia kivojaki tapoja, että miten matikkaa voi oppia.

Myös Karoliina rinnasti "tukkaria" oman opettajansa työskentelyyn kertomalla, että oma opettaja jätti asioita ikään kuin ilmaan, eikä auttanut silloin kun joku tarvitsi apua. Karoliina vertasi kahta opettajaansa seuraavasti: "No se on aika hyvä koska Pirjo ("tukkari" ope)) tekee sillain, että jos joku kysyy jotain tai joku on vaikeeta ni se heti tulee, mut sitte Marita ((oman luokan ope)) tekee sillain että jos, jos Marita näkee joskus, että joku viittaa ni se ei vastaa sille mitään."

Ääritapauksessa koulun käytäntöjen tunteminen saattoi ohjata lapsen toimintaa väärään suuntaan. Koulumenestys yleisesti ajateltiin myönteisenä tai siitä

ei kummemmin välitetty. Karoliinalle menestys koulussa merkitsi sitä, että sai opettajalta patukan, kuten oheisesta haastattelukatkelmasta käy ilmi: ”No, se on semmonen missä saa patukan. Ku meillä on sillee jos kokeessa saa tietyn numeron ni saa patukan.” Patukka voi toimia motivaattorina, mutta sen rinnastaminen tietoon siitä mikä on hyvä numero erosi muiden lasten vastauksista. Yleisemmin lapset mittasivat menestystään saatujen arvosanojen perusteella. Toisaalta Luci vei pohdintansa tässä suhteessa pisimmälle ja kertoi hyvän koulutuksen johdattavan hyvään työhön tulevaisuudessa.

Mari: Mitä mieltä sä oot siitä koulutuksesta, et aiot sä ite... Mikä merkitys sillä sulle on? Sillä opiskelulla ja niillä ku sä sanoit et ammattikoulu ja lukio?

Luci: No kyl mä ainaki aion käydä ne.

Mari: Joo.

Luci: Jommankumman niistä.

Mari: Joo.

Luci: Mä isona haluan hankkia oman tallin. Ja sit jos mä pidän niitä tunteja nii siitä saa myös sitä rahaa, nii mä haluan sellasen kunnon työn, sellasen hevosammatin.

Koulu sinänsä ei ollut keskeisin onnistumisen kokemusten tuottaja tutkimukseen osallistuneille lapsille. Kuitenkin myös siellä koettiin myönteisiä tunteita ja saatiin onnistumisen kokemuksia, jotka voivat vaikuttaa kuulumisen rakentamiseen. Koulu oli yhdelle lapselle myös ympäristö, jossa vapaa-ajan kiinnostuksen kohde yhdistyy koulussa oppimiseen.

Mari: - - Mitäs jos miettii et seki oli koulussa se leikki, ni onks sulla koulussa joku lempi aine?

Pinja: No, englanti.

Mari: Osaisikko kertoo et minkä takii? Miks se on kaikista kivoin?

Pinja: No koska on kiva oppia toisia kieliä.

Mari: Okei. Onko sulla muita kieliä vielä? Muita vieraita kieliä ku englanti?

Pinja: ((pudistaa päätään))

Mari: Odotaksää et sul..

Pinja: Paitsi me harjotellaan japania. ((kotona sisaruksen kanssa))

Myönteistä arkea ja kuulumista rakentava toimintapiiri ei ollut yksiselitteisesti tietynlainen, vaan esimerkiksi haastattelutilanteessa havaittavissa ollut lapsen mukautuminen tilanteessa antoi kuvaa siitä, että lapset olivat joustavia toimintapiireissään. Toisaalta toimintapiiri sinänsä voi vaikuttaa siihen miten paljon lapsi mukautuu olosuhteisiin. Jos säännöt ovat olleet ehdottomia, ei niistä

vieraankaan kanssa helposti poiketa. Aku osoitti päättäväisyyttä ja joustamattomuutta haastattelutilanteessa tuomalla esiin oman vahvan näkemyksensä salanimen keksimisestä. Hänen ehdotuksensa ei olisi taannut hänen anonymiteettiään.

Mari: Mä oon joutunu vähä muidenki lasten kaa neuvottelee, että semmonen ei oikein...
 Aku: Mun kaa siitä neuvottelusta voi tulla vaikeeta.
 Mari: Voiko?
 Aku: Voi.
 Mari: Sä haluat et se ois se?
 Aku: Mm-m.

Tiivistäen toimintapiireihin liittyvä, myönteinen kuuluminen ja sen rakentuminen arjessa sisälsi koko aineiston tasolla lasten kokemuksia onnistumisesta. Valinnan vapaus ja vaatimus sen määrästä ei toisaalta sulkenut pois sääntöjä ja struktuuria tai sitä, että sääntöjen olemassa olo nähtiin myös myönteisenä asiana arjessa. Voimavarojen tuojina näyttäytyivät arjen toimintapiirit, joissa lapsi toimi itsenäisesti ja toiminta oli vapaasti valittua, saaden samalla joko suoraa positiivista palautetta tai omakohtaisempia kokemuksia siitä, että on onnistunut toimimaan ympäristön oletusten ja vaatimusten mukaisesti.

6.2 "Perhe, nämä mummot ja paapat, ja kavereita" – Yhteenuuluvuus ja samanlaisuus arjen ihmissuhteissa

Yhteistä kaikille tutkimuksen lapsille oli se, että heidän arkeensa kuului heille tärkeitä ihmisiä. Nämä ihmiset olivat useimmiten kodin ihmisiä, äitejä, isiä tai sisarusia. Äidin tärkeys korostui aineistossa hieman, kuten Jeminan kohdalla on nähtävissä. Mari: "Osaatko nimetä sulle tärkeen ihmisen? Kuka olis kaikkein tärkein?" Jemina: "Äiti." Lapset ymmärsivät perheen myös laajemmin, jolloin vanhempien ja sisarusten lisäksi tärkeinä nähtiin isovanhemmat ja serkut. Perhekeskeisyys korostui aineistossa mutta Karoliinan sanoin myös: "Ystävät on mulle tärkeitä". Muista lapsista poiketen, Luci toi kavereiden merkityksen esiin myös niin, että ne ovat tärkeitä vaikka niitä ei olisikaan. Toisaalta tärkein ja merkityksellisin henkilö arjessa ei aina ollut ihminen, vaan myös lemmikit ja eläimet olivat melko laajasti esillä aineistossa.

Mari: - - osait sä nimetä ketä on kaikist tärkein ihminen sulle? Vähä liittyen tämmöseen arkipäivään?

Luci: No ehkä... hankala sanoo...

Mari: Sä voit sanoo montaki.

Luci: Kyllä ne, mä käyn mummolassa, niin siellä on tosi semmonen et siellä mä yleensä aina... Sitte tulee vanhemmat ja sitte hevoset, vaikka ne ei oo ihmisiä nii ne on kuitenkin sillee...

Mari: Et ne on sulle tärkeitä?

Luci: Ne on kyllä kaikista tärkeimpiä jos puhutaan eläimistä

Tärkeiden ihmisten ollessa lähinnä kodin ihmisiä, myös kaverit ja ystävät olivat laajasta esillä aineistossa. Jokaisella tutkittavalla oli ystäviä tai kavereita, eivätkä kaikki tehneet edes eroa näiden kahden sanan merkitykselle vaan näkivät niiden tarkoittavan samaa. Yleisesti ottaen tutkimukseen osallistuneet lapset nimesivät yksi tai kaksi ystävää, poikien ollessa poikkeus tästä. Aleksilla oli paljon ystäviä, joiden kanssa hän myös vietti paljon aikaa. Aku nimesi ystävikseen ystävät virtuaalimaailmassa, kuten aineistolainauksesta ilmenee.

Aku: Steamis vähä päälle kolmetoista.

Mari: Joo-o.

Aku: Tai oikeastaan vähä päälle kaksikymmentä.

Mari: Joo.

Aku: Sitte Skypessä on vähä päälle viiskymmentä.

Keskeistä tärkeimmiksi nimettyjen arjen ihmisten kontekstissa oli se, että nämä ihmiset vahvistivat lapsen myönteistä minäkuvaa itsestään. Lapset kuvasivat itseään ihmisenä sen perusteella miten olivat kuulleet jonkun heitä kuvailevan.

Mari: Miltä susta kuulostais semmonen kysymys että osaisikko sää kuvailla mulle, että millanen sä oot? Mitä sulla tulee mieleen?

Alexi: Noo, kiltti ja kiva.

Mari: Kiltti ja kiva, joo o. Onko ne semmosia asioita mitä muut sanoo sulle?

Alexi: No kaverit ja kaikki tommoset.

Arkeen myönteisyyttä tuovat ja kuulumista rakentavat ihmissuhteet, joiden perusteella lapset itseään myönteisesti määrittivät, olivat joko lapsi-vanhempisuhteita tai ystävyysuhteita. Lisäksi näiden tärkeiden arjen ihmisten kanssa tehtiin yhdessä vaativiakin asioita, joita ei ilman apua olisi saatu yksin tehtyä. Tällaisen kyvykkäämmän arjen henkilön kanssa tehtyjen toimintojen seurauksena

voi nähdä lapsen pystyvyyden ja osaamisen kokemusten lisääntyvän, joka edelleen saattaa edesauttaa myönteisen minäkuvan kehittymistä.

Doorina: Joo-o! Askartelu.

Mari: Onko se sun mielipuuhaa vapaa-ajalla?

Doorina: Joo.

Mari: Joo-o. Askarteletko sä yksin?

Doorina: Eiku, äiti auttaa.

Mari: Äitin kanssa? Se on semmonen tein yhteinen...

Doorina: Joo-o.

Arjen myönteiseen vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyi myös lapsen kokemus siitä, että hän saa tukea, ymmärrystä ja kannustusta osakseen. Kuumista rakennettiin suhteessa toimintapiireihin ja ihmisiin, joissa myönteinen suhtautuminen oli läsnä ja jossa lapsi koki tullessa ymmärretyksi ja kuulluksi, mutta samanaikaisesti myös itse ymmärsi ja hallitsi tilanteen. Tuki, ymmärrys ja kannustus olivat keskeisiä kodin toimintapiirissä, mutta myös koulusta kerrottaessa se tuli esiin. Hyvä opettaja on sellainen jolta saa apua ja tukea.

Myönteisessä vuorovaikutuksessa ja suhteissa merkityksellisten läheisten kanssa oli nähtävissä myös piirteitä siitä, että lapsen haasteet (hahmottaminen ja ADHD) eivät määrittäneet kyseistä suhdetta. Tällaiset vuorovaikutustilanteet ilmensivät usein asioita, joissa lapsi koki olevansa hyvä tai jossa lapsen tehtäväksi annettiin luottamusta ja vastuuta vaativa tehtävä, kuten pikkusisaruksista huolehtiminen.

Karoliina: - - No tätä mä teen.

Mari: Huolenpito.

Karoliina: Nii mä pidän tosi paljo huolta siitä mun Senja pikkusiskosta sen takii se tykkää musta niin paljon.

Aleksi: No pystyy huolehtimaan pikkuveljestä ja siskoista.

Mari: Joo o. Sää joskus vahdit niitä...

Aleksi: Juu.

Tutkimuksen lapset eivät itse pääasiallisesti nähneet itseään 'erityisinä', vaan ääritapauksessa tekivät jopa selvää eroa sen suhteen kuka on 'erityinen', kuten seuraavasta katkelmasta ilmenee: "Siellä on niinku semmonen luokka missä on vähä niinku semmosia erilaisempia oppilaita, ja niinku semmonen pieni ryhmä, niinku että, ne on niinku, ne ei niinku oo yhtä semmosia normaaleja ku

me.” Vaikka tutkimukseen osallistuneet lapset eivät Lucia lukuun ottamatta tuoneet suoraan esiin kokemustaan tavallisuudesta oli se selvästi havaittavissa. Niin haastattelu- kuin havainnointitilanteet korostivat lasten omaa kokemusta itseltään tavallisina lapsina. Tämä puolestaan tukee sanavalintaani, sillä näkemykseni mukaan kyse on aina ensisijaisesti lapsesta.

Arjen ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen linkittyvässä myönteisyydessä ja arjessa rakentuvassa kuulumisessa keskeistä lähes kaikilla lapsilla oli kokemus samanlaisuudesta. Tämä samalaisuus kertoo myös tavallisuuden kokemuksesta. Lapsi samaistui itsensä kanssa samanlaisiksi määrittelemiinsä vertaisiin. Lapsista kaksi korosti haastattelun kuluessa esimerkiksi erityisopetuksen myönteisyyttä ja sitä, että siellä oppii ja on kivaa, peilaten samanaikaisesti tätä erityisopetuksen ”hyvyyttä” siihen, että paikalla oli samanaikaisesti lapsen itsensä kaltaisia lapsia. Samankaltaisuus oli seurausta joko samanlaisesta etnisestä taustasta tai siitä, että jollakulla toisella oli samanlainen tuen muoto koulussa kuin lapsella itsellään.

Luci: Ku on niinku helpompi kirja ja nämä, kun sielläki yks toinenki, samanväri-
nen tyttö, me ollaan molemmat semmosia samankaltaisia ja samanväriset ja sa-
mannäköiset hiukset ja...

Mari: Joo.

Luci: Että se on niinku hyvä että siellä me ollaan kahdestaan, niinku että me ol-
laan tutustuttu toisiimme ja me ollaan niin samankaltaisia ja siellä on aika kivaa,
että siellä on semmonen joka on niinku vähä ittensä olonen.

Mari: Et oo? Joo. Ooks sä ,saanu siihen tukiopetusta tai jotain sellasta siihen kir-
jottamiseen?

Dooria: Eiku Satu on mun avustaja.

Mari: Onko sulla oma avustaja?

Dooria: Joo. Ja Matillaki.

Mari: Ja Matillaki on?

Dooria: Nii.

Mari: Onko se hyvä juttu, että sulla on avustaja?

Dooria: Joo.

Doorian aineistolainaus ei ole paras mahdollinen, mutta samanlaisuuden etsiminen ja siitä ilon tunteiden saaminen oli vahvasti esillä Doorian haastattelutilanteessa. Dooria etsi Elämän tärkeät asiat -korteista samanlaisuutta ohi tehtävänannon sekä riemastui huomattaessaan samanlaisia piirteitä itsensä ja minun välillä. Silmälaseihini huomiota kiinnittäessään hän tokaisi: ”Hei! Me ollaan samanlaisia!”

Erityisesti yhdessä tekeminen ja tärkeiden ihmisten olemassa olo lapsen arjessa loivat kuvaa me-hengestä, joka kiteyttää arjen yhdeksi tärkeäksi kuuluvuutta rakentavaksi tekijäksi myönteiset ihmissuhteet muiden kanssa. Kuuluminen rakentui suhteessa ja suhteissa muihin.

7 KUULUMATTOMUUS ARJESSA - OSAAMATTOMUUTTA JA ULKOPUOLISUUTTA

Toinen tulosluku rakentuu lapsen arjen ympärille niiden tekijöiden näkökulmasta, jotka tuottavat kuulumattomuutta ja tyytymättömyyttä (unease) lapsen arkeen. Toimintapiirien näkökulmasta keskeisessä asemassa esiintyvät osaamattomuuden kokemukset sekä hämmennys säännöistä ja käytännöistä. Arjen ihmissuhteissa kuulumattomuutta tuottavat ensisijaisesti ulkopuolisuuden sekä toiseuden tuntemukset.

7.1 ”Kun mä en osaa kelloa” - Kuulumattomuus arjen toimintapiireissä

Yksi lapsista totesi haastattelussaan: ”kun mä en osaa kelloa”. Lapsen toteamus tuo esiin jotakin oleellista kuulumattomuudesta, joka rakentui keskeisesti osaamattomuuden kokemuksille ja kiinnittyi toimintapiirinä erityisesti kouluun. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset kertoivat erilaisista jokapäiväisistä hankaluuksista ja kömmähdyksistä, jotka kiinnittyivät kouluun ympäristön näkökulmasta. Joillakin lapsilla kyse oli myös kielteisestä suhtautumisesta koulun joi-takin osa-alueita tai henkilöitä kohtaan, jotka loivat hämmennystä tai ristiriitoja. Nämä kärjistyvät kokemukseen siitä, että vapaa-ajan kivoin asia on se, ”että ei tartte mennä kouluun” (Pinja).

Matematiikka oppiaineena oli keskeisessä asemassa osaamattomuuden kokemuksen tuottajana. Lapsista yli puolet nimesi matematiikan haastavimmaksi oppiaineeksi ja osa näistä lapsista osasi myös tarkemmin eritellä mikä osa-alue matematiikassa on erityisen hankala. Kellotehtävien hallinta (niin analogisen

kuin digitaalisen kellon) oli keskeisin osaamattomuuden kokonaisuus matematiikassa. Karoliina kuvasi tätä haastetta haastattelun aikana seuraavasti: "No matikka on tosi hankalaa ja ku on niitä kellotehtäviä." Myös laskujärjestys ja matemaattisten välimerkkien hallinta olivat haastavia osa-alueita. Esimerkiksi Pinja toi laskujärjestyksen esiin seuraavasti: "Et tota, mä en ymmärtäny sitä tehtävänantoo siinä, et siinä piti jotain että, kirjoita joku vitsin laskujärjestys." Lapsista Dooria toimii hyvänä esimerkkinä siitä, että matematiikka saattoi sujua päässä-laskun tasolla, mutta matemaattisten välimerkkien käytössä sekä lukujen suuruuden ymmärtämisessä ilmeni puutteita. Dooria osoitti haastattelun aikana oivallista päässä-laskutaitoa laskiessaan muistipelissä saatuja kortteja.

Mari: Ja nyt sä sait...montako sulla oli? Paria? Mulla oli yks, kaks, kolme, neljä, viis.

Dooria: Eiku, siis kymmenen?

Mari: Mm-m.

Dooria: Kaks, neljä, kuus, kaheksan, kymmenen, kakstoist, neljätoista. Neljätoist!

Mari: Joo. Sä voitit.

Dooria: Neljällä voitin.

Lisäksi Dooria kirjoitti Minun päiväni -tehtävää tehdessämme omasta päivästäan paperille seuraavan matematiikan laskutehtävän.

A photograph of a handwritten mathematical equation, $4 + 2 = 10$, written in orange ink on a white background. The numbers are written in a simple, slightly irregular style. The equation is written on a piece of paper that has a vertical line on the right side, possibly a page margin.

Dooria

Esimerkki osoittaa Doorian hallitsevan yhteenlaskutehtävät ajatuksen tasolla. Yhteenlaskun kirjaamisessa oli kuitenkin vaikeuksia. Plusmerkin lisäämisen myötä ylläolevassa laskussa olisi oikea vastaus. Toisaalta oikeaa vastausta ei ollut tavoitettavissa Doorian kerronnasta kirjoittamisen aikana, sillä hän käytti laskutehtävän alusta ilmausta "nelkytneljä". Lisäksi laskutehtävän kirjoittamisen aloittaessaan Dooria puhui liikuntatunnista, mutta laskun edetessä vaihtoi ai-

heeksi matematiikan tunnin. Matematiikkaan liittyen myös jakolaskujen haastavuus tuotiin esiin. Yleisesti lapset peilasivat vaikeuksia matematiikassa omaan osaamattomuutensa oppiaineen suhteen.

Osa lapsista kertoi osaamattomuudesta ja vaikeuksista myös äidinkielen kontekstissa. Näillä lapsilla oli äidinkielessä eri kirjat kuin muilla saman luokan oppilailla. Äidinkielen pulmallisuus näkyi lukemisessa ja kirjoittamisessa myös tutkimustilanteen aikana. Esimerkiksi konsonantit saattoivat tuplaantua sanojen sisällä lapsen lukiessa sanoja Elämän tärkeät asiat -korteista (tuki – tukki). Kirjoittamisen haasteita kuvaa seuraava kenttämuistiinpanolainaus, joka on kirjattu Karoliinan äidinkielen tunnin kuluessa koulupäivän aikana. ”Karoliinan tekstissä paljon kirjoitusvirheitä: kravaati, olipakerran, salkua, hatua, kerros talossa.” Tunnin teemana oli luova kirjoittaminen. Lisäksi Karoliina pohti osaamattomuuttaan äidinkielen suhteen tuoden samalla esiin sen hankalia alueita.

Karoliina: Mut sitte mä oon aika huono matikassa ja äikässä.

Mari: Onks jotain semmosta mistä sä et tykkää?

Karoliina: No matikka on.

Mari: Okei.

Karoliina: Ja sit äikkäki on, ku on kaikkia niitä substantiiveja ja kaikkia sellasia.

Kirjoittamiseen liittyvänä ja toisaalta myös ympäristön hahmottamiseen linkittyvänä haasteena yksi lapsista toi esiin taululta kopioimisen ongelman. Tämä ilmeni erityisesti silloin, jos taululta tuli kopioida omaan vihkoon jokin pitkä sana.

Ajan ja tilan hallinta olivat läpi aineiston arkeen hankaluuksia tuovia osa-alueita, jotka tulkitsin kuulumattomuutta tuottaviksi. Ajan ja tilan hallinta yleisesti sekä siinä ilmenevät vaikeudet koskettivat erityisesti kouluympäristöä. Ajan hallinnan kontekstissa kellon luvun vaikeus tuli osittain jo ilmi yllä matematiikan oppiaineen yhteydessä. Analogisen ja digitaalisen kellon luvun lisäksi ajallisuus hankaluutena oli hämmennystä siitä, milloin tapahtuu mitäkin ja minkä verran aikaa tarvitaan tietyn toiminnon suorittamiseen. Tämän kaltaiset kertomukset liittyivät kouluun, jossa aika näyttäytyi olennaisena ja määrittävänä tekijänä. Ajan hahmottamisen vaikeudet tulivat ilmi monissa koulupäivän toimin-

noissa ja käytännöissä. Erityisesti koulun aikataulut ja aikatauluihin kytkeytyvien sääntöjen noudattaminen, vaikkapa vessassa käynti tai välituntien ja oppituntien vuorottelu koulupäivän aikana saattoivat tuoda hankaluuksia.

Luci: Sillon ku mä olin kolmannella luokalla ni mä kävin aina vessassa just ku tunti alko, mä en ikinä käyny välitunnilla, en mä jaksanu ku mulla oli aina niin kiire,

Jemina: Ei myöhästyä tunnilta.

Mari: Joo.

Jemina: Tekee tehtävät tunnilla.

Mari: Joo.

Jemina: Eikä käy tunnin aikana vessassa vaan sitte ku tulee...jos on jotain nii sitte tulee välitunnilla.

Aikaan ja ajan hahmottamiseen liittyen määreet menivät myös lapsien kerronnassa melko helposti sekaisin. Viikonpäivät saattoivat vaihtua kerronnan kulessa niin, että loogisuus ajan suhteen katosi. Lisäksi osa lapsista käytti aikaan liittyviä ilmauksia ristiriitaisesti tai niitä korostaen. Lapselle itselleen lyhyt aika saattoi olla useita päiviä tai useita vuosia kestänyt harrastus kerrottiin kestäneen viikkoja. Ristiriitaisuus aikaan liittyvissä määreissä tuli ilmi esimerkiksi lapsen kertoessa koulupäivän kestäneen kaksi tuntia, vaikka myöhemmin oppiaineita listatessa koulupäivän todellinen pituus osoittautui pidemmäksi. Kaikilla lapsista ei ilmennyt sekaannuksia tai ristiriitaisuuksia aikaan liittyen. Kuitenkin moni lapsista korosti kerronnassaan kellonaikoja, kuten seuraavasta aineistolainauksesta ilmenee.

Aku: No mieti! Normaalisti **ennen kahtatoista**, meillä on **puoli kaheltatoista** ruokailu.

Mari: Joo.

Aku: Ni **ennen kahtatoista** meillä on **puolelta**, siis **puolelta**, välkkä mut sitte taas kun meillä on ollu ruokailu ni sen jälkeen välitunti onki **varttia vaille** alkaa, ja loppuu **tasalta**.

Väli- ja oppitunneista kerrottiin niiden ajallisen keston kautta ja usein tähän keston liittyi kiire. Esimerkiksi koulupäivää ennen saattoi vielä olla välituntialueella kavereiden kanssa jos vain ehti. Tulkintani mukaan aika määrittä monia koulun toimintoja ja kerronnassaan lapset toivat esiin asioita, joita oli heille painotettu ja joiden hallitsemisen eteen he olivat ponnistelleet.

Tilan hallintaa koskevat hankaluudet tulivat myös ilmi koulun kontekstissa. Maantieto saattoi näyttäytyä lapselle haastavana. Havainnoin yhtä lapsista maantiedon tunnilla, hänen tehdessä tehtäviä, joissa karttaan tuli nimetä paikkoja kopioimalla nämä paikannimet saman kirjan takaa. Omatoimisesti kyseinen lapsi ei kohdentanut yhtäkään paikannimeä karttaan oikein, josta kenttämuis-tiinpanolainaus seuraavassa:

Yhdessä tehdystä vastausten tarkistuksesta huolimatta lapsella tuntuu olevan haasteita karttatehtävän kanssa. Häneltä kysyttäessä, hän arvaa jonkun vaihtoehdoista osumatta oikeaan. Lisäksi kun oikea vastaus tiettyyn kohtaan tuli ja tämän saattoi korjata, kirjoitti hän nimet väärin vaikka malli oikeasta kirjoitusasusta oli sivun ylä laidassa.

Toisaalta tämä yksittäinen esimerkki ei kerro luotettavasti hahmottamisen haasteen tilallisesta ulottuvuudesta tai visuaalisen tiedon kopioimisesta kohteesta toiseen, sillä kuvaillussa tilanteessa on voinut vaikuttaa monia muita tekijöitä (kuten havainnoijan läsnäolo). Katkelma on kuitenkin yksi osoitus aiemmin käsitellystä osaamattomuuden kokemusta tuottavasta toiminnasta koulussa. Havainnointitilanteen lisäksi karttatehtävien vaikeus ilmeni myös toisen lapsen haastattelussa hänen kertomanaan.

Tilan ja ympäristön hahmottamiseen liittyvää, oppiainekohtaista hankaluutta yleisempää, aineistossa oli se, että lapset kiinnittivät huomionsa yksityiskohtiin ja samalla usein unohtivat kokonaisuuden. Ajoittain nämä yksityiskohdat olivat tehtävänannon kannalta tarpeettomia. Esimerkiksi Pinjalle Minun päiväni -tehtäväpohjassa olennaisinta oli se, että pohjaan valmiiksi piirretyillä ihmishahmoilla ei ollut ollenkaan hiuksia. Oman arkipäivän kulun kertomisen sijaan Pinja lähtikin liikkeelle siitä, miten hiukset olivat mihinkin aikaan päivästä, ja näin tehtävän mukainen piirtäminen jäi joistain piirustusohjan osioista puuttumaan, vaikka ajallisesti Pinja käytti lapsista eniten aikaa piirtämiseen.



Pinja

Lisäksi Pinja ei halunnut valita yhtäkään Elämän tärkeät asiat -korttia kerrontansa tueksi, sillä kortti ei ollut täsmällisesti halutunlainen. Sekä kuvan, että tekstin olisi tullut vastata lapsen mielikuvaa asiasta. Esimerkiksi ruokakorttia ei voinut valita kuvailemaan aamupalan syöntiä (näin muut lapset tekivät), sillä kuvassa oli lihapullia, joita Pinja ei syö aamupalaksi. Edellä olevat esimerkit havainnollistavat yksityiskohtiin takertumista haastattelutilanteen aikana. Merkityksellistä on, että aineistonkeruutilanteen lisäksi osa lapsista kiinnitti huomiota yksityiskohtiin nimenomaan kerrottaessaan jostain toisesta ympäristöstä tai tilasta. Tällaisia ympäristöjä ja tiloja olivat muun muassa oma luokka, luokan sijainti koulussa sekä koulun piha.

Ympäristön hahmottaminen liittyi myös kehollisuuteen. Dooria esimerkiksi piirsi numeron kahdeksan niin, että tällä numerolla, hänen omien sanojensa mukaan, oli kasvot ja korvat. Lisäksi hän kiinnitti huomiota ulkonäkööni ja etsi meistä kahdesta samankaltaisuuksia. Ulkonäköön huomion kiinnittäminen ilmenee myös oheisesta aineistolainauksessa, jossa Luci liittää terapeutin hyvyyden henkilön hymyyn.

Luci: Se ((toimintaterapia)) on niinku aina kivaa. - - Jos käy terapiassa niin se joka sitä pitää on semmonen et se ei hymyile yhtään niin sit on semmonen kurja olo. Mut nää on kaikki semmosia jotka hymyilee. - - Niinku et se mun terapeutti on aina semmonen hymyileväinen.

Toisaalta lapsi saattaa kiinnittää huomionsa ulkonäköön silloin kun sanallisten ohjeiden seuraaminen tuottaa hankaluuksia. Tilannetta luetaan tällöin eleistä ja ilmeistä.

Ympäristön haasteelliseen hahmottamiseen saattaa liittyä myös Karoliinalle sattuneet useat ”pyöräonnettomuudet”, kuten hän itse asian ilmaisi. Tätä yhtä huomiota yleisempää aineistossa oli se, että suurin osa lapsista ei liikkunut ulkona kodin ympäristöä lukuun ottamatta yksin. Osa lapsista oli myös koulu-kyydityksessä. Tämä ei sinänsä kerro ympäristön hahmottamisen haasteesta, jos koulumatka on esimerkiksi pitkä. Koulu-kyyditykseen liittyi myös turvallisuus.

Koulumatkaan ja ympäristön hahmottamiseen liittyen aineistossa oli esillä yksi laajempi tapahtumakuvaus, joka vaikutti lapsen kielteiseen suhtautumiseen koulun rehtoria sekä koko koulua kohtaan. Tapahtumassa voi olla kyse myös sattumusten summasta. Kaikki lähti liikkeelle koulumatkasta, jonka aikana lapsi unohtui odottamaan liikennevalojen vaihtumista. Lopulta koululle päästyään lapsi jäi ulos odottamaan kun pihassa eikä oman luokan ikkunassa näkynyt tuttuja luokkakavereita. Lopulta lapsi odotti ulkona kaksi tuntia. Tapahtumaa ja lapsen erehdyksiä ajan ja paikan suhteen koulun rehtori lähestyi huutamalla asiasta lapselle. Kyseisestä tapahtumasta lapsen sanoin seuraavassa.

lapsi: Siitä rehtorista niin... Tämä kun mä olin menossa tänne jokirantaan, kellot oli jo soinu ja mä vaan odotin siinä risteyksessä että ne valot vaihtuis...

Mari: Joo.

lapsi: ...sit tota mä olin painamas sitä nappia, että se.. Sitte mä käännyin takas sinne kouluun, meidän koululle. Nii sitte se, sitte mä menin sinne ja painoin. Sitten mä ootin siinä hetken ja sit se vaihtu ja mä menin sinne.

Mari: Pääsit tien yli?

lapsi: Nii,

Mari: Joo. Mitäs sitten tapahtu?

lapsi: Noo,..

Mari: Se liitty siihen rehtoriin?

lapsi: Nii sitte tota ku mä pääsin sinne, mä en nähny ketään siinä pihassa, meidän luokkalaista, siinä pihassa. Mä katoin sinne ikkunaan mutta mä en nähny sinne. Mä katoin väärää ikkunaa. - - Sitten mä olin kaksi tuntia siellä pihassa. Oli ihan sairaan kylmä. Sitten tota kymppin välkällä, eli pitkällä välkällä, niin siit tuli kuulutus koska äiti oli huolissaan.

Mari: Joo. Miten se liitty siihen rehtoriin?

lapsi: No ku tota, äiti ei ollu vielä siellä ja sit tää rehtori nii oli siellä. Se oli ihan liian tiukka, koska tota se on ihan sairaan ärsyttävä. Se alko huutaan mulle siitä.

Mari: Mitä se huusi?

lapsi: Jotenki: ”Meinasin soittaa poliisit!”

Yllä olevasta katkelmasta käy mielestäni hyvin ilmi miten asioissa on aina monta puolta jotka tulisi ottaa huomioon.

Koulumatkaan liittyvistä hämmennyksistä huolimatta suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista suoriutui koulumatkasta täysin itsenäisesti ja ilman sattumuksia. Eräs lapsista osoitti jopa todella taidokasta kuvailua ympäristöstä ja kulkemastaan reitistä, kuten oheisesta esimerkistä on luettavissa.

Karoliina: Mut jos me ei oltais menty autolla, me oltais menty semmosesta oikkaristaki.

Mari: Aa, mist-, meneeks se jostain metsän poikki?

Karoliina: Joo ja siinä vieressä on sit sellanen talo.

Mari: Nii just.

Karoliina: Ku oli semmonen, se heppatalli ja sit tuli se pieni mäki, siinä oli se talo, ni siitä meni se reitti sinne mettään nii se oikas sen mäen sieltä.

Yhteenvedona toimintapiireistä ja niissä tapahtuvista käytännöistä ja toimintoista juontuva arjen haastavuus näyttäytyi aineistossa lapsen kokemuksena siitä, että hän ei tiennyt mitä häneltä odotettiin tai miten hänen tulisi missäkin tilanteessa toimia. Se, että ei tiedä miten tulee toimia, saattoi olla suora seuraus siitä, että lapselle ei oltu kerrottu näitä sääntöjä tai toisaalta – kertomisesta huolimatta – lapsi ei kyseisiä sääntöjä tai niiden perusteluja ollut täysin ymmärtänyt, vaan ne aiheuttivat hämmennystä lapsessa, kuten seuraavasta esimerkistä on luettavissa.

Luci: Ja tänäänki ku tultiin luokkaan nii sitte, Laura ((ope)) oli antanu ohjeet et tehdään tota semmosta monistetta äikästä nii sitte, öö, siinä oli kolme jotka oli tekemässä, ja jotku teki kirjaa ja sitte jotku oli ikkunalaudalla istu ja sitte yks poika, nii se kokoajan jahtas mua nii sen takia mä en voinu tehdä niitä tehtäviä..

Mari: Joo

Luci: Ja sitte ku se tuli luokkaan ja jotkut tuli myöhässä ja sit se alko huutaa siitäki ja sit se alko huutaa meille siitä ku aika moni oli vaan sillälailailla et ne vaan teki jotain...

Mari: Nii, sitte kaikki oli ihan hiljaa sen jälkeen ku?

Luci: Nii, ja sit ku meillä oli matikantunti nii meillä meni ehkä jotain viistoista minuuttia, ku mä en itekkään, mä en kyllä heti menny sinne ku Laura oli vihanen nii - - mä en muistanu ku meillä oli menny se äikän tunti siihen että.

Mari: Nii.

Luci: Nii ku meillä oli tuo, meillä oli sitä kuvista nii paljo et se meni äikän tunnille, sit äikä-, matikan tunnilla me jatkettiin semmosta monistetta, tai - - ei kyllä laskenu sitä mutta sitte siinä oli menny viistoista minuuttia siinä ku mä olin päässy sinne luokkaan.

Toimintapiirit jossa käytännöt eivät olleet lapsen hallussa rajautuivat aineiston perusteella keskeisesti kouluun. Koulussa hankaluudet ilmenivät oppiainekohtaisesti, josta seurasi ennen kaikkea epäonnistumisen kokemuksia. Toinen keskeinen koulun haasteellisuutta korostava kokonaisuus oli sääntöjen ja koulun

rakenteiden hallinta. Koulussa ei aina tiedetty mitä mihinkin aikaan tapahtuu ja miksi.

7.2 ”Noo, semmonen ku mä... koulussa olin yksin” – Ulkopuolisuus ja toiseuttaminen arjen ihmissuhteissa

Kuulumattomuutta kuvailevampia sanoja ihmissuhteiden kontekstissa ovat ulkopuolisuus ja toiseuttaminen. Se, että ei koe kuuluvuutta suhteessa vertaisiin tai ympäröiviin ihmisiin on tässä aineistossa konkreettisesti ulkopuolisuutta ja tunnetta ulkopuolisuudesta. Toiseuttaminen viittaa vallankäyttöön. Muut lapset käyttävät valtaa sulkemalla lapsen pois ryhmästä johon hän haluaisi kuulua.

Osa lapsista kertoi koulussa kokemastaan kiusaamisesta haastattelussa. Kiusaamisesta kerrottiin yleisemmin Kissanpäivät muistipelin tunnekorttien avulla. Lapsi yhdisti esimerkiksi surullisuuden tunteen kiusatuksi tuloon. Kiusaamista oli kahta erilaista muotoa, joko psyykkistä (nimittely ja pilkkaaminen) tai fyysistä (tappelu). Nimittelyä oli saanut osakseen yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista. Kaikki eivät halunneet kertoa tästä koetusta kiusaamisesta enempää, mutta joitakin syitä kiusaamisen taustalta lapset toivat ilmi. Esimerkiksi se, että koulussa ei osaa jotain voi aiheuttaa nimittelyä. Toisaalta nimitelyn kohteeksi voi joutua täysin itsestä riippumattomista syistä. Esimerkiksi siitä jos vahingossa pudottaa tarjottimen ruokalassa. Kiusaamisesta kertoessaan lapset samalla kuvasivat selkeästi ryhmän ulkopuolelle jäämisen ja tiettyyn ryhmään kuulumattomuuden kokemustaan kuten seuraavasta aineistolainauksesta ilmenee.

Mari: Hmöh. Kutsuuk se yks oppilas sua vaan?

lapsi: Eei.

Mari: Kutsuuk monet?

lapsi: Meidän luokan pojat.

Fyysisen kiusaamisen kohteeksi oli joutunut yksi tutkimukseen osallistuneista lapsista. Keskeisenä tapauksesta kertoessaan lapsi mainitsi valvontakameroitten aseman hänen puolustukseensa tilanteessa, jossa kaikki tapauksen silminnäkijät valehtelivat: ”Se ei ollu mikään salainen tappelu. - - Mä en ite pystyny

kertoon sitä mutta kamerat puhu mun puolesta. - - Se on hyvä että ne on keksitty.” Vaikka muut luokan oppilaat olivat esittäneet tappelun kulusta oman näkemyksensä ja vaikka lapsi itse ei ollut vastakkaista (totuudenmukaista) tapahtumakuvausta esittänyt, oli rehtori selvittänyt asian valvontakameroiden tallenteiden avulla. Tämän lapsi koki myönteisenä asiana.

Kiusaamisen kohteeksi joutuminen oli melko yleistä kouluympäristössä, mutta yhtä tutkittavista nimitteli isovelji kotona. Kyseinen lapsi ei tuonut asiaa itse ilmi kiusaamisena, vaan huomio perustuu havainnointiini lapsen kotona. Sekä psyykkisen että fyysisen kiusaamisen ollessa haavoittavaa ja niiden tuodessa ylimääräisiä haasteita arkeen, voidaan kuulumisen rakentuminen nähdä hankalana ympäristössä, jossa näin tapahtuu. Kiusaamisessa on kyse toiseuttamisesta sekä myös ulkopuolisuuden kokemusten tuottamisesta.

Kiusaamisen seurauksena - ja vaikka lapsi ei kiusaamisesta kertonut - myös yksinäisyyden kokemukset olivat esillä aineistossa. Arjen haastavuus ja ulkopuolisuuden kokemukset voivat syntyä myös läheisten ihmissuhteiden puuttumisesta. Yksinäisyys oli sivujuonteena useammassa haastattelussa esimerkiksi niin, että lapsi mainitsi kavereiden vähyydestä. Yksi lapsi kertoi yksinäisyydestä avoimemmin.

Mari: - - Tuleeko muita sanoja vielä?

lapsi: Sitte...mää leikin aika paljo yksin.

Mari: Joo. Leikiks sä yksin sen takii ku, tai haluutko sä leikkiä yksin?

lapsi: No joskus mä häluun, joskus en.

Yksinäisyyteen liitettiin kuulumattomuuden kokemuksia:

lapsi: Noo, semmonen ku mä... koulussa olin yksin, ku mulla oli semmonen paha mieli.

Mari: Pettynyt. ((kortissa luki näin))

lapsi: Nii.

Mari: Minkä takii sä olit yksin?

lapsi: No, ku mua ei tultu pyytämään, ku mä en uskaltanu ite mennä.

Arjen ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen voidaan nähdä rakentavan kielteistä minäkuvaa ja kielteistä suhtautumista itseän. Muiden ihmisten kuvailut vaikuttivat siihen miten lapsi itseään kuvaili. Näin saattoi käydä esimerkiksi kiel-

teisten ja 'erityiseksi' määrittävien tekijöiden suhteen. Esimerkiksi Pinja oli toistuvasti kuullut opettajansa sanovan että hän ei osaa keskittyä. Pinja määritteli itsensä seuraavanlaisesti.

Mari: Miten sää kuvailisit ittees?
 Pinja: Noo, en mä tiedä.
 Mari: Mitäs... tuleeko mieleen?
 Pinja: Vilkas.
 Mari: Vilkas, joo. Tuleeko muuta?
 Pinja: Mm-m...
 Mari: Joo-o. Miks sää luulet, että sä oot vilkas? Miks se tuli ensimmäisenä?
 Pinja: No siks, koska mä koulussa...((loppusta ei saa selvää))
 Mari: Onko, onks ope sanonu sillee? Tuleeks se...
 Pinja: nooo..
 Mari: ...koulusta?
 Pinja: No tavallaan. Se on sanonu sitä, että tota et mä en osaa keskittyä kunnolla.

Aku määritteli itsensä lain lähtökohdista alaikäiseksi lapseksi, mutta suhtautui itseensä melko kielteisesti. Hän ei esimerkiksi osannut kertoa muiden lasten tavoin asioita, joissa olisi hyvä. Lisäksi muiden henkilöiden ajattelun ja vuorovaikutuksessa tuotettujen merkitysten läsnäolo Akun arjessa tuli esiin lääkityksestä puhuttaessa. Tulkintani mukaan lääkkeiden tarve ja vaikutus oli arjen muiden henkilöiden huomio, ei lapsen oma.

Mari: Okei, olisko sulla sit liian paljon energiaa ilman sitä lääkettä?
 Aku: No sen huomaisi heti! ((sanoo painokkaasti))
 Mari: Huomaisko?
 Aku: Joo. Mä en jaksaisi esimerkiksi keskittyä.
 Mari: Okei. Huomaisitko ite sen heti?
 Aku: En.
 Mari: Onko sulle joku sanonu nii et sen huomaa heti?
 Aku: En mu- ((mutinaa))
 Mari: Mitä?
 Aku: En muista nyt ihan heti.

Myös koettu yksinäisyys oli läsnä määriteltäessä sitä millainen lapsi omasta mielestään on. Näin ollen myös vertaiset ja suhde heihin voi vaikuttaa kielteisesti siihen millaisena lapsi itsensä näkee. Yksinäisyyttä kokenut lapsi kuvailikin itseään seuraavasti.

Mari: No, hei osaisikko sää kuvailla mulle, että millanen lapsi sä oot? Mitä sanoja sulla tulee mieleen?
 lapsi: No aika hiljanen.
 Mari: Joo o. Tuleeko muita sanoja vielä?
 lapsi: Sitte...mää leikin aika paljon yksin.

Arjen ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa oli nähtävissä myös ristiriitoja jotka toivat haasteita lasten arkeen. Kouluun liittyvät ristiriidat olivat arkipäivää Pinjan kerronnassa. Hänen saama opettajan palaute oli ristiriidassa sen kanssa, että lapsi itse koki piirtelyn auttavan keskittymistä tunnilla. Pinjan sanoin, opettaja kun oli toistuvasti käskenyt häntä laittamaan piirustuskamppeet pois. Ihmissuhteissa ilmeneviä ristiriitoja oli myös kodin kontekstissa. Esimerkiksi Jeminalla oli kilpailuasetelma siskonsa kanssa koulumenestyksen suhteen. Huono numero kokeessa merkitsi Jeminalle sitä, että sitten sisko huutaa.

Mari: Onko se sun mielestä tärkeää, että saa hyviä numeroita?

Jemina: On.

Mari: Mihin se liittyy? Osaatko kertoa?

Jemina: No isosisko muuten valittaa jos tulee huono numero.

Mari: Kuka valittaa?

Jemina: Isosisko.

Mari: Aai.

Jemina: Se huutaa aina.

Toisaalta ristiriitaisuutta arjen vuorovaikutukseen näyttäisi tuovan yksinään pelkkä kommunikoimisen tapa. Niin koti- kuin kouluympäristöönkin liittyen tuotiin esiin se, että huutaminen ei lapsen näkökulmasta ole hyvä juttu. Isän, äidin tai opettajan huutamisesta ei pidetty, se ei ollut kivaa. Se, että huutaminen näyttäytyy kielteisessä valossa voi liittyä myös syy-seuraus-suhteiden hahmotumattomuuteen. Huutamisen kielteisyys korostuu silloin kun ei tiedä syytä huutamisen taustalla. Yksi lapsista toi opettajastaan kertoessa ikään kuin myötätunnon osoituksena esiin sen, että joskus huutaminen on ihan sallittuakin, sillä: "Kyllä se ihan aiheestaki joskus huutaa."

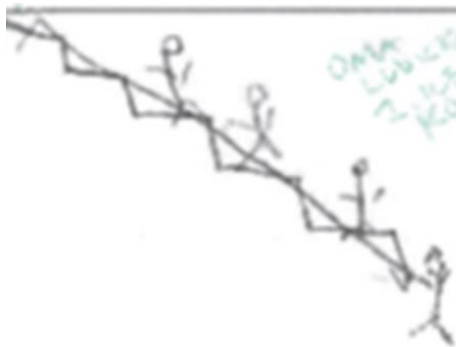
Arjen haastavuudet ihmissuhteissa olivat kokonaisuudessaan kuulumattomuuden kokemuksen ympärille rakentuvia. Oli kyse sitten kiusaamisesta tai yksinäisyydestä tai näiden seurannaisvaikutuksista, lapsen ja ympäristön välille muodostui eräänlainen kuilu, jossa itseä ja omaa toimintaa perusteltiin esimerkiksi sillä, että on hyväksyttävää olla yksin tai, että kiusaaminen ei haittaa. Näistä tarkemmin seuraavassa pääluvussa, jossa käsittelen tarkemmin lasten aktiivisesti toimintaa suhteessa arjen kuormittaviin osa-alueisiin.

8 LAPSI KUULUMISEN RAKENTAJANA

Lapset rakensivat kuulumista arjessaan ja aineiston perusteella pyrkivät tiedostamattomastikin kohti arjen helppoutta ja sujuvuutta – kokemusta kuulumisesta. Toisin sanoen kuulumattomuutta torjuttiin aktiivisesti. Käsittelen lasten toimintaa sekä toimintapiirien, että ihmissuhteiden kuulumattomuutta tuottavien tekijöiden kontekstissa. Lasten kuulumattomuutta ehkäisevä toiminta voidaan joissain tilanteissa ymmärtää myös puolustautumisena arjen haasteita vastaan.

8.1 ”Mä katoin väärää ikkunaa” – Toimintapiirien haasteisiin vastaaminen

Arjen toimintapiirien ja keskeisimpiin kuulumattomuuden kokemusta ruokkiviin käytäntöihin liittyen lapset loivat aktiivisesti keinoja erityisesti suhteessa tilan ja ajan hallintaan. Tilan ja ympäristön hahmottamisen suhteen esimerkiksi Pinja ja Luci käyttivät piirtämistä (Minun päiväni -tehtäväpohja) apuna kertoessaan tiettyyn ympäristöön liittyvistä yksityiskohdista ja näin jäsensivät kertomaansa ymmärrettävämmäksi. Ohessa esimerkki Lucin piirustuksen yksityiskohdasta joka hänen sanojensa mukaan kuvaa hänen luokkansa sijaintia koulun kolmannessa kerroksessa.



Luci

Luci piirsi myös pulpetissaan olevan koukun, johon reppu kuuluu koulupäivän ajaksi laittaa. Hän kertoi piirtäessään miten repun suhteen luokassa olisi tarkoitus toimia. Samalla Luci toi tulkintani mukaan ilmi, että hänen reppu ei aina päädy sille tarkoitettuun paikkaan. Pinjalle asioiden piirtäminen kerronnan ohella ja sen tueksi toimi erityisen hyvin vaikka hän ei välttämättä piirtänyt asiasta josta oli kertomassa. Piirtämisen tuella Pinja pystyi muodostamaan kerronnastaan loogisemman kokonaisuuden ja kuulijalle ymmärrettävämmän.

Toisaalta, lapsista Karoliina käytti puhetta tukena piirtäessään ja pelatesaan muistipeliä. Piirtäminen ei tukenut kerrontaa Pinjan tavoin, vaan kerronta ohjasi sitä mitä Karoliina piirsi tai teki: ”Mä piirrän tähän takin...noin ja sitte ken gät mä piirrän.” ja ”Mä alotan tuosta. Tuli hymyilevä. Mä voisin kääntää tän. Tuli vihainen.”



Karoliina

Aikaan ja erityisesti ajallisuutta ja ajan määreitä sisältäviin kerronnan osiin haastattelun aikana lapsista Alekski haki aktiivisesti tukea huoneen seinälle olleesta kellotaulusta. Kertoessaan mihin aikaan mitäkin toimintoja tapahtuu, hän katsoi kellotaulua ja jäsensi kertomustaan sen avulla loogiseksi.

Alekski: Aamupala, päivällinen kahdentoista maissa, mut mä syön sen sit ku mä tuun koulusta kotiin, eli kolmen maissa...

Mari: Joo.

Alekski: ...ja sitten, nel-, puol viiden maissa ku iskä tulee kotiin, sitten iltapala.

Mari: Joo. Eli aika säännöllisesti?

Alekski: Juu.

Edellä olevassa katkelmassa on nähtävissä myös arjen säännöllisyyttä ja struktuuria, jonka suhteen Luci esitti toiveen pysyvyydestä ja siitä, että esimerkiksi

koulussa surulliseksi saa se, jos opettaja vaihtuu. Syy toiveen taustalla ei käynyt haastattelutilanteessa ilmi, mutta opettajan vaihtuessa myös luokkahuoneen käytännöt usein vaihtuvat ja näitä uusia käytäntöjä lapsen saattaa olla haastavaa aluksi hallita. Struktuuri ja pysyvyys voidaan nähdä lapsesta katsoen ulkoapäin hallittavilta keinoilta, mutta joita lapsista Luci aktiivisesti toivoi.

Ympäristön tuottamia epäonnistumisen kokemuksia välttääkseen lapset toimivat aktiivisesti. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset aloittivat piirustustehtävän (Minun päiväni -tehtäväpohja) sanallistaen, aluksi tai piirtämisen aikana, kielteisesti omia taitojaan. Kielteinen suhtautuminen merkitsi joko sitä, että lapsi ei kokenut osaavansa piirtää, tai ei pitänyt piirustustaan onnistuneena. Tulkitsin lasten kielteisen suhtautumisen omiin piirustustaitoihinsa merkitsevän sitä, että jos etukäteen kertoi omien piirustustaitojen heikkoudesta, ei ympäristön reaktio (oli se millainen tahansa) voi enää tuottaa epäonnistumisen kokemuksia. Näin lapsen omat odotukset piirustukselle alentavat mahdollisesti myös ympäristön odotuksia. Epäonnistumisen kokemuksen vältettiin siis sillä, että itse sanallisesti tuotiin esiin oman piirustuksen taso, kuten seuraavista aineistokatkelmista ilmenee.

Luci: Mun mielestä nämä piirustukset on aina aika kamalan näkösiä

Dooria: Yöllä mä... Mä en osaa piirtää tommosta sänkyä.

Mari: Joo o, tuleehan sulla montaa mieleen, sä voit piirtää niistä jonku jutun tähän jos sä haluat?

Jemina: En mä osaa

Toisaalta oman piirustuksen tason alhaisessa arvioinnissa voi olla kyse myös opitusta kaavasta. Kun lapsi itse arvioi sitä kielteisesti, ympäristö vastaa kehuja ja lasta kannustaen, kuten itsekin piirustustilanteissa toimin. Piirustuksen suhteen yksi lapsista nimenomaisesti mainitsi olevansa taitava piirtäjä. Hän oli kuitenkin ainoa lapsista, joka valitsi piirustus pohjaan kirjoittamisen, eikä näitä taitojaan halunnut tuoda esiin. Mahdollisesti tässä toiminnassa on myös kyse yllä kuvailemastani epäonnistumisen kokemuksen välttämisestä.

Epäonnistumisen kokemusten välttelyn kanssa samansuuntaisena toimintana tulkitsin aineistossa esillä olleen vaikenemisen epämiellyttävistä asioista. Itselfe kielteisiä tunteita tuottavista tai muuten epämiellyttävistä kokemuksista ei haluttu puhua. Yhdelle lapselle koulu oli kokonaisuus josta hän ei ollut valmis puhumaan. Lähes kaikkiin koulua koskeviin kysymyksiin vastaus oli ”en tiedä”, ”en muista” tai ”ei tule mieleen”. Äärimmillään lapsi halusi aktiivisesti vaihtaa aiheen sanomalla ”seuraava”, kun tulkintani mukaan kysymys ei ollut miellyttävä.

Koko aineiston tasolla kysymys tutkimuksista, joissa lapsi oletettavasti oli käynyt diagnoosin saatuaan, tuotti ”en muista” vastauksia. Voi olla, että tutkimuksista kulunut pitkä aika on todella saanut aikaan sen, että niistä ei voi enää muistaa. Toisaalta jos tutkimukset on koettu epämiellyttävinä, vaikeneminen aiheesta olisi tällöin aktiivista toimintaa suhteessa koettuun aiheeseen epämiellyttävyyteen.

Kouluympäristön tuottamaa sekaannusta ja hämmennystä kohtaan aktiivisesti toimi Luci. Lucille koulun toimintarakenteet eivät olleet täysin selvät. Hän kuitenkin pohti näitä hämmennystä tuottavia asioita, kuten opettajan suuttumusta, tuntien venymistä sekä tietämättömyyttä siitä mitä tunnin aluksi olisi pitänyt tehdä, aktiivisesti. Hän aloitti haastattelutilanteen koulupäivän kulusta omatoimisesti kertoen ja selvästi pohdintaa suhteessa hämmentäviin asioihin osoittaen.

8.2 ”Jos mä tuun koulus esimerkiks surulliseks ni tiekkö mitä?” - Ihmissuhteiden ongelmiin vastaaminen

Ihmissuhteissa arjen haasteet ja kuulumattomuuden kokemuksia tuottavat alueet liittyivät keskeisesti kiusaamiseen ja yksinäisyyteen. Kiusaamisen suhteen aineistosta on löydettävissä monia lasten aktiivisesti kehittämiä keinoja. Yleisesti voidaan ajatella kiusaamisen olevan aina jotain kielteistä ja haavoittavaa. Yksi lapsista kuitenkin käänsi kerronnassaan tämän kiusaamisen kielteisyyden ikään kuin myönteiseksi sanomalla, että ei nimittely hänestä ainakaan pahalta tunnu.

Tällainen käänteinen suhtautuminen kiusaamiseen oli ääriesimerkkinä aineistossa. Muita kiusaamista vastaan kehitettyjä toimintakeinoja olivat ajattelematta ja kuuntelematta jättäminen, joista aineistoesimerkit ohessa. Yhteistä näille keinoille oli huomion siirtäminen toisaalle. Kiusaajalle tai kiusaamiselle sinänsä ei lasten mukaan saisi antaa arvoa.

lapsi: Tai jos mä tuun koulussa esimerkiksi surulliseksi ni tiekkö mitä?

Mari: No?

lapsi: Tiekkö millä mä voin poistaa sen surun?

Mari: No?

lapsi: Älä ajattele sitä!

Mari: Okei, sulla on semmonen keino.

lapsi: Joo.

Mari: Miltä se susta tuntuu?

lapsi: No kyllä muaki on, yleensä pojat aina kiusaa mua jos vaikka, jostain asiasta ne edelleenki mua kiusaa ja pilkkaa mutta, mua aina harmittaa mutta mä en niinku välitä ni-, siitä niinku että mä vaan ajattelen jotain muuta sitte. Mutta en mä, mä vähän niinku oon, ajattelen niinku että mä en kuule mitä ne sanoo.

Mari: Mm-m.

lapsi: Niinku että ei mua niinku kiinnosta se et jos ne niinku pilkaa tai vaikka sil-lain. Mä ajattelen että mua ei kiinnosta tää. Mitä mä nyt suotta sitä.. en ees haluais kuunnella.

Mari: Mm-m.

lapsi: Että sillen mä ajattelen jotain muuta ja niinku yhtään en kuuntele.

Yhtenä toimintamuotona kiusaamista kohtaan voidaan nähdä myös Jeminan suhtautuminen siihen haastattelutilanteessa. Hän ei halunnut kertoa kiusaamisesta muuta kuin sen, että häntä oli joskus kiusattu. Jatkokysymyksiin tästä Jemina ei halunnut vastata. Yksi keino saattaa siis olla vaikeneminen. Toisaalta Jeminan tapauksessa kyse on menneestä tapahtumasta, johon hänen mukaansa oli jo puututtu ja asia oli loppuun käsitelty. Häntä ei kiusattu enää.

Yhtä lapsista nimitteli hänen isoveljensä. Tulkintani mukaan hän oli aktiivisesti rakentanut toimintamuodon suhteessa tähän, sillä hän ei ollut kuulevinaanakaan nimittelyä. Hän ei antanut sisaruksensa sanojen vaikuttaa omaan toimintaansa ainakaan ulkoisesti millään tapaa.

Yksinäisyyden kohtaamisen aktiiviseksi sivuuttamiseksi tulkitsin yhden lapsen esittämän valinnan suhteessa yksinäisyyteen. Hän kertoi avoimesti olleensa paljon yksin alemmilla koululuokilla, mutta nyt jos hän oli esimerkiksi välitunnilla yksin, se tarkoitti sitä, että hän myös halusi olla yksin. Lapsen sanoin: "Mut jos mä nyt jään yksin nii silloin mä haluan olla, niinku koulussaki, yksin.

Mut sit muuten mä en haluu.” Edeltävän katkelman perusteella yksinäisyys ei näyttäyty kielteisessä valossa, vaikka todellisuudessa sitä olisikin.

Yksinäisyyden tunteita kohtaan toimittiin aktiivisesti myös ennakoiden. Kavereiden tai ystävien vähäisyys tai niiden puuttuminen voisi näyttäytyä yksinäisyyttä tuottavana, mutta lapset toivat puheessaan esiin sen, että olivat sinut vallitsevan tilanteen kanssa. Esimerkiksi yksi tytöistä kertoi, että hänellä oli itseasiassa vain yksi ystävä ja kysymykseen siitä, että haluaisiko hän, että niitä olisi enemmän, hän vastasi: ”No itseasiassa mulle riittää ne kaverit joita mulla on”. Yksi lapsista esitti kavereinaan kaverit virtuaalimaailmassa. Hän siis aktiivisesti rakensi kuulumistaan tiettyä ryhmää ja vertaisia kohtaan, vaikka hänen mukaansa koulussa hänellä ei kavereita ollut.

Ihmissuhteissa ilmeneviä ongelmia kohtaan rakennetut toimintamuodot olivat aineistosta helpommin luettavissa verrattuna toimintapiireihin liittyviin kuulumattomuuden kokemusta tuottaviin osa-alueisiin. Kiusaaminen oli laajin yksittäinen kokonaisuus jota lapset olivat aktiivisesti pohtineet ja sitä kohtaan erilaisia ratkaisuja luoneet. Toisaalta kyse voi olla yhä vain paremmin tunnistetusta ilmiöstä, josta esimerkiksi koulussa puhutaan paljon ja johon helpoiten puututaan. Kiusaamisesta on ehkäpä tullut jollain tavalla arkipäivää. Näin myös siitä puhuminen saattaa olla helpompaa.

Arjessa kielteisenä näyttäytyvät ja kuulumisen rakentumista haittaavat osa-alueet olivat koko aineistossa sellaisia, joita kohtaa lapset myös aktiivisesti toimivat. Jotkut lapsista olivat aktiivisempia tällaisten ratkaisujen luomisessa kuin toiset. Osa lapsista pitäytyi harmittavien tai kielteisten asioiden kuvailussa, luomatta ratkaisua vallitsevaan tilanteeseen. Tulkintani mukaan jokainen tutkimukseen osallistuneista lapsista kuitenkin liikkui kohti kiinteämpää ja myönteisempää kuulumisen kokemusta. Kohti yhteenkuuluvuutta ja käytäntöjen sekä sääntöjen sujuvaa hallintaa.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja yhteys aiempiin tutkimuksiin

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää lasten arkea paremmin. Arkea lähestyttiin lapsen omasta näkökulmasta ja analysoitiin kuulumisen teoriaa hyödyntäen. Tarkoituksena oli valottaa ympäristön määrittelemän (hahmottamisen haasteet ja ADHD) lapsen arkea näkökulmasta, josta aikaisempaa tutkimustietoa ei ole saatavilla. Yhtäältä kiinnostuksen kohteena oli kartoittaa sitä, mistä asioista lapset arkeensa liittyen kertovat. Huomio kiinnitettiin hahmottamisen haasteisiin sekä kokonaisvaltaiseen kuulumisen rakentumiseen lapsen arjen toimintapiireissä sekä ihmissuhteissa.

Keskeisimmäksi tulokseksi voidaan kiteyttää ymmärrys siitä, mitä kohtaan lapsen kuulumisen hänen arjessaan rakentuu. Arjen toimintapiirien näkökulmasta mielekäs, onnistumisen kokemuksia tuottava tekeminen, valinnan vapaus sekä säännöt ja struktuuri voidaan nähdä kuulumista rakentavina tekijöinä. Kuulumista arjessa rakentavat toimintapiirit voidaan konkreettisten paikkojen näkökulmasta tiivistää mielenkiinnonkohteen, kodin ja koulun tiettyjen osa-alueiden (erityisopetus, tukiovetus, mieluisimpien oppiaineiden tunnit) toimintapiireiksi. Ihmissuhteissa kuulumista arjessa edesauttavat läheiset ja tärkeät ihmissuhteet (perhe, ystävät ja kaverit), lapsen kokemus samanlaisuudesta ja tavallisuudesta sekä kannustava ja tukeva vuorovaikutus, joka ei määrittele lasta hänen erityisyytensä tai vaikeuksiensa perusteella.

Kuulumisen rakentumisen käänköpuolena voidaan nähdä kuulumattomuutta tuottavat tekijät. Toimintapiirien kontekstissa kuulumattomuudessa oli kyse sääntöjen tai käytäntöjen vaikeasta hallinnasta sekä osaamattomuuden ja epäonnistumisen kokemuksia tuottavasta toiminnasta (erityisesti ajan ja tilan suhteen). Lisäksi kuulumattomuutta ruokkiva toimintapiiri ei sallinut valinnan

vapautta lapsille, vaan toiminta oli usein ehdotonta. Konkreettisen paikan näkökulmasta edellä kuvatut kuulumattomuutta ruokkivat tekijät kiteytyvät koulu-ympäristöön ja siellä erityisesti haastavina koettujen oppiaineiden yhteyteen tai koulun yleisiin sääntöihin tai rakenteisiin. Myös kuulumattomuus ihmissuhteiden kontekstissa tuli esiin ensisijaisesti koulussa. Kokemukset ulkopuolisuudesta ja toiseudesta liittyivät kiusatuksi tuloon ja yksin jäämiseen. Ihmissuhteiden alueella kuulumattomuus arjessa sisälsi myös ristiriitoja arjen ihmissuhteissa ja sen vuorovaikutuksessa. Kielteinen suhtautuminen omaan itseen ja omiin taitoihin saattoi tulkintani mukaan olla seurausta arjen ihmissuhteiden vuorovaikutuksesta, joka korosti lapsen erilaisuutta sekä erityisyyttä.

Vaikka lasten arjessa oli sekä kuulumista edesauttavia, että kuulumattomuutta ruokkivia tekijöitä, keskeistä on myös se, että lapset aktiivisesti kuulumistaan rakensivat. Olen tätä aktiivisuutta luvussa 8 kuvannut. Lapsilla oli arjessaan aktiivinen pyrkimys kuulumattomuudesta kohti kuulumisista. Toisin sanoen, tiedostamattomastikin lapset pyrkivät laimentamaan tai korjaamaan arkeen kuormittavuutta ja kuulumattomuutta tuovia osa-alueita. Tällaisia kuulumattomuutta ruokkivia arjen hankaluuksia kohtaan lapset olivat aktiivisia esimerkiksi tilanteissa, joissa heitä oli kiusattu tai he olivat jääneet yksin. Myös suhteessa epäonnistumisen kokemuksiin sekä oppimisen vaikeuksiin luotiin erilaisia ratkaisuja aktiivisesti.

Tuloksia syvemmin pohtien voidaan koulu kokonaisuutena nähdä melko kielteisenä paikkana tämän tutkimuksen lasten arjessa. Äärimmillään koulusta kerrottiin paikkana johon ei haluta mennä tai jota ei edes mielletä arkeen kuuluvaksi (vrt. Alanen, 2001). Koulussa oli koettu epäonnistumista ja osaamattomuutta. Lapsen käsitys itsestään saattoi heijastella sitä, mitä hän päivittäin opettajaltaan koulussa kuuli (esim. vilkas). Toisaalta koulu sisälsi alueita, kuten erityisopetuksen, jota kohtaan myönteinen kuuluminen saattoi rakentua. Myönteisen kuulumisen rakentuessa samankaltaisuuden sekä ympäristön hallinnan kokemuksille (May, 2013) näyttäytyy erityisopetus voimavarana tämän tutkimuk-

sen lasten arjessa. Aineisto herätteleekin pohtimaan diagnooseja ja lasten haasteiden tunnistamista niiden merkityksellisyyden kontekstissa. Onko kielteiseen kouluun suhtautumisen taustalla se, että lasta ei ymmärretä tai hänen tarpeitaan ei oteta oikealla tasolla huomioon? Erityis- ja pienryhmäopetuksella näyttäisi olevan tärkeä paikkansa lapsen näkökulmasta katsottaessa.

Ihmissuhteiden näkökulmasta huomioitava on se, että tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu oppilaan ja opettajan välistä suhdetta tai vuorovaikutusta. Se on mukana ainoastaan joidenkin yksittäisten ristiriitatapausten myötä. Tulosten ihmissuhteet keskittyivät arjen tunnesuhteiden tarkasteluun. Tunnesuhteita olivat lapsi-vanhempi-suhteet sekä vertaissuhteet. Koulun ihmissuhteilla tarkoitetaan näin ollen vertaissuhteita, jotka ilmenivät tässä tutkimuksessa kaksijakoisesti, toisaalta voimavaroina ja kuuluvuutta rakentavina (tärkeät ystävät, joiden kanssa tehtiin asioita yhdessä), toisaalta kuormittavina ja kuulumattomuuden kokemusta ruokkivina (yksinäisyys ja kiusaaminen).

Kuulumattomuuden näkökulmasta kiusatuksi tulo oli keskeistä. Salmivallin (2008) mukaan aktiivisella ryhmästä ulossulkemisella, jota Mayn (2013) termiin voidaan toiseuttamiseksi kutsua, on kauaskantoiset seuraukset, sillä lapsen sosiaalinen status on usein hyvin pysyvä. Yksinkertaistaen voitaisiin todeta kiusaamisen rakentavan kuulumattomuutta myös tulevaisuudessa, sillä kiusattu on usein aina kiusattu, toimipa hän miten tahansa. Olen analysoinut joidenkin tutkittavien kielteisen suhtautumisen itseensä olevan seurausta kiusatuksi tulosta, sillä lapsi saattoi kuvailla itseään sen perusteella miten häntä oli koulussa kiusattu. Salmivalli ja Isaacs (2005) ovat kuitenkin tulleet tutkimuksessaan siihen tulokseen, että lapsen kielteinen käsitys itsestä on ennemminkin kiusaamisen syy, ei seuraus. Tältä osin tutkimukseni näyttäisi olevan ristiriidassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Tämän tutkimuksen lasten kiusaamiskokemukset vaatisivatkin syvällisempää analyysia, jotta kuulumattomuutta tuottavaa toimintaa voitaisiin ehkäistä.

Kouluun verrattuna tämän tutkimuksen lapsille koti oli jotain myönteistä ja omaa, jota kohtaan myönteinen kuuluminen arjessa rakentui. Lapsille tärkeät ihmiset olivat kodin ihmisiä, ensisijaisesti äitejä, mutta myös isiä, sisaruksia sekä

isovanhempia. Kokonaisuudessaan koti oli paikka, jossa viihdyttiin ja tehtiin asioita usein sen perusteella mikä on kivaa ja mukavaa. Kuulumista voi Mayn (2013) mukaan kuvailla tunteena siitä, että kokee sopivansa ympäristöönsä ja hallitsee sen käytännöt. Tämän tutkimuksen lapsille koti oli olennainen paikka, joka oli kokonaisvaltaisesti hallittavissa. Hallittavuus muodostui tulkintani mukaan siitä, että lapset osasivat kotona toimia odotusten mukaan. He tiesivät, ymmärsivät sekä hyväksyivät kotona vallitsevat säännöt.

Lasten omaa aktiivisuutta kuulumattomuudesta kohti kuulumista on myös syytä pohtia tarkemmin. Aktiivinen toiminta kohti kokemusta kuulumisesta voi kyseisellä hetkellä vaikuttaa nerokkaalta ratkaisulta, mutta toiminnan jatkuminen pitkällä aikavälillä saattaa taannuttaa. Tarkoitan tällä sitä, että esimerkiksi ajallisuuden hahmottamisen haastetta kohtaan rakennettu aktiivinen ratkaisu (ajasta kertominen analogisen kellon tuella) voi toimia niin hyvin, että lapsi ei koe tarpeelliseksi opetella digitaalisen kellon käyttöä ollenkaan. Tai yksinäisyyden kokemusta vastaan aktiivisesti rakennettu ajatus siitä, että kaverit virtuaalimaailmassa ovat kavereita, ei välttämättä palvele lasta pitkällä aikavälillä, jos hän ei aktiivisesti pyri luomaan suhteita tosielämässä.

Aineiston pohjalta onkin mielekästä pohtia Mayn (2013) määrittelemän kuulumisen kollektiivista ulottuvuutta tarkemmin. Vaikka alun perin Mayn esimerkit kollektiivisesta ulottuvuudesta liittyivät valtaväestöstä erottavaan etnisyyteen, joka puolestaan rajoitti kuulumisen kokemuksen muodostumista, on tämän tutkimuksen aineistossa nähtävissä samanlainen asetelma meidän ja muiden välillä. Ongelmallista kuulumisen rakentuminen arjessa oli esimerkiksi silloin kun sen kohteena oleva ryhmä ei hyväksynyt jäsenekseen. Tällöin on kyse vallankäytöstä, jossa ulkopuolelle jäävä henkilö toiseutetaan, eikä hänen sallita tulla osaksi ryhmää (May, 2013). Lisäksi osa lapsista rakensi eroa suhteessa muihin myös 'normaaliuden' näkökulmasta niin, että he määrittelivät itsensä "erilaisemmista oppilaista" katsottaessa tavallisiksi ja normaaleiksi. Mielestäni normaaliuden normiuden ristiriitaisuus tulee hyvin ilmi tämän tutkimuksen aineistossa. Voidaan esittää kysymys siitä, että kenellä on valta määrittellä kuka on normaali ja mitkä asiat nähdään perusteluna tälle määrittelylle? Aikuislähtöisesti ja

medikalisoituneiden linssien läpi katsottaessa tämän tutkimuksen lapset voitaisiin erilaisina ja erityisinä, siis normaalista poikkeavina, nähdä.

Haastattelu- ja havainnointitilanteissa en lapsilta diagnooseista tai vaikeuksista suoraan näiden termien avulla kysynyt vaan arki oli lähtökohtana aineistonkeruussa. Huomattavaa on kuitenkin se, miten arjesta esitettyjen kysymysten avulla lapset toivat ilmi diagnoosiinsa tai vanhemman nimeämään vaikeuteen liittyviä asioita. Esimerkiksi Isomäen (2015) kokemuksen mukaan kellon hallinnan vaikeus on yksi mahdollinen hahmottamisen haasteiden ilmenemisen muoto arjessa. Tämän tutkimuksen lapset toivat ajan ja kellon hallintaan liittyvät vaikeudet esiin laajasti. Myös yksityiskohtiin takertuminen, suunnistuksen vaikeus, pyörällä ajon ongelmat, karttatehtävien vaikeus, sekä matematiikan oppimiseen liittyvät vaikeudet olivat esillä aineistossa (vrt. Isomäki, 2015). Hahmottamisen haasteiden eri alueita voitaisiin joiltain osin kartoittaa testien avulla (esim. Nepsy 2) ja näin seuloa tehokkaasti lapset, joilla haasteita on. Testien avulla saatu tieto ei kuitenkaan tavoita lapsen näkökulmaa ja näin jättää huomiotta sen miten lapset itse erilaiset oppimiseen liittyvät hankaluudet arjessaan kokevat. Tämä tutkimus osoittaa, että lapset ovat haasteistaan valmiita kertoamaan ja näin myös omia tuntemuksiaan paljastamaan (vrt. Read, ym. 2006). Ilmapiirin tulee olla reilu ja lapsen kerrontaa tukeva (mm. Helavirta, 2007, 634; Hill, 2006, 85; Winter, 2011). Keskeisenä tekijänä lasten avoimuuden taustalla tulkitsin sen, että en leimannut lasta diagnoosien tai haasteiden kautta tapaamisemme aikana.

Käsillä olevan tutkimuksen valossa lasten kuulumisen rakentumisen kohteet arjessa ja lapselle helppoutta, sujuvuutta, kodintuntuisuutta sekä turvallisuutta tuottavat toimintapiirit eivät aina olleet selkeästi rajattavissa. Kuulumisen abstraktius oli näin ollen ajankohtaista osalle tämän tutkimuksen lapsista, vaikka May (2013) on määritellyt kuulumisen laajenevan abstrakteihin kohteisiin vasta vanhemmalla iällä. Kuulumisen abstraktius viittaa siihen, että aina toimintapiireihin kuulumisen ei ole luontevaa niin miten aikuinen saattaisi olettaa. Esimerkiksi keskeisimmäksi arjen tyytyväisyyttä (ease) tuottavaksi mielenkiinnonkoh-

teeksi saattoi osoittautua virtuaalimaailma, jossa oloa kuitenkin vanhemmat rajoittivat. Virtuaalimaailma saattoi näyttäytyä maailmana ja yhteisönä, jossa ei kiusattu ja jossa lapsi saattoi toteuttaa itseään saaden onnistumisen kokemuksia. Virtuaalimaailman ollessa esillä lähes kaikkien tutkittujen lasten arjessa, se läheee oman toimintapiirin määritelmää.

Koko aineiston tasolla keskeistä on se, että jokaisella lapsella oli jokin myönteisten kokemusten tuottamiseen keskittynyt toimintapiiri sekä ihmissuhde arjessaan, johon he saattoivat kiinnittyä. Kuulumisen rakentumisen konkreettiset kohteet olivat lisäksi linjassa Alasen (2001) määrittelemien lasten toimintapiirien kanssa. Tässä tutkimuksessa keskeisimpänä oli henkilökohtaisen mielenkiinnon kohteen toimintapiiri myönteistä arkea ja kuulumista rakentamassa. Myös perhe ja ystävyysuhteet olivat tärkeässä asemassa arjen myönteisyyden muodostumisessa. Alasen (2001) toimintapiireistä koulu oli myös keskiössä, mutta eri tavoin. Se voidaan nähdä myönteisen arjen ja kuulumisen rakentumisen lähteenä vain joiltain osin. Erityis- ja tukiopetus sekä mieluisimman oppiaineen tunnit olivat koulun osa-alueita, joita kohtaan lasten kuulumisen rakentui.

Oli arjen toimintapiiri mikä tahansa tai vuorovaikutus tapahtuisi missä tahansa ihmissuhteessa, keskeistä näyttäisi olevan onnistumisen kokemusten luonti lapselle. Lisäksi arjen vuorovaikutuksella ja siinä luoduilla merkityksillä näyttäisi olevan vaikutusta lapsen käsitykseen itsestään (vrt. Collins, yms. 2000). Voidaankin esittää kysymys siitä "Ovatko nämä diagnosoidut lapset loppujen lopuksi edes kovin erilaisia?" Samaisen kysymyksen esitin jo yli kaksi vuotta sitten erityispedagogiikan pro seminaari -tutkielmani lopuksi. Pohdin tuota kysymystä edelleen. Kysymys on muuttanut muotoaan, sillä tämä tutkimus on herätellyt ajatuksia vallan käytöstä suhteessa lasta määrittäviin tekijöihin. Tämän tutkimuksen lasten arki näyttäytyi varsin erilaisena kuin miten heidän arkeaan on aikuislähtöisesti ja lääketieteellistä tietoa korostaen määritelty. Tämän eron olen halunnut myös osoittaa teoriataustan sisältäessä medikalisoituneen osion lapsesta ja hänen arjestaan oire- ja ongelmakeskeisesti tarkasteltuna.

Tuloslukua irrallisesti lukiessa voi monessa kohtaa havahtua siihen, että kyseessä voisi olla kenen tahansa lapsen arki. Hahmottamisen haasteet on konteksti, jonka läpi olen aineistoa tulkinnut ja näin ollen myös se on vahvasti esillä tuloksissa. Hahmottamisen haasteet tuovat oman sävynsä lasten arkeen. Haastetta itseään tai sen ilmenemistä merkityksellisempää lapselle itselleen voi olla niiden seurannaisvaikutukset, kuten kiusatuksi tuleminen. Tulokset osoittavat, että koulussa voidaan kiusata lapsesta riippumattomista asioista, kuten siitä, että ei osu jalkapalloon tai ei saa potkaistua sitä oikeaan kohteeseen. Vaikka potkun epäonnistuminen olisi seuraus hahmottamisen haasteesta, on kiusaaminen lapselle itselleen merkityksellisempi tekijä arjessa. Näin ollen hahmottamisen haasteiden oikeanlainen kuntouttaminen tulee merkitykselliseksi, jos haasteen lievenemisellä tai poistamisella aikaisessa vaiheessa estetään lapsen kiusatuksi joutuminen. Haluankin tähdentää lääketieteellisen ja kokemusperäisen tiedon yhtäaikaista merkitystä myönteisen ja voimavaroja tuottavan arjen rakentumisessa. Lisäksi lapsen oman näkökulman huomioimista häntä koskevissa asioissa ei voi kylliksi korostaa.

9.2 Käytännön johtopäätökset

Tulosten hyödynnettävyyden vuoksi haluan koota kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten haastattelujen ja havainnointien pohjalta yhden arjen tyypin. Tämä ”arkityyppi” on kuvaus niistä tekijöistä, jotka edistävät lapsen myönteistä arkea. Tämä puolestaan edistää myönteisen kuulumisen rakentumista arjessa ja näin ollen myös lasten hyvinvointia (May, 2013). Arkityypin luominen toimii pohjana jatkotutkimusideoille sekä avaa lapsen näkökulmaa yleisemmällä tasolla tuoden samalla ideoita HAHKU-hankkeen mukaisesti kohti kuntoutusmuotojen kehittämistä. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, *millainen* ympäristön tulisi tarkkaan ottaen olla, jotta lapsen arki rakentuisi myönteisyyden ja kuulumisen kontekstissa. Sen sijaa voidaan luoda kuvaa siitä, *miten* myönteisyyttä ja kuulumisen kokemusta rakentavan ympäristön tulisi toimia suhteessa lapseen.

Lapsen myönteisen arjen tulisi ensinnäkin koostua *yksilöllisyyden huomioimisesta* kaikissa hänen toimintapiireissään. Tällöin voitaisiin välttyä ristiriitaisuuksilta tai hämmennyksen tunteilta. Lapsen ja hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olevien aikuisten tulisi luoda *yhteiset säännöt*, joiden noudattamisesta pidetään kiinni (*struktuuri ja rutiinit*). Ensisijaisen tärkeää on, että lapsi nämä säännöt tietää ja ne myös ymmärtää. Näkemykseni mukaan säännöt tulevat ymmärrettäviksi kun niiden taustalla on jokin todellinen syy jota ei voi kyseenalaistaa. Esimerkiksi ajallisuuden hahmottamisen ollessa haastavaa, ei sääntö siitä, että vain välitunnilla saa käydä vessassa tunnu lapsen näkökulmasta järkevältä. Mistä voi tietää milloin on seuraava välitunti jos ei osaa lukea kelloa tai hahmota ajan kulumista?

Myönteisessä, kuulumista rakentavassa arjessa lapsen *aktiivisuuden salliminen* (*valinnan vapaus*) suhteessa häntä koskeviin asioihin on tärkeää. Tarkoitin tällä esimerkiksi sitä, että emme aikuisina olettaisi tietävämme lapsen ajatuksia, mietteitä tai tuntemuksia, vaan osaisimme kysyä niitä suoraan lapselta itseltään. Tämä tutkimus on yksi osoitus siitä, että lapset osaavat ajatuksistaan kertoa. Myös kipeistä ja haavoittavista asioista ollaan melko valmiita puhumaan vieraankin aikuisen kanssa.

Ihmissuhteiden näkökulmasta ihanteellisessa arjessa vuorovaikutuksen tulisi tuottaa lapselle kokemuksia siitä, että hän on *taitava, osaava ja tärkeä* yksilö omana itsenään. Lasten näkökulmasta arjen ihmissuhteet tuottavat myönteistä käsitystä lapsesta itsestään silloin kun vuorovaikutus rakentuu lapsen samankaltaisuutta, tavallisuutta ja yhteenkuuluvuutta tukien.

Yllä on kuvattu myönteistä arkea kokonaisvaltaisesti. Tämän lisäksi haluan tarkentaa pohdintaani kouluun, sillä koulu laajasti ottaen osoittautui toimintapiiriksi, joka sekä paikkana, että ihmissuhteiden näkökulmasta loi eräänlaista kitkaa lasten arkeen. Toiveet kouluympäristöä kohtaan haluan kiteyttää Lucin sanoin.

No koulussahan siis pitää tuntee olonsa sillee niinku et se olis turvallista ja semmosta niinku että siellä on kivaa olla ja on kavereita ja kiva opettaja ja semmosta, et se olis niinku hyvä se semmonen kouluhenki. Eikä niinku kiusattais ja silleen

niinku, ois kivaa siellä. Ainaki mun mielestä pitäis olla niinku että siellä on opettaja nii et jos sattuu jotain nii ne niinku aina auttaa et se on semmonen, pitäis olla niinku semmonen kiva ja mukava.

Koulussa tulisi keskittyä onnistumisen kokemusten tuottamiseen, lisätä lasten valinnan vapautta sekä toisaalta ylläpitää struktuuria ja rakennetta, joka on kaikkien lasten tiedossa. Lapset viettävät ison osan arjestaan koulussaan ja tämän ajan soisi olevan mielekästä ja myönteistä sekä oppimista edistävää. Lapsen oman näkökulman huomioinen voisi toimia yhtenä ratkaisuna myönteisemmän kouluun kuulumisen rakentamisessa. Tutkimuksen aineiston perusteella koulua kohtaan koetut kielteiset tunteet olivat usein seurausta väärin ymmärryksistä tai ristiriitaisista tilanteista (sekä kiusaamisesta ja yksinäisyydestä), joissa aikuinen ei joko osannut asettua lapsen asemaan tai joissa säännöt ja käytännöt olivat lapsen ymmärryksen ulottumattomissa.

Koulussa tulisikin pyrkiä huomioimaan lapsi yksilönä kokonaisvaltaisesti. Mielestäni ei saisi huomioida vain sitä mitä HOJKSeissa tai ”oppipalavereissa” (Karoliina) käydään läpi, vaan tukeenkin tulisi tuoda lapsen oma näkökulma. Mitä lapsi kokee tarvitsevansa? Entä mitkä käytännöt ovat toimivia lasten mielestä? Tämän tutkimuksen mukaan tällaista tietoa on lapsikohtaisesti saatavissa. Toisaalta tuen tarpeen lapsilähtöinen ja -kohtainen kartoittaminen tulisi tehdä diagnooseja tai vaikeuksia korostamatta, jotta ei leimattaisi lasta. Esimerkiksi opettajan toimiminen koko luokan tasolla kaikkien oppimista edistävästi voisi olla yksi keino. Tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista kukaan ei kokenut tarvitsevansa entistä enempää minkäänlaista tukea. Tämä puhuu koko luokan tasolla toteutettavien käytäntöjen puolesta.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Lapsilta tietoa kerätessä ja heitä tutkittaessa eettiset kysymykset eivät rajoitu vain aiemmin kuvailtuihin tiedonkeruu ja tutkimuksen toteutus -menetelmiin. Koko työn eettisyyttä voidaan tarkastella hyvän tieteellisen käytännön (Hirsjärvi ym. 2010) mukaisesti. Olen tätä käytäntöä pyrkinyt läpi tutkimusprosessin parhaani mukaan noudattamaan. Kokonaisuudessaan tutkimuksen eettisyys liittyy

tutkijan sosiaaliseen vastuuseen (Lewis, 2002, 112). Olen raportoinut tulokset mahdollisimman totuudenmukaisesti, jotta ne ovat lukijan arvioitavissa.

Tutkimustulosten raportoinnin eettisyyttä on pohdittava monesta näkökulmasta (Lämsä, 2009). Ensinnäkin kirjoitustyyli on oltava tutkimukseen osallistuneiden ihmisarvoa kunnioittava (Kuula, 2006). Kuulan (2006) mukaan anonyymiyys sinänsä ei välttämättä ole ensisijaista, vaan huomiota tulisi kiinnittää konkreettiseen kirjoittamisen tapaan. Olen tulosten raportoinnin eettisyyteen kiinnittänyt erityistä huomiota kohdissa, jotka ovat näyttäneet kielteisiltä lapsen arjessa. Lisäksi olen pyrkinyt välttämään lasten leimaamista haasteiden tai diagnoosien pohjalta. Olen korostanut lasten arjen myönteisyyttä ja heidän aktiivista rooliaan kuulumisen rakentamisessa.

Tutkimuksen luotettavuutta on usein tapana arvioida validiuden sekä reliabiliuden näkökulmista. Hirsjärven ym. (2010) sekä Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan termit soveltuvat kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen ja kvalitatiivisen tutkimuksessa niiden käyttö voidaan kyseenalaistaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on käytössä monia eri tapoja mitata luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009). Laajasti käytetyn Lincolnin ja Guban (1985) jaottelun mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden (trustworthiness) voidaan katsoa koostuvan uskottavuudesta (myös vastaavuus) (credibility), siirrettävyydestä (transferability), tutkimustilanteen arvioinnista (dependability) sekä vahvistettavuudesta (confirmability), joista keskeisimpänä voidaan pitää uskottavuus kokonaisuutta (Shenton, 2004, 64). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin näiden kriteerien avulla.

Tutkimuksen uskottavuudella viitataan perinteisesti siihen vastaako tutkijan tekemät tulkinnat todellisuutta (Shenton, 2004, 64). Olin osa lapsen arkea pienen hetken. Aineiston analyysini pohjana oleva tulkinta perustuu tähän rajattuun aikaan lapsen kanssa. Lisäksi tässä hetkessä oli läsnä lapsen ja aikuisen välinen valtasuhde, joka tuli ilmeisen selväksi erityisesti kouluympäristössä aineistoa kerätessäni. On siis huomattava, että tämä tutkimus ei ole yleistettävissä vastaamaan tutkittavien koko arkea tai sen kaikkia ulottuvuuksia. Lisäksi lapsen oma, hänen vanhemman tai opettajan käsitys lapsesta ja hänen arjestaan voi olla

erilainen tai joiltain osin ristiriitainenkin minun tulkintani kanssa. Toisin sanoen, tieto on sosiaalisesti rakennettua ja tutkijana oma elämäntilanteeni, käsitykset lapsista, aiemmat elämänkokemukseni, maailmankuvani sekä arvot ja etiikka vaikuttavat väistämättä siihen miten lapsilta keräämäni aineisto tulkinnan kautta tutkimusraportiksi muotoutui.

Tulkintojen todellisuudessa oleellista on se, että tässä tutkimusprosessissa ei ole toista tiedon rakentajaa (vanhempaa tai opettajaa) tietoa lapsen arkeen liittyen suodattamassa. Kysymällä arjesta lapsilta itseltään ohitin tiedon moninkertainen suodattuminen. Tiedon suodattuminen tutkijan tulkinnan läpi muuttaa kuitenkin objektiivista totuutta, eikä tutkimusaineiston pohjalta voi olettaa lapsen arjen olevan juuri sellainen kuin millaisena olen sen kuvannut. (ks. Lämsä, 2009.)

Tutkimuksen uskottavuudessa keskeistä on se, että en kyseenalaistanut lasten kertomuksia missään tutkimuksen vaiheessa. Minulla olisi ollut mahdollisuus esimerkiksi koulujärjestelyiden suhteen verrata lapsen haastattelua hänen vanhempansa täyttämään esitietolappuun. En ole kuitenkaan tätä tehnyt, vaan otin lasten kertomukset totuutena, jotta heidän näkökulmansa tulisi esillä. Lapsen kertomuksen kyseenalaistaminen olisi vienyt pohjan hänen näkökulmansa tavoittelulta. Näin ollen voin sanoa tutkimukseni olevan uskottava kuvaus lasten todellisuudesta, joka tulee ilmi myös tulososion suorien lainausten kautta.

Pohdin tulosten luotettavuutta myös sen perusteella, miten eri lasten äänet pääsivät tulososiossa kuuluviin. Joidenkin lasten autenttista ”ääntä” on osana tulososiota enemmän kuin toisten. Tämä ei mielestäni ole automaattisesti luotettavuutta heikentävä seikka. Mielestäni aineistolainausten pituus ja niiden lapsikohtainen määrä kertovat sinänsä jokaisesta lapsesta jo jotakin. Tulkintani mukaan lapsen ollessa puhelias, avoin ja tutkimuksesta kiinnostunut, myös haastattelun kesto piteni.

Siirrettävyydessä on kyse tutkimusten tulosten yleistettävyydestä laajempaan kontekstiin (Shenton, 2004, 69). Tutkimukseeni osallistui yhteensä seitsemän lasta, jotka osoittautuvat lopulta melko heterogeeniseksi joukoksi, niin haasteiden kuin persooniensa suhteen. Näin ollen tutkimuksen tulosten siirrettävyys

koskettavaksi kaikkia lapsia olisi arveluttavaa. Toisaalta – erityisesti kuulumisen rakentumisen suhteen aineisto kyllääntyi (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Kuulumisen kontekstissa arkeen myönteisyyttä tai kielteisyyttä tuovat tekijät voidaan nähdä yhteisinä kaikille lapsille.

Tutkimustilanteen arvioinnilla viitataan tutkimuksen kulun tarkkaan kuvailuun, joka mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden (Shenton, 2004, 71). Olen koko tutkimusprosessin ajan pyrkinyt noudattamaan tarkkuuden ja totuudenmukaisuuden periaatetta ja pyrkinyt tuomaan päätelmäni lukijan arvioitaviksi. Lisäksi tutkimuksen toteutuksen eettisyyttä käsittelevässä osiossa olen kirjoittanut aineistonkeruutilanteissa vaikuttaneista tekijöistä, jotka ovat tuoneet vaihtelua lapsilta kerätyn tiedon kokonaisuuteen (esim. paikan vaikutus). Haluan tuoda esiin myös tuloksiin vaikuttavia tekijöitä ja näin arvioida tutkimusta kokonaisvaltaisemmin. Keskeinen osa tutkimuksen arviointia on luotettavuutta vähentävien tekijöiden näkyväksi tekeminen (Guba & Lincoln, 1988).

Tunteet olivat irrallinen arjen osa-alue suhteessa kuulumiseen tai lapsen kohtaamiin hankaluuksiin. Lähtökohtanani oli tunnekorttien avulla pelaamisen kautta tavoittaa mahdollisia haasteiden tai diagnoosien tuottamia tunteita lapsen näkökulmasta. En tässä kuitenkaan onnistunut, sillä tunteista keskusteltaessa kaikki lapset toivat esiin ainoastaan arkipäiväisiä asioita. Kielteiset tunteet (pettynyt, kiukkuinen, surullinen, vihainen, masentunut, hämmentynyt, peloissaan, hämmästynyt sekä häpeissään) liitettiin esimerkiksi sisaruksen suorittamaan karkkien varasteluun tai aikaisiin aamuherätyksiin, myönteisten tunteiden (iloinen, tyytyväinen, onnellinen) kuvastaessa esimerkiksi tilannetta jossa lapsi sai luvan mennä kaverinsa luo vierailulle.

Tunteiden lisäksi toinen iso teema – tutkimukset – jäi osittain tuloksista puuttumaan. Tässäkin kohtaa pohdin kysymyksenasettelun epäonnistumista, sillä uskoakseni lapsista kaikki eivät ymmärtäneet mitä kysymyksilläni tarkoitin (liite 3, teema 6: Tutkimukset). Yleinen vastaus tutkimuksista kysyessäni oli: ”En muista.” Tarkoitukseni ei ole kyseenalaistaa totuutta lausahduksen takana. Usein esimerkiksi ADHD-diagnoosi tehdään koulupolun alkaessa (Michelsson ym.

2003), jolloin aikaa tutkimuksista on saattanut kulua paljonkin. Itselleni jäi kuitenkin vaikutelma siitä, että tutkimukset oli kokonaisuus, josta lapset eivät halunneet kertoa. Kehitysehdotuksena vastaavanlaista tietoa tarvitsevalle osaisin näin jälkikäteen sanoa, että ensin tulisi kartoittaa ”tutkimus” sanan merkityksiä lapselle ja lähestyä asiaa lapsen kielellä. Esimerkiksi Karoliina puhui ”oppipalaverista” ja tämän termin myötä löytyneen yhteisen maaperän ansiosta saatoimme keskustella asiasta, joka lähentyi sitä kokonaisuutta, jonka minä olin tutkimuksiksi määrittänyt.

Sanavalintoja luotettavuutta tulisi pohtia laajemmin, sillä esimerkiksi käyttämäni sana ”leikki” ei kohdannut lasten todellisuutta, kuten esimerkiksi Akun haastattelun aikana kävi ilmi.

Aku: - - Mä en leiki ihan hirveesti.

Mari: Okei. No mut voisko ajatella et tollanen rakentelu ois jonkulaista leikkiä?

Aku: Ei.

Mari: Okei, se on rakentelua?

Aku: Ihan eri asia.

Tällaiset erilaiset merkitykset aikuisen ja lapsen ajattelun välillä herättävät ajatuksen siitä, että jo tutkimusta suunniteltaessa tulisi ottaa lapset mukaan prosessiin (vrt. lapsinäkökulmainen tutkimus).

Haastattelun tukena toimineet toiminnalliset menetelmät on syytä huomioida luotettavuus tarkastelussa. Lähtökohtaisesti voitaisiin todeta, että Minun päiväni -tehtäväpohja ei ole paras mahdollinen vaihtoehto arjen kuvailuun lapselle, jolla on hahmottamisen haasteita. Lisäksi piirtämisen käyttö sinänsä voidaan nähdä kyseenalaisena. Kokemukseni kuitenkin on, että valtaosa lapsista näki piirustusohjan mielenkiintoisena ja ryhtyi arkeen sen avulla kuvailemaan (ks. liite 5). Olennaisena näen piirtämisen vapaaehtoisuuden sekä sanallisen ohjeistuksen siitä, että kyseistä piirustusta ei arvioida laadullisesti. Elämän tärkeät asiat -kortit sekä Kissanpäivät muistipelin käytön luotettavuuteen vaikuttaa korttien sisältämät sanamuodot. Ne voidaan nähdä kerrontaa rajoittavina. Tämän tutkimuksen lapset osoittivat luovuutta korttien käytössä ja saattoivat aloittaa kerrontansa kortissa olleen kuvan perusteella sanaa huomioimatta.

Tutkimuksen vahvistettavuudella viitataan saatujen tulosten ja aiempien tutkimustulosten yhtenäisyyteen sekä siihen, että eri menetelmin vahvistetaan tehtyjä johtopäätöksiä (Shenton, 2004, 72). Tämä tutkimuksen asettuessa tutkimattomalle maaperälle ei suoranainen yhtenäisyys aikaisempien tutkimusten kanssa ole mahdollista. Keskeisiin käsitteisiin linkittyen aiempien tutkimusten anti on kuitenkin osin yhtenäinen ja toi esiin oire- ja ongelmakeskeisen määrittelyn ongelmakohdat siinä mielessä, että tutkittavien lasten arki oli suureksi osaksi sellaista kuten kenen tahansa lapsen arki voisi olla. Diagnoosi tai haasteet eivät määrittäneet lasten arkea kokonaisvaltaisesti.

Eri menetelmien käyttö vahvistamisen taustalla viittaa triangulaatioon, joka tarkoittaa eri metodien, menetelmien, teorioiden, tutkijoiden tai tiedonlähteiden yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Käytin triangulaatiota aineistonkeruumenetelmissä pyrkien näin vahvistamaan arkeen liittyvien päätelmien luotettavuutta keräämällä siitä tietoa eri menetelmin.

Edellä esitettyjen kokonaisuuksien lisäksi myös tutkijan puolueettomuutta on syytä pohtia luotettavuuden taustalla (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Ensisijaisesti tutkimukseni on oman kokemusmaailmani läpi suodattunutta ja kuten edellä olen kuvannut, esimerkiksi käsitykseni lapsista saattaa vaikuttaa tapaan tulkita aineistoa. Olen tämän käsitykseni kuitenkin pyrkinyt tuomaan lukijan tietoon mahdollisimman laajasti käsitellessäni lapsia tutkimuksen osallistujina (ks. s. 28–29). Täysi puolueettomuus ja omasta kokemusmaailmasta irrottautuminen voidaan nähdä mahdottomuutena (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Tutkimukseni toimii pilottitutkimuksena Niilo Mäki Instituutin HAHKU-hankkeessa, joten jo aihetta on kehitelty yhteistyössä tämän toimeksiantajan kanssa. Lisäksi olen tutkittavien etsintään sekä tutkimusraportin kirjalliseen tuottamiseen saanut tukea ja kommentteja HAHKU-hankkeen projektitutkijalta sekä hankkeen muilta pro gradu -tutkielman tekijöiltä. Olen kuitenkin itsenäisesti vastuussa tästä tutkimusprosessista, sillä toimeksiantaja ei ole vaikuttanut tässä tutkimuksessa tehtyihin valintoihin tai ratkaisuihin. Puolueettomuudessa keskeistä on se, että mitkään sitoumukset (kuten työsuhde) eivät yhdistä minua

toimeksiantajaan, vaan olen voinut arvioida ratkaisujani kriittisesti sekä raportoida tulokset totuudenmukaisesti.

9.4 Jatkotutkimusideoita

Tämän tutkimuksen ydin oli arjen kokonaisvaltainen kuvailu lapsen näkökulmasta. Aineiston valossa näyttää kuitenkin siltä, että keskeistä on myös sen selvittäminen, miten lapsi itse itsensä määrittelee. Käyttämäni kysymys: ”Millainen lapsi sää oot?” antoi suuntaa siitä, miten erilaisia näkemyksiä samoin kriteerein muun muassa diagnoosien kautta määritellyillä lapsilla on itsestään ja kuinka valtaisa vaikutus lapsen keskeisillä arjen toimintapiireillä (kodilla ja koululla) sekä näissä toimivilla ihmissuhteilla tässä itsemäärittelyssä on. Lisäksi näkisin tärkeänä sen selvittämisen miten pysyviä tai kuinka kiinteäksi osaksi identiteettiä nämä muiden näkemykset lapsen ajattelussa rakentuvat. Tähän voitaisiin käyttää pitkittäistutkimusasetelmaa.

Kuulumisen rakentaminen kohti arjen helppoutta ja sujuvuutta oli osoitus lasten toimijuudesta. He vaikuttavat aktiivisesti arjen toimintapiireissään ja niiden ihmissuhteissa, vaikka itse eivät tästä olisikaan tietoisia. Kuulumisen aktiivinen rakentaminen arjessa oli yksi osa lasten arkea, joka tuli tässä tutkimuksessa ilmi. Lasten toimijuuteen ja kuulumisen aktiiviseen rakentamiseen sinänsä tulisi perehtyä tarkemmin, jotta saisimme enemmän tietoa ja työkaluja, joilla voisimme lapsia myönteisen arjen rakentamisessa tukea. Olisi syytä tarkentaa kokonaan oma tutkimuksensa tämän tutkimuksen viimeisessä tulosluvussa esitellyn, lasten toimijuutta korostavan kokonaisuuden suuntaan.

Arjessa koettu kuulumattomuus, ulkopuolisuus sekä hämmennykset suhteessa sääntöihin ja käytäntöihin herättivät idean lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnin tutkimuksesta. Hyvinvointitutkimus on oma laaja alueensa, johon on kehitetty erilaisia mittareita, joita olisi mielenkiintoista testata tämän tutkimuksen lapsilla. Näin liikuttaisiin kuulumisen kokemuksta ja arjen sujuvuutta tai haasteellisuutta yleisemmälle tasolle ja voitaisiin ottaa huomioon kaikki tekijät jotka

hyvinvointia tuottavat, tämän tutkimuksen keskittyessä vain tiettyihin arjen alueisiin. Hyvinvointitutkimuksen avulla voitaisiin edelleen kehittää interventioita sen suhteen miten tätä hyvinvointia voitaisiin lasten arjessa edistää.

Olen panostanut tutkimukseni erityisesti sen toteutukseen, sillä halusin varmistua tutkimukseni eettisyydestä sekä perehtyä kattavasti lapsuudentutkimuksen metodologiaan. Tästä huolimatta, tai toisaalta juuri siksi, koen merkittävänä jatkotutkimusideana aineistonkeruumenetelmien kehittelyn vielä enemmän lasten kerrontaa ja ajattelua tukevaksi. Esimerkiksi haastattelussa käytettyjä sanoja tulisi kehitellä lasten kanssa, jotta aikuisen ja lapsen merkitysmaailmat kohtaisivat paremmin. Äärimmillään tutkimus lasten parissa tuotti idean lasten tutkielmasta. Mielestäni olisi reilua jos tutkimukseen osallistuneet lapset niin halutessaan saisivat luettavaksi heidän kerrontansa pohjalta tehdyn tutkielman. Tietenkin lapset voivat lukea myös tiedeyhteisölle suunnattua versiota, mutta uskoakseni teksti ei avaudu lapselle sen oikeassa merkityksessä vaan saattaa jopa tuottaa väärinymmärryksiä. Keskeisenä jatkotutkimusideana sekä kiteytyksenä tämän tutkimuksen pohjalta haluan tuoda ilmi lasten näkökulman tärkeyden kaikkiin heitä koskeviin asioihin, sillä kuten seuraavasta runosta lukea saattaa, olemme aina ympäristön ja sen ihmisten vaikutusten alaisena.

*Mitä ajattelet ja sanot minusta
 sitä luulet minusta
 sinä olet sellainen minulle
 miten minut näet.
 Usko kuitenkin
 että
 mitä teet minulle
 miten kuuntelet minua
 sellainen minusta tulee. (Palsio 1994)*

LÄHTEET

- Ahonniska, J., & Aro, T. (2003). Hahmotusvaikeuksien kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet* (s. 102–117). Jyväskylä: Atena.
- Alanen, L. (2001). Childhood as a generational condition: Children's daily lives in a central Finland town. Teoksessa L. Alanen, & B. Mayall (toim.) *Conceptualizing child-adult relations* (s. 129–143). London and New York: Routledge Falmer.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*, 5. painos. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centered research methods. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33–58.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A Handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Barkley, R. A., & Coendorsers (2002). International consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2), 89-111.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Chandler, C. (2010). *The Science of ADHD. A Guide for parents and professionals*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Collins, W. A., Maccoby, E. A., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Borstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The Case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232.
- Connor, D. F., Edwards, G., Fletcher, K. E., Baird, J., Barkley, R. A., & Steingard, R. J. (2003). Correlates of comorbid psychopathology in children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 193–200.

- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–436.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Felski, R. (2000). The Invention of everyday life. *New Formations*, 39, 15–31.
- Firman, M. W., & Phillips, A. (2009). A Qualitative study of families and children possessing diagnoses of ADHD. *Journal of Family Issues*, 30, 1155–1174.
- Galinsky, E. (1999). *Ask the children*. New York: Quill.
- Grönfors, M. (2007). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 124–142). Juva: PS-kustannus.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology and measurement: An International handbook* (s. 81–85). Oxford: Pergamon Press.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu, metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(6), 629–640.
- Hill, M. (2006). Children's voices and ways of having a voice. Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13(1), 69–89.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Isomäki, H. (2013). *Ymmärrämmekö näkemäämme? – Visuaalisen hahmottamisen häiriöt*. <http://www.oppimisvaikeus.fi/teemat/hahmottaminen/artikkeli>. Luettu 4.11.2014.
- Isomäki, H. (2015). *Kummi 12. Ymmärrämmekö näkemäämme? – Visuaalisen hahmottamisen häiriöt*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Jallinoja, R., Hurme, H., & Jokinen, K. (2014). Johdanto. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme, & K. Jokinen (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 7–17). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- James, A. & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Kallio, K. P. (2006). *Lasten poliittisuus ja lapsuuden synty. Keho lapsuuden rajankäynnin tilana*. Acta Universitatis Tamperensis 1193.
- Kallio, K. P. (2010). Missä lapsuutta tapahtuu? Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 215–227). Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Helsinki: Yliopistopaino.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson, & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s.17–63). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Karlsson, L., Hohti, R., Tammi, T., Olli, J. & Hakomäki, H. (2014). Päättäjät, kuuntele lasta! *Kasvatus*, 1, 65–66.
- Kielikello (2/2006). *Lainausmerkit* “. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1684>. Luettu 2.7.2015.
- Kirk, S. (2006). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 1250–1260.
- Kliegel, M., Ropeter, A. & Mackinlay R. (2006). Complex prospective memory in children with ADHD. *Child Neuropsychology*, 12, 407–419.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11–28.
- Korkeamäki, J., Haarni, I., & Seppälä, U. (2010). Aikuisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuushäiriöiden diagnosointi sosiaalisena toimintana. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 47, 109–122.
- Korvela, P., & Rönkä, A. (2009). Everyday family life: Dimensions, approaches, and current challenges. *Journal of Family Theory & Review*, 1, 87–102.
- Korvela, P., & Rönkä, A. (2014). Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme, & K. Jokinen (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 192–214). Tallinna: Gaudeamus.
- Kotimaisten kielten keskus (Kotus). (2015). *Lainausmerkit tyyliä osoittamassa*. <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/136>. Luettu 2.7.2015.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Acta Universitatis Lapponiensis 111.

- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). *Lapsen hyvä arki*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Lahelma, E. (2003). Medikalisaation juurilta nykypäivään. *Duodecim*, 199, 1863–1868.
- Leppämäki, S. (2012). ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa V. Dufva, & M. Koi-vunen (toim.) *ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 45–50). Juva: PS-kustannus.
- Lewis, A. (2002). Accessing through research interviews: The views of children with difficulties in learning. *Support for Learning*, 17(3), 111–116.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. United States of America: Sage Publications.
- Lämsä, T. (2009). Monta ikkunaa lasten maailmaan: Lapsitietämys aikuisten havaintoina ja lasten kertomuksina. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen, & Lämsä, T. (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa* (s. 89–124). Juva: PS-kustannus.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- May, V. (2011). Self, belonging and social change. *Sociology*, 45(3), 363–378.
- May, V. (2013). *Connecting self to society. Belonging in a changing world*. New York: Palgrave Macmillan.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U., & Virtanen, P. (2003). *AD/HD nuorilla ja aikuisilla*. Juva: PS-kustannus.
- Miller, L. (2003). Belonging to country: A philosophical anthropology. *Journal of Australian Studies*, 27(76), 215–223.
- Moberg, S., & Vehmas, S. (2009). Eryityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet* (s. 47–73). Helsinki: WSOY.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 241–263.
- Numminen, H., & Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Juva: WS Bookwell.
- Närhi, V. (2012). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa V. Dufva, & M. Koi-vunen (toim.) *ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 179–192). Juva: PS-kustannus.

- Nätkin, R. (2003). Moninaiset perhemuodot ja lapsen hyvä. Teoksessa H. Forsberg, & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä* (s. 16–38). Helsinki: Yliopistopaino.
- Paajanen, P. (2001). *Lapsen vapaa-aika huoltajan silmin*. Väestöntutkimuslaitos – Katsauksia E 12/2001. Helsinki: K-Print Oy Vantaa.
- Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N., & Ahonen, T. (2005). *Kummi 4. Oppimisvaikeuksien arviointi: Psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Palsio, M. (1994). "Mitä kivaa puuhailisin monivoimaisen Mona-Liisan kanssa?" *Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä 2*. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 47.
- Pesäpuu ry, *Pesäpuun tuotteet*. (2014). http://www.pesapuu.fi/media/uploads/dokumentit/materiaalit/tuote_vihko.pdf. Luettu 3.11.2014.
- Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood, 16*(124), 124-142.
- Punch, S. (2002). Research with Children: The same or different from research with adults? *Childhood, 9*(321), 321–341.
- Puustjärvi, A. (2011). *ADHD:n diagnostiset kriteerit ICD-10 tautiluokituksen mukaan*. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/naytaartikkeli/tunnus/nix00916>. Luettu 5.12.2014.
- Rasmunssen, K. (2004). Places for children – children's places. *Childhood, 11*(2), 115–173.
- Read, J., Clements, L., & Ruebain, D. (2006). *Disabled children and the law. Research and good practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, P. (9.12.2014). Suullinen tiedonanto (nauhoitettu) HAHKU-hankkeen keskeisten termien määrittelystä. Niilo Mäki Instituutti.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*(6), 1161–1171.
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Juva: PS-kustannus.

- Shaw, J. (2009). The assessment and rehabilitation of visual-spatial disorders. Teoksessa B. Johnstone, & H. H. Stonnington (toim.) *Rehabilitation of neuropsychological disorders. A Practical guide for rehabilitation professionals* (s. 125-160). Philadelphia: Psychology press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Smalley, S., McGough, J., Moilanen, I., Loo, S. K., Taanila, A., Ebeling, H., Hurtig, T., Kaakinen, M., Humphrey, L., McCracken, J. T., Varilo, T., Yang, M., Nelson, S., Peltonen, L., & Järvelin, M-J. (2007). Prevalence and psychiatric comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder in an adolescent Finnish population. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(12), 1575-1586.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 2 luku 6 §. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>. Luettu 6.10.2014.
- Suomen perusopetuslaki 24.6.2010/642, 4 luku 17 §. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L4P16a>. Luettu 12.6.2015.
- Suominen, S. (2006). Tarkkaavaisuushäiriön monitieteiset selitysmallit – ristiriidasta yhteiseen ymmärrykseen? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 43, 295-308.
- Suominen, S. (2012). ADHD – sosiologinen näkökulma. Teoksessa: V. Dufva, & M. Koivunen. (toim.) *ADHD: diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 65-75). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Teirikko, A. (2002). Anna meille aikaa edetä omassa tahdissamme. Teoksessa: K. Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija* (s. 18-22). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja - Suomalaisen Tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit*. 2. painos. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Timimi, S., & Coendorsers. (2004). A Critique of the international consensus statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(1), 59-63.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Turnbull, O. H., Denis, M., Mellet, E., Ghaem, M., & Carey, D. P. (2005). The processing of visuo-spatial information: Neuropsychological and neuroimaging investigations. Teoksessa M. Denis, R. H. Logie, C. Cornoldi, M. Vega, & J. Engelkamp (toim.) *Imagery, language and visuo-spatial thinking* (s. 81–108). Taylor and Francis e-Library.
- Ungerleider, L. G., & Mishkin, M. (1982). Two cortical visual systems. Teoksessa D. J. Ingle, M. A. Goodale, & R. J. W. Mansfield (toim.) *Analysis of visual behavior* (s. 549–586). Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book, The MIT Press.
- Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2010). Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: Neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 17–32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Vanderbeck, R. M. (2010). Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 33–52). Helsinki: Yliopistopaino.
- Vehkakoski, T. (2006). *Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 297.
- Vehmas, S. (2005). Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen, & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Erontekoja ja yhdessä tekemistä* (s. 125–148). Turku: Painosalama Oy.
- Warren, M. (1993). A hierarchical model for evaluation and treatment of visual perceptual dysfunction in adult acquired brain injury, part 1. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 42–66.
- Whalen, C. K., Henker, B., Jamner, L. D., Ishikawa, S. S., Floro, J. N., Swindle, R., Perwien, A. R., & Johnsto, J. A. (2006). Toward mapping daily challenges of living with ADHD: Maternal and child perspectives using electronic diaries. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 115–130.
- Winter, K. (2011). *Building relationships and communicating with young children: A Practical guide for social workers*. New York: Routledge.
- YK, YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. http://www.lskl.fi/files/206/LOS_sopimus.pdf. Luettu 12.11.2014.

Ylönen, S. (2014). Hahkusta tukea hahmottamisen haasteisiin. *ADHD-liiton jäsenlehti*, 3, 32–33.

YSA, *Yleinen suomalainen asiasanasto*. <http://finto.fi/ysa/fi/>. Luettu 15.10.2014 ja 12.7.2015.

LIITTEET

Liite 1. Mainosteksti tutkimuksesta

HAHMOTUSVAIKEUS LAPSEN SILMIN: ETSIN ADHD-LAPSIA HAVAINNOITAVAKSI JA HAASTATELTAVAKSI!

Onko lapsellasi vaikeuksia erityisesti matematiikassa, käsitöissä tai liikunnassa? Onko hänelle haastavaa etsiä oikea esine usean joukosta? Vältteleekö lapsesi piirtelyä tai legoilla rakentelua? Onko lapsellesi ollut hankalaa oppia kellon hallintaa tai ajan arviointia? Jännittääkö lapsesi vieraisissa paikoissa tai tiloissa liikkumista tai onko hänellä tilan hahmottamisen vaikeuksia? Jos nämä haasteet kuulostavat tutuilta tai jos sinulla lapsen vanhempana on epäily lapsesi mahdollisesta hahmotusvaikeudesta, ja jos lapsesi on iältään 7-12-vuotias, saattaa hän olla etsimäni henkilö.

Olen Mari Hakasalo ja opiskelen kasvatustiedettä Jyväskylän yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta: ” **7-12-vuotiaan ADHD-lapsen hahmotusvaikeudet arjessa lapsen näkökulmasta tarkasteltuna**”. Kyse on siitä: Miten hahmotusvaikeus näyttäytyy lapsen elämässä hänen näkökulmasta katsottuna? Tutkielmani ydin on lapsen arki ja sen muotoutuminen. Tutkielmani tarkoitus on selvittää lasten omia kokemuksia ja näkemyksiä omasta arjestaan. ADHD:n on määritellyt virallinen taho, hahmotus pulmista on näkemystä vanhemmalla: nämä ovat rajaavia tekijöitä tutkimuksessani, mutta eivät sinänsä kerro lapsen arjesta. Tutkielmani on osa Niilo Mäki Instituutin Hahmottamisen kuntoutus -hanketta (HAHKU).

Hahmotusvaikeudet voivat liittyä kiinteästi muihin pulmiin: Etsin tutkittavaksi lapsia, joilla on todettu ADHD, ADD tai joilla on epäily jommastakummasta ja joilla on lisäksi hahmotusvaikeuksia. ADHD-lasten hahmotusvaikeuksia on tutkittu vähän ja yleisesti ottaen tutkimusta lapsen omasta näkökulmasta tuotettuna on saatavilla niukasta.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää kahta tapaamista. Ensimmäisellä tapaamiskerralla tutustun lapseenne ja kerron tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta, tavoitteista sekä luottamuksellisuudesta. Lisäksi sovimme ajan varsinaiselle aineistonkeruulle. Toinen tapaaminen muodostuu lapseenne havainnoinnista ja haastattelusta. Tarkoitukseni on havainnoida lastanne hänen arjen ympäristössään. Arjen ympäristö voi olla mikä tahansa lapsen arkeen kiinteästi kuuluva hetki: koulumatka, läksyjen teko, harrastus, leikkituokio, ruokailu jne. Tämän havainnoinnin lisäksi haastattelen lastanne mm. siitä, mistä asioista hänen arkensa koostuu, mitä toimintoja ja tunteita siihen liittyy. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa yksilöhaastatteluna lapselle mieluisassa paikassa. Haastattelut äänitetään.

Aineisto tullaan keräämään alkuvuoteen 2015 mennessä. Tutkimus valmistuu vuoden 2015 aikana. Tutkimuksen toteutuksesta ja saaduista tuloksista kirjoitetaan tutkimusraportti pro gradu -tutkielman määritelmän mukaisesti.

Lapsen oma mielenkiinto ja innostus lähteä mukaan tutkimukseen on ensiarvoisen tärkeää, joten ennen kaikkea: Jos lapsesi innostuu tästä tutkimuksesta, otathan yhteyttä!

Kiinnostuksen herätessä lähetä yhteystietosi osoitteeseen hahku@nmi.fi, niin olen yhteydessä Teihin.

Suuri kiitos avustanne!

Mari Hakasalo

Lisätietoja pro gradu -tutkielmastani:

Yhteistyötahot

Tämä tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin laajaa nelivuotista (2014–2017) Hahmottamisen kuntoutus -hanketta. (Lisätietoa HAHKU-hankkeesta: <http://hahku.fi/>) Tutkimuksen vastuulliset henkilöt Niilo Mäki Instituutilla ovat projektitutkija Suvi Ylönen sekä varatoiminnanjohtaja Pekka Räsänen. Tutkimuksen käytännön toteutuksesta vastaa kasvatustieteen opiskelija Mari Hakasalo, jonka pro gradu -ohjaajana Jyväskylän yliopistolta toimii tutkijatohtori Eija Sevon. Yhtenä yhteistyökumppanina hankkeessa toimii ADHD-liitto ry sekä paikallisyhdistyksistä erityisesti Keski-Suomen ADHD-yhdistys ry.

Tutkimustiedon luottamuksellisuus, käyttö ja säilytys

Tutkimukseen osallistumisesta kysytään lupa sekä huoltajalta, että lapselta itseltään. Huoltajan suostumuksesta riippumatta alle 15-vuotiaan lapsen osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää lapsi tai lapsen huoltaja missä tutkimuksen vaiheessa tahansa, syytä kertomatta ja ilman seuraamuksia. Tutkimuksen toteutuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä: vaihtelovollisuutta, rehellisyyttä, huolellisuutta, avoimuutta sekä tutkittavien hyvää ja asianmukaista kohtelua.

Tutkimusaineistoon ei tulla yhdistämään muista lähteistä saatavaa tietoa (esim. terveystiedot, muut rekisterit). Tutkittavien yhteystiedot ja aineisto tulevat ainoastaan tutkittavan, pro gradu -tutkijan ja HAHKUn tutkijaryhmän käyttöön. Lopullisessa tutkimusraportissa tulokset julkaistaan niin, ettei yksittäistä tutkittavaa voi aineistosta tunnistaa: tutkittavien nimet ja kaikki tunnistamiseen johtavat tiedot muutetaan. Myös aineistossa esille tulevien muiden henkilöiden tiedot muutetaan. Tutkittavilla ja heidän huoltajillaan on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa.

Havainnointi- ja haastatteluaineisto (alkuperäiset äänitteet ja tekstiksi muutettu tieto) tullaan säilyttämään tietosuojalain vaatimalla tavalla Niilo Mäki Instituutissa elektronisesti 5 vuotta HAHKUn kokonaistutkimuksen valmistumisen jälkeen, jonka jälkeen kaikki materiaali hävitetään asianmukaisesti. Tutkimusaineiston turvallisesta ja asian-

mukaisesta säilyttämisestä ja hävittämisestä vastaa HAHKU-hankkeen vastuullinen tutkija. Tutkimuksen luottamuksellisuutta turvataan velvoittamalla kaikki aineistoa käsittelevät tutkijat allekirjoittamaan vaitiolositoumus.

Pro gradu -tutkielman hyödyntäminen ja julkaiseminen

Tästä pro gradu -tutkielmasta saatuja tuloksia käytetään HAHKU-hankkeessa tietopalvelun kehittämiseen, joka toimii tulevaisuudessa hahmotusvaikeuksista kärsivien lasten, heidän läheistensä sekä ammattilaisten apuvälineenä.

Lopullinen pro gradu -tutkimusraportti on julkaisun jälkeen vapaasti saatavissa Jyväskylän yliopiston kirjaston tai HAHKU-hankkeen internetsivujen kautta sähköisessä muodossa. Lisäksi julkaistu tutkimusraportti arkistoidaan paperisena Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselle. Tutkimuksessa mukana olleet lapset tai heidän huoltajansa voivat halutessaan saada tutkimusraportin sähköisessä muodossa itselleen tutkimuksen valmistuttua.

Lisätietoa tutkimuksesta antavat:

pro gradu-tutkielman toteuttaja
Mari Hakasalo
mari.j.hakasalo@student.jyu.fi

HAHKUn projektitutkija (NMI)
Suvi Ylönen
050-4460069
suvi.ylonen@nmi.fi

pro gradu -tutkielman ohjaaja,
Tutkijatohtori, Eija Sevon
Kasvatustieteiden laitos
eija.sevon@jyu.fi

Liite 2. Tutkimuslupa

“7–12-vuotiaan ADHD-lapsen hahmotusvaikeudet arjessa lapsen näkökulmasta tarkasteltuna” Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto

TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVAN LAPSEN HUOLTAJALLE SEKÄ LAPSEN JA HUOLTAJAN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkimuksen tavoite, eteneminen ja merkitys

Miten hahmotusvaikeus näyttäytyy arjessa lapsen näkökulmasta katsottuna? Tutkielmani tarkoitus on tavoittaa lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia heidän arjestaan sekä arkeen mahdollisesti vaikuttavasta hahmotusvaikeudesta. Tutkielmani on osa Niilo Mäki Instituutin Hahmottamisen kuntoutus -hanketta (HAHKU).

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää kahta tapaamista. Ensimmäisellä tapaamiskerralla tutustun lapseen ja kerron tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta, tavoitteista sekä luottamuksellisuudesta. Lisäksi sovimme ajan varsinaiselle aineistonkeruulle. Toinen tapaaminen muodostuu lapseen havainnoinnista ja haastattelusta. Ennen haastattelua havainnoin lastanne hänen arjen ympäristöissään. Arjen ympäristö voi olla mikä tahansa lapsen arkeen kiinteästi kuuluva hetki: koulumatka, läksyjen teko, harrastus, leikkituokio jne. Tämän havainnoinnin jälkeen haastattelen lasta siitä, miten hahmotusvaikeus näyttäytyy arjessa hänen omasta näkökulmastaan katsottuna. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa yksilöhaastatteluna lapselle mieluisassa paikassa. Haastattelut äänitetään.

Tästä pro gradu -työstä saatuja tutkimustuloksia käytetään HAHKU-hankkeessa tietopalvelun kehittämiseen, joka toimii tulevaisuudessa hahmotusvaikeuksista kärsivien lasten, heidän läheistensä sekä ammattilaisten apuvälineenä. Lisäksi tutkimus tuottaa uutta tietoa alueelta jota ei ole aiemmin tutkittu.

Tutkimuksen vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistumisesta kysytään lupa sekä huoltajalta, että lapselta itseltään. Huoltajan suostumuksesta riippumatta alle 15-vuotiaan lapsen osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää lapsi tai lapsen huoltaja missä tutkimuksen vaiheessa tahansa, syytä kertomatta ja ilman seuraamuksia. Tutkimuksen toteutuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä: vaihteluvallisuutta, rehellisyyttä, huolellisuutta, avoimuutta sekä tutkittavien hyvää ja asianmukaista kohtelua.

Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen

Tutkimusaineistoon ei tulla yhdistämään muista lähteistä saatavaa tietoa (esim. terveystiedot, muut rekisterit). Tutkittavien yhteystiedot ja aineisto tulevat ainoastaan tutkittavan, pro gradu -tutkijan ja HAHKUn tutkijaryhmän käyttöön. Lopullisessa tutkimusraportissa tulokset julkaistaan niin, ettei yksittäistä tutkittavaa voi aineistosta tunnistaa: tutkittavien nimet ja kaikki tunnistamiseen johtavat tiedot muutetaan. Myös aineistossa esille tulevien muiden henkilöiden tiedot muutetaan. Tutkittavilla ja heidän huoltajillaan on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa.

Havainnointi- ja haastatteluaineisto (alkuperäiset äänitteet ja tekstiksi muutettu tieto) tullaan säilyttämään tietosuojalain vaatimalla tavalla Niilo Mäki Instituutissa elektronisesti 5 vuotta HAHKUn kokonaistutkimuksen valmistumisen jälkeen, jonka jälkeen kaikki materiaali hävitetään asianmukaisesti. Tutkimusaineiston turvallisesta ja asianmukaisesta säilyttämisestä ja hävittämisestä vastaa HAHKU-hankkeen vastuullinen tutkija. Tutkimuksen luottamuksellisuutta turvataan velvoittamalla kaikki aineistoa käsittelevät tutkijat allekirjoittamaan vaitiolositoumus.

Tutkijoiden yhteystiedot

pro gradu -tutkielman toteuttaja
Mari Hakasalo
mari.j.hakasalo@student.jyu.fi

HAHKUn projektitutkija (NMI)
Suvi Ylönen
050-4460069
suvi.ylonen@nmi.fi

pro gradu -tutkielman ohjaaja,
Tutkijatohtori, Eija Sevon
Kasvatustieteiden laitos
eija.sevon@jyu.fi

“7–12-vuotiaan AD(H)D-lapsen hahmotusvaikeudet arjessa lapsen näkökulmasta tarkasteltuna”

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto

Tutkittavan ja hänen huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön ja allekirjoituksella suostunut osallistumaan havainnoitavaksi ja haastateltavaksi annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Haastatteluvastauksiani ja havainnoitua aineistoa saa käyttää tieteelliseen raportointiin sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Lapsen allekirjoitus

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus
Mari Hakasalo

Liite 3. Haastattelurunko

INFO LAPSELLE SIITÄ MISTÄ ON KYSE JA MITÄ TULEE TAPAHTUMAAN:

- Opiskelen Jyväskylän yliopistossa ja teen koulutyötäni (gradua) lasten arjesta: siitä millaisista asioista lapsen arki koostuu ja mitä siihen liittyy. Olen täällä teidän kotona ja tulen seuraamaan esim. harrastustasi (harrastustasi), jotta saisin monipuolisen kuvan arjestasi. Jutteleamalla asioista suoraan tyttöjen ja poikien kanssa saadaan tietoa, jota aikuisilla ei ole ja näin voisimme ymmärtää lasta paremmin.
- Minulla on mukana muutamia apuvälineitä/tehtäviä, joita voidaan käyttää apuna juttelussamme: piirtämistä tai kirjoittamista sekä peli ja kortteja. (valinnaisuus)
- Mä oon täällä sua varten, enkä oo jutellu näistä asioista vanhempasi kanssa. En kerro kenellekään muulle (en edes vanhemillesi) niitä asioita mitä nyt kerrot, enkä käytä nimeäsi missään vaiheessa ja voimme vaikka yhdessä keksiä sinulle salanimen, jota käytän kirjoittaessani.
- Tässä on nauhuri, joka nauhoittaa juttelumme. Voimme vaikka lopuksi kuunnella miltä juttelumme kuulostaa. Myöhemmin sitten kirjoitan paperille ylös siitä, mitä olemme jutelleet. (Myös sinä voit lukea sitten myöhemmin (kesällä) sen mitä olen kirjoittanut.)
- Juttelumme kestää noin tunnin verran ja voidaan pitää taukoja, voit esim. käydä vessassa välillä. Kerron juttelun kuluessa kuinka paljon kysymyksiä on vielä jäljellä ja voit kysyäkin.
- Jos joku kysymys tuntuu hankalalta, niin siihen ei ole pakko vastata. (vapaaehtoisuus)
- Oikeita vastauksia ei ole olemassa vaan nyt sinä olet näiden asioiden asiantuntija ja ainoa joka tietää oikeat vastaukset.
- **Kysy myös:** Tiedätkö miksi minä olen täällä/mitä vanhemmat ovat kertoneet sinulle tästä jutusta? Miksi olet halunnut osallistua?

HAASTATTELUN PERUSRUNKO JA KYSYMYSTEN LISTA

Teema	Tarkempi kysymys	Hahmottamisen haasteisiin kohdennettu kysymys
<p>1. ARJEN KONAINSUUS JA RUTIINIT SEKÄ KUVAUS ITSESTÄ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Miten kuvailisit itseäsi: Millainen lapsi sä olet? Mitä sä itsenä ajattelet? (Missä olet hyvä?; Missä haluaisit olla parempi?; Mitä muut susta sanoo?; Mitä ajattelet näistä asioista?) ○ Mikä on sun mielestä arkea? Millaista sun arki on? <p>→ <i>Minun päiväni -pohjaan piirtäen.</i> Tässä taulukko päivän kulusta: aamu, päivä, ilta, yö: Piirtäisitkö tai kirjoittaisitko tähän eilisestä päivästä? (myös minä voin piirtää samalla kun lapsi kertoo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Minkälainen päivä sinulla oli eilen (arkipäivä)? <p>→ Kun olet piirtänyt, voisitko poimia näistä korteista (<i>Elämän tärkeät asiat -kortit</i>) sellaisia, jotka liittyvät piirroksesi: aamuun, päivään, iltaan, yöhön? Mitä sinulla tulee mieleen valitsemastasi kortista? (käydään kaikki valitut kortit yksitellen läpi) Puuttuko piirtämästäsi päivästä jotain sellaista mitä olisit halunnut siinä olevan? Olisiko näissä korteissa jotain sellaista joka kuvaisi puuttuvaa asiaa?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mikä oli kaikkein kivointa, entä mälsintä/tylsintä eilen? ○ Muodostuvatko muut arkipäivät samankaltaisesti? ○ Teitkö jotain erityistä jota et yleensä tee? Mitä tämä oli? ○ Kortteihin viitaten: Ketkä nimeäisit tärkeimmiksi ihmisiksi itsellesi? Osaatko sanoa miksi? 	

2. VAPAA-AIKA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kertoisitko mulle sun vapaa-ajasta? Mikä on sun lempipuhua vapaa-ajalla? ○ Mikä on sun mieluisin lelu? Entä mieluisin leikki? Miksi? ○ Miksi erityisesti tykkäät tehdä mainitsemiasi juttuja, mikä niissä on kivointa? 	-Entäs legot, rakentelu, palapelit tai piirtäminen?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kertoisitko harrastuksistasi? Mitä? Missä? Kenen kanssa? Oma rooli? ○ Liikutko yksin/itsenäisesti harrastuksiisi? Entä liikutko muuten esim. kaupungilla yksin? 	-Onko liikenteessä liikkuminen sulle helppoa? -Etäisyksien ja nopeuksien arviointi, eksyminen, ajan hallinta: ootko myöhästynyt esim. harrastuksista kun liikut yksin?
3. KOTI JA PERHESUHTEET	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ketä sun perheeseen kuuluu? ○ Onko jotain sellaisia asioita, joita vanhemmat pyytävät sua kotona tekemään? Mitä nämä ovat? Miltä niiden tekeminen tuntuu? Kotityöt? ○ Mitä teette perheen kanssa yhdessä kotona (vapaa-ajalla)? ○ Millaista palautetta saat vanhemmiltasi? 	
4. KOULU	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kouluaamut: Ketä on kotona aamuisin kun lähdet kouluun? Millä/Miten kuljet kouluun? 	-Oletko myöhästynyt, eksynyt?

<ul style="list-style-type: none"> ○ Miten sulla sujuu koulussa? Kiivointa? Lempi oppiaine? Miksi kyseinen oppiaine on mieluisin? ○ (Onko koulumenestys sinulle tärkeää?) Miten olet mielestäsi menestynyt koulussa? Haluaisitko menestyä paremmin? Jos haluaisit, niin missä asioissa? ○ Mikä on tylsintä tai vaikeinta koulussa? Mikä ei kiinnosta? Miksi? 	<p><i>-Entäs matikka (esim. geometria ja kuviot sekä kellon opettelu), tai äikkä (käsiä ja kirjaimet) tai liikunta (esim. pallopelit ja suunnistus), tai maantieto (esim. kartat) kuvaamataito ja käsityö (esim. tarkat yksityiskohdat): Mitä mieltä olet näistä oppiaineista? Miten ne sujuu?</i></p> <p><i>-Taululta seuraaminen ja vihkoon kopiointi?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Oletko huomannut, että jotkut asiat on koulussa sulle vaikeampia kuin kavereille? Mitkä? ○ Miten kaverisi suhtautuu tähän asiaan? Onko kelläkään kaverilla samantyyppisiä "vaikeuksia"? ○ (Onko koulussa jotain järjestelyjä oppimiseesi liittyen?) Käytkö erityisopettajalla? Miltä se tuntuu? Onko siitä apua? ○ Haluaisitko jotain toisenlaista apua/tukea pulmiin? Millaista se olisi? ○ Osaisitko kertoa millaista palautetta olet saanut koulussa? Mitä opettaja sulle aina sanoo? 	

5. TUNTEET	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mikä asia kotona saa sinut iloiseksi? Surulliseksi? Vi-haiseksi? ○ Mikä asia koulussa saa sinut iloiseksi? Surulliseksi? Vi-haiseksi? ○ Osaisitko nimetä joitain muita tunteita, jotka kuvailisivat oloasi kotona/koulussa? <p><i>VAIHTOEHTOISESTI TAI LISÄKSI TUNTEET KÄYDÄÄN KORTTIEN AVULLA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Valitse kortti/kortteja, jotka ilmaisevat tuntemuksiasi liit-tyen: <ul style="list-style-type: none"> -kotiin -kouluun (-lapsen mainitsemiin pulmiin) ○ Kuvaile tarkemmin: Miksi va-litsit kyseisen kortin? Milloin viimeksi koit? Minkälainen ti-lanne? jne. 	
6. TUTKIMUK-SET	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muistatko tutkimuksista: Mitä tulee mieleen? Miltä tuntui? Miten sujui? ○ Mikä on sun oma käsitys siitä, miksi olet käynyt tutkimuk-sissa? Mitä siellä tutkitaan? Käykö muut? ○ Miten äiti tai isä on sanonut tutkimuksista tai siitä miksi käyt siellä? 	
7. LOPPUKYSY-MYS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Jos saisit päättää kouluun, ko-tiin ja vapaa-aikaasi liittyvistä asioista yhden päivän ajan: sai-sit olla pomo ja määrätä millai-nen kyseinen päivä olisi, niin millainen se olisi? 	

KIITOKSET!

- Miltä kysymykset sinusta tuntuivat?
- Oliko johonkin tai joihinkin kysymyksiin vaikea vastata? Mihin? Osaatko sanoa minkä takia?
- Olisitko halunnut kertoa jotakin muuta tai kysyä minulta jotakin?

Liite 4. Haastattelun tukena toimivat toiminnalliset aineistonkeruumenetelmät

Minun päiväni -tehtäväpohja (Pesäpuu ry) toimii lapsen arjen ajallisuuden hahmottamisen apuvälineenä. Tehtävä ei ole kellotaulun muodossa (myös tällaista käytetään) sillä ajan hahmottamisen vaikeus on yksi hahmotusvaikeuden mahdollinen piirre. Kuvaan saa kirjoittaa tai piirtää lapsen omasta valinnasta riippuen, myös minä voin toimia piirtäjänä. Piirtäminen aineiston tuottamisen välineenä ei ole aivan mutkatonta. Keskustelulla on suuri merkitys piirretyn kuvan tukena (Barker & Weller 2003, 50).

Elämän tärkeät asiat -kortit (Pesäpuu ry) toimivat apuvälineenä lapsen arjen kokonaisuutta muotoiltaessa. Minun päiväni -tehtäväpohjaan piirrettyään lapsi saa halutessaan linkittää kuvailemaansa arkipäivään kiinteästi kuuluvia asioita kyseisten korttien avulla. Elämän tärkeät asiat -kortit ovat kuvakortteja, joissa on myös kirjallisesti ilmaistu kuvan merkitys. Tässä tutkimuksessa käytettiin seuraavia kortteja: ruoka, terveys, uni, rajat, puhtaus, vapaus, harrastus, lemmikki, työ, leikki, rakkaus, huolenpito, ilo, huomio, luottamus, hellyys, tuki, suru, turvallisuus, kannustus, koulu, koti, lapsi, veli, sisko, äiti, isä, perhe, isovanhemmat, sukulaiset, muut aikuiset, ystävät ja kaverit.

Kissanpäivät muistipeli (Pesäpuu ry) toimii tutustumisen ja tunteiden kartoittamisen välineenä. Voimme lapsen kanssa pelata kyseistä peliä. Haastattelun loppuksi olen käyttänyt pelikortteja apuna tunteiden nimeämisessä. Peli sisältää tunteet: iloinen, pettynyt, tyytyväinen, kiukkuinen, surullinen, vihainen, masentunut, onnellinen, hämmentynyt, peloissaan, hämmästynyt sekä häpeissään. Koska tämä tunteiden joukko on kokonaisuudeltaan melko rajallinen, on haastattelukysymyksissä myös suoria kysymyksiä tunteisiin liittyen.

Liite 5. Esimerkki kokonaisesta Minun päiväni -piirustuksesta

LUPAUS LAPSELLE ®

© Pesäpuu ry
www.pesapuu.fi

MINUN PÄIVÄNI

Piirrä tai kirjoita päivästäsi ruutuihin.
Missä olet eri aikoina päivästä, mitä teet,
kenen kanssa ja millä mielellä.

