

"Hyvämielinen, mutta vähä hölmö"

Minäkuvan muotoutuminen lapsella, jolle elämä on antanut erityisen ominaisuuden.

Kati Partti



Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Partti, Kati. 2019. "Hyvämielinen, mutta vähä hölmö" Minäkuvan muotoutuminen lapsella, jolle elämä on antanut erityisen ominaisuuden. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 51 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin, kuka on se lapsi, jolle elämä oli antanut erityisen ominaisuuden, jota muut tarkastelivat ja arvioivat. Tutkittiin millainen lapsi oli ja millaisena hän itsensä näki. Perehdyttiin siihen, miten lapsen puheessa, eleissä, kuvissa ja tekemisissä nousivat hänen omat näkemyksensä itsestään ja miten muiden ihmisten kuvaukset vaikuttivat häneen.

Tutkimus toteutettiin moninäkökulmaisena ja monimenetelmällisenä laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksessa havainnoitiin ja haastateltiin yhteensä kolmeatoista 6–12-vuotiasta lasta, joilla kaikilla oli todettu erityisen tuen tarve. Haastatteluissa ja ryhmätoiminnoissa otettiin esille minäkuvaan, lapsille tärkeisiin asioihin, toiveisiin ja unelmiin liittyviä keskustelunaiheita.

Lapset muodostivat omaa minäkuvaansa suhteessa perheeseen, kavereihin, vertaisiin ja omaan osaamiseensa. Lapset pitivät itseään rakkaana perheenjäsenenä, hyvänä kaverina ja moniosajana, joka joutui tasapainoilemaan oman kokemuksensa ja toisten ihmisten näkemysten kanssa. Huumori ja jekuttaminen toivat iloa arkeen, mutta huolta aiheutti perheelleen tuottama taakka oman erityisen ominaisuutensa vuoksi. Lapset kaipasivat elämäänsä rakastavaa perhettä, kavereita, jotka eivät jätä yksin ja hyväksymistä omana itsenään.

Tutkimukseen osallistuminen tarjosi lapsille nähdyksi ja kuulluksi tulemisen kokemuksen, jonka kautta oli mahdollista muodostaa ymmärrystä siitä lapsuuden kulttuurista, johon kuului elämää erityisen ominaisuuden kanssa. Tutkimus auttoi lapsia tutustumaan itseensä ja kannusti osallistumaan omaan elämäänsä liittyvien seikkojen esiin nostamiseen.

Asiasanat: minäkuva, lapsi, erityisyys, lapsinäkökulma, vuorovaikutus

Sisällys
TIIVISTELMÄ
SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
1.1	Lapsinäkökulmaisuus	5
1.2	Vuorovaikutuksesta syntyvä minäkuva.....	8
1.3	Tutkimuskysymys	13
2	TUTKIMUSMENETELMÄT	14
2.1	Tutkittavat ja aineiston keruu	14
2.2	Aineiston analyysi	18
2.3	Eettiset ratkaisut.....	19
3	TUTKIMUSMATKA LAPSEN MINÄKUVAAN	22
3.1	Rakas perheenjäsen.....	22
3.2	Kaveri, joka ei jätä yksin	24
3.3	Tasapainoilija	26
3.4	Uteliias ja rohkea moniosaaja	28
4	POHDINTA	31
	LÄHTEET	37
	LIITTEET	43

1 JOHDANTO

Tarkasteltaessa lapsuutta lasten näkökulmasta, olemme suhteellisen uudella, mutta jatkuvasti kasvavalla, tutkimuksen kentällä (Karlsson 2012, 26; Turja 2011, 24). Lasten toimijuuden korostaminen ja osallisuuden mahdollistaminen kiinnostaa ja sitä on kehitetty erilaisten tutkimusten, kokeiluiden ja käytänteiden avulla (Turja 2011, 24, Kiili 2006, 54). On Lasten parlamentteja, nuorisovaltuustoja, oppilaskuntatoimintaa sekä erilaisia hankkeita (Peltola & Moisio 2017, 22). Hallituksen tasolla uudistusta on tehty Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma, LAPE:n, avulla. LAPE on vuodesta 2017 keskittynyt uudistamaan palveluita niin, että lapsen etu ja oikeudet korostuvat. (Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma 2019.) Terveystieteiden tutkimuskeskuksella, THL, puolestaan rakennetaan laajan tutkimus- ja kehittämishankkeen myötä myös sijaishuollossa olevan lapsen kuulemiseksi pysyviä rakenteita (Sosiaali- ja terveysministeriö 2018). Myös lapset itse toivovat tulevansa nähdyksi ja kuulluksi (Junntila 2018).

Lapsen erityisyys on ollut painopisteenä aiemmissa tutkimuksissa. Näitä ovat olleet muun muassa Kruczekin (2017), Jonesin & Hessen (2018), Milbrodttin (2018), Ollin (2014) sekä Siparin, Vänskän ja Pollarin (2017) tutkimukset. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että lapsi on ensisijaisesti lapsi eikä tutkimukseni kohdistu erityisyydestä kysymiseen. Olen kuitenkin kiinnostunut siitä, millainen lapsi kasvaa tilanteessa, jossa lapsella on jokin erityinen ominaisuus. Tällä ominaisuudella tarkoitan vammaa, pitkäaikaissairautta tai muuta erityisen tuen tarvetta. Olen seurannut keskusteluja erityisyyden kohtaamisesta ja leimaamisesta, arjen vaativuudesta ja tuen puutteesta. Näistä syistä näen tärkeänä lähteä tutustumaan lasten omaan maailmaan ja heihin itseensä heidän omien kertomusten ja kuvausten kautta.

Haluan tutkimuksellani lähestyä lapsia ja heidän perheitään laajentamalla lukijakuntaa tieteellisestä lukijakunnasta niihin, joiden elämää tutkimukseni voisi henkilökohtaisesti koskettaa. Lapsia tutkittaessa lapsen kieltä joudutaan usein kääntämään viralliseksi (Stoecklin 2019, 586), mutta minä halusin kääntää

virallista kieltä lempeämmäksi ja helpommin luettavaksi. Toivon, että tutkimukseni tavoittaa lapsinäkökulman myös kirjoitustyyliiltään. Toivon myös, että ne lapset, jotka ovat olleet mukana tätä tutkimusta tekemässä, löytävät tästä kenties itsensä ja pystyvät lukiessaan tekemään uusia oivalluksia elämänsä tutkimusmatkalla.

1.1 Lapsinäkökulmaisuus

Tavoiteltaessa lasten näkökulmaa ja lasten tuottamaa tietoa, on olennaista, että lapset saavat mahdollisuuden tiedon tuottamiseen (Karlsson 2012, 23). Tämä tarkoittaa tilaisuuksien luomista omasta itsestään ja maailmastaan kertomiseen (Karlsson 2012, 24; McWilliams 2010, 135). Mahdollisuus puolestaan edellyttää osallisuutta, joka parhaimmillaan toteutuessaan tarjoaa lapselle kokemuksen omasta osaamisestaan sekä parantaa luottamusta itseensä tiedon tuottajana (Turja 2011, 26). Ilman osallisuutta ei siis voi olla lapsinäkökulmaisuutta. Osallisuutta ei ole ainoastaan osallistuminen määrättyyn tehtävään tai tutkimukseen, vaan se on Pajulammin (2014, 134) mukaan oikeutta esittää omia näkökulmiaan myös virallisten tahojen ulkopuolella, kuten kotona ja harrastuksissa. Nykyään sosiaalinen media tarjoaa oivan kanavan itsestä kertomiseen, eikä lapsen kertominen näissä kanavissa ole poikkeuksellista (Eerola-Pennanen 2013, 218). Esimerkiksi Hill (2017) on tutkinut vammaisten tyttöjen kuvauksia itsestään verkossa. Ajankohtainen osallisuuskeskustelu tavoittelee Pajulammin (2014, 450) mukaan lapsen ottamista vakavasti yksilönä ja yhteiskunnan jäsenenä, eikä sillä tarkoiteta valtataistelua aikuista vastaan.

Lapsinäkökulmaisuus edellyttää Karlssonin (2012, 51) mukaan aikuiselta halukkuutta kuunnella ja sitä, että aikuinen ei ajattele lapsen puolesta. On tärkeää, että lapsi kohdataan omana yksilönään ja erityisesti omalla nimellään (Eerola-Pennanen 2013, 166). Lapsinäkökulmaisuus edellyttää läsnäoloa ja lapsen näkemistä sekä myös aikuisen oman sisäisen lapsen kuuntelemista. Lapsi kertoo monin eri keinoin, ei pelkästään sanoin. Hän voi kertoa kuvin, esineillä, eleillä, äännähdyksillä ja leikeillä. Aikuisten on oltava valmiina vuoropuheluun lapsen

kanssa ja ymmärtämään lasta näiden monien kerronnan tapojen kautta sekä antamaan lapselle mahdollisuus valita itse se mieluisin kommunikointikeino (Karlsson 2012, 50; From 2010, 115; Olli 2014, 157.) Monipuolisten keinojen käyttö ei ainoastaan osallista lapsia kertomaan, se myös auttaa heitä itseään tulkitsemaan (Warming 2011, 41). Puheen vahva asema (Vuorisalo 2013, 187) ja tiedonkeruun rajaaminen vain suulliseen ja sanalliseen tiedon tuottamiseen voi toimia rajoittavana tekijänä (Warming 2011, 50.). Omat ennako-oletukset lapsesta on syytä hälventää, jotta lapsi saa osallistua vapaasti (Sipari, Vänskä & Pollari 2017, 37). Erityisen tärkeää on olla herkkänä tilanteiden erilaisuudelle ja kyetä joustamaan ja hakemaan yhteyttä erilaisiin lapsiin muodostaessa ymmärrystä lasten kokemuksista ja käsityksistä (Helavirta 2011, 62). Merkittävää lapsinäkökulmaisudessa on sen tarjoama voimaannuttava kokemus lapselle (Vehmas 2010, 7).

Lapsinäkökulman tavoittelemisen tutkimuksessa tarkoittaa sen näkymistä koko tutkimusprosessissa aina ongelman asettelusta, aineiston keruusta, menetelmävalinnoista analyysin kautta johtopäätöksiin (Karlsson 2012, 23–24). Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa yksi merkittävä tarkastelun kohde on myös se mitä vuorovaikutustilanteessa tapahtuu, ei ainoastaan tieto, mitä vuorovaikutustilanne saa lapsen tuottamaan. Lapsinäkökulmainen tutkimus kehittää tutkijaa tutkimaan ja soveltamaan toimintatapoja ja tutkimusmenetelmiä sekä haastaa kykyä käsitellä lapsilta saatua tietoa. (Karlsson 2012, 49–51.) Lasten haastattelutilanteet voivat olla hyvinkin vaihtelevia ja edellyttävät erilaisia taitoja kuin aikuisten haastattelut. Kysymisen taidot voivat olla koetuksella, koska lapsen puhe voi olla asiasta toiseen nopeastikin vaihtelevaa ja kerrontaan voi liittyä myös liikettä ja kehon kautta tuotettavaa ilmaisua. Lapsen kotona tapahtuva haastattelu voi venyä ja siihen voi liittyä haastattelun lisäksi kodin toimintoja. Lapsi voi haluta esitellä kodin paikkoja ja esineitä, piirtää ja pelata. (Helavirta 2011, 61–62.) Lapsi on ensi sijassa tässä hetkessä eläjä ja tunteidensa mukana kulkija (Sipari ym. 2017, 64). Tapa, jolla aikuinen kaikkeen tähän reagoi, on keskeinen lapsinäkökulman saavuttamisessa. Huomioitavaa on, että myös pelkkä lapsen mukanaolo on osallisuutta, eikä sanoja tarvita. Mukanaolon osallisuuden edellytyk-

senä kuitenkin on, että vuorovaikutustilanne viestittää lapselle hänen merkityksellisyydestään. (Turja 2011, 32.) Olemme siis hyvin sensitiivisen asian äärellä, kun puhumme lapsinäkökulmaisuudesta ja osallisuudesta.

Silloin kun ajatellaan asiantuntijakeskeisesti ja niin sanotusti normatiivisesti orientoituneesti, voi siitä Ollin (2014, 154) mukaan nousta este lapsen oman näkökulman kuulemiselle ja ymmärtämiselle. Pahimmillaan voi toteutua Samuelssonin (2004) ajatus siitä, että työskentely lasten kanssa päättyy kuitenkin aikuisen tulkintaan. Huolta lapsinäkökulman toteutumiselle nousi Kiilin (2006, 142–143) tutkimuksessa, jossa lasten osallisuus ja lapsinäkökulman huomioiminen saattoi pysähtyä aikuisten negatiivisiin kommentteihin lasten ajatusten ja kykyjen kyseenalaistamisesta. Aikuiset eivät luottaneet lasten kykyihin olla mukana vaativissa tehtävissä, vaan lapsia saatettiin kohdella yksinkertaisina omaa etuaan ajavina yksilöinä. (Kiili 2006, 142–143.) Valitettavasti kohtaamiseen liittyy siis vielä aikuisjohtoisuutta ja lapsen ohittamista (Köngäs 2018, 193). Harmiksi lasten kannalta, voidaan myös ajatella, että osallisuus ja lapsen näkökulman huomioiminen vievät liikaa aikaa ja energiaa tärkeimmiltä asioilta, kuten lapsen kasvatuksen perustehtävän huolehtimiselta (Kiili 2006, 143). Lapsinäkökulmaisuus olisi hyvä nähdä yhtenä kasvatuksen perustehtävänä. Onhan osallisuus, joka siis vahvasti lapsinäkökulmaisuuteen liitetään, lasten perus- ja ihmisoikeuksien toteutumista (Pajulammi 2014, 450).

Sipari ym. (2017, 70) puhuvat lapsesta kuntoutuksen kontekstissa ja siinä tapahtuvasta lasten osallisuudesta. Kuntoutuksen ammattilaisten arvolähtökohdaksi tulisi olla lapsen arvostaminen omana itsenään ilman diagnoosin määrittämään taakkaa tai leimaa. Kuntoutuksen maailmassa tulisi lapselle välittää ikä- ja kehitystason mukaista tietoa herkistyen lapsen tilanteelle ja mukautuen lapsen maailmaan. (Sipari ym. 2017, 70.) Lapsinäkökulman ja osallisuuden kulmakivinä voidaan siis nähdä ensi sijassa motivaatio yhteisen ymmärryksen löytämiseen ja toisaalta halu kehittää omaa toimintaa niin, että kykenee näkemään tilanteen lapsen kannalta ja vastaamaan lapsen tasoisella tavalla lapsen tarpeisiin ja toiveisiin.

1.2 Vuorovaikutuksesta syntyvä minäkuva

Lapsi on aktiivinen vuorovaikuttaja syntymästään lähtien (Vilén ym. 2013, 152). Koska lapsinäkökulmainen ajattelu perustuu osallisuuteen ja osallisuus puolestaan vuorovaikutukseen, nostan vuorovaikutuksen merkityksen minäkuvan kehittämisessä tutkimukseni tarkastelun kohteeksi. Vuorovaikutus ei ainoastaan rakenna minäkuvaa, vaan se rakentaa myös koko sitä ilmiötä, mitä lapsuus ja nimenomaan erityinen lapsuus merkitsee. Vehmas (2010, 7) kehottaa tutkijoita tarkastelemaan erityisyyttä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. Tärkeää on pohtia, millaista sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttää me rakennamme lapsen minäkuvan synnylle.

Minäkuvalla tarkoitetaan yksinkertaisuudessaan yksilön käsitystä itsestään, siitä miltä hän näyttää ja millainen hän sisäisesti on (Psykologian käsitteitä). Perehtyessäni tutkimukseen huomasin, että minäkuvaan yhdistettiin identiteetti-käsite (Sipari ym. 2017) ja identiteettiin puolestaan yhdistettiin käsite minuus sekä muita eri yhdistelmiä (Saastamoinen 2006, 170). Tutkimuksessani kuitenkin keskitytään minäkuvaan ja siihen kytkeytyvään minuuteen. Minäkuvaan liittyvät pohdinnat on ajateltu olevan nuoruuden tehtävä (Nurmi ym. 2018, 160), mutta Sumen (2008, 151–152) tutkimuksessa vanhemmat olivat huomanneet heidän 6–7-vuotiaiden lastensa olevan kiinnostuneita minäkuvastaan ja oppineen jo hahmottamaan sen merkitystä. Se vuorovaikutuksen kenttä, jolla lapsi omaa kuvaansa muodostaa, onkin laajempi, merkityksellisempi ja myös lapselle itselleen tietoisempi kuin mitä olimme kenties ajatelleetkaan.

George Herbert Mead. Yksi merkittävä vuorovaikutuksen minäteorian edustajista on George Herbert Mead (Kuusela 2001, 61), niinpä hänen teoriansa nousee tutkimustani ohjaavaksi teoriaksi. G.H. Meadista (1863–1931) tuli vahingossa sosiaalipsykologian yksi perustajista ja myöhemmin klassikko, joka ei elinaikanaan tiennyt perustaneensa uutta tieteenalaa (Hankamäki 2016, 29; Kuusela 2001, 61). Koska Mead ei itse julkaissut yhtään kirjaa, on hänen teoria ollut alttiina muokkauksille (Hankamäki 2016, 75). Hänen teoriastaan kertovan kuuluisimman kirjan, *Mind, Self and Society*, on koontanut hänen oppilaansa. Kirjassa on Meadin

omia artikkeleitaan sekä hänen oppilaidensa luentomuistiinpanoja. Kirjassa pohditaan kielen asemaa vuorovaikutuksessa ja merkityksen muodostumisessa, minuuden kehittymistä ja sosiaalisten tilanteiden toimintaa. (Kuusela 2001, 61.)

Meadin ajatukset vuorovaikutusten yleisten kysymysten pohtijana kiinnostavat monia ja teoriaa on myös kritisoitu. Tässä tutkimuksessa on Hankamäen (2016), Kuuselan (2001), Raution (2006) ja Suonisen & Partasen (2010) tulkintoja Meadin teoriasta. Hankamäen (2016, 76–79) mukaan Mead keskittyi kokonaisuuksiin, ei niinkään yksilöihin tai poikkeuksiin, mikä tekee hänen teoriastaan suppean. Korostettaessa ympäristön vaikutusta ihmisyksilöön, saatetaan hukata toimija itse ja se, mitä hän itse tahtoo ja miten elämäänsä tulkitsee (Hankamäki 2016, 76–79). Hankamäki (2016, 29) korostaa, että Meadin ajatuksia on enemmän käytännössä hyödynnetty kuin mitä niitä on syvällisemmin tutkittu. Tähän tutkimukseen poimin Meadin teoriasta niitä elementtejä, joiden avulla koen voivani valottaa sitä sosiaalista vuorovaikutusta, jossa erityinen minäkuva rakentuu. Lähdin näin viemään Meadin teoriaa kohti erityispedagogista näkökulmaa.

Mead (1955, XIV) oli sitä mieltä, että mieli ja minuus ovat sosiaalisia ilmenymiä. Yksilön toiminta nähdään sosiaalisena ja tärkeään rooliin nousee mallioppiminen (Mead 1955, XV). Minuus on vuorovaikutuksen tuotos ja sosiaaliseen maailmaan liittyvää (Rautio 2006, 18). Eleet ja niiden vuorovaikutus nähdään yksilön itsensä tiedostamisen käynnistäjänä (Hankamäki 2016, 75). Minuus kehittyy syntymästä alkaen ja kasvaa sosiaalisten kokemusten kautta (Mead 1955, 135). Oma minuus löytyy ainoastaan silloin, kun koemme olevamme osa yhteiskuntaa. Tämä korostaa toisten ihmisten merkitystä siinä, miten me näemme itsemme. (Mead 1955, 163–164.)

Yksi kestävimmistä minuuden määritelmistä on Meadin jako subjekti- ja objektiminään (Saastamoinen 2006, 171). Englannin kielen ”Me” eli objektiminä on minuuden jo toteutunut puoli, jota ”I” voi havainnoida ja arvioida. Subjektiminällä tarkoitetaan spontaanisti toimivaa minän puolta, joka perustuu aikaisempiin kokemuksiin ja toisten asenteisiin reagoimiseen. Objektiminä puolestaan se kuva itsestä, joka voidaan havaita, kun omaa itseä katsellaan jonkun mer-

kityksellisen toisen silmin. (Mead 1955, 215; Saastamoinen 2006, 171.) Subjektiminä ja objektiminä refleктоivat siis keskenään ja tämän reflektionin keskellä syntyy minuus. Subjektii- ja objektiminän lisäksi Mead puhuu vielä yleistetystä toisesta, jolla tarkoitetaan minän tapaa suhteuttaa merkityksensä tilanteen ulkopuolelle johonkin yleiseen ihanteeseen. (Mead 1955, 215; Saastamoinen 2006, 171; Suoninen & Partanen 2010, 107; Kuusela 2001, 69.) Minuutta määritellään siis vain suhteessa muihin minuuksiin (Rautio 2006, 17–18) ja minä syntyy tiettyjen yleisten mielipiteiden ja yksilön omien mielipiteiden tasapainotellessa.

Meadin (1955, 160) mukaan yksilö ottaa mallin niistä, joista hän on riippuvainen ja jotka hän kokee merkityksellisinä. Lapsen kohdalla tähän kuuluvat perhe ja vanhemmat, muut aikuiset sekä vertaiset. Perheen merkitys näistä korostuu, koska oletetaan, että monimutkaisemmat sosiaaliset verkostot ovat laajentumia perheestä (Kuusela 2001, 70). Mallia otetaan refleктоimalla (Mead 1955, 135; Kuusela 2001, 69). Meadin (1955, 160) mukaan lapsella pelimaailma ja rooli-leikit korostuvat, koska näiden kautta lapsi omaksuu asenteita ja rooleja.

Mead näkee minuuden samaistumisen tuloksena. Tähän liittyy vallan antamista toiselle, joka valtaa käyttäessään joko hyväksyy tai hylkää. Vallankäyttäjänä ja arvioitsijana toimii toinen ihminen tai yhteisö (Hankamäki 2016, 104.) Arviointiin normatiivisilla ja objektiivisinakin pidetyillä kriteereillä liittyy Ollin (2014, 154) mukaan erilaisuuden korostamisen riski, mikä on omiaan aiheuttamaan lapselle jatkuvaa kyvykkyytensä todistamisen taakkaa. Tämä saattaa johtaa liialliseen samanlaisuuden korostamiseen ja siihen, että kaikkia lapsia kohtaan on samat odotukset (Olli 2014, 154). Tämä on erityisen riskialtista silloin, kun lapsi ei koe olevansa osa ryhmää, eikä ympärillä ole itselleen tärkeitä vertaisia. Identiteettitutkija Fadjukoff (2009, 192) pitää tärkeänä nimenomaan ryhmään kuulumisen tunnetta. Lauronen (2010, 133) nosti esille vertaisten toimijuutta peilinä minäkuvan muodostumiselle koulumaailmassa. Sume (2008, 155) vahvistaa tätä näkemystä epäonnistumisen tunteen vaikutuksella negatiivisesti minäkuvaan silloin, kun lapsi on ainoana erityisenä omalla luokallaan. Vertaisia tarvitaan jakamaan niitä tunteita, joita muut eivät ymmärrä (Köngäs 2018, 15). Shattuck ym. (2014, 4) nostivat näkökulman, jossa yksilö ei pidä itseään erityisenä,

mutta joutuu silti omaksumaan erityisen identiteetin saadakseen itselleen tarvittavia tukitoimia ja palveluita. Erityisyys voidaan siis nähdä leimattuna ainaiselle tutkimukselle ja tutkimuksen kohteena olemiselle olettaen, että muut ovat oikeutettuja tietämään enemmän (Milbrodt 2018, 20).

Enemmistön vallankäyttö ja sopeutumisen vaatimukset tuovat mukanaan mukautumisen paineet (Hankamäki 2016, 105). Lapsen on mukauduttava siihen ympäristöön, jossa hän elää. Huumori voi toimia keinona luoda tilaa ymmärrykselle ja näin edesauttaa mukautumisessa (Milbrodt 2018, 2). Huumorin avulla kerrottujen henkilökohtaisten tarinoiden avulla saatetaan kumota tiettyjä ennakko-oletuksia erityisyyttä kohtaan. Samalla huumori auttaa yksilöä pitämään tilannetta hallussa antamalla muille luvan nauraa itselleen. Toimimalla näin yksilö kääntää valta-asemaa tekemällä kenties traagisenkin tilanteen humoristiseksi. (Milbrodt 2018, 2.) Milbrodttin (2018, 4) mukaan tällä tavalla huumoria on käytetty myös lasten keskuudessa. Kun yritetään mukautua, saatetaan samalla kokea kelpaamattomuuden tunnetta itsestä sellaisena kuin todellisuudessa on.

Merkityksellistä on olla ensi sijassa rehellisiä itsellemme. Meadin (1955, 307) mukaan me esitämme itsemme aina suotuisassa valossa muille ja hylkäämme näin todellisen minämme. Hän jatkaa, että meidän pitäisi esitellä itsemme itsellemme (Mead 1955, 307). Yksilö pohtii mitä sanoisi tai tekisi kontrolloimalla vuorovaikutusprosessia ja muuttamalla omaa toimintaa toisten reaktioiden vuoksi (Mead 1955, 140). Käyttäytyminen sosiaalisessa mediassa tuo tähän nykypäivän ulottuvuuden. Siellä vastataan kysyntään, eli tuotetaan sellaista keskustelua, jota ihmiset haluavat seurata. Vammaisten tyttöjen nettikäyttäytyminen ja blogikirjoitukset eivät poikkea tästä. He haluavat esiintyä motivoituneina motivoidakseen muita (Hill 2017, 122). Motivoidakseen heidän täytyy toimia tsemppareina sekä luoda tietynlaista "can-do girlhood" -kulttuuria, jossa kaikki on mahdollista ja kaikkeen pystytään. Samanaikaisesti esimerkiksi kommentit sokeuden rajoitavuudesta koetaan loukkaavina ja epäasiallisina. (Hill 2017, 122–123.)

Minäkuvan muodostumisen prosessinomaisuus tekee siitä alttiin muutoksille. Meadin (1955, 283) mielestä uuden kielen oppimisen myötä yksilö saa uu-

den sielun ja hänestä tulee erilainen, uusi yksilö. Aiemman kokemuksen vaikuttaen taustalla. (Mead 1955, 283.) Tutkimuksessani vertaan uuden kielen oppimista diagnoosin tai apuvälineen mukanaan tuomaan uuteen elämäntilanteeseen ja miten se vaikuttaa minäkuvaan. Ennen diagnoosia saatetaan kokea ryhmään kuulumattomuutta (Jones & Hesse 2018, 95). Jonesin & Hessen (2018, 95) mukaan diagnoosin kautta löydetään selityksiä ja ymmärrystä omalle tilanteelleen ja tätä kautta positiivisemmän muutoksen siihen mitä itsestään ajattelee. Aiempia kokemuksia arvioidaan uudelleen ja minäkuva nähdään aivan uudessa valossa. Joissain tilanteissa olisi diagnoosin aikaisemmin saaminen suojannut pettymyksiltä ja turhautumisilta ja olisi voitu ymmärtää itseään paremmin. (Jones & Hesse 2018, 95-97.) ADHD -nuoret kokivat, että he pitivät itsestään enemmän diagnoosin jälkeen. Oma äänekkyyys ja vauhdikkuus hyväksyttiin ja se nähtiin jopa "coolina" (Jones & Hesse 2018, 99). Toki diagnoosi voi olla myös hyvin tiukasti lokeroiva (Kulmala 2006, 65).

Apuväline, kuten kuulovammaisten sisäkorvaistute, voi puolestaan avata täysin uutta maailmaa. Musiikki toiminee hyvänä esimerkkinä tästä. Lisäksi apuväline voi tehdä itsenäisemmäksi ja rohkeammaksi. Toisaalta apuväline voi myös vammauttaa ja viedä pois siitä jo tutusta maailmasta haastaen oppimaan uuden kielen ja kommunikoinnin tavan kuulevien maailmassa. (Lauronen 2010, 127-129.)

Me ihmiset näemme siis itsemme alitajuisesti niin kuin muut meidät näkevät (Kulmala 2006, 68). Vaikka meidät nähtäisiin jonkin tietyn ominaisuuden kautta, olemme me paljon muutakin. Toiset ihmiset toimivat peileinä ja niistä reflektoituu meidän oma kuvamme. Kuva, johon vaikuttaa saamamme palaute, kohtaamamme eleet, reaktiot, ilmeet ja äänenpainot. Peilit, jotka voivat heijastaa arvostuksen lisäksi myös halveksuntaa (Taipale 2016, 23-24.) Eräänlaisina hyväksyvinä peileinä voivat olla myös lapsen lemmikit, jotka omalla käytöksellään osoittavat iloa lapsesta. Lemmikit ovatkin lapselle tärkeitä sosiaalisten suhteiden kumppaneita tuoden hyvää mieltä ja onnellisuutta. (Helavirta 2011, 59; Einberg, Nygren, Svedberg ja Enskärt 2016, 79.)

Lapsen positiivinen minäkuva on niin tärkeä, että sitä pitää kaikin keinoin suojella kehityksen ja toimintakyvyn ongelmiin painottuvalta puheelta (Sipari ym. 2017, 41). Positiiviset ihmissuhteet ovat merkittävässä roolissa (Rose, Shdaimah, De Tablan & Sharpe 2016, 121.) Huoli lasten negatiivisesta minäkuvaista, kuten Kruczekin (2017) tutkimuksen käytöshäiriöisillä tytöillä tai itsesyytöksistä ja ulkopuolisuuden tunteesta kuten Jonesin & Hessen (2018) tutkimuksen ADHD -nuorilla, on herättävä. Tieto siitä, että lapset kuulevat ympärillään negatiivista puhetta itsestään ja oman elämänsä aiheuttamasta hankaluudesta sekä kokemuksista olevansa taakka ja pettymys vanhemmilleen (Jonas & Hesse 2018, 97) sai minut havahtumaan paremman vuorovaikutusilmapiirin luomisen tarpeelle ja aidon kohtaamisen vaatimiselle.

1.3 Tutkimuskysymys

Tutkimuksessani haluan pysähtyä lapsen äärelle, kuulla häneltä itseltään siitä millainen hän on. Haluan kuulla mitä hän kertoo itsestään suhteessa perheeseen, kavereihin ja muihin elämänsä tärkeisiin ihmisiin. Haluan havainnoida, miten lapsen puheessa, eleissä, kuvissa, leluissa ja tekemisissä nousee hänen omat näkemyksensä itsestään ja miten muiden ihmisten kuvaukset vaikuttavat hänen kuvauksiinsa. Haluan tarkkailla, miten vertaisryhmässä kuullut muiden kommentit ja kysymykset sekä ryhmässä käydyt vapaat ja ohjatut keskustelut vaikuttavat lapsen omaan tarinaansa itsestään. Kiinnostavaa on myös, miten lapsi omassa kotiympäristössään avaa omaa tarinaansa vieraille aikuiselle.

Haluan tutkimuksessani selvittää, kuka on se lapsi, jolle elämä on antanut erityisen ominaisuuden, jota muut tarkastelevat ja arvioivat. Millainen lapsi on ja millaisena hän itse itsensä näkee? Näistä pohdinnoista tutkimuskysymykseksi muotoutui seuraava:

Miten lapset kuvaavat itseään?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimukseeni osallistui 13 lasta iältään 6–12-vuotiaita. Näistä tyttöjä oli yhdeksän ja poikia neljä. Kaikilla lapsilla oli todettu erityisen tuen tarve. Ryhmätoiminoissa havainnoitavina oli kuusi lasta ja henkilökohtaisesti haastattelin seitsemää lasta. Osallistujat löytyivät tutkimukseen julkisen Facebook -haun ja lapsitoimijoille lähetetyn sähköpostipyynnön kautta. Pääsin vaikuttamaan yhden lapsiryhmän osallistujiin. Kahdelle vanhemmalle esitin tutkimuspyynnön henkilökohtaisesti ja tätä kautta sain kaksi haastateltavaa. Kaikki lapset tulivat tutkimukseen mukaan vanhempiensa kautta. Aineiston keruu ajoittui aikavälille marraskuu 2018–helmikuu 2019. Havainnointia tapahtui kahdessa ryhmässä kuuden ryhmäkerran, yhteensä 11,5 tunnin ajan sekä haastatteluissa. Haastattelujen kestot vaihtelivat 25 minuutista reiluun kahteen tuntiin. Analysoitavana aineistoa tutkimukseeni kertyi haastatteluista litteroitua tekstiä 114 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5) ja kahdeksan sivua havainnointimuistiinpanoja (fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Laadullinen, moninäkökuulmainen tutkimus. Laadullista tutkimusta voi kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, jolla tavoitellaan merkityksiä, ei totuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009; Vilkkä 2015, 118). Ilmiötä voidaan näin joko ymmärtää tai selittää. Ymmärtäminen on eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Jotta voitaisiin tavoittaa ymmärrystä lapsen maailmaan ja tutustua lapseen, on hyvä käyttää monenlaisia kommunikointikeinoja ja menetelmiä (Olli 2014, 157). Tästä syystä valitsin laadullisen tutkimuksen ja kahdesta sen keskeisestä menetelmästä, haastattelusta ja havainnoinnista, yhdistelmän. Kahden metodin yhdistäminen, jota myös triangulaatioksi kutsutaan, ei ainoastaan laajenna ja syvennä aineistoa, se myös tuottaa luotettavampaa tietoa (Honkanen, Poikolainen & Karlsson 2018, 184; Patton 2015, 316–317). Havainnoinnin avulla tutkija kokee tutkittavien kanssa ja tavoittaa näin tutkittavien maailmaa paremmin kuin ainoastaan

haastattelemalla ja suullisen tiedonkeruun avulla (Vilkka 2006, 35; Warming 2011, 50; Grönfors 2015, 149). Omassa tutkimuksessa moninäkökulmaisuus ja monimenetelmällisyys (kuvio 1) toteutui kahden menetelmän yhdistämisen lisäksi syventämällä tutkijan havaintoja lapsiryhmien toisten ohjaajien havainnoilla.

Laadullisten tutkimusmenetelmien käyttö edellyttää aina perehtyneisyyttä ja etukäteisvalmistelua. Lasten tutkiminen edellyttää tutkijalta kykyä toimia lasten kanssa ja tilanteiden vaatimaa herkkyyttä. Patton (2015, 15) korostaa, että havainnointi ei ole pelkkää paikalla olemista eikä taidokas haastattelu ole vain kysymysten esittämistä. Myös kerrontapaikalla on merkitystä (Kulmala 2006, 60). Tästä syystä valitsin tutkimukseni toteutuspaikoiksi epäviralliset ja mahdollisimman luonnolliset ympäristöt, kuten lasten kodit ja vapaa-ajan ryhmät. Merkittävässä roolissa oli valita sellaiset paikat, joissa keskustelu olisi lapselle luontevinta (McWilliams 2010, 130) ja niin, että haastatteluympäristönä tuttu koti olisi lapselle mieluinen haastattelun toteutuspaikka (Helavirta 2007, 634).

Havainnointi. Havainnointi sopii erittäin hyvin lapsitutkimukseen. Tutkimusmenetelmänä käytettynä sen tulee olla mahdollisimman kattavaa (Vilkka 2006, 38, 41.) Tämän vuoksi tein havainnointia niin ryhmissä kuin lasten haastatteluissaakin. Ryhmissä havainnointi oli tärkeää, koska sen avulla oli mahdollisuus saada selville asioita, joista lapset eivät kenties kahdestaan tutkijan kanssa haluaisi keskustella (Patton 2015, 333). Havainnointi voi olla jäseneltyä tai osallistuvaa. Jäsenelty havainnointi on strukturoitua ja yksityiskohtaisempaa (Vilkka 2006, 38), kun taas osallistuva havainnointi tarkoittaa tutkittavien mukana toimimista ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa olemista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82). Havainnoinnissa kiinnitetään huomiota myös nonverbaaliseen kommunikaatioon, jota voi olla muun muassa eleet, ilmeet, kiinnostuksen osoittaminen, läheisyys, etäisyys ja liikkuminen (Patton 2015, 373). Koska tilanteet vaihtelevat lasten kanssa (Patton 2015, 336), yhdistin nämä kaksi menetelmää ja toimin niiden kanssa kulloiseenkin tilanteeseen soveltuvalla tavalla.

Jäsennelyä havainnoinnista teki ryhmätilanteita varten kehittäessäni lomake (liite 1), johon kirjasin ryhmien aikana havainnoimiani asioita lasten keskusteluista ja toiminnasta. Kävimme ryhmäkertojen jälkeen ohjaajien kesken keskustelun, jonka nauhoitin. Havainnoistamme ylös ne asiat, jotka koskivat tutkimuksessa mukana olevia lapsia. Tein myös lomakkeen ulkopuolisia vapaampia havainnoiteja, joita nauhoitin joko ryhmätoiminnan aikana tai heti toiminnan jälkeen. Kirjauksissani oli myös asioita, joita lapset sanoivat. Osallistuvaa havainnoinnistani teki oma roolini yhtenä ryhmän ohjaajista (Vilkkä 2006, 40). Tein havainnointia myös lasten haastattelutilanteista, jolloin kirjasin havaintoni litte-roinnin yhteydessä marginaalikommentteina. Haastattelun yhteydessä tapahtuva havainnointi on Pattonin (2015, 336) mukaan myös osallistuvaa havainnointia.

Havainnoinnissa kiinnitin huomiota siihen, miten ja mitä lapset kertoivat toisille lapsille itsestään. Toiminnan luonteeseen kuului lasten keskinäiseen keskusteluun kannustaminen, joten lapset saivat tutkimuksen aiheeseen liittyviä teemoja keskustelun ja toiminnan aiheiksi. Samuelssonin (2004) mukaan lasten kanssa ollessa korostuu aikuisten tulkinnat. Tähän halusin kiinnittää erityistä huomioita sillä, että annoin ryhmätilanteissa lapsille tilaisuuden kertoa oman tulkintansa toisten lasten kuvauksista. Lapsia kehoitettiin esittämään toisilleen tarkentavia kysymyksiä ja minä puolestani kysyin heiltä, mitä he ajattelevat toisten lasten kuvauksista. Tällä tavoin sain aineistooni myös vertaistulkinnat, eli lasten tulkinnat toisten lasten kuvauksista.

Haastattelut. Lasten haastattelu on luonteeltaan keskustelun omainen vuorovaikutustilanne (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 330). Siinä edetään lapsen ehdoilla (Warming 2011, 47) huomioiden lasten omat lähestymistavat ja oma kieli (Raittila ym. 2017, 312). Tästä ainutlaatuisuudesta johtuen valitsin haastattelumenetelmikseni yhdistelmän teema- ja avoimesta haastattelusta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitua, jonka keskeisinä tekijöinä ovat teemat ja aiheet sekä vastaajaystävällisyys. Teemahaastatteluun voi myös yhdistää erilaisia tehtäviä. Avoin haastattelu puolestaan etenee haastateltavan ehdoilla vuorovaikutuksessa. (Vilkkä 2015, 124–127.)

Teemoittain etenevä haastattelu on hyvä menetelmä lasten kanssa (Raittila ym. 2017, 321), jonka vuoksi käytin sitä erityisesti haastattelutilanteiden aloituksessa. Teemahaastattelussa on vaikeaa löytää juuri sellaiset kysymykset, joihin lapset osaisivat vastata mahdollisimman laajasti. Avoimessa puolestaan lapset saattavat kertoa paljon asian vierestä. (Raittila ym. 2017, 321.) Yhdistelmä voi siis olla tiettyjen tarkempien kysymysten esittämistä ja tiettyjä teemoja nostetaan mukaan keskusteluun joustavasti tilanteen mukaan (Patton 2015, 441).

Tehtävät ja virittävät materiaalit. Halusin tarjota lapsille mahdollisuuden kertoa itsestään vapaasti omalla tavallaan, mutta niukkuuden ja toisaalta liiallisen rönsyilyn välttämiseksi otin avukseni erilaisia tehtäviä ja virittäviä materiaaleja. Piirtäminen, tavaroiden esittely ja tarinoiden kertominen ovat toimineet apuna lasten haastatteluissa (Helavirta 2011, 629). Tänä päivänä näiden rinnalla myös valokuvien käyttö on lisääntynyt (Honkanen ym. 2018, 186). Tutkimuksessani virittelin teemalliseen keskusteluun kuvakorttien (liite 2) ja MAHTI-tunnekorttien (liite 3) avulla. Kuvakortit oli suunniteltu ja teetetty lapsia varten auttamaan kertomaan asioista, joista tykkää tai ei tykkää. Kuvakortit virittivät myös kertomaan omista sen hetken tunnelmistaan. MAHTI-korttien avulla pyysin lapsia kuvailemaan itseään kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Muita virittäviä materiaaleja olivat lasten ottamat valokuvat, joiden avulla lapset kuvasivat itseään, itselleen merkittäviä asioita ja haaveitaan. Haastattelutilanteissa olivat mukana perheen yhteiset valokuvat, lasten piirustukset, lasten kuvaamat videot sekä tärkeät esineet ja paikat.



KUVIO 1. Aineiston keruu lapsinäkökulmaisena vuorovaikutusprosessina

2.2 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu niin laadulliseen kuin määrälliseenkin tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysi sopii hyvin tekstin analyysiin, kuten litteroidut aineistot, mutta ei niinkään havainnointimuistiinpanoihin (Patton 2015, 541). Sisällönanalyysiä kuvataan tekniikaksi, jonka avulla voidaan muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivis kuvaus koodauksen, teemoittelun, luokittelun ja tyypittelyn avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93). Aineistosta riisutaan kaikki se mikä ei vastaa tutkimuskysymykseen ja jäljelle jäävä osuus kertoo vastauksen tutkimuskysymykseen. Sisällönanalyysin avulla etsitään tekstistä tiettyjä sanoja ja teemoja sekä lasketaan sitä, kuinka monta kertaa niitä esiintyy (Patton 2015, 541; Salo 2015, 170). Tutkimukseni laadullisuuden vuoksi en laskenut toistotiheyksiä, vaan keskityin siihen millä tavalla pystyisin havainnollistamaan lapsen minäkuva.

Lapsen minäkuva on aiheena monikerroksinen, eikä lapsen tuottama aineisto ole niin yksiselitteinen, että sen voisi tiukasti lokeroida. En pyrkinyt yksioikoisten tyyppien hakemiseen, vaan halusin kuvata sitä monipuolisuutta mitä lapsissa oli. Kiinnitin huomiota siihen, että aineisto säilyttäisi sen ainutlaatuisuutensa, monimuotoisuutensa ja yksityiskohtaisuutensa. Tämän vuoksi pelkkien tekstikatkelmien poimiminen analyysiyksiköiksi (ks. esimerkki) ei ollut riittävää aineistoa analysoitaessa, vaan huomioon oli otettava lapsen tunteenilmaisut, eleet, toiminta ja tekeminen.

H: Ja tämä kuva?

L: Mä oon urhee

H: Mikä oot?

L: Urhea

H: Mitä tarkoittaa urhea?

L: Että ettei pelkää

Poistin aineistosta sellaiset kohdat, joissa lapsi ei kuvannut itseään tai joihin liittyi lapsen vanhemman tulkintaa lapsesta. Yhdistin aineistoon havainnointimuisiinpanot kuvatakseni haastattelutilanteiden ja ryhmätoiminnan vuorovaikutusta sellaisena kuin se todellisuudessa tapahtui huomioiden niin verbaalisen kuin nonverbaalisenkin ilmaisun. Tässä kohtaa huomioin miten vanhempi, vertainen tai ryhmän aikuinen vaikuttivat lapsen kertomiseen itsestään. Tein jokaisesta lapsesta oman henkilökuvan miellekartan avulla. Tämän jälkeen poimin aineistosta lasten kuvaamia ominaisuuksia Wordin etsi-työkalun avulla ja liitin ominaisuudet perhe-, koulu- ja kaveri- sekä vapaa-ajan konteksteihin. Näistä muodostin yhteisen taulukon.

2.3 Eettiset ratkaisut

Hyvin tehty tutkimus on vastuullisesti, huolellisesti ja perusteellisesti tehty (Hyvärinen 2017, 32; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Eettinen sitoutuneisuus näkyy koko tutkimuksessa aineiston keräämisestä analyysin kautta tutkimustulosten esittämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Hyvin tehtyyn tutkimukseen liittyy

tutkimusluvut, osallistujien suostumus, anonymiteetti sekä tietosuojat. Tutkimuksessani käytin suostumuslomaketta (liite 4 & liite 5) ja tietosuojailmoitusta (liite 6), josta kävi ilmi tutkimuksen tavoitteet, tutkittavien suojaaminen, luottamuksellisuus sekä aineiston säilyttäminen ja tuhoaminen. Ennen tutkimukseen suostumista, kerroin vanhemmille tietosuojailmoitukseen ja suostumiseen liittyvät seikat ja pyysin heitä keskustelemaan asiasta lapsen kanssa. Sain allekirjoitetut lomakkeet joko postitse tai henkilökohtaisesti ryhmätilanteiden ja haastattelujen yhteydessä.

Lapsitutkimuksissa lapsen oikeudet ovat tutkimuksen eettinen perusta. Tähän liittyy myös ihmisarvon kunnioittaminen ja osallistumisen vapaaehtoisuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25.) Lapsen oikeuksien 12 ja 13 artiklan mukaan lapsella on oikeus ilmaista omat näkemyksensä ja mielipiteensä (Yleissopimus lapsen oikeuksista 2019), mikä saattaa omalta osaltaan vaikuttaa siihen, kuka tutkimukseen lopulta suostuu ja kuka on oikea henkilö suostumuslomakkeen allekirjoittamaan. Tutkimuksiin suostujalta edellytetään kypsää päätöksentekokykyä ja tämä voi joissain tapauksissa sulkea lapset tutkimusten ulkopuolelle (Hirsjärvi ym. 2009, 25).

Pekkarinen (2018) pohtii lapsuuden tutkimuksen eettisiä kysymyksiä juuri suostumuksen näkökulmasta. Lapsi ei välttämättä kykene ymmärtämään tutkimuksen merkitystä ja omaa rooliaan. Tällöin on voitava luottaa huoltajan kykyyn lapsen edun arvioijana. Toisaalta ei pitäisi sulkea lapselta osallistumismahdollisuutta tutkimukseen ilman huoltajan suostumusta ja toisaalta suostumus voi olla jotain muutakin kuin vain nimi paperissa. Suostumus voi olla lapsitutkimuksessa rauhassa tutustumista ja näin luottamuksen rakentamista. (Pekkarinen 2018.) Tutkimuksessani eräs lapsi oli vanhemman kanssa keskustellessaan halunnut osallistua tutkimukseen, mutta sovittuna haastatteluhetkenä mieli olikin muuttunut. Esittelin lapselle itseni ja kerroin tutkimuksesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja siitä, miten aion tutkimuksen tehdä. Jäin hetkeksi vanhemman kanssa juttelemaan ja odottamaan lasta. Lapsi saapuikin luokseni ja lähdimme jutellen tutustumaan toisiimme. Jonkin aikaa juteltuamme kysyin lap-

selta uudestaan tutkimukseen suostumisesta ja nyt hän olikin valmis osallistumaan. Vaikka lapsen huoltaja oli se henkilö, joka allekirjoitti suostumuslomakkeen, oli lapsi itse kuitenkin viime kädessä se, joka osallistumispäätöksen teki.

Lapsitutkimuksessa on tarkoin arvioitava millaiset tutkimustulokset voivat olla lapselle haitaksi ja missä kohdin täytyy erityisesti huolehtia salassapitovollisuudesta. Tällöin eettisen tarkastelun kohteeksi tulevat tutkimuksen tapa ja se miltä lapsia tulee tutkimuksessa suojella. (Karlsson 2012, 47–48.) Itse tarkkailin sitä, etten kirjoittanut tutkimuksessani mitään sellaista, joka voisi aiheuttaa lapselle mielipahaa tai paljastaisi tunnistetietojen avulla lasta edes hänen omalle vanhemmalleen. Pekkarisen (2018) mukaan lapsitutkimuksessa eettisyys koskettaa myös lähestymistapaa. Omassa tutkimuksessani korostui lapsen lisäksi perheen arvojen ja kodin kunnioittaminen.

Tärkein eettinen kysymys lapsitutkimuksessa on se, millaisia aikuisia tutkimusta on tekemässä (Kiili 2006, 55). Tutkijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa ja tavoiteltava lapsinäkökulmaa (Karlsson 2012, 36) ja muistettava, että hän osallistuu vaikuttaa tutkimuksen kohteen, lapsen, elämään (Vilkkä 2006, 57). Omassa tutkimuksessani olin vaikuttamassa myös lapsen minäkuvaan. Tutkija on tärkeässä roolissa siinä millaisen asiantuntijan roolin lapsi tutkimukseen osallistuaan saa (Raittila ym. 2017, 323). Lapsitutkimuksessa tutkija ei ainoastaan ole luomassa lapsen asiantuntijuutta, vaan hän usean roolin kautta on myös se henkilö, jolle lapsi saattaa kertoa myös salaisuuksiaan. (Vilkkä 2006, 67; Warming 2011, 34–44). Tällöin on enemmän kuin eettisesti oikein toimia luotettavana aikuisena, jonka seurassa voi turvallisin mielin olla ja jakaa omaa elämäänsä.

3 TUTKIMUSMATKA LAPSEN MINÄKUVAAN

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kiehtovuus on siinä, ettei tutkija voi etukäteen tietää millaista aineistoa lähdetään lapsen kanssa yhdessä tuottamaan. Tämän vuoksi esittelen löydökseni tutkimusmatkana lapsen minäkuvaan, jossa oppaana on toiminut lapsi itse. Lapset kuvasivat itseään monin eri keinoin. He kertoivat, lauloivat, soittivat, veivät retkelle, tulivat lähelle, halusivat ja nauroivat. Heitä kiinnosti minun saapuminen heidän kotiinsa, minun tuomani materiaalit ja nauhurini. He olivat valmistautuneet ottamalla esille valokuva-albumejaan ja ottivat uteliain silmin eteisessä vastaan tutkijan, jonka tutkimukseen he halusivat tulla mukaan. Ryhmissä lapset tutkivat kiinnostuneina omaa itseään yhdessä muiden kanssa. Tällä tutkimusmatkallani tutustuin valloittavan avoimiin lapsiin, jotka auttoivat minua hahmottamaan millaisia he ovat. Tutkimuksessani mukana olleet lapset olivat kielelliseltä ilmaisutavaltaan erilaisia, joten puheeseen perustuvia aineiston lainauspoimintoja ei ole kaikilta lapsilta. Havainnot ja muutoin kuin puhetta käytetyt vastaukset on huomioitu tekstissä lasten kuvauksia esitellessä.

3.1 Rakas perheenjäsen

Perheen tärkeys ja rakkaus nousivat lasten kuvauksissa korostuneesti esille. Rakkaus-sanaa käytettiin liitettynä perheeseen, *koska perhe on rakas*. Rakkaus näkyi lapsen kunnioittamisena ja lapsi tiesi tämän. Myös lapsi itse arvosti ja rakasti vanhempiaan. Tämä oli havaittavissa lapsen katseessa, kun hän katsoi omaa vanhempaansa ja siinä kohtaamisessa, kun vanhempi ja lapsi keskustelivat keskenään. Vanhemman arvostus tuli esiin lapsen puheessa, kun lapsi sanoi tykkävänsä *aikuisista, vanhemmista ja läheisyydestä* ja lapsen kertoessa kuinka tärkeää on, *kun ympärillä on ihmisiä, jotka välittää*. Perhe ja erityisesti äiti tekee iloiseksi. Lapset myös huomioivat haastattelijan perheen. Haastattelutilanteessa tehtyä piirustusta lapselle tarjotessa lapsi totesi, että *sä saat viedä sen sun lapselle*. Tällä lapsi

osoitti, että haastattelijan mahdollinen oma lapsi olisi haastattelijalle tärkeämpi kuin haastateltava lapsi ja korosti näin haastattelijan oman perheen merkitystä.

Koti koettiin paikkana, jossa sai olla *kaikenlainen*. Siellä sai olla myös *laiska* ja silloin *voi pyytää äitiä tekemään voileivän*. Kotona sai olla hassuttelija ja tehdä jekkujakin. Kotoa löytyi myös oma paikka, jossa sai olla juuri sellainen kuin on. Tällainen paikka oli esimerkiksi oma huone, johon sai mennä omien touhujensa pariin, omaan rauhaan. Lasten ottamissa valokuvissa oma huone kuvattiin rauhoittumisen paikkana, jossa oli itselle tärkeitä asioita ja esineitä. Oma huone rauhallisuudessaan valikoitui myös haastattelupaikaksi osalle lapsista. Haastattelussa puhuttiin oman huoneen sisustamisesta ja siitä, mitä kaikkea omaan huoneeseen haluttiin laittaa.

Kotona vietettiin aikaa yhdessä. Lapset kuvasivat itseään aktiivisina toimijoina, jotka saivat olla mukana tekemässä asioita yhdessä perheenjäsenten kanssa. Lapset kuvasivat olevansa kotitöissä auttajia. Parhaita kotitöitä oli äidin kanssa leipominen. Äidin kanssa myös askarreltiin ja tehtiin läksyjä. Äiti oli se, jolta sai läheisyyttä esimerkiksi yhteisissä hiusten letityshetkissä. Isän kanssa saunottiin ja korjailtiin erilaisia kulkuvälineitä. Isää kuvailtiin lohduttajaksi, joka *saa pahan olon loppumaan*. Isän sanaan uskottiin ja *jos isä sanoo, että jää kestää, silloin se kestää*. Lapsi myös osoitti valokuvissaan isän kasvoilta näkyvää iloa lapsesta.

Molempien vanhempien rooli lapsen kannustajana ja mahdollisuuksien antajana tuli lasten puheissa esille. Lapset olivat saaneet kokeilla monenlaisia harrastuksia ja näin hakea sitä omaa mieluista tekemisen muotoa. Lapset olivat myös saaneet lopettaa harrastuksensa, eikä puheissa noussut tähän lopetuspäätökseen liittyviä negatiivisia seuraamuksia. Vanhempi sai myös rohkaistua tekemään jotain, mitä *ei viiti* eikä lapsi olisi joitakin asioita ikinä kokeillut, jollei vanhempi olisi toiminut mallina ja luonut tilaisuuksia.

Sisarukset olivat lapsille merkittävässä roolissa. Sisarusten kanssa tapeltiin ja heistä välitettiin, koska esimerkiksi *isoveljellä tuo hyvän mielen*. Sisaruksista kerrottiin valokuvien ja yhteisten videoiden avulla. Lapset vertasivat itseään sisaruksiin ja kuvasivat sisarustaan, että hän on *semmonen hyömielinen, mutta vähä hölmö*

kuten minäkin, koska meillä molemmilla on – – . Sisarusta siis ymmärrettiin samantyyppisyyden vuoksi. Toisaalta pohdittiin eroavaisuuksia ja sitä, kuinka sisarus oli uhkarohkea, kun taas itse oli vain rohkea tai verrattiin kumpi osaa asioita paremmin. Sisarus oli roolimalli ja häntä matkittiin niin tekemisen kuin ulkonäönkin suhteen.

Perheeseen kuului myös lemmikkejä. Oli eläin sitten kissa, koira, pupu tai vaikka hevonen, oli se tärkeä ja siitä tykättiin. Eläimet olivat lapsista söpöjä ja niitä oli kiva pitää sylissä ja silittää. Eläimet olivat valokuvauksen kohteina ja leluhahmoina mukana leikeissä. Oma itsensä nähtiin eläinrakkaana koiran ulkoiluttajana ja kissan silittäjänä. Ennen kaikkea eläimet toivat lapselle iloa ja kasvoille hymyä ja rakkautta. Terapiahevoset olivat tärkeitä ja omista hevosista unelmoitiin yhdessä toisten lasten kanssa

Harmiksi tämä lapsi, rakas perheenjäsen, saattoi kokea myös olevansa perheelleen taakka. Lapsi nosti puheessaan esille sen, että *asiat olisi helpompia, jos olisin terve*. Tällä viitattiin tälle siihen, että hän tuottaa perheelleen huolta ja että asiat ovat hankalia hänen vuokseen. Lapset olivat huolissaan myös terapioissa olevasta tauosta ja näin myös omasta hyvinvoinnistaan. Lasten keskusteluissa kuului myös huoli rahasta ja vanhempien väsymyksestä. Se mitä lapset toivoivat, oli kotiin rentoa tunnelmaa ja halusivat, että *kotona on hyvä rakkauden tunnelma ja pidetään yhdessä hauskaa*. Vanhemmalla on merkittävä rooli lapsen positiivisen minäkuvan rakentajana ja vahvistajana erityisesti silloin, kun lapsi kysyy: *eikö niin äiti?*

3.2 Kaveri, joka ei jätä yksin

Kaverit olivat lapsille tärkeitä ja nousivat lasten puheessa perheen jälkeen toiseksi tärkeimmäksi asiaksi. Kavereiden kanssa vietettiin paljon aikaa ja tuo aika oli sitä kaikkein mieluista niin vapaa-ajalla kuin koulussakin. Kavereiden kanssa leikittiin ulkona piilosta, pelattiin tai käytiin kirjastossa. Korostettiin rentoa yhdessäoloa kertomalla, että *kavereiden kaa saa vaa olla yhdessä ja tehdä kivoja asioita*. Kavereiden kanssa olo tuntui iloiselta ja tärkeältä. Kaveria ei myöskään jätetty yksin ja parhaan kaverin kriteerinä olikin juuri *semmonen, joka ei jätä yksin*.

Koulussa paras kaveri *on joka välkkä mun kaa*. Lapset pitivät myös itseään tällaisena parhaana kaverina toisille. Yksinolo tuntui pahalta ja oli *surullista, jos joku ei päästä leikkiin*.

Kaverina oltiin kivoja ja sillä parhaalla kaverilla ja itsellä oli *samoja juttuja*. Serkut olivat parhaita kavereita, koska serkuissa nähtiin samankaltaisuutta itseensä verrattuna. Serkkujen kanssa oltiin yhteisillä ulkomaanmatkoilla ja heidän kanssaan oli kiva olla. Serkku parhaana kaverina oli *hauska tyyppi* ja lapset näkivät myös itsensä serkun tavoin hauskana. Siinä missä kotona jekutettiin perheenjäseniä, jekutettiin myös kavereita ja hauskinta oli joutua myös kavereiden jekuttamisen kohteeksi. Tämä nauratti lapsia kovasti. Hauskuus, huumori ja hyväntuulisuus kuvasivat parhaan kaverin kanssa olemista ja toi myös tukea ja toivoa selviytymisestä sairauden huonoina hetkinä.

Lapset olivat kannustavia, huomaavaisia ja välittäviä kavereita ja vertaisiaan kohtaan. Osattiin olla ylpeitä omasta tekemisestä sekä myös kaverin onnistumisista. Tämä kuului lapsen puheessa, näkyi lasten kuvaamalla videoilla sekä oli havainnoitavissa lasten toiminnassa toisten lasten kanssa. Lapset kertoivat toisistaan paljon positiivisia asioita ja oli ihanaa seurata, miten lapset nauttivat saamistaan kehuista. Tämä näkyi katseessa, kainossa olemuksessa sekä vienossa hymyssä, kun kuuli itsestään kauniita asioita. Välittäminen oli havaittavissa myös esimerkiksi nätiissä kehotuksessa, jos toisen vaatteet olivat päällä jotenkin hassusti ja vaati pientä korjaamista. Huomaavaisuutta oli myös auttaa muita ymmärtämään toista paremmin tilanteessa, jossa joku ei esimerkiksi ymmärtänyt toisen puhetta. Tällaisessa tilanteessa havaittiin toisen lapsen ottavan tulkin roolia auttaen ja saaden toiset lapset sekä aikuiset ymmärtämään tätä puhetta. Lasten halu ymmärtää muita ja halu tukea ymmärretyksi tulemisessa oli siis havaittavissa ja edesauttamassa lasten keskinäisessä toiminnassa.

Kannustavuutta oli havaittavissa myös tilanteissa, joissa sillä ei ehkä ollut tietoista tarkoitusta. Kun lapsella oli paha mieli ja hän oli omassa kertomuksessaan ja olemuksessaan tuonut sen ilmi, huomattavissa oli mielen muuttuminen

positiivisemmaksi toisen kertomusta kuunnellessaan. Tällöin toisen lapsen onnistumisten kuunteleminen sai tämän toisenkin lapsen löytämään siitä hetkestä jotain kivaa ja herätti halun myös kertoa tästä muille.

Lapset tavoittelevat samanlaisuutta toisten kanssa. Haluttiin osallistua samalla tavalla kuin toisetkin ja haluttiin olla osa ryhmää. Tämä korostui tilanteissa, joissa ryhmätoiminnan etukäteistehtävä oli unohtunut, eikä lapsi voinut muiden tavoin osallistua kaikkeen toimintaan. Tällöin pintaan nousi surua ja harmitusta. Osallisuus ja osallistuminen on siis tärkeää. Parhaimmillaan se on kuin lasten kuvaamassa nuotiopiirissä olemista: tällöin ei ole kiire minnekään.

3.3 Tasapainoilija

Lapset pohtivat omaa minäkuvaansa hakemalla tasapainoa suhteessa toisiin ihmisiin. Lapset kertoivat itsessään olevan monta puolta ja paljastivat, miten kaikki puolet eivät näy ulospäin. Lapsissa mietintää herätti se, miten toiset ihmiset pitävät tietynlaisena, vaikka itse tietää olevansa paljon muutakin. Lapsi kertoi itsessään olevasta piirteestä, johon muut eivät usko. Pohdittiin sitä, saako olla sellainen kuin itse oikeasti kokee olevansa. Toisaalta tasapainoiltiin oman luonteen tiedostamisen ja hyväksymisen välillä. Tiedostettiin oma luonne ja käyttäytymisen tavat, mutta haluttiin olla toisenlainen ja loppuen lopuksi kuitenkin päädyttiin siihen, että *minä olen minä, en kukaan muu ja tykkään itsestäni, ihan oikeasti*. Oma itseä verrattiin luontoon ja luonnon ilmiöiden moninaisuuteen ja tätä havainnollistettiin esimerkiksi vedestä otettujen kuvien avulla.

Lapsilla vaikutti olevan epävarmuutta siitä, millainen hän on, eikä toisten ihmisten kommentit ainakaan lisänneet varmuutta. Havainnoidessa sellaista kohtaamista, jossa sisarukset etsivät itseään kuvaavia kortteja itselleen, estettiin yhden sisaruksen oma valinta. Tämän sisaruksen puolesta otettiin kortti ja hänelle kerrottiin, että tällainen olet, vaikka lapsi itse sanoi *enkä oo*. Tämä johti hämmennykseen ja vaikka kovasti omaa ajatustaan itsestään toi esille, ei sitä jostain syystä uskottu.

Koululaisuus aiheutti myös tasapainoilua. Toisaalta lapset pitivät kovasti koulusta, tykkäsivät tehdä läksyjä, onnistuivat koulutehtävissä ja opettajakin kehui. Nautinto näkyi lasten silmistä, kun koulusta puhuttiin. Keskusteltaessa asioista, joista ei koulussa tykkää, löytyi asioita, josta ei tykkää, *ku kaikki muutkin pojat*. Kun tasapainoillaan oman käsityksen ja toisten mielipiteiden aallokossa, voi joutua miettimään, mistä saan tykätä ja millainen saan olla.

Erityisen ominaisuuden kanssa myös tasapainoiltiin. Toisaalta hyväksyttiin se, että *olen erilainen* ja toisaalta haluttiin olla samanlainen kuin muut. Apuvälineen mukana olo esimerkiksi ryhmän ensimmäisellä kerralla tuntui luontevalta ja lapsi ylpeänä sitä esitteli, mutta kun kenelläkään toisella ei vastaavan tyyppistä apuvälinettä ollut, jätettiin se toisella kerralla kotiin. Haluttiin näyttää, että pärjää ilman ja myös tämä näytti herättävän lapsessa ylpeyttä, kun hän toimintaan tullessaan ilmoitti, että – *jäi kotiin!*. Toisaalta oli apuvälineitä, joita haluttiin tuoda esille ja joista haluttiin puhua ja joiden avulla toivottiin kenties suurempaa ymmärrystä itselleen. Haluttiin kertoa miten apuväline auttaa pärjäämään arjen tilanteissa. Esiteltiin myös apuvälineitä, jotka olivat mahdollistaneet rakkaan harrastuksen onnistumisen. Omaa erityistä ominaisuutta vertailtiin luonteenpiirteisiin ja haettiin tasapainoa siihen, tekikö tietty luonteenpiirre lapsesta tietynlaisen vai se, että hänellä oli jokin erityinen ominaisuus.

Littlies Pet Shop-hahmon, petsin, kuva osoittautui erottavaksi tekijäksi ison ja pienen lapsen välillä. Toiset lapset tulkitsivat tämän pelkästään leluksi, mutta toisille kuva merkitsi nimenomaan pienten lasten leluja. Lapsi saattoi puhua miten näillä petseillä leikkiminen oli jo taakse jäänyttä elämään, eikä niillä enää tykätty leikkiä. Lapset pitivät itseään liian isoina leikkiäkseen petseillä. Muilla leluilla kyllä kerrottiin leikittävän. Sitä pitikö lapsi itseään isona vai pienenä, kuvattiin myös iän ja luokka-asteen kautta. Ryhmätoiminnoissa pohdittiin myös, oliko lapsi ryhmän vanhin vai nuorin. Ryhmän vanhimpina autettiin ryhmän nuorempia ja otettiin ison roolia. Ymmärrettiin, että *noku on pieniä lapsia – – ni varmaan aika säätöö*. Tuotiin siis keskusteluun miten pienet ja isot lapset voivat käyttäytyä eri tavalla. Toisaalta vertailtiin ikää ja ulkonäköä, erityisesti pituutta ja kuvia tutkiessa ihmeteltiin sitä, miten vanhin voi olla samaan aikaan lyhin.

Vanhinkin lapsi kaipasi huomiota itselleen ja peilausta omille tunteilleen aikuiselta. Aikuista kaivattiin kuuntelijaksi, tunteiden sanoittajaksi ja tueksi, eikä lapsi ollut liian iso tullakseen aikuisen lähelle tai jopa syliin. Oli hetkiä niin ryhmissä kuin lasten haastatteluhetkissä kotonakin, että lapsi tuli aivan kiinni haastatteliijaan ja halusi siinä jutustella tai katsoa videoita. Tasapainoa siis kaivattiin ja sitä osattiin hakea tukeutumalla aikuiseen.

3.4 Utelias ja rohkea moniosaaja

Lasten kanssa vietetty aika paljasti heistä paljon monipuolista osaamista, jonka he myös itse tiedostivat. Lapset olivat myös saaneet osaamisestaan palautetta kavereilta, vanhemmilta ja opettajilta. Lapsista löytyi muun muassa piirtäjiä, laulajia, erilaisten instrumenttien soittajia, videokuvaajia, valokuvaajia, lautapeliä pelaajia.

Digimaailma oli vahvassa roolissa lasten elämässä ja tuonut mukanaan, ei pelkästään digiosaamista, vaan myös mallioppimisen kautta osaamista arjen toimintoihin. Lapsille PlayStationilla, pleikalla, pelaaminen ja YouTube -videoiden katsominen ja niin sanottujen tubettajien, henkilöiden, jotka tekevät omia videoita, seuraaminen on arkipäivää. Pleikka ja puhelin olivat perheen ja kavereiden jälkeen tärkeimmät asiat lapsille. Pleikalla pelattiin joko yksin tai kavereiden kanssa, koska *pleikalla on paras pelata*. Laittaessani pleikkaa kuvaavan kuvakortin pöydälle, aiheutti se lapsissa pelihalun. Keskittyminen haastatteluun herpaantui ja oletettiin voivan pelata. Tätä pelilupaa alettiin pyytää vanhemmalta: *äiti milloin mä saan pelata pleikalla?* Kortti herätti jopa sellaisessa lapsessa vahvoja innostumisen tunteita, joka oli ennen sitä suhtautunut haastatteluun tyynen rauhallisesti. Kun ryhmätilanteissa pyydettiin lapsia ottamaan paria kuvaavia kuvakortteja, oli pleikkakortti näistä se, jota suorastaan tyrkytettiin parille. Lapset siis olettivat, että kun he itse pitivät pelaamisesta, pitivät siitä kaikki muutkin.

Tubettajat olivat arjen kavereita ja heidän tekemisestään oltiin kiinnostuneita ja heiltä opittiin paljon. YouTube tarjosi ohjeita esimerkiksi hienon majan tekoon. Nämä videot ovat tempaisseet siinä määrin mukaan, että se oli tuonut

lasten elämään englanninkielen osaamista tai muita kielellisiä ilmaisuja. Tämä kävi ilmi lapsen kanssa juttellessani ja hämmästyneenä kuuntelin vastausta sujuvalla englanninkielellä: *I'm lazy* (=olen laiska). Omia videoita minulle näyttääseen lapsi saattoi itsekin vähän naurahtaen ihmetellä, että *mä sanoin jahuu, joka on Marion peliääni*.

Lapset kertoivat, että *mä oon hyvä koulussa* ja vihastuminen epäonnistukseen kertoi intohimosta ja päämäärätietoisuudestaan. Koulussa haluttiin olla hyviä ja tähän tarvittiin tueksi opettajaa. Kysyessäni millaisena koululaisena opettaja lasta piti, lapsi valitsi saman kortin kuin oli itse itselleen valinnut. Tällä viitattiin siihen, että opettaja ajatteli lapsesta samalla tavalla kuin lapsi itse. Tämä tuki lapsen käsitystä itsestään hyvänä koululaisena. Lapset arvostivat sitä, että saivat koulussa tehdä asioita missä olivat hyviä ja vapaasti opetella asioita ilman tiukkaa opastusta.

Lapset olivat urheilullisia ja liikunnallisia. Vauhti ja omien rajojen kokeileminen kiehtoi. Tykättiin trampoliinilla hyppimisestä, pyöräilyä, peleistä ja autourheilusta. Isä oli kaverina autourheilussa ja isän kanssa kierrettiin kisoissa ja kotona ollessa seurattiin kisoja netistä. Pyöräilyä harrastettiin kavereiden kanssa ja huimia pyöräseikkailuita kuvattiin myös videolle. Haastattelijana pääsin osalliseksi vauhdikkaisiin retkiin itsekuvattujen videoiden avulla. Lapset eivät myöskään olleet unohtaneet perinteistä suomalaista talviurheiluumme hiihtoa, jossa vauhti houkutteli laskemaan myös *isoimmasta mäestä*. Lapsilla oli siis rohkeutta ja uskallusta tehdä asioita. Rohkeuteen liittyi myös pelottomuus, jota lapsi selitti urheuden kautta. Lapselle urhea tarkoitti, *että ettei pelkää*. Lapset uskalsivat olla oma itsensä ja näyttää myös tunteensa haastattelijan läsnä ollessa. Uskallettiin hermostua ja karjuakin, kun asiat eivät meinanneet onnistua odotetulla tavalla.

Lapset olivat uteliaita ja toivat tämän esille kertoessaan luonteenpiirteistään ja piirtäessään itsestään kuvaa. Piirroksissa uteliaisuus näkyi isoina silminä, jotka tarkkaavaisesti ja uteliaasti katsoivat maailmaa. Uteliaisuus vei lapsia seikkailulle luontoon tutkimaan paikkoja, johon myös minä haastattelijana pääsin mukaan. Luonto ruokki uteliaisuutta, koska koskaan ei tiennyt mitä sieltä löytyi ja

tämä kiinnosti lasta. Uteliaisuus elämänretkillä edesauttoi uuden oppimisessa ja oivaltamisessa.

Lapset elivät digimaailmassa ja hallitsivat monenlaisia laitteita, *koska tää on ollu mulla jo pitkää*. Se, että lapsi elää digimaailmassa ei poissulje sitä, etteikö osataisi muutakin. Moniosaajuus näkyi ja siitä oltiin ylpeitä. Myös kohtaamisen taito näkyi. Se lämpö ja iloisuus mitä sain osakseni, oli jotain sellaista, missä meillä kaikilla olisi opittavaa. Kohtaamiseen liittyi kohteliaisuus, avoimuus ja aikuisen kutsuminen lapsen maailmaan, leikkiin. Haastattelutilanteissa autettiin, laitettiin kuvia esille ja raivattiin pois sekä otettiin vastuuta haastattelutilanteen kulusta. Otettiin napakasti oma paikka ja luotettiin omaan osaamiseen tiedon tuottajana sanomalla esimerkiksi: *Äiti älä! Tää on hälle, ei sulle!*

4 POHDINTA

Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset. Halusin tutkimuksessani selvittää, kuka on se lapsi, jolle elämä on antanut erityisen ominaisuuden, jota muut tarkastelevat ja arvioivat. Tavoitettani lähdin ratkomaan etsimällä vastausta kysymykseen: Miten lapset kuvaavat itseään? Lapset muodostivat omaa minäkuvaansa suhteessa perheeseen, kavereihin, vertaisiin ja omaan osaamiseensa. Lapset pitivät itseään rakkaana perheenjäsenenä, hyvänä kaverina ja moniosaajana, joka joutui tasapainoilemaan oman kokemuksensa ja toisten ihmisten näkemysten kanssa. Huumori ja jekuttaminen toivat iloa arkeen, mutta huolta aiheutti perheelleen tuottama taakka oman erityisen ominaisuutensa vuoksi.

Lapsitutkimuksen ansiosta on lähdetty kyseenalaistamaan sitä ajatusta, että lapsi olisi epäkypsä ja kykenemätön, mutta edelleen on parannettavaa lasten osallistumisen mahdollisuuksissa (Stoecklin 2019, 570). Tärkeää olisi muistaa, että lasten osallisuuden kautta heidän itsetuntonsa paranee (Turja 2011, 26) ja näin ollen luodaan myös positiivista minäkuva. Ottamalla lapsia mukaan tutkimukseen, on tutkijoilla tärkeä rooli lapsen sosiaalisen aseman uudelleen rakentamisessa, millä voi olla merkittäviä vaikutuksia lapselle tulevaisuudessakin (Lämsä 2017, 81). Lapsinäkökulmainen tutkimus ei ainoastaan osallista lasta, vaan se lisää myös lapsen omaa ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Vilka 2015, 125), joka tässä tutkimuksessa oli itseensä tutustumista omien kuvailuiden ja vertaistulkintojen kautta.

Tutkimukseni lapsille itsestä kertominen oli mielekästä, mikä näkyi osallistumishalukkuutena ja iloisuutena. Se, että lapsi hehkutti vanhemmalleen haastattelun jälkeen, että *se oli tosi kivaa* ja tuli halaamaan lähtiessäni, kertoi minulle tutkimukseni merkityksellisyydestä. Jonesin ja Hessen (2018, 97) tutkimuksessa esiinnousseet teemat: tulla ymmärretyksi, nähdyksi ja kohdelluksi omana itsenään toimivat tutkimuksessani ohjenuorina. Vaikka lapsuus tapahtuu tässä hetkessä, on huomioitava, että lapsesta, joka saa vaikuttaa omiin asioihinsa, kasvaa omiin mahdollisuuksiinsa uskova aikuinen.

Lapsen kehitykselle on välttämätöntä, että aikuinen on saatavilla tunnetasolla (Kalland 2012, 288) ja niin ettei lapsen tunteita ohiteta (Köngäs 2018, 193). Lapsi tarvitsee kasvaakseen mahdollisuuksia tunteiden jakamiseen ja kokemuksen siitä, että hän tuottaa vanhemmalle iloa (Kalland 2012, 288). Vanhemmalla on merkittävä rooli lapsen positiivisen minäkuvan rakentajana ja vahvistajana. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka lapsella olisi jokin erityinen ominaisuus, on vanhemmilla oikeus iloita lapsestaan. Vain tällöin he voivat toimia positiivisina peileinä lapsen minäkuvan kehittymiselle. Kun huolehtiva ja välittävä vanhemmuus puuttuu, johtaa se osaltaan lapsen negatiiviseen minäkuvaan (Kruczek 2017, 322). Lapsen tasapainoilla omien kokemustensa ja muiden näkemysten keskellä, on aikuisen tuki ja herkkyys tärkeää. Näin mahdollistetaan itsetutkiskelu ja autetaan tunteiden sanoittamisessa ja oman itsensä löytämisessä.

Sisarukset olivat tutkimukseni lapsille tärkeitä. Tänä päivänä puhutaan paljon siitä, kuinka sisarukset jäävät erityisyyden varjoon niin sanotuiksi näkymättömiksi sisaruksiksi (Erityinen sisaruus). Tutkimuksessani näitä sisaruksia nostettiin näkyviksi roolimalleiksi ja arjen kavereiksi valokuvien ja kertomusten kautta. Lapsille oli tärkeää saada viettää aikaa sisarustensa kanssa ja heidän poissa ollessa heitä kaivattiin. Sisarukset ovat siis näkyviä ainakin sille lapselle, jonka elämään erityinen ominaisuus kuuluu.

Kavereiden ja vertaisten merkitys lapsille korostui tutkimuksessani. Kaverit ja vertaiset olivat tärkeitä. Kavereiden kanssa sai olla oma itsensä ja jakaa mieluisia vapaa-ajan tekemistä. Meadin mukaan lapset rakentavat itselleen tervettä minäkuvaa leikkien ja roolipelien avulla (Suoninen & Partanen 2010, 107). Tämä korostaa kavereiden ja vertaisten kanssa vietetyn yhteisen ajan tärkeyttä oman minäkuvan hahmottamisessa. Tutkimuksessani kavereista välitettiin, eikä heitä haluttu jättää yksin. Vertaiset ja kaverit voivat olla niitä, joiden kanssa ne aidoimmat tunteet jaetaan (Köngäs 2018, 158) ja samalla omaa minäkuvaa peilataan.

Siinä missä Milbrodttin (2018) tutkimuksessa huumoria käytettiin stereotyyppien kumoamiseen ja oman vammansa vitsiksi tekemiseen, oli tässä tutkimuksessa huumorilla pelkäämistään elämää ilostuttava ja hauskuuttava elementti. Lap-

set nauttivat nauramisesta ja siitä, että sekä itse että kaverit ja perheenjäsenet olivat hyvällä tuulella. Jekuttaminen oli kivaa, niin kuin Siparin ym. (2017, 37) tutkimuksessakin.

Tutkimuksessani mukana olevilla lapsille oli monipuolista osaamista, jota nykymaailma edellyttää. Lapset olivat hyviä kohtaamisessa, koulussa, monissa vapaa-ajan tekemisissä sekä ehkä kaikkein eniten digimaailman hallinnassa. Digimaailman hahmot toivat uutta vertailupintaa omalle minälle ja roolimalleina uudentyypistä osaamista. Se, että lapsi saa olla mukana digimaailmassa, on hänelle tärkeää. Aikuisen tehtäväksi jää tutustua tähän maailmaan ja luoda yhdessä lapsen kanssa niitä turvallisen osallisuuden mahdollisuuksia.

Tutkimukseni osoitti, että on syytä kiinnittää huomiota siihen, mitä lapsi itse ajattelee ja miten hän omaa elämänsä tulkitsee. Tämä on se ulottuvuus, joka Meadin teoriasta on väitetty jäävän vähemmälle huomiolle (Hankamäki 2016, 79). Lapsista löytyi itsevarmuutta ja vahvoja mielipiteitä itsestään. He pystyivät hienosti myös tekemään tulkintoja omasta elämästään ja ennen kaikkea olivat itsestään ja elämästään kiinnostuneita. He kykenivät oman elämänsä tulkinnan lisäksi myös tulkitsemaan vertaisensa tarinaa niin vertaisesta itsestään kuin myös muista.

Lapset myös tunnistivat itsessään sellaisia ominaisuuksia, jotka eivät näkyneet muille. Näiden piilossa olevien ominaisuuksien esille nostamiseksi ja erityisyyden taakan keventämiseksi lähdin kehittämään työkalua, jonka avulla lapsinäkökulmaisuus ja vuorovaikutuksellisuus voitaisiin liittää minäkuvaan positiivisella tavalla vaikuttavaksi. Haluan tarjota välineen, joka pysäyttää aikuisen tutustumaan lapseen uudella tavalla. Tämä väline haastaa pohtimaan millaisia ominaisuuksia aikuinen lapsessa vahvistaa ja mitä uusia ominaisuuksia voi lapsessa huomata. Välineen avulla aikuinen myös harjoittaa tapoja, joilla kertoa lapselle lapsesta itsestään ja kuinka huomioida lapsen reagointi tähän kerrontaan. Tavoitteena olisi, että lapsen kanssa käyty vuoropuhelu muuttaisi käsitystä ja suhtautumista lapseen entistä positiivisemmaksi. Tätä tutkimusta ja sen tuloksena syntyneitä välineitä tullaan hyödyntämään koulutusmateriaaleissa ja oppaissa.

Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet. Laadullisen tutkimuksen yhtenä ominaisuutena ja myös haasteena on sen tulkinnallisuus. Tässä tutkimuksessa tulkinnallisuus huomioitiin ottamalla mukaan ryhmän toisten ohjaajien havainnot sekä lasten vertaistulkinnat. Näin tulkinnallisuus ei nojannut ainoastaan tutkijan näkemyksiin. Aineiston keruun moninäkökulmaisuu­den lisäksi käytössä oli eri menetelmiä, joilla lapsen näkökulmaa ja lapsen käsitystä omasta näkuvastaan houkuteltiin esille. Myös tutkijan oma lapsikäsite ja lapsen näkeminen aktiivisena toimijana edesauttoi lapsinäkökulmaisen tutkimuksen onnistumisessa.

Tutkimukseni luotettavuutta pohtiessani en voi olla pohtimatta lasten rehellisyyttä. Sitähän puhutaan, että totuus tulee lapsen suusta, joten voisin tämän perusteella luottaa lasten totuudenmukaisiin kuvauksiin itsestään. Mead (1955, 307) herätti ajatusta myös siitä, olemmeko rehellisiä itsellemme. Havainnot niin lapsiryhmissä kuin haastattelutilanteissakin monipuolisia menetelmiä hyödyntäen varmasti osaltaan paransivat rehellisen vastauksen mahdollisuuksia. Mahdollisuuksia toivat myös tilaisuudet omasta itsestään puhumiseen, parempaan itsensä tuntemiseen ja näin ollen myös itselleen rehellisenä olemiseen.

Vanhemmilla oli tärkeä rooli tutkimuksessani, koska olivathan he ensimmäiset ihmiset, jotka lapselle tutkimuksesta kertoivat. Se miten lapselle oli tutkimesta kuvailtu, saattoi joissain tapauksissa vaikuttaa erityisen ominaisuuden korostumiseen. Tutkimuksessani oli tilanteita, joissa vanhempi oli läsnä. Se, että vanhemmat haluavat olla mukana haastattelutilanteissa, voi häiritä lapsen näkemystä (Raittila ym. 2017, 318). Luottamuksellisuutta luo tilanne, jossa ulkopuoliset ihmiset eivät ole läsnä (Hyvärinen 2017, 33). Vanhempien läsnäolo toisaalta auttoi lasta tulemaan ymmärretyksi ja toisaalta saattoi vaikuttaa lapsen keskittymiseen ja kerronnan rajaamiseen. Aineistoa analysoidessani ja esitellessäni olin erityisen huolellinen siinä, että lapsen oma näkemys korostui.

Se, että läksin mukaan lapsen maailmaan, lapsen tutustumisretkiin omassa ympäristössään ja leikkiin sekä kannustin, kehuin ja rauhallisuudellani annoin tilaa, rohkaisi lasta kertomaan itsestään enemmän kuin perinteisessä ”kysele ja

vastaa” -tilanteessa. Tutkimusta tarkastellessa onkin tärkeää huomioida myös aineiston keruun vuorovaikutuksellinen tulkinta (Suoninen & Partanen 2010, 105; Karlsson 2012, 24). Patton (2015, 334) vahvistaa tätä kertoen tutkijan ilmeiden, eleiden ja tunteiden vaikutuksesta tutkimustilanteeseen. Lasten kanssa oleminen on minulle tuttua, mutta tutkijana lapsen maailmassa ei. Nauhurin ja muistiinpanovälineiden kanssa lapsen mukana kulkeminen ei tuntunut kaikkein luontevimmalta. Toki ne muistuttivat lasta tutkimuksessa mukana olemisesta.

Kokonaisuudessaan lapsinäkökulmainen tutkimus edellyttäisi lasten osallistumista koko tutkimusprosessiin (Karlsson 2012, 23), jota oma tutkimukseni ei valitettavasti tarjonnut. Olinhan itse ennalta määrännyt tutkimukseni. Jatkossa haluaisin kysyä lapsilta itseltään mihin he haluaisivat tutkijoiden kiinnostavan huomioita ja lähdettäisiin näin yhdessä rakentamaan tutkimusta. Ihan alusta asti.

Minäkuva tutkimuksen aiheena ei ole se kaikkein yksinkertaisin, mutta haastavuudelleen ja monipuolisuudellaan se on mitä kiehtovin jatkotutkimuksenkin kohde. Lasten kiinnostus tubettajien elämästä kertovien videoiden katsomiseen ja omien videoiden tekemiseen voisi toimia motivaationa esimerkiksi videopäiväkirjojen käyttöön tutkimusmenetelmänä. Kun puhutaan lapsista, joilla on erityinen ominaisuus, on tutkimuskentällä merkittävänä tekijänä huoli (Curran & Runswick-Cole 2014, 1617). Myös oman tutkimukseni lähtökohtana oli huoli ja erityisesti huoli siitä, miten lasten ympärillä käytävä negatiivinen puhe vaikuttaa lapseen. Toivoisinkin, että jatkotutkimukset keskittyisivät jo lähtökohteisesti iloon, onnistumisiin, positiivisuuteen ja unelmiin. Vain tällä tavoin voimme rakentaa ja ylläpitää positiivista tarinaa siitä ainutlaatuisesta lapsesta, jolle meidän aikuisten tehtävänä on antaa parhaat mahdolliset elämän eväät ja mahdollisuuksien avaimet.

Toiveenani on rohkaista aikuista asettumaan aitoon kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja antamaan lapselle tilaa ja aikaa kertoa itsestään omalla tavallaan. Kannustan refleктоivaan otteeseen, uteliaisuuteen sekä aikuisen valta-asemasta hellittämiseen. Uskalla antaa lapsen puhua ihan kaikesta, keskustelua rajaamatta tai lapsen hassultakin kuulostavaa kertomusta mitätöimättä.

Hyppää hetkeksi lapsen maailmaan, on se sitten legojen rakentelua tai kuulokkeet korvilla pelin pelaamista. Vain tällä tavoin voit oikeasti tavoittaa lapsen ja oppia syvemmin ymmärtämään. Lähde syrjäpolkujen seikkailulle, tutki ja kuuntele. Ole turvallinen aikuinen tuolla seikkailulla, höpöttele ja naura lapsen kanssa.

Kokonaiskuva lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä ja lapsista yhteiskunnan jäsenenä hahmottuu vain lapsia osallistamalla. Jotta me voimme löytää yhteyden lapseen, on meidän ymmärrettävä tämä kokonaiskuva. Vain ymmärryksen kautta voimme aidosti sanoa arvostavamme toista (McWilliams 2010, 134).

"If they can't understand it, how can they reach me?"

(Coolio: Gangsta's Paradise)

LÄHTEET

- Curran, T. & Runswick-Cole, K. (2014). Disabled children's childhood studies: a distinct approach? *Disability & Society*, 49 (10), 1617–1630. doi:10.1080/09687599.2014.966187.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5143-6>
- Einberg E.-L., Nygren, J.M., Svedberg, P. & Enskär, K. (2016). "Through my eyes": health-promoting factors described by photographs taken by children with experience of cancer treatment. *Child: Care, health and development*, 42 (1), 76–85 doi:10.1111/cch.12285
- Erityinen sisaruus. (2019). Haettu <https://www.erityinensisaruus.fi/>
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 179–194). Juva: PS-kustannus.
- From, K. (2010). "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa": subjektiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristössään (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3801-7>
- Grönfors, M. (2015). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 146–163). Jyväskylä: PS-kustannus
- Hankamäki, J. (2015). *Sosiaalipsykologian sydän. George H. Mead ja symbolinen interaktionismi sosiaalipsykologian tutkimustraditioissa ja toimijuuden teoriassa*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1036-7>
- Helavirta, S. (2011). *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto) Haettu <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8604-3>
- Helavirta, S. (2007). *Lasten tutkimushaastattelu: metodologista hermistymistä, joustoja*

ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640. Haettu

<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117416>

Hill, S. (2017). Exploring Disabled Girls' self-representational Practices Online.

Girlhood Studies 10 (2), 114–130 doi:/10.3167/ghs.2017.100209

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.

Honkanen, K., Poikolainen, J. & Karlsson, L. (2018). *Children and young people as*

co-researchers – Researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods. *Children's Geographies* 16 (829), 184–195.

doi:10.1080/14733285.2017.1344769

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45).

Tampere: Vastapaino.

Tampere: Vastapaino.

Jones, S. & Hesse, M. (2018). Adolescents with ADHD: Experiences of having an

ADHD Diagnosis and Negotiations of Self-Image and Identity. *Journal of*

Attention Disorders 22 (1), 92–102. doi:10.1177/1087054714522513

Junttila, N. (2018). Niina Junttila ehdottaa lasten ja opettajien kuunteluvälitun-

tia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu [https://minedu.fi/artikkeli/-](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/niina-junttila-ehdottaa-lasten-ja-opettajien-kuunteluvä-lituntia)

[/asset_publisher/niina-junttila-ehdottaa-lasten-ja-opettajien-kuunteluvä-](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/niina-junttila-ehdottaa-lasten-ja-opettajien-kuunteluvä-lituntia)

[lituntia](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/niina-junttila-ehdottaa-lasten-ja-opettajien-kuunteluvä-lituntia)

Kalland, M. (2012). Tuula Tamminen: Lapsen ja lapsuuden puolestapuhuja. Te-

oksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja*

niiden suojeleminen (s. 287–290). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan polulla. Te-

oksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen*

tutkimukseen ja toimintaan (s. 17–66). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteelli-

nen seura.

Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta.*

(Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu

<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2400-9>

Kruczek, A. (2017). Relationship of self-image and self-acceptance with the ex-

- pression if anger in girls diagnosed with conduct disorder. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna* 17 (4), 314–324, Haettu <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.psjd-37bf4fe6-f331-4bc0-9c7c-42a278079b56>
- Kulmala, A. (2006). *Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6615-2>
- Kuusela, P. (2001). Georg Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalinen psykologia. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*, 61–78. Tampere: Vastapaino.
- Köngäs, M. (2018). *"Eihän lapsil ees oo hermoja": etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-064-7>
- Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma. (2019). Haettu <https://stm.fi/hankkeet/lapsi-ja-perhepalvelut>
- Lauronen, M. (2010). Sisäkorvaistutetta käyttävän nuoren identiteetti. Teoksessa S. Vehmas (toim.) *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus* (s. 122–137). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Lämsä, T. (2017). *Näkyvä lapsuus. Lapsuuskuva havainnointipäiväkirjassa ja television mainoskuviissa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7143-4>
- McWilliams, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs*. Haettu <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=471122>
- Milbrodt, T. (2018). "Today I Had an Eye Appointment, and I'm Still Blind": Crip Humor, Storytelling, and Narrative Positioning of the Disabled Self. *Disability Studies Quarterly* 38 (2). Haettu <http://dsq-sds.org/article/view/6163/4902>
- Mead, G.H. (1955). *Mind, Self and Society. From the standpoint of social behaviorist* (5. painos). Chicago-Illinois: The University of Chicago Press.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila,

- I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys* (6. painos). Porvoo: WSOY.
- Olli, J. (2014). Tulla kuulluksi omana itsenään. Vammaisten lasten ja nuorten toimijuuden tukeminen. Julkaisussa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen, M. Wrede-Jäntti (toim.) *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja* (s. 152–160). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-996-1>
- Pajulammi, H. (2014). *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Helsinki: Talentum. Haettu [https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.ezproxy.jyu.fi/teos/BAXBXAT-DBEEC#kohta:L\(\(c4\)HTEET\(\(20\):KIRJALLISUUS\(\(20](https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.ezproxy.jyu.fi/teos/BAXBXAT-DBEEC#kohta:L((c4)HTEET((20):KIRJALLISUUS((20)
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. edition). Thousand Oaks, California: SAGE
- Pekkarinen, E. (2018). *Kuka suostuu lasten ja nuorten tutkimuksessa*. Haettu <https://www.vastuullinentiede.fi/fi/tutkimuksen-suunnittelu/kuka-suostuu-lasten-ja-nuorten-tutkimuksessa>
- Peltola, M. & Moisio, J. (2017). *Ääniä ja äänettömyyttä palvelukentillä. Katsaus lasten ja nuorten palvelukokemuksia koskevaan tietoon*. Verkkojulkaisuja 112. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Haettu https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/aania_ja_aanettomytta_palvelukentilla.pdf
- Psykologian käsitteitä. (2019). Haettu https://www.edu.fi/download/118525_psykologian_kasitteita.pdf
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 312–335). Tampere: Vastapaino.
- Rautio, P. (2006). Historiallista johdattelua minä- ja identiteettitutkimukseen. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti – sosiiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 9–20). Tampere: Tampere University Press. Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6840-6>
- Rose, T. Shdaimah, C. De Tablan, D. & Sharpe, T.L. (2016). Exploring Wellbeing and agency among urban youth through photovoice. *Children and Youth Services Review* 67, 114–122. doi:10.1016/j.childyouth.2016.04.022

- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teok-
sessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) *Minuus ja identiteetti - sosiaali-
psykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 168–178). Tampere: Tampere Uni-
versity Press. Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6840-6>
- Salo, U.-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teok-
sessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiiv-
isyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University
Press. Haettu [http://tampub.uta.fi/bitstream/han-
dle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAl-
lowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Samuelsson, I. P. (2004). How do children tell us about their childhoods? *Early
Childhood Research and Practice* 6 (1). Göteborg University. Haettu
<http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/pramling.html>
- Shattuck, P.T., Steinberg, J., Yo, J., wei, X., Cooper, B.P., Newman, L. & Roux,
A.M. (2014). Disability Identification and self-Efficacy among College Stu-
dents on the Autism Spectrum. *Autism Research and Treatment*.
doi:10.1155/2014/924182
- Sipari, S., Vänskä, N. & Pollari, K. (2017). *Lapsen edun toteutuminen kuntoutuk-
sessa. Osallistumista ja toimijuutta vahvistavat hyvät käytännöt*. Sosiaali- ja ter-
veysurvan raportteja 5/2017. Haettu
<http://hdl.handle.net/10138/161355>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2018). Lastensuojelulain muutokset tuovat sel-
keyttä rajoitustoimien käyttöön ja lisäävät lapsen kuulemistä. Haettu
[https://stm.fi/artikkeli/-/asset_publisher/lastensuojelulain-muutokset-
tuovat-selkeytta-rajoitustoimien-kayttoon-ja-lisaavat-lasten-kuulemistä](https://stm.fi/artikkeli/-/asset_publisher/lastensuojelulain-muutokset-tuovat-selkeytta-rajoitustoimien-kayttoon-ja-lisaavat-lasten-kuulemistä)
- Stoecklin, D. (2019). Freely Expressed Views: Methodological Challenges for the
Right of the Child to be Heard. *Child Indicators Research* 12 (2), 569–588.
Haettu
[https://ideas.repec.org/a/spr/chinre/v12y2019i2d10.1007_s12187-018-
9527-6.html](https://ideas.repec.org/a/spr/chinre/v12y2019i2d10.1007_s12187-018-9527-6.html)
- Sume, H. (2018). *Perheen pyörteinen arki. Sisäkovaistutetta käyttävän lapsen matka*

- kouluun*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto) Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3200-8>
- Suoninen, E. & Partanen, J. (2010). Haastattelu vuorovaikutuksen tilana – meadiläinen näkökulma. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 103–117) Nuorisotutkimusverkosto. Haettu <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-426>
- Taipale, J. (2016). Tove Janssonin ”Näkymätön lapsi” ja sosiaalinen peilaaminen. *Psykoteraapia* 35 (1), 20–32. Haettu <http://www.psykoteraapia-lehti.fi/tekstit/taipale116.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2011). Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään*, 5, 24–35. Haettu <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Vehmas, S. (2010). Kuka kokee ja mitä kokee. Teoksessa S. Vehmas (toim.). *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus* (s. 6–14). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. Haettu <https://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/kehitysvammaliiton-selvityksia-7.pdf>
- Vilén, M., Vilhunen, R., Vartiainen, J. Silvén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. (2013). *Lapsuus: erityinen elämänvaihe*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children’s perspective through ethnographic fieldwork. *Childhood* 18 (1), 39–53.
doi:10.1177%2F0907568210364666
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. (2019). Haettu <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

LIITTEET

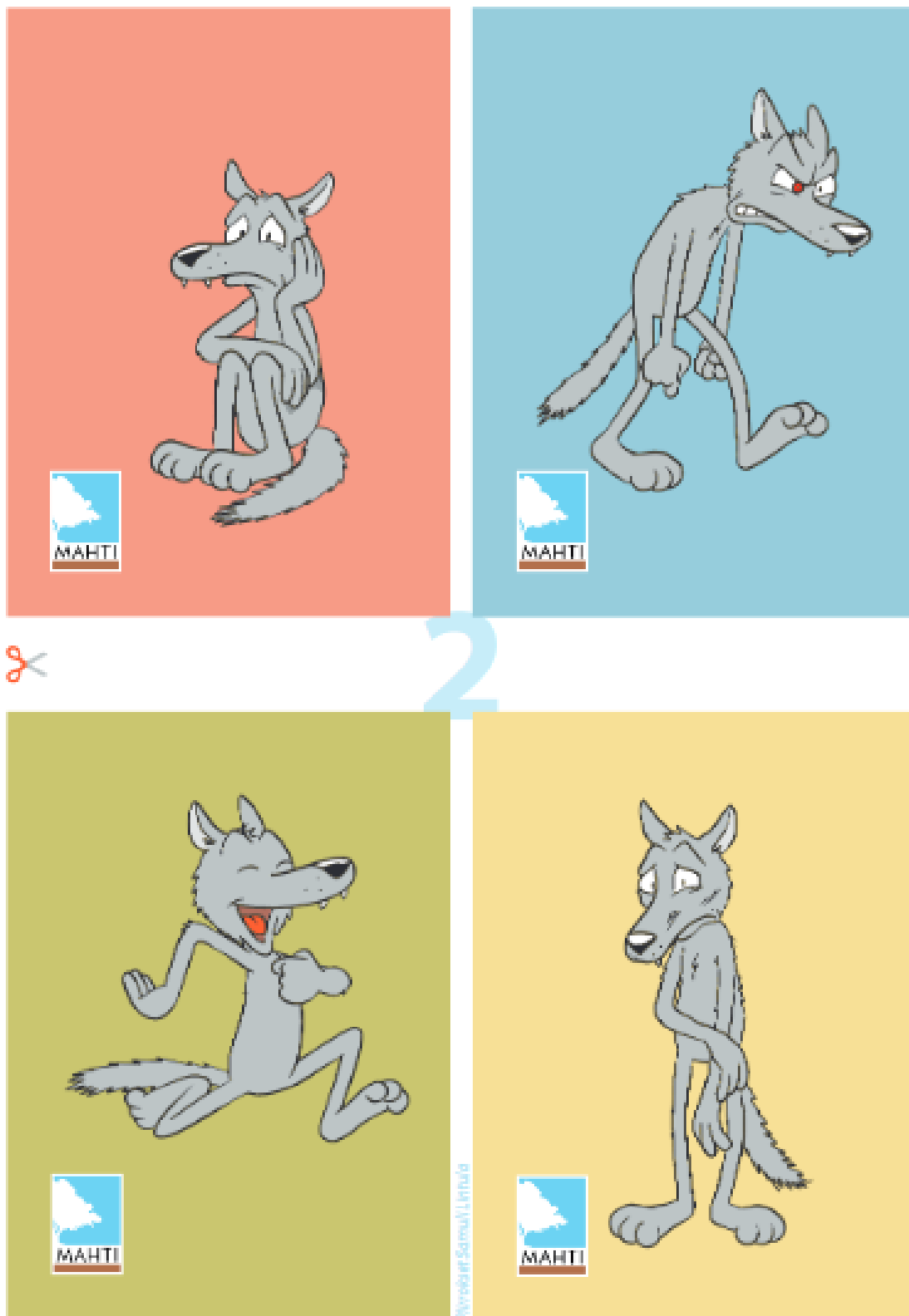
Liite 1. Havainnointilomake

Minkälaisia kuvia lapset valitsevat?	
Mitkä ovat lapselle merkittäviä asioita?	
Mitä lapset itsestään kertovat? (unelmia, ilon aiheita, pelottavia asioita)	
Millaisia luonteenpiirteitä tai ominaisuuksia lapset nostavat esille?	
Millaisia rooleja nousee esille? (sisarus, koululainen, erityislapsi...)	
Millaisia yhteisöjä/ryhmiä lapset nostavat esille? Ja missä yhteydessä? (perhe, ystävät, harrastukset..)	
Millaisia uskomuksia lapsilla on? (en osaa piirtää, siksi en piirrä tms.)	
Mitä lapset kysyvät toisiltaan? Mistä he ovat toisissaan kiinnostuneita?	
Vertaavatko lapset itseään johonkuhun toiseen ryhmäläiseen tai ryhmän ulkopuoliseen? Kehen ja millä tavalla?	
Millaisia tulkintoja lapset tekevät toisistaan?	
Miten lapset tulkitsevat toisen kuvausta itsestään/miten reagoivat toisen tulkintaan?	
Muuta esille nousevaa, esim. nouseeko jotain tilannetta/tapahtumaa, joka on ollut merkittävä?	
Minkälaista nonverbaalista kommunikointia tapahtuu?	

Liite 2. Esimerkkejä kuvakorteista



Liite 3. Esimerkkejä MAHTI-korteista





Liite 4. Suostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Lastani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen ”Kuka minä olen? – Minäkuva lapsen itsensä kuvaamana.”

Olen huoltajana perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Kati Partti. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita lapseni osallistumista tutkimukseen. Olen käynyt tutkimukseen liittyvät asiat yhdessä läpi tutkimukseen osallistuvan lapseni kanssa.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on lapselleni vapaaehtoista. Lapselleni on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu lapselleni kielteisiä seuraamuksia. Lapseni ei osallistu tutkimukseen flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen huoltajana tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin ja kertonut niistä lapselleni. Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn lapseni tietojen käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni saa osallistua tutkimukseen ja suostuu vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Päiväys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Päiväys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää xxx:n arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Kun aineisto on anonymisoitu ja Pro gradun valmistumisen ja arvioinnin jälkeen hävitetty, myös suostumus hävitetään.



Liite 5. Jatkosuostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JATKOSUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Lastani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen ”Kuka minä olen? – Minäkuva lapsen itsensä kuvaamana.”

Tämä jatkosuostumus koskee lapseni havainnointia ryhmäkerroilla. Aiemmin saamassani tiedotteessa on maininta, että havainnointi keskittyy yhteen ryhmäkertaan. Tutkimuksen tekijä Kati Partti on pyytänyt lupaa saada jatkaa lapseni havainnointia ryhmän muillakin tapaamiskerroilla. Allekirjoittamalla tämän jatkosuostumuksen, hyväksyn lapseni havainnoinnin useammalla ryhmäkerralla.

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni saa osallistua tutkimukseen ja suostuu vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Päiväys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Päiväys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää xxx:n arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Kun aineisto on anonymisoitu ja Pro gradun valmistumisen ja arvioinnin jälkeen hävitetty, myös suostumus hävitetään.

Liite 6. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

13.11.2018

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoa, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, LUONNE JA kesto

”Kuka minä olen?” - Minäkuva lapsen itsensä kuvaamana. Tutkimus kestää syksystä 2018 kevääseen 2019 ja valmis tutkimus jätetään tarkistettavaksi huhtikuun 2019 alkuun mennessä. Tutkimus on kertatutkimus, mutta sen tuloksia esitellään myös myöhemmin xxx:n edustamissa tilaisuuksissa sekä aiheen esittelyssä mm. xxx.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Kati Partti, (yhteystiedot)

Opinnäytetyön ohjaaja: Erityispedagogiikan yliopistonlehtori Raija Pirttimaa, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnasta, kasvatustieteiden laitoksesta.

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityisen tuen piirissä olevan lapsen minäkuva ja minäkuvan rakentumiseen liittyviä seikkoja. Tavoitteena on lapsen kuuleminen ja ymmärtäminen lapsen omien kertomusten kautta ja antaa lapsille kokemuksia siitä, että heidän asiantuntijuuttaan omasta elämästään arvostetaan.

Tutkimukseen osallistuvat lapset ovat n. 6–12-vuotiaita. Tutkimuksessa on mukana n. 15 lasta.

Tutkimuksessa kuvataan minäkuvaan ilmiönä, eikä tutkimuksessa nosteta esille henkilötietoja. Tutkimuksessa tullaan kertomaan tutkimuksiin osallistuvien sukupuolet sekä mahdollisista tutkimustilanteeseen vaikuttavista tuen tarpeista, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen kulkuun tai aineiston analyysiin. Sukupuolta ja tuen tarpeita ei tulla yhdistämään, näin ollen osallistujien tunnistaminen estetään.

Tutkimusaineiston aineisto on äänitallenteina, haastattelu- ja havainnointilitterointeina ja muistiinpanoina.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimusaineisto kerätään lapsia havainnoimalla ryhmätilanteissa, heidän kertomuksiaan ja keskustelujaan omasta itsestään kuunnellen. Havainnot sanellaan nauhalle ryhmätilanteiden päätyttyä sekä kirjataan ylös. Havainnot keskittyvät yhteen ryhmätapaamiseen. Havainnoinnin lisäksi materiaalia kerätään lapsia haastatteleamalla lapselle itselleen mieluisassa paikassa. Haastattelut tehdään yhdellä tapaamisella, mutta jos lapsi haluaa, voidaan tavata useammankin kerran. Haastatteluihin varataan riittävästi aikaa, jotta lapsi voi alkuun tutustua haastatteliinsa. Tutkimuksessa käytetään photovoice -menetelmää, joka tarkoittaa valokuvien käyttöä itsestä kertomisen apuna.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa erityislapsen käsityksestä omasta itsestään. Tavoitteena on varmistaa, että tutkittava saa mukavan kokemuksen tutkimukseen osallistumisesta, eikä tutkimus saa tuottaa tutkittavalle haittaa.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkittavan tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötiedot suojataan tutkimusaikana xxx:n tietosujoaohjeistuksen mukaisesti. Tutkimukseen liittyvä materiaali on lukitussa kaapissa sekä xxx:n omistamalla tietokoneella, jolle pääsy on vain tutkimuksen tekijällä. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa tutkitavaan viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

Tutkimusaineisto hävitetään Pro gradu -tutkielman valmistumisen ja arvioinnin jälkeen.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu Pro gradu -tutkielma.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käsitellä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuojafi.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen

Haastatteluaineistoa, havainnointimuistiinpanoja ja listaa tutkimukseen osallistuneista säilytetään xxx:n toimistolla lukitussa kaapissa, kunnes tutkimus on päättynyt, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Kannen kuvan piirtäjä: Nuppu Matikainen

(Kuvan piirtäjä eikä piirros olleet mukana tutkimuksessa.)