Tampereen yliopisto

Reeta Uusikylä & Viivi Huurne

”MITEN SAISIN MUUTETTUA ITSEÄNI?”

ADHD-aikuisten luomia kertomuksia tarkkaavuushäiriöisten oppilaiden sosiaalisen osallisuuden rakentumisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
06/2023

TIIVISTELMÄ

Reeta Uusikylä & Viivi Huurne: ”Miten saisin muutettua itseäni?”
ADHD-aikuisten luomia kertomuksia tarkkaavuushäiriöisten oppilaiden sosiaalisen osallisuuden rakentumisesta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma
Kesäkuu 2023

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ADHD-diagnosoitujen oppilaiden sosiaalisen osallisuuden ja osattomuuden kokemuksia koulukontekstissa. Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, millaisia sosiaalisen osattomuuden ja osallisuuden kuvauksia ADHD-diagnosoidut aikuiset luovat kuvitteellisissa eläytymiskertomuksissaan sekä toisaalta tutkimaan/kartoittamaan kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta rakentavia ja murentavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa kouluyhteisöön kuulumiseen syvennytään erityisesti sosiaalisen osallisuuden käsitteen kautta.

Tutkimuksen metodologisena viitekehyksenä toimii fenomenologia. Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä ADHD-liiton, ADHD-liiton jäsenyhdistysten sekä suomalaisten sosiaalisen median vertaistukiryhmien välityksellä ADHD-diagnosoiduilta aikuisilta. Kahden kehyskertomusvariaation pohjalta muotoiltuja myönteisiä ja kielteisiä kertomuksia kertyi kaikkiaan 34. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys kietoutuu nuorisotutkimukseen, sosiaalipsykologiseen ja sosiaalipedagogiseen tutkimukseen sekä motivaatiopsykologian ja neuropsykologian tutkimukseen.

Tulosten mukaan oppilaiden neurologiset erityispiirteet, kuten työmuistin kapeus sekä kognitiivisen joustavuuden ja vireystilan säätelemisen haasteet asettavat ADHD-oppilaat herkästi kielteisen palautteen, huomauttelun sekä syrjinnän kohteeksi. Vertaisten ilmentämä ADHD-oppilaiden syrjintä sekä opettajien ja vertaisten taholta tuleva kielteinen ja syyttelevä kommentointi muodostavat erottelua ADHD-oppilaan ja muun kouluyhteisön välille. Kielteisen huomion kohteeksi joutuminen puolestaan vaikeuttaa sosiaalisen osallisuuden rakentumiseen olennaisesti vaikuttavien hyväksynnäntunteiden sekä onnistumisenkokemusten syntymistä. Koulun myönteinen ilmapiiri ja luokkayhteisön sisäinen vuorovaikutus puolestaan tukevat tarkkaavuushäiriöisten oppilaiden sosiaalisen osallisuuden rakentumista

Erityisesti opettaja-oppilassuhteella sekä vertaissuhteilla on merkittävä rooli oppilaan minäpystyvyyden sekä minäkäsityksen muotoutumiseen, jotka vaikuttavat niin oppilaan motivaatioon kuin tämän hyödyntämiin strategioihin opintoihin ja yhteisöön kiinnittymisessä. Opettajan valitsemat oikeudenmukaiset ja saavutettavat opetuskäytänteet sekä opettajan oppilasta kohtaan osoittama kannustus ja arvostus puolestaan luovat sosiaalisen osallisuuden kannalta merkittävää lämmintä ja luottamuksellista opettaja-oppilassuhdetta sekä vahvistavat sosiaalisen osallisuuden rakentumisen kannalta merkittävää oppilaan myönteistä minäkäsitystä. Oppimisen ja onnistumisen kokemukset sekä itsensä kuulluksi ja arvostetuksi kokeminen kannattelevat oppilasta vertaisten välisissä vuorovaikutustilanteissa luoden puskuria myös satunnaisten epäonnistumisten kestämiseen.

Tutkimustulosten perusteella kouluyhteisöissä vastavuoroisen dialogisen, oppilaan näkemyksiä kuuntelevan ja arvostavan vuorovaikutuksen tukeminen on tärkeä osa osallisuuden rakentamista. Tulokset viittaavat koulujen yhteisöllisen opiskeluhuollon työmuotojen kehittämistarpeeseen muun muassa yksinäisyyden ja syrjintää ehkäisevän työn osalta.

Avainsanat: sosiaalinen osallisuus, ADHD, opettaja-oppilassuhde, vertaissuhteet, peruskoulu, yhteisöllinen opiskeluhuolto, osallisuuden haasteet

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Reeta Uusikylä & Viivi Huurne: “How could I change myself?” Building ADHD-students’ social inclusion – ADHD-adult’s point of view
Bachelor’s thesis
Tampere University
Bachelor of Education
June 2023

The study examines the social inclusion of attention-deficit students from the perspective of ADHD adults. The aim of the study has been to find ways to strengthen the social inclusion of pupils with attention deficit disorders, as well as factors that weaken social inclusion. The research is qualitative and done from a phenomenological perspective. The material has been collected using an electronic questionnaire using the habituation method and its analysis has been made from a theory-guided approach.

The theoretical framework of the study is based on research of social psychology, social pedagogy, neuropsychology, and youth research. The theory has taken shape in its final form during the research, and it includes, among other things, the role of the teacher and peers in building social inclusion and the connection between ADHD and social inclusion.

According to the study, social inclusion of students with attention deficit disorder is affected by factors related to community, safety, learning, and self-efficacy. In addition, neuropsychiatric traits negatively impacted the student's experience of their own social inclusion. According to research, the student's experience of social inclusion can be strengthened, for example, by creating a safe atmosphere and a positive self-concept about oneself as a learner. The unsafe atmosphere and negative self-concept, however, reinforce the student's experience of social disengagement. According to the study, the teacher plays a key role in building the student's social inclusion. The results suggest that the teacher's behavior and attitude towards the student can have a strong impact on the student's social inclusion, either positively or negatively.

Keywords: social inclusion, participation, teacher-pupil relationship, peer relationship, ADHD, elementary school, community, students

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 5

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS ... 6

2.1 Tarkkaavuushäiriö - ADHD ... 6
2.1.1 ADHD:n historia ... 7
2.1.2 ADHD lapsuudessa ja nuoruudessa ... 8
2.2 Sosiaalinen osallisuus ... 9
2.3 Sosiaalisen osallisuuden suhde motivaatioon, minäpystyvyyteen ja oppimiseen ... 12
2.3.1 Vertaisten vaikutus sosiaalisen osallisuuden syntyyn ... 13
2.3.2 ADHD:n yhteys sosiaaliseen osallisuuteen ... 14
2.3.3 Opettajan vaikutus sosiaalisen osallisuuden syntyyn ... 15

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS ... 17

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset ... 17
3.2 Aineistonkeruu ... 17
3.3 Tutkijapositiot ja mielenkiinto tutkimusaiheeseen ... 18
3.4 Tutkimusmenetelmät ... 19
3.4.1 Laadullinen tutkimus tutkimuksen lähtökohtana ... 19
3.4.2 Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä ... 20
3.5 Aineiston analyysi ... 22

4 TUTKIMUSTULOKSET ... 26

4.1 Oppimisen vaikutus sosiaalisen osattomuuden kokemukseen ... 26
4.1.1 Opetuskäytänteet ... 26
4.1.2 Osallisuus ja osattomuus oppimisesta ... 28
4.2 Yhteisön vaikutus sosiaalisen osallisuuden kokemukseen ... 29
4.2.1 Opiskeluhuollon vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen ... 29
4.2.2 Ulkopuolisuutta ja yhteenkuuluvuutta synnyttävä yhteisöllisyys ... 29
4.2.3 Haitallinen yhteisöllisyys ... 34
4.3 Minäpystyvyyden vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen ... 36
4.3.1 Kielteinen ja myönteinen minäkäsitys ... 36
4.3.2 Kompetenssin kokemus ... 37
4.4 Ympäristön turvallisuuden vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen ... 40
4.5 Neuropsykiatristen piirteiden vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen ... 41

5 TULOSTEN ARVIOINTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET ... 45

6 POHDINTA ... 50

6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus ... 50
6.2 Tutkimuksen rajoitteet ja ehdotukset jatkotutkimukseen ... 52

LÄHTEET ... 54

LIITTEET ... 62

Liite 1: Negatiivisten kertomusten luokittelu ... 62
Liite 2: Positiivisten kertomusten luokittelu ... 64
Liite 3: Tutkimuskyselylomake ... 66

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten mielenterveysongelmien, yksinäisyyden ja itsetuhoisuuden lisääntyminen on ollut jo pitkään näkyvästi esillä julkisessa mediassa (Ala-Heikkilä, M. 2018., Tuomisto, E. 2022., Kähkönen, K. 2022., MLL. 2023.) Yhteiskunnallisessa keskustelussa esiintyy myös huoli oppilaiden heikentyneestä koulusuoriutumisesta ja oppimisesta inklusiivisessa koulussa. Suomen oppilas- ja opiskeluhuoltolain 1.1.2023 voimaan tullut lisäys koulutuksen järjestäjän opiskeluhuoltosuunnitelmasta sekä sen sisällöstä on asettanut koulutuksen järjestäjille velvollisuuden selvittää ja luoda ennaltaehkäisevä suunnitelma siitä, kuinka edistää muun muassa oppimista, hyvinvointia, osallisuutta, yhteisöllistä toimintaa sekä oppilaitosyhteisön turvallisuutta opiskelijoiden terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Laki velvoittaa, että peruskoulua, lukioita ja ammatillisia oppilaitoksia koskevien suunnitelmien tulee olla otettavissa käyttöön 1 päivänä elokuuta 2023. (Laki 1287/2013., Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta).

Kandidaatintutkielmamme keskittyy tarkastelemaan osallisuutta sosiaalisen osallisuuden rakentumisen kautta ja on oppilas- ja opiskeluhuoltolain tuoreen muutoksen vuoksi hyvin ajankohtainen. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa peruskouluikäisten sosiaalista osallisuutta jäsennetään tarkkaavuushäiriöisten aikuisten näkökulmasta.

Tavoitteenamme on kartoittaa, mitkä tekijät vaikuttavat sekä tarkkaavuushäiriöisen oppilaan sosiaalisen osallisuuden että sosiaalisen osattomuuden kokemukseen.

Tutkimusaiheeseen kimmoketta ovat antaneet sekä toisen tutkijan omat kokemukset oppimisvaikeuksien tuomista haasteista osallisuuden tunteen rakentumiseen että ajankohtaiset uutiset ja artikkelit inkluusion haasteista sekä tarkkaavuushäiriöön ja sosiaaliseen osattomuuteen liittyvästä syrjäytymisriskistä (Riiali, 2022, Tienhaara, 2016).

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 *Tarkkaavuushäiriö - ADHD*

Viittaamme tutkielmassamme tarkkaavuushäiriöllä ADHD:hen. ADHD on neurologinen kehityshäiriö, jonka kehittymisessä geeniperimällä on merkittävä vaikutus (Käypä hoito -suositus, 2019). ADHD:n oirekuvaa muokkaavat sekä perimän että ympäristötekijöiden vaikutus yhdessä (Korkeila & Leppämäki, 2021). Vahvinta tutkimusnäyttöä on kuitenkin kertynyt geneettisistä tekijöistä (Närhi ym., 2019). ADHD:n keskeisiä oireita ovat tarkkaavuuden ongelmat, yliaktiivisuus sekä impulsiivisuus (Puustjärvi ym., 2018a). Yliaktiivisuuden sijasta voi esiintyä myös toisenlaista aktiivisuuden säätelyn vaikeutta, esimerkiksi aliaktiivisuutta (Närhi ym., 2019). On kuitenkin huomioitava, että ADHD oireilee eri ihmisillä erilaisin tavoin erilaisissa tilanteissa, eikä oirekuva ole aina selkeä. Yhdistävänä tekijänä kaikissa ADHD:n muodoissa on kuitenkin tarkkaamattomuus (Sandberg, 2018.), joka saattaa ilmetä esimerkiksi ajatusten harhailuna tai häiriöherkkyytenä (Närhi ym., 2019).

ADHD:n olemassaoloa on myös kritisoitu, mutta se on kritiikistä huolimatta yksi parhaiten tieteellisesti vahvistetuista psykiatrisista häiriöistä. Esimerkiksi ADHD-lääkitystä on käytetty positiivisin tuloksin jo yli 70 vuotta. (McGough, 2014.) ADHD:n kritiikki on kohdistunut lisäksi esimerkiksi lasten ylidiagnosointiin sekä epätasaiseen sukupuolijakaumaan (Bruchmüller ym., 2012). Yhtenä syynä ADHD:n laajempaan diagnosointiin voidaan pitää ADHD:n kansainvälistä lääketieteellistymistä 1990-luvulta lähtien (Conrad & Bergey, 2014).

ADHD:hen liittyy korkeampi riski mielenterveyden häiriöihin sekä haasteisiin elämän eri osa-alueilla, kuten sosiaalisissa taidoissa ja henkilökohtaisissa ihmissuhteissa (McGough, 2014). Näin ollen onkin tärkeää, että ADHD:n hoito ja psykososiaaliset tukitoimet, kuten vanhempainohjaus, kognitiivinen käyttäytymisterapia tai neuropsykiatrinen valmennus, aloitettaisiin heti oireiden ilmetessä. Tukitoimista vanhempainohjauksen on havaittu vähentävän keskeisiä

oireita sekä parantavan lasten sosiaalista selviytymistä pitkäkestoisesti. (Pihlakoski & Rintahaka, 2016.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa ADHD:n on todettu lisäävän vertaisten taholta tapahtuvaa torjutuksi tulemista sekä sosiaalista ulkopuolisuutta. ADHD-lapsiin kohdistuvaa hyljeksintää on selitetty esimerkiksi vertaisten ennakkokäsityksillä ADHD-käytöksestä. (Na & Mikami, 2018.)

ADHD:n oirekuva muuttuu tyypillisesti lapsen kasvaessa ja kehittyessä (Sandberg, 2018). Oireet lievittyvät usein nuoruusiän myötä, mutta suurella osalla oireet silti jatkuvat vielä aikuisuudessa (Puustjärvi ym., 2018a). Oirekuvan vaihtelun yleisyyden vuoksi käsittelemme erillisessä alaluvussa ADHD:n ilmenemistä lapsuudessa ja nuoruudessa. Emme erittele aikuisuudessa esiintyvän ADHD:n teoriaa erikseen, sillä tutkielmamme keskittyessä peruskouluun, se ei ole yhtä oleellista.

2.1.1 ADHD:n historia

Ilmiönä ADHD:ta voidaan pitää hyvin vanhana, sillä sen oireita on kuvattu esimerkiksi jo antiikin aikana kirjallisuudessa. Lääketieteellisessä kirjallisuudessa ADHD:n oireita on kuvattu ensimmäisiä kertoja tunnistettavasti jo 1900-luvun alkupuolella. (Puustjärvi ym., 2018a.) ADHD ja sen diagnostiikka ovat olleet kiistanalaisia koko kehityskaarensa ajan. Käsitys sekä ADHD:n oireista että diagnostisista kriteereistä on muuttunut vuosien saatossa useaan kertaan. (Honkasilta ym. 2014.) Vasta 2000-luvulla käsitys sen määrittelystä ja hoidosta on yhtenäistynyt, kun esimerkiksi Suomessa on julkaistu tutkimusnäyttöön perustuva Käypä hoito –suositus (Puustjärvi ym., 2018a).

Oirekuvausten lisäksi myös ADHD:n nimitys on muuttunut useaan otteeseen viimeisen sadan vuoden aikana. Vielä 1940-luvulla ajateltiin, että kyseessä on aivovamma. Häiriö on tällöin saanut nimityksekseen MBD:n *(minimal brain damage).* Myöhemmin lyhenteen merkitys muuttui kritiikin myötä seuraavaksi: *minimal brain dysfunction*, sillä todisteita aivojen vaurioitumisesta ei ollut. (Puustjärvi ym., 2018). MBD vakiintui terminä 1960- ja 1970-luvulla maailmalla ja myös Suomessa. Diagnoosi vahvistui myöhemmin, kun MBD esitettiin ICD:n yhdeksännessä painoksessa vuonna 1986. (Honkasilta ym., 2014.)

Suomessa MBD alettiin huomioida 1970-luvulla, jolloin oireita alettiin hoitaa muun muassa kasvatusneuvoloissa sekä masennuslääkkeillä (Puustjärvi ym., 2018a). Suomessa aloitettiin myös 5-vuotistarkastukset neuvoloissa sekä perustettiin päivähoitoyksiköitä lapsille, joilla oli MBD ja erityisiä tarpeita. Lisäksi suositeltiin MBD-oireisten oppilaiden kannustamista koulussa. (Honkasilta ym., 2014.) Pääasiassa oireita hoidettiin neuvolassa ja kouluterveydenhuollossa, mutta lapsen oirekuvasta riippuen myös erikoissairaanhoidon puolella tai lasten- ja nuorisopsykiatriassa (Puustjärvi ym., 2018a).

MBD-nimitys kohtasi kuitenkin kritiikkiä 1970-luvulta lähtien, sillä aivojen vajaatoiminnasta ei ollut todisteita. 1980-luvun alkupuolella esiteltiin lopulta uusi termi: ADD *(attention deficit disorder),* koska neurologista näkökulmaa ei enää pidetty oikeellisena. Lopulta 1980-luvulla käyttöön tuli myös termi ADHD *(attention deficit hyperactivity disorder)*, kun yliaktiivisuutta alettiin pitää hallitsevana oireena. (Honkasilta ym., 2014.)

2.1.2 ADHD lapsuudessa ja nuoruudessa

ADHD:n oirekuva vaihtelee ja muuttuu iän myötä (Sandberg, 2018). Oireiden ilmenemiseen vaikuttavat muun muassa lapsen taidot sekä kehitysvaihe (Puustjärvi ym., 2018b). Oireet alkavatkin usein näkyä vahvemmin ympäristön vaatimusten kasvaessa tyypillisesti kouluiässä (Närhi ym., 2019), jolloin lapselta aletaan odottaa taitoa esimerkiksi huolehtia tavaroistaan. Haasteet voivat ilmetä kouluiässä myös asioiden unohteluna tai häiriöherkkyytenä sekä haaveiluna tai vaikeutena aloittaa tehtäviä ja saada niitä valmiiksi (Puustjärvi ym., 2018b)

ADHD-oireet lisäävät riskiä lapsen käytösoireisiin, jolloin muun muassa negatiivinen vuorovaikutuskierre on yleisempää. Lapsi saattaa hakea huomiota esimerkiksi hölmöilemällä, jos positiivista huomiota ei muuten ole saatavilla. (Puustjärvi ym., 2018b.) Puustjärven ja kumppaneiden mukaan myös kiusatuksi tuleminen ja kiusaaminen on yleistä ADHD-oireisilla lapsilla ja nuorilla.

Lapsuudesta nuoruuteen tultaessa ylivilkkausoireet usein lievenevät tai voivat jopa loppua kokonaan (Närhi ym., 2019). Näkyvien ylivilkkausoireiden lievetessä nuoruudessa ylivilkkaus voi ilmetä sisäisenä levottomuutena (Sumia, 2018). Myös Naradin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa sekä vanhemmat että opettajat raportoivat vahvempaa hyperaktiivisuutta nuoremmissa kuin

vanhemmissa lapsissa. Tarkkaamattomuuden taso sen sijaan pysyi tasaisena läpi lapsen kehityksen (Narad ym., 2015). Impulsiivisuusoireet voivat ilmetä nuoruusiässä muun muassa riskikäyttäytymisenä (Närhi ym., 2019) esimerkiksi liikenteessä ja päihteiden käytössä (Sumia, 2018). Erskinen ja muiden (2016) mukaan ADHD:hen liittyy lisääntynyt haittavaikutusten riski, mikä ilmenee esimerkiksi päihteiden väärinkäyttönä ja mielenterveyden häiriöinä. Samassa tutkimuksessa osoitettiin, että ADHD:n käsittely jo varhaisessa kehitysvaiheessa on ensisijaisen tärkeää mahdollisten haittaseurauksien ennaltaehkäisemiseksi.

2.2 Sosiaalinen osallisuus

Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna aiheet nuorista ja lapsista ovat keskusteluissa painottuneet paljolti nuorten ja lasten lisääntyneeseen pahoinvointiin ja väkivallan käyttöön (Tuomisto, 2022). Viime aikoina keskusteluun on noussut myös nuorten aikuisten työkykyisyys sekä yhteisöllisyyden puute työssä. Näissä keskusteluissa usein yhteisiksi taustatekijöiksi nousevat yksinäisyys, sosiaalisen tuen puute sekä ympäristöstä tulevat liian suuret suoriutumisodotukset. Nämä tekijät kytkeytyvät vahvasti myös sosiaaliseen osallisuuteen sekä syrjäytymisriskin nousuun.

Tutkimuksemme käsittelee sosiaalista osallisuutta, syrjinnän vastakohtaa, jota kuvaillaan tieteellisellä kentällä useilla eri käsitteillä, mikä tekee osallisuuden tukemisen ja aiheesta keskustelemisen sekä hankalasti jäsenneltäväksi että sirpaleiseksi. Suomalaisessa keskustelussa sosiaalisesta osallisuudesta puhuttaessa käytetään usein rinnakkaiskäsitettä kuuluvuuden tunne (*sense of belonging*), joka kuvaa muun muassa Baumeisterin ja Learyn (1995) sekä Hagertyn ym. (1992) mukaan yksilön henkilökohtaista kokemusta siitä, kuinka paljon hän kokee olevansa osallinen ja muiden mukaan ottama sekä arvostettu, hyväksytty ja tuettu toisten toimesta erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa (Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa, 2016).

Tutkimusten mukaan kiusaamiseen tai syrjimiseen puuttumien on vaikeaa, sillä puolustamalla kiusatuksi tai syrjityksi tullutta puolustaja asettaa itsensä alttiiksi kiusaamiselle. Pyrittäessä vahvistamaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja oikeutta syrjimättömyyteen tuleekin katseet kiinnittää nuorten ja lasten ryhmäsuhteisiin sekä kouluun yhteisönä ja vaikuttamisen kenttänä, jossa kehittyy

kokemus yhteenkuulumisesta ja kuulumattomuudesta. (Kiilakoski, 2012.) Nuorten sosiaalisen osallisuuden muotoutumisen sekä muotoutumista ja sitä edistävien ja estävien oppilaiden välisien vuorovaikutussuhteiden, kuin myös sukupolvisuhteiden tarkasteleminen on ensiarvoisen tärkeää (Kiilakoski, 2012) sekä jokaisen lapsen ja nuoren turvallisen, hyvinvointia ja oppimista edistävän oppimisympäristön turvaamisen kannalta, mutta myös tavoiteltaessa oppilaiden opintoihin kiinnittymisetä ensimmäisellä ja toisella asteella.

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta katsottuna osallisuus kuvaa ihmisten ja yhteisöjen sekä ihmisten ja yhteiskunnan välisiä suhteita ja vuorovaikutusta. Suomessa osallisuuden käsitettä on alun alkujaan 1990- luvulta lähtien kytketty demokratiaan sekä kansalaisten vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien lisäämiseen. Tämä julkishallinnollinen tavoite vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien lisäämisestä sisältää myös lasten ja nuorten vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksien lisäämisen ja huomioinnin. Nuorten osallisuushankkeissa osallisuus on nähty yhtenä syrjäytymisen ehkäisykeinona ja vastakohtana osattomuudelle, syrjäytymiselle ja huono-osaisuudelle. (Ryynänen & Nivala, 2013.) Lastensuojelulaissa puolestaan osallisuus käsitetään erityisesti oikeutena saada tietoa itseä koskevista päätöksistä, suunnitelmista ja toimenpiteistä sekä niihin johtaneista tekijöistä. Lastensuojelulaki näkee osallisuuden myös oikeutena vaikuttaa itseä koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon (Lastensuojelulaki), joka velvoittaa työntekijän kuuntelemaan ja kohtaamaan lapsi tätä koskevia suunnitelmia tehdessään.

Englannin kielen käsitteet *inclusion* ja *social engagement* kuvaavat osallisuus -käsitettä sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, joka huomioi osallisuuden vahvan kytköksen yksilön identiteettiin ja kokemukseen huomatuksi ja tunnustetuksi tulemisesta yhteisössä ja omassa toimintaympäristössään (Kiilakoski, 2007). Tunnustettuna ihminen kokee sisältyvänsä tai kuuluvansa joukkoon, olevansa huomioitu ja huomattu sekä vapaa jakamaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan muiden kanssa. (Kiilakoski, 2007.) Tällöin kyse ei ole ulkoapäin tarjotusta mahdollisuudesta, vaan yksilön toimijuudesta, joka mahdollistuu tasa-arvoisuuden ja luottamuksellisuuden ilmapiirissä. Kiilakosken (2012) mukaan myös Hanhivaara (2006) korostaa turvallisen ryhmän luomista osallisuutta edistävässä toiminnassa.

Muun muassa pohdittaessa korkeakouluopiskelijoiden opintojen sujuvuutta ja sitoutumista opintoihin, puhutaan usein opintoihin kiinnittymisestä tai integroitumisesta. Opintoihin kiinnittyminen ja integroituminen vaativat usein myös sosiaalisen osallisuuden kokemusta. Muun muassa Tinto (2011) sekä Rautopuro ja Korhonen (2014) ovat tutkineet akateemisen integraation ja sosiaalisen integraation yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen. Tutkimuksessamme sosiaalisen integraation käsitteestä käytetään käsitettä sosiaalinen osallisuus. Integraation on esitetty liittyvän vahvasti kokemukseen opintojen merkittävyydestä sekä mahdollisuuteen osallistua oppimiseen (Rautpuro & Korhonen 2014). Opetushenkilöstön kiinnostus oppilaita kohtaan sekä oppilaan oma kokemus opintojen tarkoituksenmukaisuudesta suhteessa oppilaan omiin tavoitteisiin ja merkityksiin vaikuttavat akateemisen integraation muotoutumiseen. Sosiaalinen integraatio puolestaan muotoutuu opiskelijoiden välillä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toiminnan pohjalta. (Lähteenoja, 2010.) Tutkimuksia tarkastelemalla integraatiossa voidaan nähdä tapahtuvan kuitenkin kaksisuuntaista vuorovaikutusta, sillä oppilaan kokemus opintojen merkityksellisyydestä ja opetushenkilöstön osoittama kiinnostus oppilaita kohtaan vaikuttavat myös sosiaalisen osallisuuden kokemukseen.

Osallisuus ei voi toteutua ulkoisesti tarjottujen hetkellisten osallistumismahdollisuuksien tarjonnan kautta. Se vaatii ympäristön ja tilan, jossa niin lapsi, nuori kuin aikuinenkin kokee olevansa täysivaltainen ja oikeutettu osallistumaan toiminnan ideointiin, toteutukseen ja arviointiin tasa-arvoisena ja arvostettuna yksilönä. Osallisuus on erityisesti kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja osallistumista. Yksinään pelkkä oppilas- tai varhaiskasvatusryhmään kuuluminen tai toisten kanssa toimiminen ei synnytä osallisuutta, kuten ei myöskään opettajan tarjoama hetki osallistua toiminnan ideointiin. Osallisuus edellyttääkin yhteenkuuluvuutta, jossa yhteisö hyväksyy yksilön ja osoittaa tämän merkityksellisyyden, siten että hyväksyntä ja arvostus välittyy yksilölle niin kokemus kuin tunnetasollakin. (Ryynänen & Nivala, 2013.)

Tutkimusten mukaan kouluyhteisöllä ja ilmapiirillä sekä vastavuoroisilla sosiaalisilla suhteilla luokkatoverien ja opettajien kanssa on merkittävä vaikutus lapsen ja nuoren sosiaalisen osallisuuden kokemuksen syntyyn (Pesonen ym. 2015). Tässä tutkimuksessa sosiaalinen osallisuus viittaa kyseiseen sosiaalipedagogiseen osallisuuden määritelmään, jonka keskiössä on yhteisöön

kuulumisen tunne, joka on toisten jakamista kokemuksista vaille ja ulkopuoliseksi jäämisen vastakohta.

Kouluinstituution hahmottaminen *virallisen koulun* ja *epävirallisen koulun* käsitteiden kautta auttaa käsittelemään koulun sisäisiä käytänteitä ja ilmiöitä erillisenä, vastakkaisina, päällekkäisinä ja toisiinsa kietoutuvina käytänteinä ja ilmiöinä. (Samppala & Räihä, 2016). Virallisen koulun käsite viittaa koulua koskeviin asiakirjoihin, opintosuunnitelmiin ja koulun muodollisiin käytäntöihin ja sääntöihin (Tolonen, 2001). Epävirallinen koulu puolestaan käsittää sisäänsä koulussa niin oppitunneilla kuin oppituntien ulkopuolellakin tapahtuvan epävirallisen vuorovaikutuksen, oppilaskulttuurit sekä sosiaaliset hierarkiat (Mt.). Tämä tutkimus käsittelee sosiaalisen osallisuuden rakentumista niin virallisen kuin epävirallisen koulun toiminnoissa. Sosiaalisen osallisuuden alaluvuissa esitellään erikseen vertaissuhteiden, opettajien ja oman toiminnan vaikutusta sosiaalisen osallisuuden kokemuksen rakentumiseen sekä sosiaalisen osallisuuden vaikutusta motivaatioon ja itsetuntoon koulukontekstissa.

2.3 Sosiaalisen osallisuuden suhde motivaatioon, minäpystyvyyteen ja oppimiseen

Suomalaisten lasten ja nuorten hereilläoloajasta suuri osa kuluu koulussa muiden oppilaiden, opetushenkilöstön ja oppilashuoltohenkilöstön ynnä muun kouluhenkilöstön ympäröimänä. Yksilön sosiaalinen elinympäristö sekä ympäristön laatu vaikuttavat suoraan ja välillisesti yksilön toimintaan ja motivaatioon sekä hyvinvointiin, suoritukseen ja oppimiseen (Vasalampi, 2017). Muun muassa Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria kuvaa sosiaalisen ympäristön ja ihmisen psykologisten perustarpeiden täyttymisen vaikutusta motivaatioon, itseohjautuvuuteen, aktiivisuuteen ja hyvinvointiin. Itsemääräämisteoria esittää hyvinvoinnin syntyvän ihmisen perustarpeiden kautta, joita ovat *tarve autonomiaan*, *tarve pystyvyyden tunteeseen* ja *tarve kokea yhteenkuuluvuutta*. Teorian mukaan puutteet tarpeiden täyttymisessä synnyttävät psykopatologisia häiriötiloja ja kielteisiä seurauksia, kuten aggressiokäytöstä (Deci & Ryan, 2017.)

Psykologisia perustarpeita lähemmin tarkasteltaessa voidaan huomata myös sosiaalisen osallisuuden kietoutuvan edellä kuvattuihin perustarpeisiin.

Deci ja Ryan (2000) esittävät yksilön autonomian tarpeen tyydyttymisen pohjautuvan mahdollisuuteen valita ja vaikuttaa omaan elämään liittyvään päätöksentekoon sekä toimintaan. Heidän mukaansa osallisuus eli mahdollisuus vaikuttaa, vaatii myös kuulluksi ja ymmärretyksi tulemista sekä omaehtoisuutta, jotka synnyttävät yksilössä motivaation ja koherenssin tunteita.

Soinnun ja kumppanien (2010) mukaan oppilaan vahvuuksien ja voimavarojen esiin nostamisella ja huomioinnilla eli *pystyvyyden tunteen* vahvistamisella voidaan vaikuttaa myönteisesti yksilön kouluun kiinnittymiseen ja osallisuuden kokemukseen, sekä oppilaan ympäristöään kohtaan osoittamaan huolenpitoon ja empatiaan. Decin ja Ryanin (2017) määritelmän mukaan tarve kokea yhteenkuuluvuutta tarkoittaa muun muassa ryhmään kuulumista ja ryhmässä hyväksyttynä olemista. Hyväksytyksi tulemisen tarpeen vaikutus motivaatioon on eittämätön. Ulmasen (2017) tutkimus osoittaa, että erityisesti oppilaan kokema myönteinen suhde opettajaan kiinnittää emotionaalisesti oppilasta koulutyöskentelyyn ja synnyttää kokemusta koulutyöskentelyn merkityksellisyydestä. Ulmasen (2017) tutkimuksessa erityisesti merkityksellistä oli oppilaiden tiedostama opettajan arvostusta ja oikeudenmukaista kohtelua kuvastava toiminta, joka rakensi oppilaiden kuulumisen ja sosiaalisen osallisuuden kokemusta.

Ympäristön palaute oppilaan onnistumisista ja epäonnistumisista vaikuttaa tämän käsitykseen omasta minäpystyvyydestään eli käsitykseen omista kyvyistä ja mahdollisuuksista selvitä ja onnistua tehtävästä (Bandura, 1995). Yksilön affektiiviset tilat eli tunnetilat vaikuttavat myös yksilön kokemukseen omasta minäpystyvyydestä (Söderholm, 2017). Vertaisten tai opettajien horjuttaessa oppilaan tunnetiloja synnyttämällä huonommuuden tunnetta, voi myös oppilaan kokemus omista kyvyistään horjua ja synnyttää opiskelun ja sosiaalisten tilanteiden välttelyä (Vasalampi, 2017) sekä kielteistä käsitystä itsestä yksilönä ja yhteisön jäsenenä (Ulmanen, 2017).

2.3.1 Vertaisten vaikutus sosiaalisen osallisuuden syntyyn

Ystävyyssuhteiden kautta syntyvät myönteiset tunnekokemukset, kuten luottamuksen ja turvallisuuden tunne sekä sosiaalisen tuen ja emotionaalisen osallisuuden kokemus ovat yksilön subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta

merkityksellisiä (Korkiamäki, 2014). Kiusaaminen ja syrjintä eli ryhmästä ulossulkeminen puolestaan voivat synnyttää kauaskantoisia emotionaalisesti raskaita ja traumaattisia kokemuksia, jotka vaikuttavat kielteisesti yksilön itsetuntoon, identiteettiin sekä psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn.

Kankkusen ja muiden (2010) mukaan kiusaaminen on yksi syrjäytymisen osaprosessi ja voi johtaa tai vahvistaa jo alkanutta sosiaalista osattomuuden ja syrjäytymisen kierrettä. Syrjintä ja kiusaaminen synnyttävät yhteisötasolla yksilössä sosiaalista ja kulttuurista ulkopuolisuuden tunnetta ja heikentää sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuutta.

Vertaisryhmässä saadulla myönteisellä verbaalisella ja sosiaalisella vahvistamisella on suuri vaikutus niin oppilaan fyysiseen kuin psyykkiseenkin terveyteen (Ahonen ym. 2017). Vertaisilta saatu myönteinen palaute ja hyväksynnän kokemukset synnyttävät oppilaassa myönteisiä tunteita niin yhteisöön liittyvään toimintaan kuin myös omaan itseensä (Söderholm, 2017). Tällä tavoin vertaissuhteissa saadulla palautteella on voimakas myönteinen vaikutus niin opintojen mielekkyyteen ja niihin kiinnittymiseen kuin myös oppilaan minäkuvaan ja koherenssin tunteeseen, jotka auttavat oppilasta kestämään väistämättä elämässä ja opinnoissa vastaan tulevia epäonnistumisia.

2.3.2 ADHD:n yhteys sosiaaliseen osallisuuteen

Normand ja kumppanit (2021) ovat osoittaneet etenkin voimakkaiden ADHD-oireiden olevan yhteydessä heikompaan ystävyyssuhteiden laatuun. Myös opettajien ja vanhempien mukaan ADHD-lapsilla on neurotyypillisiä lapsia enemmän haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä (Aduen ym., 2018).

Wehmeirin ja muiden (2010) mukaan tarkkaavuushäiriöisillä lapsilla ja nuorilla on usein haasteita vertaissuhteissa sekä neurotyypillisiin lapsiin verrattuna vähemmän ystäviä. Myös sosiaalisessa suoriutumisessa esiintyy Aduen ja kumppaneiden (2018) mukaan haasteita useissa eri toimintatavoissa, kuten vertaisten huomioimisessa sekä tunteiden säätelyssä. ADHD-lapset toimivat vertaisvuorovaikutuksessa usein muun muassa impulsiivisesti, tungettelevasti tai jopa vihamielisesti (Wehmeier, ym. 2010). Saman tutkimuksen mukaan tarkkaavuushäiriöisten lasten ja nuorten merkittäviä sosiaalisia haasteita voivat olla esimerkiksi perhekonfliktit ja vertaisten hyljeksimäksi joutuminen

Edellä esiteltyjen tunne-elämän ongelmien on osoitettu myös usein kasautuvan samoille henkilöille syventäen haitallista ongelmakierrettä (Mt.).

Tarkkaavuushäiriöisten lasten tilanteenmukaisen käyttäytymisen säätelyssä (Närhi ym., 2019) eli itsesäätelyssä on erityisiä haasteita oireettomiin lapsiin verrattuna (Berggren, 2018). Tämä johtuu keskushermoston poikkeavuuksista johtuvasta puutteellisesta impulsiivisuuden ja aktiivisuuden säätelystä (Käypä hoito, 2019). Wehmeir kumppaneineen (2010) mukaan tarkkaavuushäiriöisten lasten ja nuorten sosiaaliset haasteet johtuvat mahdollisesti kyvyttömyydestä osallistua erilaisiin sosiaalisiin tapahtumiin, kuten jakamiseen tai vuoron vaihtamiseen. Aduen ja kumppanit (2018) esittävät tutkimuksessaan tarkkaavuushäiriöön liittyvien sosiaalisten ongelmien johtuvan kuitenkin ensisijaisesti lasten epäjohdonmukaisesta toiminnasta, ei heikoista sosiaalisista taidoista.

Oppimisen haasteisiin usein yhdistetyn ADHD:n (Närhi, 2018) sekä oppimisvaikeuksien on osoitettu tutkimusten mukaan joutuvan sosiaalisesti vertaisiaan useammin ulkopuolelle jätetyiksi (Wiener, 2004, Wehmeier ym. 2010). Lapset ja nuoret, joilla on tarkkaavuushäiriö saavat ryhmässään vertaisiin nähden myös vähemmän hyväksyntää ja enemmän torjuntaan (Poikkeus, 2019).

Wehmeier ja kumppanit (2010) mukaan vastavuoroiset ystävyyssuhteet ovat yksilön hyvinvoinnin rakentumisen kannalta tärkeitä. Myös lapsen vähäisempi hyväksyntä ryhmässä on riskitekijä lapsen hyvinvoinnille (Poikkeus, 2019). Tarkkaavuushäiriö onkin yhdistetty heikompaan itsetuntoon ja minäkuvaan, jota muun muassa oppilaan itseensä kohdistama kielteinen suhtautuminen kuvastaa (Wehmeier ym., 2010). Tarkkaavuushäiriöisten oppilaiden kohdalla nuoruuteen saakka jatkunut sosiaalinen hyljeksintä johtaa neurotyypillisiä oppilaita todennäköisemmin poikkeaviin vertaisryhmiin (Wehmeier ym., 2010). Poikkeuksen (2019) mukaan pidempiaikainen torjuttu asema voi johtaa myös oppilaan sosiaaliseen vetäytymiseen.

2.3.3 Opettajan vaikutus sosiaalisen osallisuuden syntyyn

Vetoniemen ja Kärnän (2021) mukaan osallisuus monilla eri elämän osa-alueilla ja toiminnoissa on merkityksellistä niin lasten fyysiselle kuin psyykkiselle terveydelle ja kokonaiskehitykselle. Kouluympäristössä oppilaan osallisuutta ei

voi syntyä ilman oppilaskohtaista oppimista ja muiden kanssa tehtyä yhteistyötä. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osallisuuteen vaikuttaa myös opettajan valinnat oppimistilanteissa. Opettajan jättäessä huomiotta oppilaan erityistarpeet ja rajoitukset, kokevat erityisoppilaat opetuksen epäarvoistavana ja sekä oppimisesta että ryhmästä ulossulkevana toimintana (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Tällaisia rajoituksia ADHD- oppilailla voi esiintyä muun muassa tehtävänantojen ja opetuksen kuulemisessa ja muistamisessa inhiboinnin haasteista johtuen, tehtävänantojen ymmärtämisessä sekä toiminnan ja vireystilan ylläpitämisessä. Vetoniemen ja Kärnän (2021) mukaan pedagogiset ratkaisut ja opettajan toiminta vaikuttavat erityisoppilaiden näkökulmasta ratkaisevasti myönteisen ilmapiirin ja sosiaalista osallisuutta tukevan oppimisympäristön muotoutumiseen.

Erityisesti opettajan ja oppilaan välinen lämmin vuorovaikutussuhde synnyttää oppilaissa sosiaalisen osallisuuden kokemusta (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Muun muassa useat koulusijoitukset ja luokanvaihdot sekä epämiellyttävät opettajakokemukset synnyttävät oppilaissa uskomuksia, joissa he eivät ole tervetulleita ja arvostettuja opettajien ja muiden oppilaiden silmissä sekä kokemuksen omasta kouluun sopimattomuudesta ja kuulumattomuudesta (Pesonen ym., 2016).

Opettaja-oppilassuhteessa esiintyvän puutteellisen sosiaalisen tuen on osoitettu heikentävän sekä oppilaan kuulumisen että opiskelun mielekkyyden kokemusta (Ulmanen, 2017). Esimekiksi Lerkkasen ja Savolaisen (2019) mukaan opettajien onkin mahdollista vaikuttaa positiivisesti erityisoppilaiden osallisuuden tunteeseen vuorovaikutuksen kautta osoittamalla kiinnostuneisuutta oppilaan omiin kiinnostuksenkohteisiin sekä hyödyntämällä oppilaan kiinnostuksenkohteita oppisisältöjen suunnittelussa ja myönteisessä oppilaan motivoinnissa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää eläytymismenetelmää hyödyntäen kuinka tarkkaavuushäiriöiset aikuiset kuvaavat sosiaalista osallisuuden tunnetta synnyttänyttä kouluvuotta sekä sosiaalista osattomuutta synnyttävää kouluvuotta. Aineiston analysoinnin kautta pyrimme selvittämään mitkä tekijät rakentavat tarkkaavuushäiriöisen oppilaan sosiaalisen osallisuuden kokemusta sekä sitä, mitkä tekijät puolestaan estävät sosiaalisen osallisuuden kokemuksen rakentumista. Tutkimuksemme sisältää kaksi seuraavaa tutkimuskysymystä.

1. Mitkä tekijät rakentavat sosiaalisen osallisuuden kokemusta ADHD-oppilailla tarkkaavuushäiriöisten aikuisten näkökulmasta?
2. Mitkä tekijät estävät sosiaalisen osallisuuden kokemuksen rakentumista ADHD-oppilailla tarkkaavuushäiriöisten aikuisten näkökulmasta?

3.2 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2023 ADHD-diagnosoiduita täysi-ikäisiltä yksityishenkilöiltä. Tutkittavien tavoittaminen tapahtui ADHD-liiton ja ADHD-liiton jäsenyhdistysten informaatiokanavien sekä ADHD aiheisten sosiaalisen median yhteisöjen kautta. Aineisto kerättiin sähköisesti Microsoft Forms työkalulla tehdyllä lomakkeella, käyttäen eläytymismenetelmää. Sähköinen lomake sisälsi ohjeistuksen vastausten antoon sekä linkin tietosuojailmoitukseen. Osallistujat ohjeistettiin vastaamaan yhteen kehyskertomukseen osallistujan sukunimen alkukirjaimen mukaisesti siten, että kirjaimella A–L alkavat vastasivat osioon 1., alkukirjaimella M–Ö alkavat puolestaan osioon 2. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä oli diagnosoitu ADHD sekä täysi-ikäisyys.

Osallistujien löytämiseksi otimme yhteyttä sähköpostitse ADHD-liittoon, ADHD-liiton jäsenyhdistyksiin sekä Facebook -viesteillä sosiaalisen median

yhteisöjen ylläpitäjiin. Laadimme tiivistetyn julkaisutekstin yhteisöissä ja sosiaalisen median kanavissa jaettavaksi. Julkaisuteksti sisälsi tutkimuksen osallistumiskriteerit, osallistumispyynnön sekä yhteystietomme.

3.3 Tutkijapositiot ja mielenkiinto tutkimusaiheeseen

Tutkijoiden motivaatio ja esiymmärrys tutkimusilmiöstä voi vaikuttaa myönteisesti muun muassa alkuvaiheen suunnitteluun, kuten haastatteluiden rakentamiseen tai tutkimuksen metodologisiin valintoihin ja tiedonhankinnan suunnittelun alkuvaiheeseen (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksen edistymiseksi oma mielenkiinto tutkimusaihetta kohtaan auttaa motivoitumaan taustatutkimuksiin perehtymiseen ja aiheeseen paneutumiseen. Oma henkilökohtainen suhde aiheeseen on merkityksellinen arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta. Henkilökohtainen suhde tutkimusaiheeseen antaa tutkijalle kimmoketta lähestyä aihetta aikaisempaakin syvällisemmin ja laajemmin. Aiheen omakohtaisuus voi tuoda kuitenkin tutkimukseen luotettavuusongelmia, jolloin tutkijalle voi olla vaikeaa tai mahdotonta etäännyttää omat mielipiteensä ja kokemuksensa aiheesta. Näin ollen aiheen herättäessä voimakkaita tai vaikeita tunteita ja muistoja estyy myös tutkijan kyky kriittiseen ja objektiiviseen aineiston ja lähdekirjallisuuden hyödyntämiseen. (Hirsjärvi ym. 2009.) Tutkimuksen läpinäkyvyyden varmistamiseksi tutkijoiden onkin merkityksellistä ymmärtää omia ennakko-oletuksiaan ja aiheeseen liittämiään merkityksiä voidakseen erottaa omat kokemukset tutkimusaineiston tuomasta tiedosta sekä kuvata tutkijoiden positio tutkittavaan aiheeseen.

Tutkielmassa luotettavuutta on nostamassa kahden tutkijaposition muodostama tutkijatriangulaatio, joka tukee kriittistä ja monipuolista aineiston ja lähdekirjallisuuden arviointia ja käyttöä. Tutkijoista toisella on omakohtaista kokemusta oppimisvaikeuksien tuomista haasteista osallisuuden tunteen rakentumiseen sekä sen vaikutuksista muun muassa opintoihin kiinnittymiseen, identiteettiin ja erilaisuuden tunteeseen. Tutkielmassa tutkijoiden situationaalisuus ja positiot voivatkin asettaa haasteita tutkimuksen tekemiseen, mutta tuoda myös apua tutkimusaiheemme kattavaan ymmärtämiseen ja käsittelyyn. Näin ollen tutkimuksen edetessä tutkijoiden tulee pitää omat kokemukset erillisinä tutkittavien kokemuksista.

3.4 Tutkimusmenetelmät

3.4.1 Laadullinen tutkimus tutkimuksen lähtökohtana

Tämä tutkimus on laadullinen sen sijoittuessa fenomenologiseen tieteenfilosofiaan, jossa yksilö mielletään osaksi yhteisöä. Laadullisen tutkimuksen keskeisimpänä ominaispiirteenä pidetään ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkastelua. Laadullisen tutkimuksen avulla kyetään muun muassa tutkimaan ihmisten sosiaalista todellisuutta ilmiön sisältä käsin tai kuvata ja ymmärtää ihmisten kokemusten avulla ilmiöitä sekä monitulkintaisia ja subjektiivisia merkityksiä (Vilkka, 2021). Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on kuvata yksilön elämismaailmaa, päämääriä ja merkityksiä. Tutkielma lähestyy oppilaiden elämismaailmaa tarkastellen yksilökohtaisia tulkintoja ja muodostettuja merkityksiä hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja eläytymismenetelmää.

Fenomenologisen tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset kokemukset, käsitykset ja merkitykset tutkittavasta ilmiöstä (Laine, 2018), ja yksilön koettu todellisuus ja intentiot eli kokemuksen suhde olevaan ja todelliseen maailmaan sekä tapa, jolla käsitys maailmasta ilmenee kokemuksissa (Vilkka, 2021).

Fenomenologiassa merkitykset syntyvät tietyn kulttuurin ja sosiaalisen elämän sekä yksilön elämän todellisuuden vuorovaikutuksessa (Laine, 2018). Sen tavoitteena on tarkastella ihmisen ja kulttuurin suhteita ja auttaa ymmärtämään todellisuutta kriittisesti (Huhtinen & Tuominen, 2020). Näin ollen jokainen kokemus sisältää yksilöllisen merkityksen, joka puolestaan muokkaa tulevia rakentuvia kokemuksia ja merkityksiä. Näin ollen yksilön omat intentiot, uskomukset ja kiinnostukset ohjaavat yksilön tekemiä tulkintoja. Fenomenologiassa merkitykset ymmärretään intersubjektiivisiksi kokemuksiksi, jotka syntyvät eletyssä ympäristössä sekä sen tarjoamassa merkitysnäkökentissä ja kokemuksissa (Laine, 2018). Kokemukset ja tieto muotoutuvat prosessin omaisesti eletyistä aistikokemuksista, mielellisistä kognitiivisista tulkinnoista sekä merkityssuhteista ja merkityskokonaisuuksista yksilöiden ainutlaatuisissa elämismaailmoissa (Vilkka, 2021).

Tutkimuksemme lähtökohtana on ihmisten intersubjektiivisuus, jonka kautta on mahdollista ymmärtää myös kokemuksien yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus, joka tuo ulkopuoliselle haasteita merkitysten ilmauksien tulkintaan. Tutkimuksen tausta ajatuksena on erilaisia ilmiöiden lähestymismahdollisuus useista perspektiiveistä käsin yksilöllisten elämismaailmojen variaatioiden kautta. Fenomenologia huomioi yksilöllisten perspektiivien lisäksi myös yhteisöllisen näkökulman olemassaolon. Yksilöiden välisissä merkitysnäkökentissä voidaankin nähdä samankaltaisuutta, sillä yhteisöjen jäsenillä on tapana olla yhteisiä piirteitä ja yhteisiä tapoja mieltää ja jäsentää maailmaa ja sen merkityksiä. (Laine, 2018.) Tässä tutkimuksessa pyritäänkin nostamaan esiin yksilöllisten näkökulmien kautta niin yhteisöllistä kuin yksilöllistäkin näkökulmaa sosiaalisen osallisuuden rakentumisesta huomioiden samalla tulkinnoissa yksilöiden intersubjektiivisuus ja tulkintojen rajallisuus.

Fenomenologiassa ymmärrys tapahtuu hermeneuttisena prosessina. Ymmärrys syntyy aina yhteydessä aikaisempaan ymmärrykseen ja tulevaan ymmärtämiseen jatkuvan reflektion avuin. Tulkinnat syntyvät subjektiivisissa prosesseissa, jolloin tutkijan käsitys tiedosta ei tarkoita tyhjentävää totuutta asiasta. Fenomenologisen näkökulman mukaan tutkijan onkin tärkeää redusoida eli sulkeistaa kriittisesti analysoiden omia ennakko käsityksiään ja -oletuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Vilkka, 2021.) Tästä johtuen tutkimuksen menetelmäosioon on sijoitettu myös tutkijapositio osio kuvaamaan tutkijoiden omaa suhdetta ja käsityksiä tutkimusaiheesta. Redusoinnin tarkoituksena on tuottaa kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä välttämällä vain ulkoisten seikkojen näkemistä (Vilkka, 2021.). Hermeneutiikka korostaa subjektista kokemusta ja tutkimuskohteen inhimillistä ymmärtämistä ja tulkintojen tekemistä. Hermeneuttisuus näkyy tutkielmassamme ymmärryksemme muotoutumisessa tutkimuksen edetessä, auttaen samalla arvioimaan tutkimustulosten paikkaansa pitävyyttä.

3.4.2 Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu on tapahtunut eläytymismenetelmää käyttäen. Eläytymismenetelmä on kehitetty alun perin sosiaalipsykologiassa laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamuodoksi, jossa tutkittavat osallistuvat

tutkimukseen kirjoittamalla lyhyehkön tarinan tai esseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Kirjoittajat saavat tutkijoilta kehyskertomuksen tarkoituksenaan samaistua kertomukseen, joko omien kokemusten tai mielikuvituksen avulla. (Posti-Ahokas ym., 2015.)

Eläytymismenetelmä vaatii vastaajalta mielikuvitusta ja kykyä eläytyä tai asettua toisen asemaan sekä ymmärtää tutkittavien lähtökohtia ja tunteita (Härkönen ym., 2022). Tavoitteena on samaistua kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen ja siinä toimivan henkilön asemaan kuvaten tämän tunteita, kokemuksia, tulkintoja ja tapahtumille antamiaan merkityksiä. Vastaus kehyskertomukseen voi olla joko täysin kuvitteellisen tai omiin kokemuksiin kietoutuva tai niistä kumpuava samaistumistarina (Härkönen ym., 2022), jossa voidaan kuvata jatkoa esitettyyn tilanteeseen tai kuvata ja pohtia, mitä ennen kehyskertomusta edeltävänä aikana on tapahtunut. Oleellista on, että vastaajat kokevat vastaamisen motivoivaksi ja tutkittavana olon turvalliseksi, jolloin myös vaikeita ja kipeitäkin kokemuksia voi olla mahdollista kohdata kertomusten kautta. (Posti-Ahokas ym., 2015.)

Eläytymismenetelmää käytettäessä kehyskertomusten laatiminen tulee tehdä harkiten, jotta kertomus kykenee mahdollistamaan kirjoittajalle samaistumiskokemuksen esiteltyyn tilanteeseen. Menetelmässä olennaista on muun muassa kontrolloitu kertomusten variaatio (Posti-Ahokas ym., 2015) sekä mahdollisen etäännyttämisen hyödyntäminen osallistujien vapaamman subjektiivisten kokemusten kuvailun mahdollistamiseksi (Härkönen ym., 2022). Kehyskertomuksesta voidaan käyttää kahta tai useampaa vaihtoehtoa, jotka eroavat valitun ja tutkimuksen kannalta merkittävän seikan suhteen.

Kehyskertomusvariaatioita hyödynnetään analyysivaiheessa vertailtaessa variaatiovastauksia toisiinsa. (Posti-Ahokas ym., 2015.) Näin eläytymismenetelmän kautta voidaan tarkastella mitkä tekijät kertomuksissa muuttuvat yksittäistä tekijää muutettaessa. Eläytymismenetelmä onkin alun perin kehitetty vaihtoehtoiseksi tiedonkeruumenetelmäksi kokeelliselle tutkimukselle. Tavanomaisesti eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston analyysissa hyödynnetään sisällönanalyysiä kaksi osaista analyysia, tyypittelyä, teemoittelua ja kvantifiointia. Kasiosaisessa analyysissa aineisto analysoidaan ensin kokonaisena tekstiaineistona, jonka tarkastelun jälkeen siirrytään arvioimaan valittujen variaatioiden vaikutuksia vastauksiin. (Härkönen ym., 2022.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa eläytymismenetelmää on hyödynnetty onnistuneesti erityisesti tutkittavan ilmiön ymmärtämisen laajentamisessa, sillä se ei suoraan kuvaa objektiivista totuutta tai keskity kuvaamaan vastaajan elettyä todellisuutta. Se soveltuu hyvin niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin tutkimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa eläytymismenetelmän suureksi vahvuudeksi nähdäänkin vaihtoehtoisten näkökulmien, ajattelulogiikoiden ja mahdollisuuksien esiin tuominen. (Härkönen ym., 2022.) Valmiissa kertomuksissa varioimme yhtä tekijää, eli oppilaan kokemusta sosiaalisesta osallisuudesta. Tutkimukseemme muotoilimme kaksi seuraavanlaista kehyskertomusta:

1. Kuvittele olevasi seitsemäsluokkalainen tarkkaavuushäiriöinen oppilas. Kouluvuotesi on ollut mukava ja olet kokenut olevasi osa ryhmää. Kuvaile vastauskertomuksessasi kulunutta kouluvuotta ja tilanteita, joissa olet kokenut itsesi arvostetuksi ja kuuluvasi joukkoon. (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos sukunimesi alkaa kirjaimilla A-L).

2. Kuvittele olevasi seitsemäsluokkalainen tarkkaavuushäiriöinen oppilas. Kouluvuotesi on ollut epämukava ja olet kokenut itsesi ulkopuoliseksi. Kuvaile kertomuksessasi kulunutta kouluvuotta ja tilanteita, joissa olet kokenut itsesi ulkopuoliseksi ja arvottomaksi. (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos sukunimesi alkaa kirjaimilla M-Ö).

Aihealueen sensitiivisyyden vuoksi halusimme antaa vastaajalle mahdollisuuden toisen asemaan eläytymiseen vahvemman anonymiteetin varmistamiseksi sekä tarjotaksemme vastaajalle tilaisuuden etäännyttää itseään tarvittaessa vastattavasta tilanteesta. Etäännyttäminen tarjosi vastaajille vapaamman mahdollisuuden ja helpomman tavan kuvata ADHD-lapsen kokemuksia valitsemassamme tilanteessa.

3.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme aineiston analyysissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä. Analyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysi, johon kuuluu

aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi, 2006). Analyysissa aineistoyksiköt valikoituivat aineistolähtöisesti, teoria puolestaan toimi aineistosta kumpuavien analyysitulosten ja aineistoyksiköiden perusteluna, selityksenä ja vahvistajana. Teoriaa hyödynnettiin myös aineiston abstrahointi vaiheessa valittaessa aineistoyksiköiden lopullisia käsitteitä.

Tutkimuksessamme aineiston analyysi aloitettiin kirjalliseen aineistoon tutustumisella, jota seurasi aineiston kertomusten tunnistenumerointi sekä järjestely myönteisiin ja kielteisiin kertomuksiin. Analyysia jatkettiin induktiivisen sisällönanalyysin perustein poimimalla kertomuksista kaikki sosiaaliseen osallisuuteen ja sosiaaliseen osattomuuteen liittyvät tilannekuvaukset, merkitykset ja emootioiden kuvailut. Aluksi jäsentelyssä käytettiin heti värikooditusta, mikä aiheutti hankaluutta aineiston rikkauden ja laajuuden vuoksi. Tässä vaiheessa tarkoitus oli kuitenkin edelleen tutustua aineistoon sekä poimia kustakin kertomuksesta vain ilmaisut, jotka ovat oleellisia tutkimuskysymysten kannalta. Muotoilemiemme kertomusvariaatioiden ansiosta aineistosta muotoutui luontevasti kaksi aineistorunkoa, sosiaalista osattomuutta kuvaavien ilmaisujen runko sekä sosiaalista osallisuutta kuvaavien ilmaisujen runko.

Seuraavassa vaiheessa poimimme aineistosta tutkimusaihetta kuvaavat ilmaukset aineistorunkojen taulukoihin. Poimittuihin alkuperäisilmauksiin kuului sanoja, virkkeitä ja useamman virkkeen ilmauksia, jotka redusoimme eli pelkistimme. Pelkistetyissä ilmauksissa pyrittiin välttämään tutkijoiden omaa tulkintaa ja kirjoittamaan ilmaukset muuttamalla alkuperäisilmausta mahdollisimman vähän. Kertomusten järjestys säilytettiin liittämällä kuhunkin ilmaisuun alkuperäiskertomuksen numerotunniste. Tutkimukseen liittyvien ilmausten taulukointia seurasi ilmauksien pelkistäminen, jotka kirjattiin taulukkoon alkuperäisilmauksien viereen (kts. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaus	**Pelkistetty ilmaus**

Opettaja on huomioinut hyvin erityispiirteeni ja tarvittaessa olen istunut muista hieman erillään, tai ainakin rauhallisten luokkakavereiden ympäröimänä (P12)	Opettaja on huomioinut erityispiirteet opetustilanteissa
Tunnilla minua pelottaa viitata. Tiedän yleensä oikeat vastaukset, mutta saatan unohtaa mitä kysytään tai unohtaa, mitä vastauksia on jo annettu (N17)	Tuntiosallistuminen pelottaa työmuistin haasteiden vuoksi

Aineiston pelkistämistä seurasi, ryhmittely eli klusterointi, jossa pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään katekorisoimalla samaa ilmiötä käsittelevät ilmaukset samoihin ryhmiin. Syntyneistä ryhmistä muodostui teoriaa apuna käyttäen tutkimuksemme alaluokat. Alaluokkia muodostui aluksi liian suuri määrä käsiteltäväksi, joten toisiinsa sopivia ilmauksia yhtenäistettiin ja yksinkertaistettiin useaan otteeseen. Alaluokkien jäsentämiseen ja käsitteiden suunnitteluun ja muokkaukseen käytimme paljon aikaa löytääksemme alaluokkaa parhaiten kuvaavat käsitteet.

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	**Alaluokka**
Opettajat kieltävät ADHD:n olemassaolon ja lääkkeiden tarpeellisuuden (N15)	Neuropsykiatrisista piirteistä vaikeneminen
Ryhmätyöskentely on mukavaa ja niissä oppii (P2)	Yhteisöllinen työskentely

Alaluokkien muodostuttua lopulliseen muotoonsa siirryimme aineiston abstrahointiin eli käsitteellistämiseen. Abstrahoinnin tarkoituksena oli sekä jäsentää toisiinsa vahvasti liittyvät alaluokat yläkuokiksi, että muodostaa yläluokille teoriaan pohjautuvat käsitteet teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Yläluokkien muodostamisessa ja alaluokkien yhdistämisessä käytettiin apuna muun muassa värikoodaamista sekä taulukointia. Ajankäyttöä

tehostaaksemme teimme luokittelua sekä yksin että yhdessä. Yhdessä tekemisen tavoitteena oli yhdessä reflektoinnin mahdollistaminen sekä mahdollisimman kuvaavien ja luotettavien luokkien muodostaminen.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista alaluokista yläluokiksi

Alaluokka	**Yläluokka**
Yksinäisyys ja vähäiset vertaissuhteet Erilaisuus Kuulluksitulemisenpuute	Ulkopuolisuutta synnyttävä yhteisöllisyys
Toisten auttaminen Kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen Kannustava ryhmähenki	Kuuluvuutta synnyttävä yhteisöllisyys

Tulosten esittelemisen yksinkertaistamiseksi muodostimme abstrahoiduista yläluokista vielä pääluokkia. Tällä pyrimme varmistamaan selkeän jaottelu sosiaalista osallisuutta rakentavien tekijöiden välillä sekä jäsentelyn tutkimustekstimme tulosten esittelyyn. Negatiivisiin ja positiiviin kertomuksiin muotoutui neljä yhtenevää pääluokkaa: *oppiminen, yhteisö, minäpystyvyys* ja *turvallisuus.* Lisäksi sosiaalista osattomuutta kuvailevista kertomuksista muodostui yksi pääluokka *neuropsykiatriset piirteet*.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään sosiaalista osattomuutta kuvaavasta aineistosta nousseita sosiaalisen osattomuuden kokemusta synnyttäviä ja vahvistavia tekijöitä sekä sosiaalista osallisuutta kuvaavasta aineistosta nousseita sosiaalisen osallisuuden kokemusta synnyttäviä ja vahvistavia tekijöitä. Aineistosta muodostui neljä sekä sosiaalisen osallisuuden että sosiaalisen osattomuuden syntyyn vaikuttavia tekijöitä kuvaavaa pääluokkaa: *oppiminen, yhteisö, minäpystyvyys* sekä *turvallisuus.* Aineistosta muodostui yhteisten pääluokkien lisäksi yksi pääluokka, joka johdettiin vain sosiaalisen osattomuuden kokemuksia kuvaavasta aineistosta: *neuropsykiatriset piirteet*.

4.1 Oppimisen vaikutus sosiaalisen osattomuuden kokemukseen

Oppimisen pääluokka muodostui kolmesta sosiaalisen osattomuuden kertomuksista johdetusta yläkäsitteestä, joita olivat opetuskäytänteet, osallisuus oppimisesta ja osattomuus oppimisesta.

4.1.1 Opetuskäytänteet

Opetuskäytänteet -yläluokka jakautui hyödyllisiin ja haitallisiin opetuskäytänteisiin, joista hyödylliset opetuskäytänteet johdettiin sosiaalista osallisuutta kuvaavista kertomuksista, haitalliset puolestaan sosiaalisen osattomuuden kertomuksista.

Opetuskäytänteiden yläluokka sosiaalisen osattomuuden kertomuksissa koostui kolmesta alaluokasta, jotka ovat: *Joustamattomat opiskelumenetelmät ja tukimuodot, rankaisukeinot* sekä *tylsät oppisisällöt.*

Vastaajista viisi kuvasi kertomuksessaan joustamattomia opiskelumenetelmiä ja tukimuotoja. Oppisisältöjen sekä tahdin ja opiskelumenetelmien joustamattomuus ja eriyttämisen puute synnyttivät

oppilaissa muun muassa tylsistymisen tunnetta, vaikeutta ymmärtää opiskeltavaa sisältöä tai esitettyä tehtävää sekä estivät oppilaiden kiinnostumisen heräämistä ja osallistumista tuntikeskusteluun.

Seuraava lainaus on poimittu kertomuksesta, jossa oppilas ei saanut opiskeluunsa riittävää tukea, mikä vaikutti hänen opiskelumotivaatioonsa:

> “En saanut apua tunneilla kun en ymmärtänyt ja pysynyt tahdissa. Joten lintsasin loppu vuoden.” N19

Opetuskäytänteiden toiseksi alaluokaksi muodostui rankaisukeinot, joihin liittyviä ilmaisuja kuvattiin viidessä kertomuksessa. Kertomusten rankaisukeinot olivat joko epäoikeudenmukaisia tai nöyryyttäviä tai liittyivät oman luokan oppitunneilta eristämiseen. Seuraava katkelma on poimittu kertomuksesta, jossa oppilas sai epäreiluja rangaistuksia ilman todellista syytä.

> “Liikuntatunnilla opettaja käskee kapteeneita valitsemaan parit jonosta vuorotellen yks kaks yks kaks -menetelmällä. He hyppäävät sujuvasti ohitseni eikä opettaja puutu tai huomaa. Kun jään yksin kentän laitaan ihmettelemään, opettaja moittii minua. Saan huonon numeron liikunnasta ja palautetta "yhteistyökyvyttömyydestä" … Kun en uskalla enää viitata, huonosta tuntiaktiivisuudesta rokotetaan arvosanoissa.” N2

Haitallisten opetuskäytänteiden kolmas alaluokka, tylsät oppisisällöt, koostui kahdessa kertomuksessa esiintyneestä ilmaisusta, jossa kuvattiin oppilaan vaikeutta kiinnostua opiskeltavista sisällöistä.

> ”Luen oppikirjat etukäteen ja siksi minulla on tunneilla tylsää.” N12

Hyödyllisiin opetuskäytänteisiin sisältyi neljä alaluokkaa: *mukavat ja kiinnostavat oppiaineet, yhteisöllinen työskentely, joustavat tavat näyttää osaaminen* sekä *yksilöllinen oppimisen tuki*. Näistä tekijöistä merkittävimpiä olivat mukavat ja kiinnostavat oppiaineet sekä yksilöllinen oppimisen tuki, jotka tulivat molemmat esiin viidessä positiivisessa kertomuksessa. Yksilöllisen tuen mahdollistamisen on todettu olevan yksi parhaista keinoista kehittää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Mäkihonko ym., 2017). Mukavat oppiaineet ja yksilöllinen oppimisen tuki näkyivät kertomuksissa esimerkiksi näin:

> ”Oon utelias ja tykkään käytännön aineista, mutta myös esim. uskonnosta, kielistä, maantiedosta ja äikästä.” P7

> ”Opettaja on kärsivällisesti kerrannut asian kahden kesken muiden vaikka tehdessä tehtäviä (kun asia on ensin käyty yhteisesti läpi).” P9

Hyödyllisiin opetuskäytänteisiin kuului myös joustavat tavat näyttää osaaminen sekä yhteisöllinen työskentely. Molempien koettiin mahdollistavan onnistumisen kokemuksia ja sujuvoittavan omaa työskentelyä.

> ”Toiminta päivät, koen olevani vahvoilla. Rakastan touhuta ja oppia tekemällä ryhmissä.” P2

> ”kokeessa sai kirjoittamisen sijaan halutessaan vaikka piirtää vastauksen tai vastata ranskalaisilla viivoilla tai vaikka mindmapilla, tai käydä esittämässä lauluesityksen opettajalle, jos se tuntui sopivimmalta tavalta näyttää, mitä on oppinut” P10

4.1.2 Osallisuus ja osattomuus oppimisesta

Aineistossa esiintyi useita kuvauksia niin oppimisen onnistumisesta ja opintojen sujumisesta kuin myös oppimisen epäonnistumisesta ja haasteista opintojen parissa. Osattomuus oppimisesta vaikutti kertomuksissa sosiaaliseen osallisuuteen negatiivisesti, kun taas osallisuus oppimisesta lisäsi sosiaalisen osallisuuden kokemusta.

Osattomuus oppimisesta koostui yhdestä alaluokasta, oppimisen epäonnistumisesta. Muun muassa Poikkeus (2019) mainitsee oppimisen vaikeuksien olevan yhteydessä lapsen sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Vetoniemen ja Kärnän (2021) mukaan osallisuuta ei puolestaan voi syntyä koulukontekstissa ilman oppilaan omakohtaista kokemusta oppimisen onnistumisesta. Oppimisen epäonnistuminen tuli esiin sosiaalista osattomuutta rakentavana tekijänä yhteensä viidessä eri kertomuksessa.

> ”Kuluneen kouluvuoden aikana en ole oppinut mitään.” N8

> ”Kouluvuoteni aikana olen menestynyt hyvin joissain asioissa, mutta todella huonosti joissain toisissa. Se heijastuu myös sosiaalisiin suhteisiini, sillä olen koko ajan varma - voi olla, että olen oikeassa, voi olla, että kuvittelen - että myös muut koulun oppilaat pitävät minua huonompana kuin muita.” N13

Osallisuus oppimisesta sisälsi myös yhden alaluokan, oppimisen kokemuksen. Oppimisen kokemuksen merkitystä sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa voidaan pitää merkittävänä, sillä se tuotiin esiin kuudessa kertomuksessa

kolmestatoista. Lähes puolet vastaajista siis pitivät oppimisen kokemusta yhtenä tekijänä sosiaalisen osallisuuden kokemisessa.

> ”Mulla on hyvä muisti ja opin nopeasti, jos asiat selitetään hyvin.” P7

> ”Vapaasti keskustellessa olen pystynyt näyttämään hyvin omaa osaamistani ja mielipiteitäni.” P10

4.2 Yhteisön vaikutus sosiaalisen osallisuuden kokemukseen

Yhteisö-pääluokka jakautui neljään yläkategoriaan, joita olivat: opiskeluhuolto, ulkopuolisuutta synnyttävä ja kuuluvuutta synnyttävä yhteisöllisyys sekä haitallinen yhteisöllisyys.

4.2.1 Opiskeluhuollon vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen

Opiskeluhuolto yläkategoria muotoutui negatiivisten kertomusten ryhmäyttämiskäytänteitä kuvaavista kertomuksista, joissa kuvautui ryhmäyttämisen puute. Opiskeluhuollolla viittaamme tässä yhteydessä koulujen yhteisölliseen opiskeluhuoltoon, joka on lakisääteisesti ensisijaista ja ennaltaehkäisevää opiskelijahuoltoa, tavoitteenaan lisätä osallisuutta, yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia opiskeluyhteisössä. Ryhmäyttämiskäytänteiden puute nousi esille neljässä kertomuksessa, jota kuvattiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

> ”Löydän pari kaveria eri luokilta, mutta haluaisin silti olla osa ryhmää. En ikinä tule valituksi, kun pitäisi tehdä ryhmätöitä. Opettaja pakottaa muut ottamaan minut ryhmiin, joihin en itsekään halua mukaan.” N12

> ”olen ollut yksin jokaisen välitunnin ja jokaisen ruokatauon, eikä koskaan ole ollut ryhmää, joka olisi vapaaehtoisesti ottanut minut osaksi ryhmätyötään. Ihan niin kuin minussa olisi tappava tauti, jonka tarttumista kaikki haluavat vältellä.” N13

4.2.2 Ulkopuolisuutta ja yhteenkuuluvuutta synnyttävä yhteisöllisyys

Ulkopuolisuutta synnyttävän yhteisöllisyyden yläkategoria syntyi kuudesta alakategoriasta, jotka ovat: yksinäisyys ja vähäiset vertaissuhteet, erilaisuus, syrjintä, kuulluksi tulemisen puute vertaisten joukossa, kuulluksi tulemisen

puutteeseen opettajan toimesta sekä merkityksettömyyden kokemus vertaisten joukossa.

Yksinäisyys on yksi kiusatuksi tulemisen riskitekijä lasten ja nuorten keskuudessa, sillä sen tulkitaan usein viittaavan lapsen ja nuoren saaman tuen vähyyteen mikä puolestaan tekee kohteesta helpomman kiusaamisen kohteen (Kärnä, Veten, Poskiparta ja Salmivalli, 2010). Muun muassa Paju (2011) mainitseekin koululaisten välttelevän yksinjäämistä. Yksinäinen oppilas kuvastaa vertaisille hyljeksinnän kohteeksi joutumista ja noloutta sekä oppilaan asemaa yhteisössä, ohjaten oppilaat välttelemään yksin olijan seuraa kiusatuksi tulemisen ja suosion menettämisen pelossa (Kiilakoski, 2012). Yksinäisyyttä ja vähäisiä vertaissuhteita kuvattiin yhteensä seitsemässä kertomuksessa. Yksinäisyyden kokemukset ilmenivät sekä koulussa että koulu ajan ulkopuolella. Yksin olemisen kuvattiin kertomuksissa tuottavan huonommuudentunnetta sekä vahvistavan ulkopuolisuuden ja kuulumattomuuden tunnetta. Kiusaaminen saattoi kertomusten oppilaita myös eristäytymään muista entistä enemmän välttääkseen heitä satuttavia tilanteita kuten seuraavat sitaatit osoittavat:

> ”Ruokalassa kukaan ei istu ikinä pöytääni…. Käytävillä minulle huudellaan törkeyksiä, muidenkin luokkien oppilaat, joita en edes tunne. Yritän jäädä luokkiin viettämään välitunnit yksin… Pitkät ruokailuvälitunnit ovat pahimpia. Kukaan ei halua viettää aikaa kanssani.” N2

> ”Välitunnilla olen yksin ja yritän olla huomaamaton että säästyn tönimisiltä.” N21

Erilaisuus- alakategoria viittaa opiskelijoiden kokemukseen ja tulkintaan omasta poikkeavaisuudestaan suhteessa muuhun ympäristöön. Myös muun muassa Vetoniemen ja Kärnän (2021) tutkimuksessa erityisoppilaiden tulkintojen mukaan vertaisten harjoittama ryhmästä eristäminen johtui oppilaiden erilaisuudesta. Erilaisuuden kuvauksia aineistosta löytyi kaikkiaan yhdestätoista negatiivisesta kertomuksesta. Erilaisuus yhdistettynä kiusaamiseen tai oppimisen vaikeuteen ja syrjintään saivat oppilaat kaipaamaan samuuden tunnetta muiden luokkalaisien kanssa, joka olisi synnyttänyt yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kertomuksissa erilaisuus yhdistyi useissa kertomuksissa myös huonommuuden tunteeseen:

> ”…koen kuitenkin jo varhain erilaisuuden tunnetta. En tiedä tarkkaan, mistä olo kumpuaa, mutta pidän silti itseäni jotenkin puutteellisena, muita nolompana ja ehkä hitusen poikamaisena” N10

Kolmas ulkopuolisuutta synnyttävä alakategoria oli syrjintä, jota kuvattiin yhdeksässä kertomuksessa. Syrjinnäksi käsitämme tässä yhteydessä ulkopuolelle jättämisen, torjunnan ja seuran välttelyn. Myös Korkiamäen (2014) tutkimuksessa ulossulkeminen synnytti voimakasta yksinäisyyden ja osattomuuden tunnetta. Ulkopuolelle jättämistä ja välttelyä tapahtui koulussa sekä ryhmä- ja parityöskentelyssä, että ruoka- ja välitunneilla kuin myös kouluajan ulkopuolella tapahtuvassa yhteisöllisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa.

> ”Mut valittiin viimesenä ryhmiin. Muut lähti pois jos tulin paikalle. Ne sulki mut ulkopuolelle. Musta tuli välinpitämätön. En kysele lupia,menen minne haluan ja teen mitä haluan.” N4

> ”Kotitaloudessa on kiertävä työnjako: pääruoka, jälkiruoka tai salaatti ja siivous. Jostain syystä minulle lankeaa aina pelkästään salaatti ja siivous.” N2

Kuulluksi tuleminen puute vertaisten keskuudessa mainittiin seitsemässä negatiivisessa kertomuksessa, opettaja-oppilassuhteessa puolestaan tapahtuvaa kuulluksi tulemisen puutetta esiintyi yhdeksässä negatiivisessa kertomuksessa. Kuulluksi tulemisen puute näkyi kertomuksissa erityisesti vertaisten ja opettajien ymmärtämättömyytenä sekä arvostuksen osoittamisen ja toisen asemaan asettumisen puutteena. Kuvauksissa oppilaille ei tarjottu turvallista tilaa väitteiden oikaisuun dialogisesti ja tasa-arvoisesti. Oppilaaseen asennoiduttiin ilmaisuissa kaikkitietävästi, tavalla, jossa oppilaan omalla näkemyksellä ei ollut asemaa eikä arvoa.

> ”Opettajat saavat tietää, että lavasteissa on juotu salaa alkoholia, sitä on tehty myös minun nähden. Kaikki syyttävät minua kielikelloksi, vaikka en ole kertonut kenellekään, koska en halua enempää vaikeuksia” N2

> ”Kukaan ei kysy, miksi en tehnyt läksyjä, miksi en kuunnellut… Kerran olen samaan aikaan koulun vessassa toisen tytön kanssa, ja se sanoo minulle, että vaikutan ylimieliseltä ja inhottavalta, koska en osaa olla ihmisten kanssa. Usein välttelen ihmisiä, piilouduin välitunneiksi luokkahuoneisiin ja välttelen ihmisten katseita, etten joutuisi tilanteeseen, jossa annan itsestäni väärän vaikutelman siksi, etten osaa olla riittävän läsnä tai puhua tarpeeksi paljon…” N13

Merkityksettömyyden kokemuksia vertaisten joukossa mainittiin kaikkiaan kolmessa kertomuksessa. Näistä maininnoista kuvautui vaikeus löytää oma paikka ja merkitys yhteisössä.

> ”…typerä, aikaansaamaton luokan pelle jonka ärsyttäminen on joillekin kansanhuvia… Poikkeava, friikki, oman polkunsa kulkija, miksi kukaan minua kaipaisi.” N11

Positiivisissa kertomuksissa kuuluvuutta synnyttävä yhteisöllisyys kategoria syntyi yhdeksästä alakategoriasta, jotka olivat: aktiivinen osallistuminen, toisten auttaminen, kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen, pieni luokka, tuttu ryhmä, kannustava ryhmähenki, myönteiset ystävyyssuhteet, koulun aikuisilta saatu myönteinen huomio sekä saman henkisen seuran löytäminen.

Aktiivinen osallistuminen- alakategoriaan sisältyy kertomuksissa nousseet kokemukset muodollisen ja epämuodollisen koulun toimintatavoista, joissa jokainen pääsi osallistumaan toimintaan tasavertaisesti omana itsenään. Tällöin oppilas kykeni vaihtamaan ajatuksia muiden kanssa eikä oppilas joutunut tyytymään ainoastaan hiljaisen toiminnan sivusta seuraajan asemaan. Kategoriaan sopivia ilmaisuja nousi aineiston viidestä kertomuksesta. Aktiivisen toiminnan mahdollisuus ennaltaehkäisi alisuoriutumisen tunnetta ja lisäsi näin myös oppilaan tyytyväisyyden kokemusta.

> ”Kouluvuoden parhaita hetkiä olivat luokan yhteiset projektit, joissa tarvittiin kaikkien yhteistyötä ja jokainen pääsi osallistumaan tasavertaisesti.” P8

> ”Minulla on ollut useampi ystävä, joiden kanssa kulkenut koulun käytävillä ja vaihtanut ajatuksia välitunnilla.” P11

> ”Koulussa menee ihan hyvin, teen parhaani… En koe voivani tehdä enempää, jotta voisin olla parempi.” P13

Toisten auttaminen kategoria koostui neljässä kertomuksessa kuvatuista tilanteista, joissa oppilas koki tulevansa hyväksytyksi ja arvostetuksi saadessaan auttaa toisia. Auttaminen saattoi tapahtua käydyissä tuntikeskusteluissa toisten inspiroiduttua tai opittua jotain uutta oppilaan kommentista tai esimerkiksi käytännön asioissa avustamisessa.

> ”Nyt on kuitenkin tuntunut, että kuulun porukkaan ja mua arvostetaankin. Esim. sillon, kun oon onnistunut auttamaan luokkakaveria tehtävässä tunnilla tai jossain muussa asiassa” P7

> ”…on ollut kiva kuulla, että minun kommenteista muutkin ovat oppineet uutta, välillä jopa opettajakin!” P10

Kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen nousi esiin yhteensä seitsemässä kertomuksessa. Tähän kategoriaan sisältyi ilmaisut nähdyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen kokemuksista. Kuulluksi tulemisen keskiössä on jokaisen yksilön oikeus tulla arvostetuksi ja hyväksytyksi omana itsenään, mikä mahdollistaa yksilön vapaan vuorovaikutuksen ja osallisuuden. Tämä näkyi myös aineistossamme muun muassa seuraavissa ilmaisussa:

> "minun ideoita on kuunneltu eikä heti tyrmätty liian lennokkaina” P3

> ”Lyhyesti sanottuna, luokkakaverit eivät ärsyynny mokailuuni tai kysymyksiini, vaan vastaavat ihan normaalisti vaikka kysyn samaa asiaa toistamiseen.” P9

Kannustava ryhmähenki lisäsi sosiaalisen osallisuuden kokemusta kolmessa kertomuksessa. Näissä kertomuksissa korostui vertaisten aktiivisuus oppilaan oppimisen tukemisessa ja näkemyksiä esiin nostamisessa.

> Muut ovat auttaneet, mikäli olen kokenut asiat liian vaikeiksi. Minun mielipidettäni on kysytty ja on otettu huomioon. P11

Muun muassa Korhonen ja Toom (2017) tutkimuksen mukaan kuulumisen tunne, joka syventää muun muassa opintoihin kiinnittymistä, vaatii kehittyäkseen pitkäaikaista ja toistuvaa yhdessä tekemistä ja kohtaamisia, joissa opiskelija kokee olevansa kokonaisvaltaisesti sosiaalisen vertaisryhmänsä ja opiskeluyhteisönsä hyväksytty jäsen. Tutkimuksemme sosiaalista osallisuutta vahvistavista kertomuksista kaikkiaan yhdeksässä nousi esiin myönteiset ystävyyssuhteet, joissa kokea muun muassa hyväksytyksi tulemista ja merkityksellisyyden tunnetta.

> ”Minua on kysytty mukaan ruokailemaan ja viettämään aikaa koulun jälkeen.” P11

> ”Kouluvuosi on ollut mukava kavereiden kanssa ja olen tuntenut kuuluvani joukkoon porukassa, missä saan olla oma itseni ja minua kuunnellaan. Olen porukassa äänekäs hauskuuttaja ja se tuo minulle hyväksynnän tunnetta ja arvostuksen tunnetta.” P13

Ystävyyssuhteiden solmimiseen näytti vaikuttavan kahden kertomuksen mukaan Yhteiset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset:

> ”Erityisen tärkeää oli, että minulla oli pari oikein hyvää ystävää, joiden kanssa meillä oli yhteisiä kiinnostuksen kohteita ja harrastuksia myös koulun ulkopuolella” P8

Myös koulun aikuisilta saatu myönteinen huomio nousi tärkeäksi tekijäksi yhdessä kertomuksessa:

> ”Minut on huomioitu aikuisten keskuudessa ilman että siitä on tehty numeroa muiden koulun oppilaiden nähden/kuullen… Minua on myöskin välillä kehuttu ns. Normaaleista asioista kuten hyvä käytös pitkin päivää” P6

4.2.3 Haitallinen yhteisöllisyys

Tutkimusaineistomme sosiaalista osattomuutta kuvaavista kertomuksista nousi esille myös negatiivisen palautteen ja kuulumattomuuden tunteen synnyttämä *haitallinen yhteisöllisyys*. Muun muassa Deci ja Ryanin (2017) mukaan ympäristöt, joiden erityispiirteitä ovat yksilöön kohdistuva hyljeksintä, liiallinen kontrolloivuus, kriittisyys ja negatiivisuus tai jotka muutoin estävät autonomisuuden, kyvykkyyden tai yhteenkuuluvuudentunnetta synnyttävät yksilöissä haitallisia puolustus- ja kompensaatiostrategioita, kuten defensiivisyyttä, itsekeskeisyyttä, passivoitumista, aggressiivisuutta ja epäsosiaalisuutta. Kertomuksista yhteensä viidessä esiintyi kuvauksia vastakulttuuriin sitoutumisesta tai kapinointikäyttäytymisestä, jotka esitettiin johtuvan ulossulkemisesta, myönteisen palautteen puutteesta sekä hyväksynnän kaipuusta.

Muun muassa Kiilakoski (2012) mainitsee Huukin, Mannisen ja Sunnarin tutkimuksessaan tekemät huomiot huumorin ja väkivallan käyttämisestä statuksen saavuttamiseksi tai itseen kohdistuvan kiusaamisen lopettamiseksi. Kiusaamisen motiiviksi on myös esitetty luokan ja koulun sosiaalisessa asemassa kohoaminen (Kiilakoski, 2012) mikä näkyy myös aineistomme kuvauksissa, joissa oppilaat hakivat hyväksyntää ja asemaa vaihtoehtoisesta koulu- tai nuorisokulttuurista jouduttuaan syrjityksi virallisen koulun mukaisista toiminallisista yhteisöistä ja oppimisesta.

> ”Voitte vain kuvitella kuinka vaikeaa oli päästä kumpaakaan porukkaan… Aloin kiusaamaan toisia tyttöjä ja sain pojilta rispektiä siitä. Minusta tuli luokan häirikkö ja pelle… Olen ollut aina huono koulussa” N6

Väkivalta ja kiusaaminen voivat kuitenkin myös synnyttää ja vahvistaa siihen turvautuvan oppilaan ulkopuolisuuden tunnetta ja hyljeksityksi tulemista (Kiilakoski, 2012). Virallisen koulun käytänteiden toteuttamisen vaikeus sekä myönteisen palautteen ja vuorovaikutuksen puute synnytti kahdessa kertomuksessa *kapinointikäyttäytymisen* kaltaista toimintaa synnyttäen samalla negatiivisten seurausten kierteen. Seuraava katkelma kuvaa kielteisen huomion synnyttämää haitallista puolustus- ja kompensaatiostrategiaa, joka ilmeni aggressiivisena ja epäsosiaalisena käytöksenä

> ”Kaikkialta vain negatiivisuutta ja syyttelyä. Luultavasti alan kapinoimaan ja olemaan todella välinpitämätön muita kohtaan. Istun jatkuvasti jälki istunnossa, minut on poistettu normaaleista luokkatilanteista jo pysyvästi ja luultavasti alan käyttämään päihteitä , eksyn väärään porukkaan ja saan kosketuksen sitä kautta rikollisuudesta. Olen myös väkivaltainen. En luota ihmisiin.” N9

Kahdessa kertomuksessa kuvattiin myös *tunnilla pelleilyä*, jonka tavoitteena oli saavuttaa hyväksyntää vertaisilta siinä kuitenkaan onnistumatta.

> ”Onko olemassa jokin konsti, jolla voisin saada kavereiden huomion muutenkin, kuin tekemällä täysin päättömiä temppuja. Yksinäisyys oli aina läsnä nuoruudessa N14

> ”…ajatus istumisesta aina kauhistutti yhä enemmän. Siksi vietin tunnit pelleillen kaverini kanssa joka aiheutti lisä ongelmia, lisää huonoa palautetta ja lisää rangaistuksia.” N8

Kertomuksessa N15 kuvataan hyvin, kuinka ulossulkeminen voi vahvistaa *haitallista yhteisöllisyyttä*, jotta yksilön perustarve hyväksytyksi tulemisesta täyttyisi edes jollakin asteella:

> ”Kun ei ymmärrä miten muut käsittelee asioita, on muiden silmissä outo, tulee kiusatuksi, ja jos haluaa kuulua joukkoon, ainoa joukko on ne ei suositut oudot lapset jotka tekee pahojaan. Tätä myötä ajautuu lintsaus kierteeseen ja koulun arvosanat kärsii. Pienryhmään ei pääse kun ei ole häirikkö eikä ole oppimisvaikeuksia. Muiden mielyttämishalu on suuri. Jos yhdenkin ystävän saa, siitä pitää kynsin ja hampain kiinni, ja mielyttäminen menee överiksi… Kuka sitä haluaisi olla yksin.” N15

4.3 Minäpystyvyyden vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen

Minäpystyvyyden pääluokka muodostui neljästä yläluokasta, joita olivat: myönteinen minäkäsitys, kielteinen minäkäsitys, kompetenssin kokemus sekä kompetenssin puute.

4.3.1 Kielteinen ja myönteinen minäkäsitys

Oppilaan minäkäsityksellä näytti aineiston perusteella olevan vaikutusta sosiaalisen osallisuuden kokemukseen. Kertomuksissa kielteisen minäkäsityksen vaikutus oli negatiivinen, eli se loi sosiaalista osattomuutta, kun taas myönteinen minäkäsitys vahvisti sosiaalista osallisuutta. Muun muassa Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan itseluottamus, joka on minäkäsityksen lähikäsite, kuvaa kykyä luottaa itseensä sekä arvostaa itseään heikkouksista huolimatta. Keltingangas-Järvinen esittää muiden ihmisten joukossa olemisen kasvattavan huonommuuden tunnetta, mikäli henkilöllä on jo valmiiksi heikko itsetunto eli kielteinen minäkäsitys (Keltikangas-Järvinen, 2017). Tämä voi olla yksi tekijä, joka saa oppilaan kokemaan itsensä ulkopuoliseksi ja osattomaksi vahvan minäkuvan omaavien oppilaiden joukossa.

Kielteisen minäkäsityksen yläluokka koostui yhdestä alaluokasta, joka oli *huonommuuden tunne*. Huonoommuuden tunne kytkeytyi vahvasti niin epäonnistumisen kokemuksiin kuin myös opettajilta ja vertaisilta saatuun kielteiseen palautteeseen sekä syrjintään. Muun muassa Vetoniemen ja Kärnän (2021) mukaan oppilaiden omien taitojen ja vahvuuksien hahmottaminen ja tunnistaminen auttavat oppilaita merkittävästi selviytymään inklusiivisessa luokassa suojaamalla oppilaan itsetuntoa, motivaatiota ja kuuluvuudentunnetta. Oppilaan itsetunnon murentaminen kielteisen palautteen ja syrjivän toiminnan kautta puolestaan lisää huonommuuden tunnetta ja heikentävät oppilaan osallisuuden mahdollisuutta.

Huonommuuden tunne tuli esiin yhteensä yhdeksässä kertomuksessa ja se ilmeni esimerkiksi oman osaamattomuuden häpeämisenä, arvottomuuden kokemuksena sekä itsensä tyhmänä pitämisenä. Monissa kertomuksissa kuvattiin sitä, miten tyhmäksi oli tuntenut itsensä, kun ei osannut tai ymmärtänyt:

> ”...muistan elävästi sen miten tyhmäksi tunsin aina itseni kun opettaja saattoi nauraa kun en ymmärtänyt kysymystä.” N8

> ”En useinkaan ymmärtänyt ohjeita, silloin tunsin aina itseni tyhmäksi.” N1

Itsensä häpeäminen taas ilmeni kertomuksissa esimerkiksi häpeänä omasta persoonasta sekä häpeänä omasta oppimisesta ja sen vaikeuksista:

> ”...olen silti oppinut häpeämään sitä, mitä olen: en koskaan riittävästi, mutta aina kuitenkin liikaa.” N13

> ”Minua hävettää kuunnella kavereiden keskustelua siitä, miten paljon ovat lukeneet kun uskalla sanoa että minä en ole lukenut lainkaan.” N17

Myönteinen minäkäsitys -yläluokkaan sisältyi kaksi alaluokkaa: myönteinen käsitys itsestä sekä vertaisten antama hyväksynnän osoitus ja arvostus. Myönteinen käsitys itsestä tuli esiin neljässä kertomuksessa ja vertaisten osoittama arvostus seitsemässä. Myönteinen käsitys itsestä näkyi esimerkiksi oman erilaisuuden hyväksymisenä ja arvostamisena sekä myönteisenä käsityksenä omasta persoonasta:

> ”Haluan ja koen olevani jollain tavalla erilainen nuori, hyvällä tavalla.” P5

> ”...olen avoin, rehellinen ja minä tulen hyvin toimeen kaikkien kanssa.” P13

Myös *vertaisten osoittama hyväksyntä ja arvostus* vahvistivat sosiaalisen osallisuuden tunnetta sekä rakensivat myönteistä minäkäsitystä. Vertaisten arvostus tuli kertomuksissa esiin muun muassa koulukontekstiin sekä vapaa-ajan mielenkiinnonkohteisiin liittyen:

> ”Kun oon aika hyvä etenkin niissä kiinnostavissa aineissa, niin tuntuu et luokkakaverit arvostaa etenkin sitä mun osaamista.” P7

> ”...poikien kanssa on ollut melkein helpompi olla ja jutella. He arvostavat minun musiikkimakuani.” P5

4.3.2 Kompetenssin kokemus

Kompetenssin kokemus jakautuu tutkimuksessamme osattomuutta kuvaavista kertomuksista johdettuun kompetenssin puutteen yläluokkaan sekä sosiaalisen osallisuuden kuvauksista johdettuun kompetenssin tunteen yläluokkaan, jonka

kuvauksia esiintyi useammassa positiivisessa kertomuksessa. Kompetenssin puutteeseen kuului kolme eri alaluokkaa: *epäonnistumisen kokemus, vähättely ja negatiivinen palaute.*

Negatiivisen palautteen rooli sosiaalisen osattomuuden rakentumisessa tuli esiin yhdeksässä eri kertomuksessa. Suuri negatiivisen palautteen määrä voi saada lapsen tai nuoren ajautumaan haitalliseen seuraan, josta hän hakee rooliaan hyväksyttynä ryhmän jäsenenä (Michelsson ym., 2003). Negatiivisella palautteella viitataan tässä tutkimuksessa sekä vertaisten että opettajien taholta tulleeseen negatiiviseen palautteeseen. Kahdessa kertomuksessa viitattiin vertaisten sekä opettajien antamaan negatiiviseen palautteeseen, kahdessa vain opettajan antamaan negatiiviseen palautteeseen ja yhdessä vain vertaisten taholta tulleeseen negatiiviseen palautteeseen. Neljässä kertomuksessa ei erikseen eritelty, keneltä negatiivinen palaute saatiin. Opettajan negatiivinen palaute tuli esiin esimerkiksi seuraavassa:

> ”Inhottavinta oli aina joutua opettajan silmätikuksi. Aina huonoa palautetta, aina olet tehnyt jotakin…” N8

Ja vertaisten taas seuraavassa:

> ”Niiden mukaan olin hyökkäävä ja ärsyttävä, koska puhuin liikaa, liian nopeasti ja liian kovalla äänellä.” N13

Useammassa kertomuksessa negatiivisen palautteen lähdettä ei ollut eritelty.

> ”Teen toisin kuin ohjeistettu ja saan negatiivista huomiota ja palautetta. Se nolottaa.” N3

Lapset, joilla on oppimisvaikeuksia ovat usein ryhmässään vähemmän suosittuja kuin muut. Epäonnistumisen kokemusta pidettiin neljässä kertomuksessa sosiaalista osattomuutta vahvistavana tekijänä ja vähättelyä kolmessa. Epäonnistumisen kokemusta ilmeni erityisesti koulu- ja oppimiskontekstissa.

> ”Olin tottunut epäonnistumiseen kaikissa aineissa paitsi liikunnassa” N8

> ”Tunnen, ettei kukaan ymmärrä miten vaikeaa on yrittää muistaa katsoa reppuun ja tehdä läksyt. Tunnen itseni arvottomaksi, koska en vain pysty siihen.” N12

Oppimiseen liittyvän epäonnistumisen kokemuksen lisäksi kertomuksissa tuli esiin epäonnistumisen pelko sekä epäonnistuminen vuorovaikutustilanteessa.

> ”Tunnilla minua pelottaa viitata. Tiedän yleensä oikeat vastaukset, mutta saatan unohtaa mitä kysytään tai unohtaa, mitä vastauksia on jo annettu” N17

> ”Kävin välillä liian kierroksilla, jolloin saatoin tehdä tai sanoa jotain hölmöä, jota jälkeenpäin kaduin pitkään.” N18

Myös vähättelyn koettiin vahvistavan sosiaalista osattomuutta. Se ilmeni esimerkiksi seuraavassa ilmauksessa:

> ”Sijainen ei tunne luokkaa, uskoo kiusaajaa, vähättelee ja mollaa minua murrosikäiseksi.” N2

Positiivisissa kertomuksissa kompetenssin tunne rakentui kolmesta eri alaluokasta: onnistumisen tunne, vahvat oppiaineet sekä opettajan lämmin ja kannustava vuorovaikutus. Onnistumisen tunne esiintyi viidessä kertomuksussa ja vahvojen oppiaineiden vaikutus sosiaalisen osallisuuteen näkyi puolestaan kolmessa kertomuksessa. Opettajan kannustavaa vuorovaikutusta voidaan pitää merkittävänä sosiaalisen osallisuuden rakentajana, sillä se tuotiin esiin yhteensä kahdeksassa eri kertomuksessa.

Onnistumisen tunne vaikutti sosiaalisen osallisuuden rakentumiseen positiivisesti ja onnistumisen kokemuksia kuvailtiin paljon oppimisen yhteydessä, mutta myös vuorovaikutustilanteisiin liittyvinä onnistumisina.

> ”On ollut tosi hyvä, kun ollaan opeteltu tiedonhakua ja sitä, millainen tieto on luotettavaa, niin on helppo etsiä tietoa mielenkiintoisista asioista” P10

> ”oon onnistunut pysymään mukana keskustelussa sanomatta mitään tyhmää tai puhumatta pahasti kenenkään päälle” P7

Vahvat oppiaineet vahvistivat oppilaan sosiaalista osallisuutta. Ne tekivät koulupäivistä miellyttävämpiä, mutta myös lähensivät tarkkaavuushäiriöisiä oppilaita ja muita oppilaita.

> ”kuvataide oli jo tuolloin vahvuuteni, ja muut oppilaat ihailivat taitojani.” P1

Opettajan lämmintä ja kannustavaa vuorovaikutusta voidaan pitää merkittävänä sosiaalisen osallisuuden rakentajana, sillä yli puolet vastaajista kuvasivat

kertomuksissaan sen merkitystä. Opettajan kannustavaa vuorovaikutusta kuvailtiin kertomuksissa esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

> ”Minua on myöskin välillä kehuttu ns. Normaaleista asioista kuten hyvä käytös pitkin päivää.” P6

> ”Olen hyvä kuvataiteessa ja opettaja on kannustanut minua siinä.” P5

4.4 Ympäristön turvallisuuden vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen

Turvallisuuden yläluokka koostuu positiivisista kertomuksista muodostetusta turvallisuuden tunteen yläluokasta sekä negatiivisten kertomusten turvattomuuden tunteen ilmaisuista. Turvallisuuden merkitys sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa korostui etenkin negatiivisissa kertomuksissa, joissa henkinen väkivalta nousi esiin yhteensä kymmenessä eri kertomuksessa. Henkinen väkivalta loi turvatonta ilmapiiriä oppilaan ympärille, mikä vahvisti oppilaan sosiaalisen osattomuuden kokemusta. Henkinen väkivalta näkyi kertomuksissa esimerkiksi loukkaavana huuteluna, väkivallalla uhkailuna ja häpäisemisenä. Myös kiusaaminen olisi sopinut käsitteeksi henkisen väkivallan sijaan. Halusimme kuitenkin korostaa henkisen väkivallan luomaa pahoinvointia sekä eritellä henkisen ja fyysisen väkivallan toisistaan, jotka molemmat sisältyvät kiusaamisen käsitteeseen. Henkistä väkivaltaa koettiin sekä vertaisten että opettajien taholta ja sitä kuvailtiin kertomuksissa esimerkiksi seuraavanlaisesti:

> ”Käytävillä minulle huudellaan törkeyksiä, muidenkin luokkien oppilaat, joita en edes tunne.” N2

> ”Pahinta oli se kun opettajat häpäisi luokan edessä, en muista tarkkoja tapauksia enkä rupea avaamaan niitä mutta sen tunteen muistan aina” N8

Turvattomuuden yläluokkaan sisältyi henkisen väkivallan lisäksi fyysinen väkivalta ja sillä uhkailu.

> ”Kiusaaja ottaa minut koulun jälkeen kuristusotteeseen ja sanoo, että jos otan musiikkia valinnaisaineeksi hän tappaa minut.” N2

Myös *turvallisuuden tunne* vaikutti oppilaiden sosiaalisen osallisuuden kokemiseen. Siihen kuului esimerkiksi turvallinen ilmapiiri luokassa, joka ilmeni neljässä positiivisessa kertomuksessa. Turvallisen ilmapiirin merkitys näkyi kertomuksissa esimerkiksi näin:

> ”en saa osakseni naurua tai silmien pyöritystä kun joudun kysymään toistamiseen opettajalta mitä pitää tehdä (sillä en joko kuunnellut ohjeita tai ymmärtänyt niitä).” P9

> ”Luokan kanssa yhdessä naurettu ja keskusteltu asioista, ilman että minulle nauretaan.” P11

Lisäksi turvallisuuden tunnetta ja sitä kautta sosiaalisen osallisuuden rakentumista vahvisti perheeltä saatu tuki, pieni luokka sekä tuttu ryhmä.

> ”Kotona asiat ovat hyvin ja minulla on välittävät vanhemmat.” P12

> ”…mutta yläkouluun siirtymistä helpotti se, että ympärillä oli alakoulusta tuttu luokka ja tunsin kaikki luokan oppilaat entuudestaan” P8

4.5 Neuropsykiatristen piirteiden vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen

Sosiaalista osattomuutta kuvaavissa tarinoissa neuropsykiatristen piirteiden vaikutus sosiaaliseen osallisuuteen muotoutui kuudesta alaluokasta, jotka ovat: *kognitiivinen joustavuus, työmuistin ja keskittymisen haasteet, vireystilan säätely, itsesäätelytaidot, vaikeudet ennakoida neurotyypillistä käytöstä* sekä *neuropsykiatrisista piirteistä vaikeneminen*.

Kognitiivinen joustavuus näkyi negatiivisissa kertomuksissa yhteensä neljässä tarinassa. Kognitiivisen joustavuuden haasteet tuottavat aineiston mukaan erityisesti vaikeuksia siirtymätilanteissa toiminnosta toiseen siirryttäessä, jolloin muun muassa mielenkiintoisesta toiminnosta oli vaikeaa irtautua. Tämä johti muun muassa myöhästelyihin sekä haasteita osallistua ryhmäkeskusteluihin, jotka vahvistivat kertomusten oppilaiden häpeän ja epäonnistumisen kokemuksia sekä erilaisuuden ja ulkopuolisuuden tunteita. Edellä mainitut haasteet yhdistettynä ympäristön ymmärtämättömyyteen ja armottomuuteen asettivat oppilaan usein myös oudoksunnan ja negatiivisen palautteen kohteeksi niin vertais- kuin opettaja-oppilassuhteissa.

> “Saatan jäädä jumittamaan aikaisempaan keskusteluun tai selitykseen, kun muu luokka on jo siirtynyt eteenpäin enkä millään saa ajatuksiani siirtymään eteenpäin muiden mukana. Jään vaan jumittamaan siihen vanhaan kohtaan siksi että siitä jäi joku asia epäselväksi tai minulla olisi ollut kommentti,jota en ehtinyt tai halunnut sanoa ääneen.” N17

Työmuistin ja keskittymisen haasteisiin liittyviä ilmaisuja oli yhteensä aineiston kahdeksassa tarinassa. Työmuistin ja keskittymisen vaikeudet ovat vahvasti kytköksissä toiminnan ohjaukseen. Kertomuksissa erityisesti ohjeistusten, omien ajatusten ja tehtävien äkillinen unohtaminen kesken kaiken johtivat häpeäntunteisiin sekä epäreiluun kohteluun. Työmuistin kapeudesta oppilaat saivat moitteita ja ärsyyntyneitä kommentteja niin opettajilta kuin myös vertaisilta, johtaen osattomuuden kokemukseen sekä kokemukseen siitä, ettei ole hyväksytty, tervetullut ja sopiva yhteisöön. Keskittymisen vaikeus vaikeutti ärsykkeitä tulvillaan olevassa luokkatilassa huomion kohdentamista ja ylläpitämistä opetuksessa ja keskustelussa ja altisti negatiiviselle palautteelle oppilaan joutuessa kysymään usein jo kerrottuja asioita sekä oppilaan oman motivaation lopahtamiseen opiskelun vaikeutumisesta johtuen.

> “Hukkaan kokeita, lupalappuja ja reissuvihkoja. En tiedä mihin ne vain häviää.” N12

Reaktioiden- ja vireystilansäätely nousi esiin kuudessa tarinassa sosiaaliseen osattomuuteen vaikuttavana tekijänä. Kertomuksissa vireystilan ylläpitämisen haasteet olivat seurausta kouluympäristön psyykkisestä ja kognitiivisesta kuormituksesta sekä yhtäkkisistä vireystilan vaihteluista päivän kuluessa. Kuormittuminen ja väsymys näkyi koulupäivien aikana omaan maailmaan uppoutumisena mikä vaikeutti sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumista. Uppoutuminen omaan maailmaan tulkittiin vertaisten ja opettajien toimesta herkästi kiinnostuksen puutteena, koppavuutena tai tarkoituksenmukaisena opetuksen seuraamattomuutena, joka johti negatiiviseen palautteeseen ja syyttelyyn vertaisten taholta. Uupumus ja vireystilan ylläpidon ongelmat estivät vapaa-ajan vieton vertaissuhteissa, mikä johti ulkopuolisuuteen ja väärintulkintoihin:

> ”Koulun jälkeen ja viikonloppuisin olen ihan loppu. Aivojen pitäisi saada levätä. Normaalit nuoret lähtee "kartsalle", tapaavat toisiaan mutta minä en vaan jaksa. Tuntuu kamalalta olla yksin mutta toisaalta jos joku pyytää, niin en myöskään jaksa lähteä mihinkään hengailemaan. En kenenkään kotiin, en kylille, en ajelemaan mopoilla, en harrastuksiin, en mihinkään. Siitä joskus kaverit suuttuvatkin kun en mene. Sitten kutsut tulla mukaan harvenivat ja lopulta loppuivat. En kuulu joukkoon.” N17

Vireystilan ja reaktoiden säätelyn haasteet vaikuttivat myös oppituntien mielekkyyteen tilanteissa, joissa oppilaat joutuivat staattiseen opiskelutilanteeseen. Sandberg (2016) esittää staattisen oppitunnilla istumisen olevan etenkin motorisesti levottomille oppilaille koulussa huomattavan negatiivinen osatekijä. Tähän viittaisi myös tutkielmamme aineiston positiivisten kertomusten huomiot projektiluonteisen, aktiivisen yhdessä opiskelun, tehtävienteon ja keskustelun hyödyllisyydestä niin onnistumisen kokemusten kuin myös mielekkään oppimisen kannalta, jotka tutkimuksemme valossa ovat merkittäviä osatekijöitä myös sosiaalisen osallisuuden kannalta.

Kertomuksissa reaktioiden säätelyn vaikeuteen lisähaastetta toi oppilasta kohtaan osoitetun kielteisen palautteen, torjunnan ja mitätöinnin sekä huonommuudentunteiden laajuus. Tämä näkyi kertomuksissa vaikeutena kestää kielteistä palautetta ja kykenemättömyytenä selviytyä vaikeita tunteita herättävissä tilanteissa. Närhen ja kumppaneiden (2019) mukaan tarkkaavuuden ja impulsiivisuuden ongelmat vaikeuttavat mahdollisesti eniten myös aikuisuudessa opintoja, arjen hallintaa ja sosiaalisia suhteita. Samaan huomioon viittaa myös seuraavat katkelmat aineistostamme:

> ”Olen taas puhunut tunnilla ja istun yksin käytävällä "rauhoittamassa" N12

> ”Olen seitsemäsluokkalainen, mutta olen silti oppinut häpeämään sitä, mitä olen: en koskaan riittävästi, mutta aina kuitenkin liikaa. --- olen oppinut häpeämään itseäni ja sitä, miten vääränlainen ja huono olen. Se heijastuu myös sosiaalisiin suhteisiini, sillä olen koko ajan varma - voi olla, että olen oikeassa, voi olla, että kuvittelen - että myös muut koulun oppilaat pitävät minua huonompana kuin muita. Opettajat ainakin pitävät, sen tiedän, ja se on tänäkin vuonna näkynyt jokaisessa vuorovaikutustilanteessa opettajien kanssa.” N13

Myös vaikeus ennakoida neurotyypillistä käytöstä voi tuoda haasteita ADHD-oppilaan ryhmään liittymiseen, kuten aineistomme yhdessä kertomuksessa esitetään:

> ”Kun ei ymmärrä miten muut käsittelee asioita, on muiden silmissä outo, tulee kiusatuksi” N15

Yhdessä kertomuksessa otettiin esiin myös *neuropsykiatrisista piirteistä vaikenemisen* vaikutus sosiaalisen osallisuuden syntyyn tai sen vaikeutumiseen.

Sitaatti sanoittaa osittain muissa kertomuksissa esiintyvän erilaisuuden kokemuksen ja samankaltaisen seuran kaipuun, jonka kautta ADHD-oppilaan voisi olla mahdollista kokea yhteenkuuluvuuden, samuudenkin ja hyväksynnän tunteita sekä jakaa avoimesti omaa elämismaailmaansa ja saada myönteistä ja validoivaa vastakaikua ajatuksille. Näihin vertaistuen myönteisiin vaikutuksiin viittaa myös muun muassa Kippola-Pääkkönen (2020) omassa väitöstutkimuksessaan.

> ”Kuka sitä haluaisi olla yksin. Ainoa pelastus on löytää kaltaisiaan, mutta eihän ADHD ole mikään "tauti", joten ei kellään sitä ole , ja jos on, on laitettu tarkkikselle. --- Nepsy-asioista tulisi olla avoimempia ihan neurotyypillistenkin keskuudessa. Edeleen tänä päivänä opettajat kieltävät ADHD olemassa olon ja lääkehoidon tarpeellisuuden.” N15

5 TULOSTEN ARVIOINTI JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Kiusatuksi joutuminen ja erilaisuuden tuoma haitta koulun sisäisissä yhteisöllisissä tilanteissa näkyi aineistossamme merkitsevällä tavalla. Kertomuksissa kuvautui neuropsykiatristen piirteiden tuoman erilaisuuden, kuten työmuistin kapeudesta johtuvan unohtelun ja tarkkaavuuden haasteiden tuoman toiminnan katkoksellisuuden, vaikuttavan sekä opettajien että vertaisten suhtautumiseen ADHD-oppilasta kohtaan. Haasteet myönteisten vertaissuhteiden synnyttämisessä näyttävät liittyvän vahvasti ADHD-oppilaiden toiminnanohjauksen haasteisiin erityisesti käyttäytymisen, impulssien ja vireystilan inhibointiin eli säätelyyn, sekä työmuistin kapeuteen. Edellä kuvatut neuropsykiatristen piirteiden vaikutukset johtivatkin kertomuksissa noloina koettuihin ja epätoivottuina sekä outoina pidettyihin toimintatapoihin, kuten jatkuvaan unohteluun ja impulsiiviseen toimintaan, jotka voivat johtaa vertaiset välttelemään ADHD-oppilaita nolatuksi joutumisen pelossa.

Tutkimustuloksissa näkyi ulossulkemisen, erilaisuuden kokemuksen ja nolatuksi joutumisen synnyttävän ADHD-oppilaissa myös välttämiskäyttäytymistä sekä häiriökäyttäytymistä tai kapinointia. Tätä päätelmää tukevat osaltaan Bacchini, Afuso & Trotta (2008), joiden mukaan inhiboinnin haasteet synnyttävät pelon ja jännityksen tai ujostumisen tunteita, joiden on todettu johtavan usein sisäänpäin suuntautuneisiin oireisiin, kuten masennukseen, ahdistuneisuuden häiriöihin sekä korostuneeseen negatiiviseen affektiivisuuteen (Isometsä, 2015). Samoin myös itsekontrollin ja keskittymisen haasteiden on osoitettu olevan yhteydessä ulospäinsuuntautuneisiin oireisiin, kuten käyttäytymisongelmiin (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008). Bacchinin ja kumppaneiden (2008) mukaan keskittymisen ylläpidon haasteiden negatiivinen vaikutus itsehillintään sekä sitä myötä rationaalisen ajattelun hyödyntämiseen

ongelmatilanteissa, voi synnyttää ristiriitoja ihmissuhteissa sekä vieroksuntaa ja ryhmästä ulos jättämistä.

Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa (Ks. Coien, Dodgen ja Kubersmidt, 1990) muun muassa siinä, ettei huono tuntikäyttäytyminen ja muu häiriökäyttäytyminen toimi ainoastaan yksisuuntaisesti ulossulkemista synnyttävänä tekijänä, vaan voi olla myös ulossulkemisesta ja syrjinnästä syntyneen pahoinvoinnin ja turhautumisen seurausta. Tätä johtopäätöstä tukee osaltaan myös Auden ja kumppanit (2018), joiden mukaan haasteet sosiaalisissa tilanteissa ja adaptiivisuudessa johdu pääasiallisesti sosiaalisten taitojen puutteesta vaan kyvystä adaptoida näitä taitoja omaan toimintaan eri tilanteissa.

Kouluympäristössä häiritsevästi ja huonosti käyttäytyvään oppilaaseen voi toisinaan olla vaikeaa luoda lämmintä, vastavuoroista ja myönteistä suhdetta. Tutkimuksemme osoittaa kuitenkin myönteisen vuorovaikutuksen ja sen puutteen voimakkaan vaikutuksen niin kapinointikäyttäytymiseen kuin myös sosiaaliseen osallisuuteen. Sosiaalisen osallisuuden kertomuksissa nähdyksi ja kuulluksi tuleminen näytti synnyttävän hyväksynnän ja tyytyväisyyden tunnetta sekä sosiaalisen osallisuuden kokemusta. Puutteet hyväksytyksi tulemisessa näkyivät synnyttävän negatiivisissa kertomuksissa vahvasti ulkopuolisuutta, alakuloa, ahdistusta ja itseinhoa sekä vihan ja aggression tunteita. Muun muassa Fredricksonin (2004) Broaden-and-build -teorian mukaan tyytyväisyyden tunne sekä kokemus hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemisesta turvallisessa ympäristössä synnyttää yksilössä halun integroitua toimintaan ja yhteisöön sekä osallistua ja auttaa toisia ja oppia uutta.

Erityisesti vertaisten ja opettajien suunnalta tuleva syyttely ja ymmärtämisen tai toisen asemaan asettumisen puute johtivat useissa kertomuksissa tilanteisiin, joissa oppilaalla ei ollut mahdollisuutta esittää omaa näkemystään tai selittää käytöstään. Kuuntelemattomuus ja kielteisyys oppilasta kohtaan vaikutti myös oppilaan myöhempiin vuorovaikutustilanteisiin. Kertomuksissa useasti torjuttu oppilas, jolla ei ollut vuorovaikutustilanteissa mahdollisuutta turvalliseen tasa-arvoiseen dialogiin, passivoitui tai pyrki välttelemään vertaisten ja opettajien kanssa tapahtuvia vuorovaikutustilanteita säästyäkseen tilanteiden synnyttämiltä epäonnistumisen ja arvottomuuden tunteilta, jotka pahimmillaan johtivat oppilaan viiltelemään itseään välitunnilla.

Niin myönteisissä kuin kielteisissäkin kertomuksissa kuvautui vahvasti oppilaiden tarve tulla hyväksytyksi lähiyhteisössään eli yhteisillä oppitunneilla läsnä olevien oppilaiden joukossa. Korhosen ja Toomin (2017) mukaan kuuluvuuden tunteen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta onkin tärkeää panostaa opiskelijoiden myönteisen ryhmähengen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen niin oppitunneilla kuin myös niiden ulkopuolella koko koulun ja opiskeluhuollon toimesta.

Tutkimusaineistossamme ryhmäyttämiskäytänteiden puuttuminen liittyi vahvasti yksinäisyyteen ja ulkopuolisuuteen, johon oppilaat eivät saaneet apua yhteisöllisestä opiskeluhuollosta. Suomalaisen kouluinstituution läpikäyneillä vastaajilla ei mahdollisesti ole muotoutunut konstruktiota tai esitietoisuutta ulkopuolisen avun mahdollisuudesta ja hyödyllisyydestä ryhmäytymisen ja ystävän löytymisen suhteen. Kertomuksissa ryhmäyttämisen puutteen ilmaisuja käytettiinkin vain vähän, mikä voi johtua yhteisöllisen opiskeluhuollon käytänteiden hyödyntämisen puutteista suomalaisissa kouluympäristöissä.

Tutkimuksemme antaa kuitenkin osviittaa myös koulujen opiskelijahuollossa tapahtuvan vertaistuellisen toiminnan tarpeesta, jonka avuin olisi mahdollista parantaa niin yhteisöllisyyden tunnetta kuin vertaistuen löytymistä. Kippola-Pääkkösen (2020) mukaan vertaistukitoiminnassa tapahtuvassa valtaistumisprosessissa muun muassa syy-seuraussuhteiden hahmottaminen on tärkeää, minkä kannalta avoin tiedonjako ja yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden tunnistaminen ovat merkityksellisiä. Valtaistumisella Kippola-Pääkkönen viittaa tutkimuksessammekin esiin nousseen minäpystyvyyden ja koherenssin tunteen sekä osallisuuden ja resilienssin vahvistumiseen (Mt.). Kippola-Pääkkönen (2020) korostaakin tutkimuksessaan vanhempien asiantuntijuuden arvostamisen ja hyödyntämisen merkitystä perheiden valtaistamisprosesseissa. Samojen periaatteiden mukaisesti myös ADHD-oppilaat tulisi nähdä kouluissa arvokkaina aiheen asiantuntijoina ja toiminnan kehittämisen avainhenkilöinä.

Sosiaalista osallisuutta tukevaa kouluvuotta kuvaavissa kertomuksissa opiskelijan saamat osaamisen ja oppimisen kokemukset näyttävät tuottavan sosiaalisen osallisuuden kannalta merkityksellisiä myönteisiä tunnetiloja ja kompetenssin kokemusta. Ne myös toimivat koulukontekstissa kannattelevana voimavarana ja antoivat oppilaalle kytköksen liittyä osalliseksi oppimisessa ja

virallisen koulun käytänteissä, vahvistaen näin myös koulunkäynnin merkityksellisyyttä ja mahdollistaen myönteisen kierteen syntymisen. Toisaalta oppimisen vaikutusta verrattaessa sosiaalista osattomuutta kuvaaviin kertomuksiin ilman vertaisten ja opettajien osoittamaa arvostusta, ihailua ja myönteistä osallistavaa vuorovaikutusta, onnistuminen oppimisessa näyttäytyi ADHD-oppilaalle sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta merkityksettömältä. Tällaisissa tilanteissa oppilaan ponnistelu koulunkäynnin ja osallisuuden mahdollistumiseksi saattoikin tyrehtyä.

Muun muassa Paju (2011) mainitsee tutkimuksessaan koulumenestymisen ajavan oppilaan toisinaan ahtaalle epävirallisen koulun toiminnoissa. Tämä näkyi aineistossamme useissa kertomuksissa ADHD-oppilaaseen kohdistuneena ilkkumisena koulussa pärjäämisestä ja oppilaan tarjoaman avun halveksuntana. Kertomuksissa syrjintä ja kiusaaminen kohdistuivatkin niin oppimisesta osallisiin kuin siitä osattomiinkin tarkkaavuushäiriöisiin oppilaisiin. Oppimisesta osattomat tai virallisen koulun käytänteistä ulos pudonneet vertaiset voivatkin osoittaa omaa kouluun kohdistuvaa aggressiotaan sekä oppimisessa onnistuviin että sosiaalisesti osattomiin oppilaisiin (Paju, 2011), sillä sosiaalisesti osattoman oppilaan myönteinen suhtautuminen viralliseen kouluun voi erottaa oppilaan epäviralliseen kouluun suuntautuneista oppilasryhmistä. Tästäkin johtuen jokaiselle oppilaalle tulisi kyetä tarjoamaan myönteisiä kokemuksia myös virallisen koulun suunnalta, jolloin vastakkainasettelu virallisen ja epävirallisen koulun välillä voisi lieventyä. Tämä vaatii lisäresursointia sekä oppilaisiin kohdistuvaa läsnäoloa ja myönteistä vuorovaikutusta kouluajan sisällä niin opettajien kuin myös muunkin opiskeluhuoltohenkilökunnan taholta.

Tutkimuksen merkittävä tulos olikin se, kuinka suuri rooli opettajalla on oppilaan sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa ja oppilaalta toivotun laisen käyttäytymisen vahvistamisessa. Tutkimusaineistossa opettajan toiminnan vaikutusta kuvattiin monessa kertomuksessa sosiaalisen osallisuuden rakentajana sekä myönteisesti että kielteisesti. Kertomuksissa opettaja saattoi esimerkiksi kielteisen palautteen tai luokassa tapahtuvan oppilaan nolatuksi saattamisen kautta vaikuttaa haitallisesti oppilaan sosiaalisen osallisuuden kokemukseen. Sen sijaan opettajan osoittama kannustava vuorovaikutus ja riittävä koulunkäynnin ja osallistumisen tuki vahvistivat oppilaan sosiaalista osallisuutta. Tutkimuksen perusteella voimme olettaa opettajan ja muun

opiskeluhuoltohenkilökunnan roolin olevan vahva oppilaan sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa. Sosiaalisen osallisuuden tukeminen vaatiikin opettajilta ja muulta henkilökunnalta oppilaisiin kohdistuvaa läsnäoloa ja myönteistä vuorovaikutusta kouluajan sisällä. Näin ollen opettajien ja muun henkilökunnan tulisi kiinnittää vahvasti huomiota siihen, millaisessa vuorovaikutuksessa he ovat sekä tarkkaavuushäiriöisten oppilaiden että koko luokan kanssa.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tekemiseen liittyy useita eettisiä kysymyksiä ja periaatteita, jotka tutkijan on huomioitava. Nämä periaatteet ovat yleisesti tiedeyhteisön hyväksymiä. Eettisesti toimiessaan tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, johon kuuluu muun muassa muiden tutkijoiden työn asianmukainen huomiointi esimerkiksi viitteillä sekä tutkimuksen yksityiskohtainen toteutus ja raportointi. (Hirsjärvi ym., 2009).

Tutkimuksen lähtökohdan tulisi aina olla ihmisarvon kunnioittaminen, johon kytkeytyy vahvasti tutkittavan itsemääräämisoikeus, suostumus tutkimukseen (Hirsjärvi ym., 2009) sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Tämän tutkimuksen vapaaehtoisuudesta huolehdittiin kertomalla osallistujille vapaaehtoisuudesta sekä tutkimukseen osallistumisen keskeyttämismahdollisuuksista. Vaikka tutkimukseen osallistuminen oli lähtökohtaisesti sitovaa vastaajan lähetettyä sähköisen lomakevastauksensa ja hyväksyttyään vastauksen hyödyntämisen tutkimuksessa, on osallistuminen ollut mahdollista keskeyttää tarvittaessa tämänkin jälkeen ilmoittamalla asiasta tutkijoille sähköpostitse.

Koska vapaaehtoisuuden lisäksi tutkimukseen osallistujilta saadun osallistumissuostumuksen tulee olla validi (Hirsjärvi ym, 2009), oli kyselylomakkeen rinnalle liitetty esittelyteksti, joka sisälsi tutkimusaiheen ja tarkoituksen. Kyselylomake itsessään sisälsi lisäksi tarkemmat tiedot tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista, URL-linkin tutkimuksen tietosuojalomakkeeseen sekä erillisen kysymyksen varmistamaan osallistujien suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimuseettisiin kysymyksiin liittyy vahvasti myös aineiston anonymisointi sekä arkistointi (Hirsjärvi ym., 2009). Tämän vuoksi aineiston anonymisoinnista

ja arkistoinnista sekä aineiston käytöstä sekä säilytystavasta ja -ajasta tiedotettiin tutkimuksen kyselylomakkeessa sekä tietosuojailmoituksessa. Ainoastaan tutkijoilla oli pääsy salasanan takana säilytettyyn tutkimusaineistoon, joka poistetaan tutkielman valmistuttua.

Tutkimuksen osallistujat anonymisoitiin siten, ettei tutkimustekstistä voida tunnistaa tutkimukseen vastanneita henkilöitä. Tällä tavoin huolehdittiin vastaajien yksityisyyden ja henkilötietojen suojasta. Aineistonkeruutavaksi valittu sähköinen kyselylomake sekä valittu aineistonkeruumenetelmä mahdollistivat osallistujille anonyymin vastausmahdollisuuden ilman tarkempien henkilötietojen luovuttamista. Lomakkeessa pyydettiin ainoastaan varmistus vastaajan ADHD-diagnoosista. Koska henkilötietojen selvittäminen ei ollut tutkimuksen kannalta relevanttia, oli myös osallistujien yksityisyydestä helppoa huolehtia.

Tutkielman eettisiä kysymyksiä ovat myös tutkijapositiot, joihin sisältyy muun muassa tutkijan ennakkokäsitykset ja kokemukset tutkitusta aiheesta, sekä tutkimuksen luotettavuus ja aiheen arkaluonteisuus. Tässä tutkimuksessa arkaluonteisuuden asettamia haasteita pyrittiin välttämään aineistonkeruumenetelmän valinnoilla. Pyrimme myös arvioimaan tutkielman jokaisessa vaiheessa valintojamme ja niihin johtaneita syitä, sekä kuvaamaan tutkielmassamme tarkasti tutkimuspolkua vaihe vaiheelta.

Tutkimusaiheen arkaluontoisuuden vuoksi aineistonkeruumenetelmäksi valittu eläytymismenetelmä antoi vastaajille mahdollisuuden irtautua omista mahdollisesti kipeistäkin kokemuksista. Toisaalta menetelmä antoi mahdollisuuden samaistua ja kuvailla, ilman omakohtaisen kokemuksen vaadetta, tilanteita ja tekijöitä, jotka voisivat tukea tai haitata ADHD-oppilaan sosiaalisen osallisuuden rakentumista.

Tutkimuksen tekemiseen liittyy olennaisesti myös tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Yksi tutkimuksemme luotettavuutta vahvistavista tekijöistä oli kohtuullisen suuri otanta. Yhteensä 36:sta lomakevastauksesta 33 oli käyttökelpoisia, joten vastaukset antoivat laajan ja monipuolisen kuvan tutkimusaiheestamme. Toinen validiteettia vahvistava asia oli vastausten kerääminen ADHD-diagnoosin saaneilta aikuisilta, joka takasi omakohtaiset kokemukset tutkittavasta aiheesta. Tällöin kyky samaistua ADHD-lapsen asemaan ja tämän kokemuksiin mahdollisti totuutta vastaavien ajattelulogiikoiden kuvausten syntymisen.

Luotettavuutta mahdollisesti heikentäviä tekijöitä olivat vastausten kerääminen sähköisellä anonymisoidulla kyselylomakkeella sekä eläytymismenetelmän käyttäminen tutkimusmenetelmänä. Anonymisointi on muun muassa voinut mahdollistaa saman henkilön tekemät useammat vastauskerrat. Anonyymi ja sähköisen kyselylomakkeen hyödyntämisen vuoksi, emme voi olla varmoja myöskään vastaajien taustoista. Tätä riskitekijää pyrittiin pienentämään jakamalla kyselylomaketta ADHD-vertaisryhmissä ja -jäsenyhdistysten sivuilla. Näin pyrimme tavoittamaan osallistujia, joita aihe koskettaa ja kiinnostaa löytääksemme samalla osallistujia, joiden motiivi osallistua tutkimukseen olisi oikeanlainen.

Suomessa toistaiseksi vielä suhteellisen vähäisellä käytöllä olleen eläytymismenetelmän valikoiduttua aineistonkeruumenetelmäksi on lomakkeen tehtävänannon ymmärtäminen tai lomakkeeseen vastaaminen voinut olla vastaajille haastavaa. Myös tutkittavien tarkkaavuushäiriön piirteet ovat voineet vaikuttaa tehtävänannon sivuuttamiseen. Kyselylomakkeen sähköisen muodon ja vastaustilanteiden kontrolloimattomuuden vuoksi kysymyksen asettelun oikeinymmärtämistä ei olekaan voitu varmistaa. Edellä kuvatut seikat ovat voineet muun muassa vähentää kertomuksissa ADHD-oppilaan asemaan asettumista ja rajata vastauskertomusten sisältöjä koskemaan ainoastaan omakohtaisia kokemuksia.

Tutkimuksessamme tutkijoiden subjektiviteetin vaikutusta aineiston ja tulosten tulkintaan on pyritty vähentämään tutkijatriangulaatiolla eli useamman tutkijan käytöllä. Triangulaation voidaan nähdä vahvistavan tutkimuksen luotettavuutta, sillä sen avulla eri valintojen ja vaihtoehtojen arviointia ja reflektointia sekä aineiston tulkintaa on voitu monipuolistaa ja syventää. Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa tulee kuitenkin huomioida, että tutkijoiden esitietoisuus aiheesta sekä oma elämysmaailma ovat voineet vaikuttaa aineiston tulkintaan eivätkä tutkijoiden tulkinnat tavoita välttämättä täysin tutkittavien luomien kertomusten merkityksiä ja tarkoitusperiä.

6.2 Tutkimuksen rajoitteet ja ehdotukset jatkotutkimukseen

Tämän tutkimuksen suurimmat rajoitukset liittyvät tutkimusjoukon ikään sekä sen kontrollointiin, sillä riittävän tutkimusjoukon saamiseksi vastaajien ikää ei

kontrolloitu täysi-ikäisyyden lisäksi muilla kriteereillä. Täysi-ikäisyydestä johtuen vastaajien omasta peruskouluiästä on voinut kulua jo pitkä aika, mikä on voinut vaikuttaa vastaajien samaistumiskertomuksiin sekä osittain niiden yleistettävyyteen nykyisessä koulujärjestelmässä sekä sen käytännöissä.

Tässä tutkimuksessa esiintyneitä luotettavuuteen liittyviä haasteita kuten iän ja vastauskertojen kontrollointi sekä tehtävänannon ymmärtämisen varmistaminen olisi mahdollista jatkossa välttää jakamalla kyselylomakkeet paperisina esimerkiksi luokkahuoneessa sekä antamalla ohjeistus suullisesti ja kirjallisesti. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää myös peruskoulua käyvien oppilaiden omia kokemuksia liittyen sosiaalisen osallisuuden kokemuksen rakentumiseen nyky-yhteiskunnassa. Myös riskiryhmäläisten, kuten ADHD-diagnosoitujen, vähävaraisten perheiden lasten, lukihäiriöisten sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ajatuksia sosiaalisen osallisuuden haasteista olisi tärkeää kartoittaa. Syrjäytymisriskissä olevien eri ryhmien sosiaalisen osallisuuden kertomusten analysoinnin ja vertailun avulla olisi mahdollista arvioida, kuinka nykykoulun käytänteitä voisi kehittää sosiaalisen osallisuuden lisäämiseksi ja syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi.

Myös tätä tutkimusta sivuava syrjäytymisen ehkäisemisen ja osallisuuden tukeminen opiskeluhuollon toimilla olisi mielekäs jatkotutkimuskohde. Oppilaiden omia kokemuksia ja toiveita koulun yhteisöllisyyttä rakentavasta toiminnasta olisikin syytä kartoittaa tarkemmin. Koulun myönteisen yhteisöllisyyden rakentamisen tarpeita ja toteutuksia olisi mahdollista kehittää tulevaisuudessa myös haastattelemalla vankeja aiheen tiimoilta.

LÄHTEET

Aduen, P., Day, T., Michael, K., Sherelle, H., Wells, E., & Sarver, D. (2018). Social Problems in ADHD: Is it a Skills Acquisition or Performance Problem? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 40, *440-451*. https://doi.org/10.1007/s10862-018-9649-7

Cimen Cosgun, U. & Sari, M. (2016). An investigation of the effects of rejected students' classroom behaviors on the classroom atmosphere and teachers approach to these students. *International journal of human sciences*. *13*(3), *42–92*. 10. DOI:10.14527/pegegog.2015.029

Conrad, P. & Bergey, M. (2014). The impending globalization of ADHD: Notes on the expansion and growth of a medicalized disorder. *Social Science & Medicine, 122, 31–43*. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.019

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal

Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), *227-268.* DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01 https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. & Ryan, R. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. *New York: Guilford Publications*

Erskine, H., Norman, R., Ferrari, A., Chan, G., Copeland, W., Whiteford, H. & Scott, J. (2016). Long-Term Outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(10), 841–850. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.06.016

Euroopan Unionin perusoikeuskirja. (2012). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT

Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. *Series B: Biological Sciences*, *35,13671377.*

https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC1693418&blobtype=pdf

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Söderholm, F. (2017). Nuorten koulutuspolkujen tukeminen minäpystyvyyttä vahvistamalla. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. (2019). Oppimisen tukeminen. Teoksessa: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen, T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 78–98). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (2017). Epilogi. Teoksessa: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen, T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 408–416). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hanhivaara, P. (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus, 3* (sit. Kiilakoski, 2012.)

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V., & Jahnukainen, M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *19*(3), 311323. https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883789

Huhtinen, A-M., & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, toimittaja (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Härkönen, S., Lätti, J., Rytivaara, A. & Wallin, A. (2022). Eläytymismenetelmä-mahdollisuuksia ja rajoja. Teoksessa Härkönen, S., Lätti, J., Rytivaara, A. & Wallin, A (toim.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2

Härkönen, S., Lätti, J., Rytivaara, A. & Wallin, A. (2022). Johdanto. Teoksessa Härkönen, S., Lätti, J., Rytivaara, A. & Wallin, A (toim.), *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. (2010). Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Sisäasiainministeriö. *36* https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80503/sm_362010.pdf

Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Lasten ja nuorten kunta* (s. 8–12). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf

Kippola-Pääkkönen, A. (2020). Perheiden sopeutumisvalmennus ja vertaistuen merkitys kuntoutuksessa. Rovaniemi: Acta electronica Universitatis Lapponiensis 287.

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-224-5

Keltikangas-Järvinen, L. (2017). Hyvä itsetunto. *Werner Söderström osakeyhtiö*.

Kivijärvi, A., Mulluniemi, S. & Peltola, M. (2015). Väkivallan ja syrjinnän kokemukset ovat osa nuorten ikäluokkien arkea. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, *3,* https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/tiedostot/nakokulma03_vakivalta_syrjinta.pdf

Korhonen, V. & Rautapuro, V. (2011). Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 36–58). Tampere: Tampere University press.

Korkeila, J. & Leppämäki, S. (2021). ADHD. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria.* Kustannus Oy Duodecim. https://www.oppiportti.fi/op/pkr00050/do#s4

Korkiamäki, R. (2014). “Jos mä nyt voisin saada ystäviä” – Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen,

P. Känkänen, P. Muranen & M. Werde-Jäntti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten elinolot -vuosikirja 2014* (s. 38–50). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96318/jos_ma_nyt_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International journal of inclusive education*, *25*(10), 1190-1204 DOI: 10.1080/13603116.2019.1603329 ttps://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts. Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quaterly. Wayne State University Press, 56*(3), 261–282. https://web-p-ebscohost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8fd409eb-e939-4f60-9f37-40a104d3100e%40redis

Käypä hoito suositus: ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö) (2019). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim (viitattu 02.06.2023). https://www.kaypahoito.fi/hoi50061

Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta. Helsingissä 25.5.2022. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220377

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lastensuojelulaki 2007/417. Saatavilla: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417

Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma.* Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian laitos. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6086-1

Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. (2003). *ADHD nuorilla ja aikuisilla.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

McGough, J. (2014). *ADHD.* Oxford University Press.

Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. (2017). Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Na, J. & Mikami, A. (2018). Pre-existing Perceptions of ADHD Predict Children's Sociometrics Given to Classmates with ADHD. *Journal of Child and Family Studies, 27*(10), 1–14. https://www.researchgate.net/publication/325820544_Pre-existing_Perceptions_of_ADHD_Predict_Children%27s_Sociometrics_Given_to_Classmates_with_ADHD

Narad, M., Garner, A., Peugh, J., Tamm, L., Antonini, T., Kingery, K., Simon, J. & Epstein, J. (2015). Parent–Teacher Agreement on ADHD Symptoms Across Development. *Psychological Assessment, 27*(1), 239–248. https://oce-ovid-com.libproxy.tuni.fi/article/00012030-201503000-00021/HTML

Normand, S., Miller, N. & Mikami, A. (2021). Contributions of Friends' Problem Behaviors to Friendship Quality in a Sample of Children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 52*(2), 244–258. https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/15374416.2021.1941056

Närhi, V. (2018). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.). *ADHD-käsikirja.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen, T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s.350–372). Jyväskylä: PS-Kustannus.

OAJ. (2022). Nuorten lisääntynyt väkivalta on yhteiskunnallinen ongelma – tukipalvelut on saatava kuntoon. Saatavissa: https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/nuorten-lisaantynyt-vakivalta-on-yhteiskunnallinen-ongelma--tukipalvelut-on-saatava-kuntoon/ [Viitattu: 24.02.2023].

Paju, P. (2011). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura* https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulua_on_kaytava.pdf

Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. (2016). Conceptions associated with sense of Belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special needs Education*, *31*(1), 59–75. http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138

Tolonen, T. (2001). Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gummerrus.

Samppala, K. & Räihä, P. (2016). Yhdessä mutta erillään – kahden erilaisen koulun yhdistyminen oppilaiden ja opettajien kokemana. *Kasvatus & Aika*, *10*(4), 26–43.

Pihlakoski & Rintahaka. (2016). ADHD:n hoito. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria.* Kustannus Oy Duodecim. https://www.oppiportti.fi/op/ljn01008/do

Poikkeus, A-M. (2019). Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen, T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet.* (s. 180–192). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018a). Mitä on adhd? Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.). *ADHD-käsikirja.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018b). Lapsen adhd. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.). *ADHD-käsikirja.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Riiali, M. (2022). Paheksuttu inkluusio onnistui espoolaisessa koulussa – Nyt oivalluksia saavutaan ihmettelemään ulkomailta asti. Helsingin Sanomat. https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009085492.html

Ryynänen, S. & Nivala, E. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakausikirja, 14,* 9–41. https://doi.org/10.30675/sa.122317

Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki – Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS Kustannus.

Sandberg, E. (2016). *ADHD perheessä – Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.

Sommers-Flanagan, J. & Sommers-Flanagan, R. (2015). *Clinical interviewing*. Hoboken. New Jersey: Wilwy.

Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa: S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sumia, M. (2018). Nuoren ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.). *ADHD-käsikirja.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Tienhaara, H. (2016). Adhd-oireiset jäävät vaille tukea. Iltalehti. https://www.iltalehti.fi/terveys/a/2016060721690418

Tuomi, J. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Tammi.

Tuomisto, E. (2022). MLL: Lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt valtavasti. Mediuutiset. 11.2.2022. https://www.mediuutiset.fi/uutiset/mll-lasten-ja-nuorten-pahoinvointi-on-lisaantynyt-valtavasti/c1819a33-82c9-4948-98d6-652a98258ad5 [Viitattu: 24.2.2023].

Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulmia koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampere: Tampere University Press.

Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021). Being included – experiensces of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(10), 1190–1204, https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329

Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wehmeier, P., Schacht, A. & Barkley, R. (2010). Social and Emotional Impairment in Children and Adolescents with ADHD and the Impact on

Quality of Life. *Journal of Adolescent Health, 46*(3), 209217.
https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.09.009

LIITTEET

Liite 1: Negatiivisten kertomusten luokittelu

Alaluokka	**Vastaukset**	**Yläluokka**	**Pääluokka**
Joustamattomat opiskelumenetelmät ja tukimuodot	N1, N2, N8, N15, N19	Opetuskäytänteet	Oppiminen
Rankaisukeinot	N2, N9, N12, N13, N14		
Tylsät oppisisällöt	N8, N12		
Oppimisen epäonnistuminen	N6, N8, N13, N15, N17	Osattomuus oppimisesta	
Ryhmäyttämiskäytänteet	N2, N6, N12, N13	Opiskeluhuolto	Yhteisö
Yksinäisyys ja vähäiset vertaissuhteet	N1, N2, N3, N8, N10, N13, N17, N21	Ulkopuolisuutta synnyttävä yhteisöllisyys	
Erilaisuus	N5, N10, N11, N12, N13, N15, N16, N17, N18, N20, N21		
Syrjintä	N2, N4, N6, N10, N12, N13, N14, N17, N18		
Kuulluksitulemisenpuute vertaissuhteissa	N2, N7, N8, N9, N10, N13, N15		
Kuulluksitulemisen puute opettaja-oppilassuhteessa	N2, N7, N8, N9, N10, N12, N13, N15, N21		
Merkityksettömyyden kokemus vertaisten joukossa	N10, N12, N20		

Hyväksynnän hakeminen kiusaamalla	N6	Haitallinen yhteisöllisyys	
Hylätyksi tulemisen pelko	N15		
Tunnilla pelleily	N8, N14		
Kapinointikäyttäytyminen	N4, N9		
Fyysinen väkivalta tai sillä uhkailu	N2	Turvattomuus	Ympäristön turvallisuus
Henkinen väkivalta opettaja-oppilassuhteessa	N2, N7, N8, N13		
Henkinen väkivalta vertaissuhteissa	N2, N3, N5, N7, N8, N10, N12, N13, N15, N21		
Kognitiivinen joustavuus	N8, N16, N17, N21	Neuropsykiatriset piirteet	Neuropsykiatriset piirteet
Työmuistin ja keskittymisen haasteet	N3, N12, N13, N16, N17, N18, N20, N21		
Vireystilan- ja reaktioidensäätely	N5, N8, N10, N12, N13, N17, N18		
Vaikeudet ennakoida neurotyypillistä käytöstä	N15		
Neuropsykiatrisista piirteistä vaikeneminen	N15		
Negatiivinen palaute vertaisten ja opettajien taholta	N1, N2, N3, N7, N9, N8, N11, N13, N21	Kompetenssin puute	Minäpystyvyys
Vähättely	N2, N7, N13		
Epäonnistumisen kokemus	N8, N12, N17, N18		
Huonommuuden tunne/Häpeä	N1, N2, N8, N10, N11, N13, N14, N16, N17, N20	Kielteinen minäkäsitys	

Liite 2: Positiivisten kertomusten luokittelu

Alaluokka	**Vastaukset**	**Yläluokka**	**Pääluokka**
Mukavat tai kiinnostavat oppiaineet	P1, P7, P10, P12	Opetuskäytänteet	Oppiminen
Yhteisöllinen työskentely	P2, P3, P8, P12		
Joustavat tavat näyttää osaaminen	P2, P8, P10		
Yksilöllinen oppimisen tuki	P3, P7, P6, P9, P12		
Oppimisen kokemus	P1, P2, P7, P10, P12, P13	Osallisuus oppimisesta	
Onnistumisen tunne	P2, P7, P8, P10, P12	Kompetenssin tunne	Minäpystyvyys
Vahvat oppiaineet	P1, P5, P12		
Opettajan lämmin ja kannustava vuorovaikutus	P2, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13		
Myönteinen käsitys itsestä	P5, P7, P10, P13	Myönteinen minäkäsitys	
Vertaisten antama myönteinen palaute sekä arvostuksen ja hyväksynnän osoitus	P1, P5, P7, P8, P9, P11, P13		
Aktiivinen osallistuminen	P2, P8, P10, P11, P13	Kuuluvuutta synnyttävä yhteisöllisyys	Yhteisö
Toisten auttaminen	P7, P8, P9, P10		
Kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen	P3, P8, P9, P10, P11, P12, P13		
Kannustava ryhmähenki	P8, P11, P12		
Myönteiset ystävyyssuhteet	P1, P3, P4, P5, P8, P9, P11, P12, P13		

Koulun aikuisilta saatu myönteinen huomio	P6		
Yhteiset kiinnostuksenkohteet ja harrastukset	P5, P8,		
Perheeltä saatu tuki	P5, P12	Turvallisuus	Ympäristön turvallisuus
Pieni luokka	P7		
Tuttu ryhmä	P8		
Turvallinen ilmapiiri	P9, P10, P11, P12		

Liite 3: Tutkimuskyselylomake

ADHD ja sosiaalisen osallisuuden kokemus peruskoulussa

Tervetuloa vastaamaan kandidaatintutkielmaamme! Kyselyyn vastaaminen kestää arviolta 10–20 minuuttia.

Tutkimuksemme tarkastelee tarkkaavuushäiriöisten sosiaalista osallisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat sekä tarkkaavuushäiriöisen sosiaalisen osallisuuden että sosiaalisen osattomuuden kokemuksen muotoutumiseen.

Tarvitsemme aineistoomme vastauksia teiltä – **täysi-ikäisiltä ADHD-diagnosoiduilta**, sillä uskomme teillä olevan paras käsitys siitä, millaista peruskouluaika voi tarkkaavuushäiriöiselle olla.

Tutkielman aineisto kerätään eläytymismenetelmällä, jossa tarkoituksena on kirjoittaa kertomus tutkijoiden kirjoittaman kehyskertomuksen pohjalta. **Kirjoitettu tarina saa olla kuvitteellinen, eikä sen tarvitse perustua vastaajan omiin kokemuksiin.** Vastauksen voi kirjoittaa intuitiivisesti.

Jos sukunimesi alkaa kirjaimilla A–L, vastaa kysymykseen 1. Jos sukunimesi alkaa kirjaimilla M–Ö, vastaa kysymykseen 2.

Huom! Vastaathan vain yhteen kertomukseen. Kiitos vaivannäöstäsi :)

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vastaamalla lomakkeeseen sitoudut osallistumaan tutkimukseen. Tutkimuslomakkeeseen vastaaminen on anonyymia. Vastauksia käytetään vain kandidaatintutkielmaan. Aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua, viimeistään 1.7.2023. Tutkimus noudattaa koko tutkimusprosessin ajan hyvää tieteellistä käytäntöä. Voit perua osallistumisesi tutkimukseen ottamalla yhteyttä tutkijaan sähköpostitse.

Lisätietoa tutkimuksesta:
viivi.huurne@tuni.fi
reeta.uusikyla@tuni.fi

Linkki tutkielman tietosuojailmoitukseen:
https://tuni-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/viivi_huurne_tuni_fi/EdYUkuX1kptJmY5sGjDO9fUBfPUd-kNhafTw3eGcMaVDow?e=T5BI7n

1. Kuvittele olevasi seitsemäsluokkalainen tarkkaavuushäiriöinen oppilas. Kouluvuotesi on ollut mukava ja olet kokenut olevasi osa ryhmää. Kuvaile vastauskertomuksessasi kulunutta kouluvuotta ja tilanteita, joissa olet kokenut itsesi arvostetuksi ja kuuluvasi joukkoon. (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos sukunimesi alkaa kirjaimilla A-L).

Kirjoita vastaus

2. Kuvittele olevasi seitsemäsluokkalainen tarkkaavuushäiriöinen oppilas. Kouluvuotesi on ollut epämukava ja olet kokenut itsesi ulkopuoliseksi. Kuvaile kertomuksessasi kulunutta kouluvuotta ja tilanteita, joissa olet kokenut itsesi ulkopuoliseksi ja arvottomaksi. (Vastaa tähän kysymykseen vain, jos sukunimesi alkaa kirjaimilla M-Ö).

Kirjoita vastaus

3. Minulla on ADHD-diagnoosi.

- ◯ Kyllä
- ◯ Ei

4. Saako vastauksiasi hyödyntää tutkimuksessa?

- ◯ Kyllä, vastauksiani saa hyödyntää tutkimuksessa. Sitoudun osallistumaan tutkimukseen.

Lähetä