



Halm Emilia & Puoskari Miina

Erityisyyden merkitys minäkuvalle

Erilaisuuden kokemuksia

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Erityislastentarhanopettaja
2019
(huhtikuu 2019)

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erityisyyden merkitys minäkuvalle. Erilaisuuden kokemuksia. (Emilia Halm & Miina Puoskari)

pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 2 liitesivua

huhtikuu 2019

Erityisyys pohjaa yhteiskunnan arvojen ja sosiaalisten normien pohjalta määritettyyn ajatukseen normaalista ja poikkeavasta. Poikkeavuus on ilmiönä universaali, mutta ei ole olemassa universaalia tapaa olla poikkeava. Lääketieteen näkökulmasta erilaisuutta voidaan määritellä diagnoosien perusteella. Tässä tutkimuksessa erityisyys ja erilaisuus nousevat ulkoapäin määriteltyjen diagnoosien pohjalta. Minäkuva kuvaa yksilön käsitystä itsestään, vastaten kysymyksen “millainen olen”. Miten ulkoapäin erilaiseksi määrittely kohtaa yksilön omissa kuvailuissa itsestään ja mikä merkitys saadulla diagnoosilla on tässä yhteydessä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä merkitys ulkoapäin määritellyllä erityisyydellä on yksilön minäkuvan kehitykselle. Merkityksiä pyritään löytämään haastateltavien henkilökohtaisten erilaisuuden kokemusten kautta. Teoreettinen viitekehys tässä tutkimuksessa muodostuu erilaisuuden ja minäkuvan käsitteiden tarkastelusta.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisia eli laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Aineistoa on lähestytty narratiivisen tutkimusotteen näkökulmasta painottaen henkilökohtaisia kokemuksia. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla viideltä eri tavoin diagnosoidulta aikuiselta tammikuun 2019 aikana. Haastateltavien diagnoosit ovat moninaisia ja he ovat iältään 22–45 –vuotiaita. Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksissa oman erityisyyden merkitys itselle koettiin positiivisten, neutraalien ja negatiivisten kokemusten kautta. Erilaisuuden kokemuksia synnyttäviksi tekijöiksi määriteltiin koettu minä ja muut -asetelma, ulkoapäin saatu palaute sekä samaistumattomuus. Erilaisuuden kokemuksia ehkäiseviksi tekijöiksi nimettiin omien ja ympäristön ajatusmallien muutoksia sekä koulun toimintaympäristöön liittyviä kehitysehdotuksia. Tutkimuksessa omaa erityisyyttä ei nähty vahvuutena tai heikkoutena. Oman erilaisuuden koettiin olevan vaikuttavana tekijänä masennuksen puhkeamiseen sekä kykenemättömyyteen opiskella.

Tulosten perusteella ei voida yleistää erityisyyden merkityksiä minäkuvalle. Tuloksista voidaan nostaa koulun merkittävyys erilaisuuden kokemusta mahdollistavaksi. Minä ja muut -asetelma kuvaa erilaisuuden sisäänrakennettua olemusta.

Avainsanat: erityisyys, erilaisuus, kokemus, minäkuva, minäkäsitys, laadullinen tutkimus

University of Oulu
Faculty of Education
How difference influences one self's self-concept. Experiences of being different. (Emilia Halm & Miina Puoskari)
Master's thesis, 70 pages, 2 appendices
April 2019

Difference is a universal phenomenon but there is no universal way of being different. From medical point of view difference can be defined by diagnosis. In this study difference and special needs are defined from the outside by diagnosis. Individual forms an opinion about him-/herself through self-concept. Self-concept responds to the question "What am I like?". How does the act of being defined different from the outside meets the individual's way of describing him-/herself and what kind of a role does the given diagnosis have in this process? The main focus in this study is to find out what kind of relevance does difference defined from outside have for the development of self-concept. In this study relevancies are searched through individual's personal experiences about being different. The theoretical framework of this study consists of observing the concepts of being different and self-concept.

This study is a qualitative study. The data has been approached by their narrative aspect emphasizing personal experiences. The data of this study consists of five (5) interview. Interviewees are young adults aged from 22 to 45 years with different kind of diagnosis. The data has been collected during January 2019. The data has been analyzed with content analysis.

The results of this study shows that individual's own difference was seen through positive, neutral and negative experiences. Otherness, feedback from the others and un-identifying were experienced as factors that produce difference. Changes in the ways of thinking and in the school concept were named to be preventing factors for experiences of difference. In this study individual's own difference was not seen as weaknesses or strengths. However individual's own difference was found to be an active factor for depression and inability to study.

Based on these results it can't be generalized how difference influences one self's self-concept. The results highlights the importance of school concept for producing and preventing the experiences of difference. The otherness that rose from being different from others describes the universal nature of difference.

Keywords: difference, diagnosis, experience, self-concept, qualitative study

Sisältö

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 6 |
| 2 | Erilaisuus ulkoapäin määriteltynä | 8 |
| 2.1 | Yhteiskunnan rakentama erilaisuus | 8 |
| 2.2 | Diagnostiikan määrittelemä erilaisuus | 10 |
| 2.3 | Koulu erilaisuutta synnyttävänä instituutiona | 11 |
| 2.4 | Erilaisuuden kokemus ja kokemuksen tutkimus | 12 |
| 3 | Yksilön minäkuva | 15 |
| 3.1 | Minäkuvan osa-alueet ja ulottuvuudet | 16 |
| 3.2 | Minäkuvan kehitys yksilön elämänsäkaressa | 20 |
| 3.3 | Yksilön minäkuvaa rakentavat tekijät | 23 |
| 3.4 | Aiemmat tutkimukset minäkuvan ja erityisyyden suhteesta | 26 |
| 4 | Tutkimuksen toteutus | 28 |
| 4.1 | Tutkimuskysymykset | 28 |
| 4.2 | Kvalitatiivinen tutkimus | 29 |
| 4.3 | Narratiivinen tutkimusote ja sisällönanalyysi | 30 |
| 4.4 | Diagnoosein varustetut aikuiset tutkimuksen kohderyhmänä | 32 |
| 4.4.1 | <i>Haastateltava 1</i> | 32 |
| 4.4.2 | <i>Haastateltava 2</i> | 33 |
| 4.4.3 | <i>Haastateltava 3</i> | 33 |
| 4.4.4 | <i>Haastateltava 4</i> | 34 |
| 4.4.5 | <i>Haastateltava 5</i> | 34 |
| 4.5 | Aineistonkeruu | 35 |
| 4.6 | Aineiston analyysi | 38 |
| 5 | Tutkimustulokset | 40 |
| 5.1 | Yksilön kokemukset oman erityisyyden merkityksestä | 40 |
| 5.1.1 | <i>Positiiviset kokemukset omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä</i> | 41 |
| 5.1.2 | <i>Neutraalit kokemukset omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä</i> | 41 |
| 5.1.3 | <i>Negatiiviset kokemukset omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä</i> | 42 |
| 5.2 | Erilaisuuden kokemusta synnyttävät tekijät | 43 |
| 5.2.1 | <i>Erilaisuuden kokemusten ilmeneminen psyykkisesti</i> | 44 |
| 5.2.2 | <i>Erilaisuuden kokemusten ilmeneminen fyysisesti</i> | 45 |
| 5.2.3 | <i>Erilaisuuden kokemusten ilmeneminen sosiaalisesti</i> | 46 |
| 5.3 | Erilaisuuden kokemusta ehkäisevät tekijät | 47 |
| 5.3.1 | <i>Erilaisuuden kokemusta psyykkisesti ehkäisevät tekijät</i> | 48 |
| 5.3.2 | <i>Erilaisuuden kokemusta fyysisesti ehkäisevät tekijät</i> | 48 |
| 5.3.3 | <i>Erilaisuuden kokemusta sosiaalisesti ehkäisevät tekijät</i> | 49 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5.4 | Erityisyyden merkitys minäkuvan kehitykselle | 50 |
| 5.5 | Tulosten yhteenveto..... | 52 |
| 6 | Pohdinta | 54 |
| 6.1 | Minä ja muut – Erilaisuuden sisäänrakennettu olemus..... | 55 |
| 6.2 | Nykypäivän koulu suhteessa aineiston kehitysehdotuksiin | 55 |
| 6.3 | Masennuksen ilmeneminen tutkimuksessa | 59 |
| 6.4 | Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi | 60 |
| | Lähteet / References..... | 63 |

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan diagnoosien toimesta erilaisiksi määriteltyjen henkilöiden kokemuksia omasta erityisyydestään sekä erityisyyden merkitystä yksilön minäkuvalle. Mielinkiinto aihetta kohtaan nousee erilaisuuden kohtaamisen ajankohtaisuudesta niin inkluusion kuin vammaislainsäädännön viimeaikaisten uudistusten pohjalta. Tutkimuksen kautta pyritään lisäämään ymmärrystä erilaisuuden kokemisesta ja saamaan työkaluja yksilölliseen kohtaamiseen tulevana erityispedagogiikan ammattilaisina. Yksilön minäkuva kehittyy prosessinomaisesti läpi elämän. Tämän tutkimuksen avulla pyritään selvittämään minkälaisia merkityksiä oma erityisyys saa yksilön minäkuvan kehityksessä ja miten erilaisuuden kokemukset siihen vaikuttavat.

Tämän pro-gradu tutkielman tarkoituksena on selvittää *mitä merkityksiä oma erityisyys saa, mitkä tekijät synnyttävät erilaisuuden kokemuksia sekä mikä on erityisyyden merkitys minäkuvan kehitykselle*. Tutkimuksen kohteena ovat diagnosoidut aikuiset ja heidän henkilökohtaiset kokemuksensa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu siitä, miten erilaisuus ja sen kokemukset rakentuvat ennen kaikkea ulkoapäin annettujen määritelmien kautta. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita diagnoosin kautta määritetystä erilaisuudesta. Toisena pääteorianaan tutkimuksen taustalla on minäkuvan käsite, sen rakentuminen, sekä miten se kehittyy yksilön elämänsä aikana. Tutkimuksessa on huomioitu myös koulun näkökulma, sen merkityksen ollessa suuri sekä erilaisuuden kokemusten muodostumisessa että minäkuvan kehityksessä.

Tutkimusaineisto koostuu viidestä (5) yksilöhaastattelusta, joita yhdistää ulkoapäin annettu diagnoosi. Haastateltavien taustat ovat moninaiset niin iän, koulupolun kuin diagnoosien osalta. Tutkimusaineisto kerättiin monipuolisia haastattelumenetelmiä käyttäen tammikuussa 2019. Aineisto koostuu kolmesta reaaliaikaisesti toteutetusta sekä kahdesta sähköisesti kerätystä haastattelusta. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin aineistolähtöisesti teemoitellen. Tutkimustulokset kuvaavat aineistosta löytyneitä samankaltaisuuksia.

Tutkimus muodostuu kuudesta pääluvusta. Ensimmäisessä luvussa käsitellään erilaisuuden syntymekanismeja yhteiskunnallisten rakenteiden ja instituutioiden valossa sekä kuvataan diagnosoinnin prosessia erilaisuuden määrittelyn välineenä. Koulun merkitystä erilaisuuden kokemuksen synnyttäjänä ja tutkimusaineiston kokemuksellista näkökulmaa kuvaillaan aikaisempien tutkimusten valossa. Toisessa luvussa käsitellään minäkuvan käsitettä yksilön näkökul-

masta. Luvussa kuvataan mitä minäkuvaan kuulu, miten minäkuva kehittyy yksilön elämäkaareissa sekä mitkä tekijät sitä rakentavat. Lisäksi luvussa kuvataan minäkuvan ja erityisyyden suhdetta aiempien tutkimusten kautta. Teoriaosuutta seuraavissa luvuissa kuvataan tutkimusprosessin toteutusta ja tutkimustuloksia. Tutkimuksen viimeisessä luvussa pohditaan tutkimuksen onnistumista, tutkimusaineistosta nousseita teemoja ja arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi pohdinnassa esitetään tutkimuksen pohjalta nousseita aiheita jatkotutkimuksille.

2 Erilaisuus ulkoapäin määriteltynä

Erilaisuuden määrittelyn juuret johtavat sosiologiaan. Peter Conrad ja Joseph W. Schneider (1992) kuvaavat teoksessaan *Deviance and Medicalization from badness to sickness* poikkeavuutta sosiologian näkökulmasta. He pohjaavat näkemyksiään Emile Durkheimin sosiologisen metodiikan sääntöihin (1895). Poikkeavuus on universaali ilmiö. Kaikissa yhteiskunnissa määritellään jonkinlainen käytös poikkeavaksi. Sosiaaliset normit ja säännöt mahdollistavat ja ylläpitävät poikkeavuuden olemassaoloa. Ilman sosiaalisia normeja ja sääntöjä ei minkäänlaista poikkeavuutta esiintyisi. Toimiakseen yhteiskunta vaatii kuitenkin sosiaalisten normien ja sääntöjen olemassaoloa. Tämän pohjalta voidaan todeta, että jonkinlaista poikkeavuutta esiintyy ja tulee esiintymään aina. Poikkeavuus on sosiaalinen määritelmä, joka syntyy ympäröivän kontekstin valossa. Poikkeavuus itsessään on universaali ilmiö, mutta ei ole olemassa universaalina poikkeavuutta tai tapaa olla poikkeava, sen ollessa vahvasti kietoutunut ympäröivän yhteiskunnan valtarakenteisiin, kulttuuriseen kontekstiin ja enemmistön määrittämiin sosiaalisiin normeihin. (Conrad & Schneider, 1992, s.5–7.)

2.1 Yhteiskunnan rakentama erilaisuus

Emilé Durkheim esittelee poikkeavuutta yhteiskunnallisena rakenteena rikos ja rangaistus periaatteen kautta. Rikollisuuden puuttuessa tulisi kaikkien yksilöiden olla täysin samankaltaisia tajunnaltaan, jotta kaikki toiminta nähtäisiin hyväksytyin normaalin rajoissa. Rangaistusmenetelmän puuttuessa puuttuisi yhteiskuntaa ylläpitävät homogeeniset moraaliset perusarvot. (Durkheim, 1977, s.14–15.) Samojen lainalaisuuksien voidaan nähdä pätevän myös yksilöiden välisten ominaisuuksien luokittelussa erilaisuuden näkökulmasta. Ihminen pyrkii muodostamaan kuvaa itsestään heijastamalla omaa itseä ja toimintamallejaan muihin, mutta myös yhteiskunnassa vallalla oleviin moraalisiin ja esteettisiin arvoihin. Yhteiskunnassa enemmistön nähdään edustavan yleisesti hyväksyttävää niin sanotusti normaalia, jonka puitteista enemmistöstä jollain tavoin poikkeavia voidaan määritellä tavalla tai toisella erilaisiksi. Poikkeavuus kuvaa aina ei tavallista ja näin erilaisuutta (Silvennoinen & Pihlaja, 2012, s.17).

Poikkeavuus on aina sosiaalinen määritelmä, joka vaatii taustalleen valtarakenteita. Ylempää valta-asetelmaa, enemmistöä, edustava joukko määrittää omasta kontekstistaan käsin mikä on

yhteiskunnan sen hetkisen arvopohjan mukaan normaalia ja mikä poikkeavaa. Se mitä yhteiskunnassa milloinkin määritellään poikkeavaksi, kertoo enemmän vallalla olevasta yhteiskunnasta, kuin itse poikkeavaksi määritellystä (Silvennoinen & Pihlaja, 2012, s.17). Poikkeavuus yhteiskunnassa voi merkitä esimerkiksi kulttuuriseen kontekstiin sopimattomuutta, kuten Conrad ja Schneider (1992) teoksessaan toteavat. Kulttuuriseen kontekstiin sopimattomuus voi ilmetä esimerkiksi valtaapitävästä enemmistöstä poikkeavana ihonvärinä, seksuaalisena suuntautumisena, käyttäytymismalleina tai moraalisisina arvoina. Erilaisuuden ja sen synnyttämien merkitysten muodostuminen on jatkuvien, monimutkaisten prosessien kokonaisuus, jotka ulottuvat ennen kaikkea sosiaalisiin, mutta myös psyykkisiin ja kulttuurisiin ulottuvuuksiin (Hall, 1999). Onkin syytä muistaa, että erilaisuus ja sen kokemus vaihtelevat tilanteiden ja kontekstien valossa jatkuvasti.

Yhteiskunnassa esiintyy satunnaista poikkeavuutta, joka näkyy esimerkiksi siinä kun suomalainen matkaa ulkomaille ja käyttäytyy suomessa määriteltyjen sosiaalisten normien puitteissa, jotka nousevat uuden ympäröivän kulttuurisen kontekstin puitteissa poikkeaviksi. Yhteiskunnan instituutiot tuottavat lisäksi systemaattista poikkeavuutta esimerkiksi koulujärjestelmän piirissä tai työpaikoilla. Näissä instituutioissa keskeistä on, että yksilöt asetetaan tulosten pohjalta kilpailutettuun järjestykseen. (Silvennoinen & Pihlaja 2012, s.18–19.) Tällaisissa instituutioissa, kuten koulussa ja sen toimikentällä esiintyvä erilaisuus pohjaa vallalla olevaan koululaitokseen ja sen tuottamiin odotuksiin, normeihin ja vaatimuksiin ja siellä toimivien toimijoiden suhteeseen eikä ole näin lähtöisin vain erilaiseksi määritellystä yksilöstä käsin (Rinne, 2012, s.41).

Tässä tutkimuksessa erityisyydestä puhuttaessa pääpaino on diagnoosin määrittelemässä erityisyydessä. Diagnoosin avulla määritellyn erilaisuuden pohjalta nousee termi erityisyys. Erilaisuus ja siitä nousevan erityisyyden ollessa kokemuksena universaaleja rajattiin tässä tutkimuksessa käytetty kohderyhmä erityisiksi juuri diagnoosien avulla tapahtuvan erilaisuuden määrittelyn kautta, jota esitellään alempana tarkemmin. Tässä tutkimuksessa erilaisuutta ja erityisyyttä on käytetty tutkijoiden puheessa saman arvoisina neutraaleina termeinä ilman positiivista tai negatiivista ennakkovarausta.

2.2 Diagnostiikan määrittelemä erilaisuus

Erilaisuus pohjautuu ajatukseen normaaliudesta. Termillä “normaali” kuvataan usein yleistä tai tyypillistä. Normaalius on saanut yleisen mielikuvan hyväksytystä ja toivotusta. Normaalia voidaan pitää vastakohtana poikkeavalle ja erilaiselle, sillä niiden määrittely tapahtuu aina valalla olevan normaalin kontekstista käsin. (Kivirauma, 2001, s.172.) Ulkoapäin määritellyn erilaisuuden voidaan tässä tutkimuksessa ajatella pohjaavan kohtaamisissa tapahtuviin määritelmiin. Kohtaamisiin pohjaava erilaisuus on aina suhteellista, eikä kuvaa katseen kohteena olevan pysyvää ominaisuutta (Rastas, 2002, s.14). Lääketiede on avainasemassa ulkoapäin määritellyn erilaisuuden tuottajana medikalisaation ja siitä syntyvien diagnoosien johdosta. Lääketieteellisen määrittelyn voidaan ajatella olevan asianmukaista biologisia poikkeavuuksia analysoidessa. Medikalisaation myötä lääketieteen rooli on korostunut myös poikkeavan käyttäytymisen määrittelemisessä diagnoosien keinoin. (Kivirauma, 2001, s.172–173.)

Suomessa lääketieteen diagnostiikka pohjaa maailman terveysjärjestön WHO:n määrittelemään tautiluokitusjärjestelmään ICD-10. ICD on lyhenne sanoista International Classification of Diseases, joka voidaan vapaasti kääntää kansainväliseksi tautiluokitusjärjestelmäksi. Suomessa käytössä oleva ICD-10 on julkaistu vuonna 1990. Uusin versio kansainvälisestä tautiluokitusjärjestelmästä (ICD-11) on julkaistu jo vuonna 2018, mutta siirtymä siihen on vielä suomalaisessa lääketieteellisessä järjestelmässä kesken. (World Health Organisation, 2019.) Kansainvälisesti yhteisen tautiluokitusjärjestelmän tarkoituksena on mahdollistaa eri kuolleisuus- ja sairastavuustietojen yhdenmukainen kuvaamistapa ja sen tuoman tiedon valjastaminen tutkimus ja tilastokäyttöön. Suomen terveydenhuoltojärjestelmä perustuu terveysongelmien diagnosointiin. Kansainvälinen, helposti tilastoitava luokitusjärjestelmä edesauttaa laadukkaan hoidon ja tutkimuksen toteutumista lääketieteen kentällä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL, 2011.)

Asiantuntijoiden hallussa oleva tieteellinen tieto ohjaa usein ainoana tekijänä terveydenhuollon toimintaa. Tämä rakentaa terveydenhuollon ammattilaisten ja asiakkaiden välille voima- ja valtasuhteita. Terveydenhuollon asiantuntijoiden tulisi muistaa, ettei heillä ole oikeutta määritellä asiakkaan kannalta elämän merkityksiä tai sitä, miten elämää kuuluisi jatkossa elää. (Mäkisalo-Ropponen, 2012, s.55–57.) Kuten yllä on käynyt ilmi, diagnosointi pohjaa usein yksilön terveysongelmien kuvaamisen lisäksi asiakkaan ja terveydenhuollon ammattilaisen hetkelliseen

kohtaamiseen ja asiantuntijaroolin luomaan valta-asetelmaan. Tässä tutkimuksessa mielenkiintoa herättää se, minkälaisia merkityksiä oma erityisyys saa yksilön omassa puheessa silloin, kun erityisyys on määritelty ulkoapäin diagnoosien keinoin yksilön omista mielipiteistä ja kokemuksesta riippumatta.

2.3 Koulu erilaisuutta synnyttävänä instituutiona

Koulu kattaa ison osan jokaisen suomalaisen lapsen elämästä. Suomessa lapsen koulupolku alkaa oppivelvollisuuden mukaisesti kuuden vuoden iässä ja kestää kuudenteentoista ikävuoteen asti. Peruskoulu kerää siten yhteen suuren osan ikäluokasta välittämättä lasten taustoista (Hyvärinen, Riitaoja & Särkelä, 2014, s. 63). Koulusta muodostuukin yksilölle toimintaympäristö, jonka rutiinit ja käytännöt toistavat itseään vuodesta toiseen hyvinkin kontrolloidusti (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, s. 251). Yhteiskunnallisena instituutiona koululla on tehtävänsä, jotka tulevat ilmi julkikirjatuissa opetussuunnitelmissa. Koulutuksen perustehtäviksi voidaan määrittellä kvalifiointi eli tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen, valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, integrointi eli yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen sekä varastointi eli työvoimareservin säilyttäminen (Antikainen, ym., 2013, s. 156). Opetussuunnitelmat määrittävät niitä taitoja, arvoja ja tapoja, joita koulun on määrä opettaa ja, joiden oppimista havainnoidaan ja arvioidaan opettajien toimesta (Antikainen, ym., 2013, s. 55).

Kuten yllä todettiin, koulu kerää yhteen suuren osan ikäluokasta ja määritellyn ja kontrolloidun luonteensa vuoksi ikäluokan oletetaan mahtuvan koulun määrittelemään muottiin. Antikainen, Rinne ja Koski (2013) toteavatkin koulun tehtävän olevan pohjimmiltaan toisistaan eroavien oppilaiden sopeuttamisen ennalta määriteltyihin tapoihin toimia. Voidaan siis todeta, että keskeistä koulun toiminnassa on normaaliuden tuottaminen kasvatussociologisesta näkökulmasta katsoen. Peruskoulutaipaleensa aikana yksilö oppii ja omaksuu paikkansa suhteessa koulun vaatimaan normaaliuteen sekä koululuokan normaaliijakaumaan. (Antikainen, ym., 2013, s. 270.) Hyvärinen, Riitaoja ja Särkelä (2014) kuvaavat peruskoulua samanlaisuuden ja erilaisuuden, sekä ensimmäisyyden ja toiseuden kokemusten synnyttäjänä. Tässä tutkimuksessa on huomioitava juuri peruskoulu toiseuden kokemuksen synnyttäjänä tutkimuksen aineiston koostuksessa yksilöistä, joiden erilaisuus on ulkoapäin määritelty. Lisäksi aineiston yksilöt omaavat jokainen kokemuksia peruskoulusta.

Toiseudella tarkoitetaan prosessin tuotetta, jossa yksilöiden välille tehdään eroja, jotka ovat keskenään hierarkkisia. Riitaoja (2013) toteaa tutkimuksessaan, että toiseus ja erilaisuus nähdään opetussuunnitelman perusteissa, opettajien puheessa sekä koulun toimintaympäristössä yksilön ominaisuuksina eikä niinkään koulun käsitysten ja tavoitteiden seurauksena. Riitaojan (2013) tutkimuksessa erilaisuutta koettiin olevan myönteistä sekä kielteistä. Myönteiseksi nähtiin erilaisuus, joka ei esiintynyt liian kaukana normaalista. Kielteiseksi erilaisuudeksi puolestaan koettiin erilaisuus, joka oli ”liian erilaista” normaalijakaumasta sekä aiheutti liikaa muutoksia koulun järjestyksiin ja käytänteisiin. Erilaisuuden läsnäolo koettiin myös normaalien kasvatusta uhkaavaksi sekä toisaalta normaalien suvaitsevaisuutta, erilaisuuden ymmärtämistä sekä kansainvälisyyttä kehittäväksi tekijäksi.

2.4 Erilaisuuden kokemus ja kokemuksen tutkimus

Tässä tutkimuksessa erityisyyttä ja erilaisuutta tarkastellaan kokemusten kautta. Kokemukset ovat mielen tuottamia ja niiden kautta muodostamme käsityksiä ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja sen asioista ja tapahtumista. Kokemusta voidaan kuvailla merkityssuhteeksi, sillä ne ovat merkityksiä, joita annamme todellisuudelle. (Koivisto, Kukkola, Latomaa & Sandelin, 2014, s. 14–15.) Merkitysten antaminen edellyttää intentionaalisuutta eli tietoisuutta. Intentionaalisuus kuvaa tajunnallista tapaa suuntautua itsensä ulkopuolelle johonkin kohteeseen. Fenomenologisen erityistieteen mukaan kokemus sisältää mielellisen toimijan sekä hänen tajunnallisen toimintansa ja tajunnan kohteen. (Perttula, 2015, s. 116.)

Yksilön käsitys ja tulkinta sosiaalisesta olemisestaan ja elinympäristöstään on yhteydessä yksilön elämänselitykseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön sekä institutionaalisiin ulottuvuuksiin, joissa hän elää (Ulvinen, 2012, s. 59). Kokemus on elävä, sillä se on riippuvainen yksilön elämäntilanteesta, joka ei ole koskaan täysin stabiili (Perttula, 2015, s. 136–137). Kokemus muuttuu elämäntilanteen myötä, jolloin tässä tutkimuksessa kuvatut kokemukset kuvaavat yksilön sen hetkisen elämäntilanteen kontekstia, tietoisuutta ja ajattelua. Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä ovat diagnosoidut aikuiset, jolloin aikuiset kuvaavat kokemuksia erilaisuudesta sekä omasta erityisyydestään eri elämänvaiheissa. Aikuiset valikoituivat tutkimuksen kohderyhmäksi, sillä he kykenevät refleктоimaan eri elämänvaiheitaan tietystä näkökulmasta kielellisin keinoin.

Henkilökohtaisen luonteensa vuoksi ei ole mahdollista kokea toisen kokemaa täysin samanaikaisena, mutta sitä on mahdollista yrittää ymmärtää (Koivisto, ym., 2014, s. 14). Tässä tutkimuksessa ulkoapäin erilaiseksi määriteltyjen eli diagnosoitujen aikuisten kokemuksille yritetään löytää yhteneväisyyksiä ja pyrkiä näiden yhtäläisyyksien kautta ymmärtämään erilaisuuden kokemuksia syvällisemmin. Tutkijoiden positio on haasteellinen ensinnäkin kokemuksen henkilökohtaisuuden vuoksi ja toisekseen tutkijoiden diagnosoimattomuuden vuoksi. Onkin täysin perusteltua kysyä, miten ulkoapäin erilaiseksi määrittelemättömät voivat tutkia ja ymmärtää erilaiseksi ulkopäin määriteltyjä. Perttula (2015) toteaa, ettei ihmisen ole mahdollista ymmärtää mitään siitä todellisuudesta, joka ei sisälly hänen elämäntilanteeseensa. Elävä sidos arkeen nähdäänkin kokemuksen edellytyksenä (Perttula, 2015, s. 119).

Erilaisuuden kokemuksia on lähinnä tutkittu jonkun muun kuin erityiseksi määritellyn henkilön näkökulmasta. Esimerkiksi tutkimukset erityislapsen vanhemman tai opettajan näkökulmasta ovat melko yleisiä. Erilaisuuden kokemuksen tutkimus on problemaattinen juuri tässä luvussa esitetyn tutkijan position vuoksi: voiko erityisyyden kokemusta tutkia henkilö, joka ei itse ole erityiseksi luokiteltu.

Daley ja Rappolt-Schlichtmann (2018) tutkivat oppimisvaikeuden omaavien nuorten aikuisten kokemusta leimaantumisesta ja stereotypisoinnista. Heidän tuloksensa osoittivat, että leimaantuneisuus oppimisvaikeuksien vuoksi on stabiili rakenne nuorten aikuisten keskuudessa. Lisäksi oppimisvaikeuksien vuoksi leimaantumisen nähtiin vaikuttavan itsetuntemuksen ja itse-tietoisuuden rakentumiseen. Tutkimuksessa nousi esiin joukko, jotka eivät henkilökohtaisesti kokeneet omaa oppimisvaikeuttaan merkittävänä negatiivisena tekijänä, mutta kokivat ennakkoluuloja muiden taholta. Tämä ryhmä tiedosti leimaantuneensa oman oppimivaikeutensa kautta, mutta eivät kokeneet sen vaikuttavan itsetietoisuuteen ja sitä kautta minäkuvaansa. Tutkimusaineisto herätti kysymyksiä siitä, miten henkilökohtaiset kokemukset omasta leimaantumisesta eroavat yhteiskunnan näkemyksiin oppimisvaikeuksista ja niiden kanssa elämisestä.

Webster (2015) tutki yleisopetuksen kouluissa olevien erityisoppilaiden kokemuksia vuosilta 1976–2012 Englannissa. Tutkimuksessa on käytetty järjestelmällisiä havainnointitutkimuksia kyseiseltä ajalta. Tutkimuksen kohderyhmän oppilaat olivat iältään 7–11-vuotiaita. Tutkimuksessa verrattiin erityisoppilaita yleisopetuksen oppilaisiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ajansaatossa erityisoppilaiden vuorovaikutus opettajan kanssa lisääntyi, mutta prosentuaalisesti vähemmän verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin. Vertaisyhteistyö eli yhteistyö luokan muiden oppilaiden kanssa oli hyvin vähäistä verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin lukuvuonna

2011–2012 (erityisoppilaat: 18%, yleisopetuksen oppilaat: 32%). Tällöin yleisopetuksen oppilaiden työskennellessä yhteistyössä luokkatovereidensa kanssa, erityisoppilaat ovat tehneet töitä itsenäisesti, erillään muista.

Horn ja Moss (2015) ovat narratiivisen tutkimusotteen kautta tutkineet erään aikuisen naisen kokemuksia elämästään oppimisvaikeuden kanssa. Tutkimuksessa painottuu henkilön elämäkerrallisuus sekä miten yksilö kehittää itsetuntemusta ja identiteettiä erityisyytensä kanssa. Tutkimuksessa painottuvat aikuisen naisen, *Janen*, kokemukset ja suhteet sosiaalisen ympäristön kanssa. Tulosten analyysi paljasti kuusi pääteemaa *Janen* elämästä: tunteen, että ei ole hyväksytty ja haluttu, ulkopuolisuuden, identiteettikysymyksen, epämukavuuden tunteen itsensä kanssa, turvallisuuden etsimisen sekä äitinä olemisen. Tutkimuksessa nousi esiin myös masennusta aiheuttaneiden vaikeiden ja kipeiden asioiden kertomisen hankaluus, toisaalta tutkimuksen ollessa ensimmäinen kerta, kun *Janea* pyydettiin kertomaan elämästään oppimisvaikeuden kanssa. Hornin ja Mossin (2015) tutkimuksesta voidaan löytää samankaltaisuuksia tämän tutkimuksen kanssa, sillä se pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään henkilön omia kokemuksia elämästä erityisyyden kanssa.

3 Yksilön minäkuva

Minäkuva kuvaa yksilön käsitystä itsestään sekä suhdetta ympäröivään maailmaan. Minäkuva kehittyy läpi elämän (Kjälman, 2006, s. 15) ja se rakentuu vähitellen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yleinen minäkuva on jakaantunut kognitiiviseen, sosiaaliseen, fyysiseen sekä emotionaaliseen osa-alueeseen. Yleinen minäkuva muokkautuu näistä osa-alueista subjektiivisen arvioinnin kautta. Yksilö kehittyikin eri vaiheiden kautta havainnoimaan muita ja itseään sekä tiedostamaan muiden havainnoivan häntä, jolloin hän vertaa itseään muihin. Tämän vuoksi sosiaalisen ympäristön vaikutus minäkuvaan on erityisen tärkeä. (Liimatainen, 2000, s. 26–30.) Voidaankin todeta, että ympäristön myönteinen palaute tukee minäkuvan kehittymistä (Ojanen, 1994, s. 78). Harter (1990) toteaa myös, että yksilön kognitiivisen kehityksen myötä minäkuvaan vaikuttavien tekijöiden määrä kasvaa. Minän peruspyrkimyksinä ja näin yksilön minäkuvan rakentumista vahvistavina tekijöinä nähdään poikkeuksetta arvostus, johdonmukaisuus, ideaali- ja reaalinän yhteensopivuus, selkeys, eheys sekä itsensä toteuttaminen (Ojanen, 1994, s. 98). Minäkuva vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen, tunteisiin ja ajatuksiin itsestä sekä muista (Liimatainen, 2000, s. 26). Minäkuva muodostaa yhdessä yksilön identiteetin ja itsetunnon kanssa käsityksen minästä. Minäkuvaan voidaan ajatella kuuluvan niitä asioita, joilla yksilö itseään kuvailisi. (Ojanen, 1994, s. 29–31.)

Minäkuva voidaan käsittää laajasti. Englanninkielisessä kirjallisuudessa on usein rinnastettu käsitteet minäkuva ja minä (Kukkonen, 2003, s. 12). Aho (2005) puolestaan käyttää synonyymeina käsitteitä minäkuva ja minäkäsitys. Hänen mukaansa minäkuva ja minä puolestaan eroavat toisistaan, sillä minäkuva sisältää yksilön kokemuksia itsestään, kun taas minä voidaan nähdä yläkäsitteenä, johon minäkuva sisältyy. Minäkuva ja minä ovat päällekkäisiä, mutta eivät sama asia, ja erityisesti kasvattajan olisi tärkeää tiedostaa käsitteiden erot. (Aho, 2005, s. 21–22.) Tässä tutkimuksessa minäkuva ja minäkäsitys nähdään toistensa synonyymeina (Aho, 2005, s.22; Kukkonen, 2003, s. 13), kun taas minä ja minäkäsitys nähdään erillisinä käsitteinä.

Minäkuva peilaa siis yksilön kokemuksia itsestään (Keltikangas-Järvinen, 1998, s.97) ja se voidaan nähdä tietoisuutena, jossa korostuu itseä kuvaavan tiedon hankinta, käsittely, ymmärtäminen sekä ajatteluprosessit. Minäkuva on siis yksilön itsensä reflektoinnin tulos, ja se vastaa kysymykseen “millainen olen”. (Kukkonen, 2003, s. 12–14; Scheinin & Niemivirta, 2000, s. 11.) Yksilön menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset ja havainnot yhdessä arvojen, asenteiden, ihanteiden ja tunteiden kanssa muodostavat minäkuva (Aro, Järviluoma,

Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen, 2014, s. 10.) Vaikka minäkuva onkin osittain tilannesidonnainen, on sen ydintä vaikea muuttaa (Aho, 2005, s. 39). Minäkuva vaikuttaa ympäristöömme suhtautumiseen sekä toimintaamme (Aro, ym., 2014, s. 10). Minäkuva voi hyvinkin erota siitä, miten yksilö nähdään muiden silmin. Vääristyneestä minäkuvasta käytetään käsitettä minäkuvan väärennysalueet. (Aho, 2005, s. 22–23.) Luonteeltaan minäkuva on sekä vaihtelevaa että pysyvää (Kukkonen, 2003, s. 14). Yksilö muodostaakin toistuvasti kehityksensä aikana itsestään ja elämästään todellisuudesta vaikutelmia, joita hän muokkaa, järjestee, arvioi ja tallentaa muistiinsa (Scheinin & Niemivirta, 2000, s. 11).

Minäkuvan muodostavat kolme erilaista minäkuva: reaali-, ihanne- ja normatiivinen minäkuva, jotka jakautuvat vielä neljään eri alakategoriaan. Näitä minäkuvan osa-alueita tarkastellaan seuraavassa luvussa.

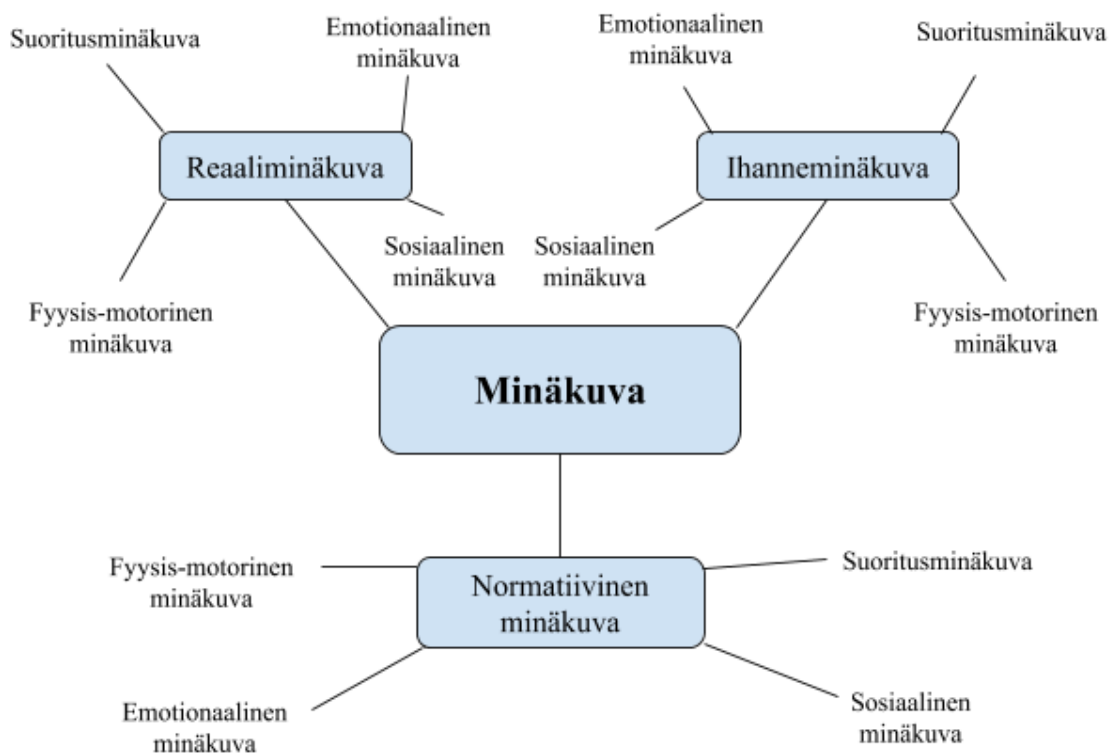
3.1 Minäkuvan osa-alueet ja ulottuvuudet

Minäkuvan osa-alueita ovat reaali-, ihanne- ja normatiivinen minäkuva. Yksilön minäkuva arvioitaessa tulee jokainen osa-alue huomioida. Arvioidessa tulee kiinnittää huomiota erityisesti ihanneminäkuvaan ja normatiivisen minäkuvaan suhteessa reaalinäkuvaan. Reaalinäkuva on todellinen ja tiedostettu käsitys itsestä. Ihanneminäkuva kuvastaa sitä, millainen yksilö haluaisi olla. Normatiivinen minäkuva puolestaan kuvastaa sitä, millaisena ympäristö, muut kuin yksilö itse, häntä pitävät. Reaalinäkuva on yksilön julkisen minäkuvan sekä yksilön henkilökohtaisen minäkuvan summa. Julkisella minäkuvalla tarkoitetaan yksilön minäkuva, joka näkyy muille. Henkilökohtainen minäkuva kuvaa sitä, miten yksilö itsensä käsittää. Normatiivinen minäkuva kuvastaa yksilön ulkoisia paineita olla tietynlainen. Ulkoiset odotukset eivät kuitenkaan näy vielä yksilön toiminnassa tai hän ei ole sisäistänyt niitä. (Aho, 2005, s. 23–24.)

Ihanneminäkuva kuvaa yksilön käsitystä siitä, millainen hän haluaisi olla. Ihanneminäkuva ei välttämättä vastaa todellisuutta lainkaan, ja se voi kuvastaa yksilön intohimoja, haluja ja toiveita. (Burns, 1982, s. 25–26.) Siinä heijastuvat ympäristön odotukset ja vaatimukset, joita yksilö on itseensä omaksunut. Ihanneminäkuva on jakautunut kolmeen osaan: epärealistinen haavekuva, tavoiteminäkuva sekä moraalinen minäkuva. Yksilö saattaa olla omistautunut saa-

vuttamaan tavoite-minäkuva, sillä sen saavuttaminen on paljon realistisempaa kuin epärealistisen haavekuvan saavuttaminen. Vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat suuresti tavoite-minäkuvan muodostumiseen. Moraaliminäkuva käsittää yksilön tiedot moraalisäännöistä, normeista ja arvoista. (Aho, 2005, s. 23.) Seuraavassa kuviossa havainnollistetaan minäkuvan osa-alueita Ahon (2005) jaottelun mukaisesti.

Kuvio 1. Minäkuvan osa-alueet (Aho, 2005).

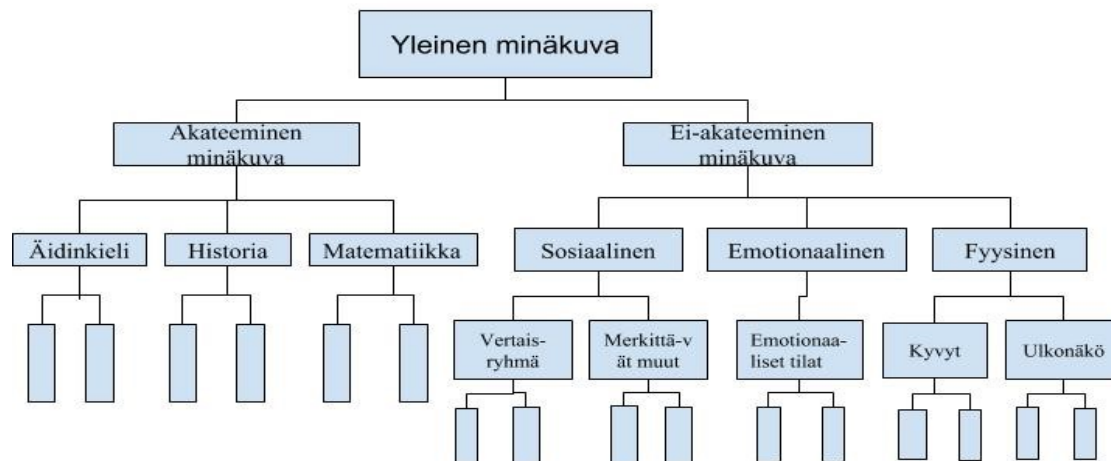


Kuten kuviosta yksi näkyy, minäkuvan jokainen osa-alue on jaettu edelleen neljään eri osa-alueeseen: suoritusminäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan, fyysis-motoriseen minäkuvaan sekä sosiaaliseen minäkuvaan. Suoritusminäkuva kuvaa yksilön näkemystä omasta suoriutumisestaan kognitiivisissa tilanteissa ja siitä voidaan käyttää myös käsitettä akateeminen minäkuva. (Aho, 2005, s. 23.) Suoritusminäkuvan uskotaan vaikuttavan myös yksilön affektiivisiin ja motivoiviin tekijöihin (Skaalvik & Bong, 2003, s. 75).

Sosiaalinen minäkuva kuvastaa yksilön näkemystä itsestään ryhmän jäsenenä (Aho, 2005, s. 24). Siinä korostuvat yksilön tulkinnat merkittävien henkilöiden vuorovaikutuksesta häntä kohtaan. Yksilö tulkitsee muun muassa muiden eleitä, liikkeitä ja ilmeitä suhteessa itseensä.

(Burns, 1982, s. 25.) Emotionaalinen minäkuva heijastaa yksilön näkemyksiä itsestään tunteiden ja luonteenpiirteiden osalta. Fyysis-motorinen minäkuva kuvastaa yksilön näkemyksiä ulkoisista ja fyysisistä ominaisuuksistaan (Aho, 2005, s. 24). Minäkuvan ulottuvuuksia voidaan jaotella myös Shavelsonin ja Bloruksen (1982) mallin mukaisesti.

Kuvio 2. Minäkuvan ulottuvuudet Shavelsonin ja Bloruksen (1982) mukaan.



Shavelsonin ja Bloruksen (1982) minäkuvan hierarkisessa järjestelmässä ylimpänä on yleinen minäkuva, joka jakautuu akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkuvaan. Akateeminen minäkuva voidaan jakaa kouluaineittain, esimerkiksi matematiikkaan, äidinkieleen ja historiaan. Ei-akateeminen minäkuva jaetaan sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen minäkuvaan. Sosiaalinen minäkuva voidaan jakaa vielä vertaisryhmään ja muihin merkittäviin henkilöihin. Emotionaalinen minäkuva jaetaan erityisiin emotionaalisiin tiloihin ja fyysinen minäkuva fyysisiin kykyihin sekä fyysiseen ulkonäköön. Yllä mainitut alakategoriat voidaan jakaa edelleen vielä pienempiin kategorioihin. Lisäksi Shavelson ja Blorus (1982) kuvailevat minäkuvaa vielä seitsemän erilaisen piirteen kautta:

1. Minäkuva on jäsentynyt rakenne, jossa yksilö kategorioi itseään koskevan tiedon ja suhteuttaa kategorioita toisiinsa.
2. Minäkuva on moniulotteinen ja tietyt ulottuvuudet heijastavat niitä kategorioita, jotka ovat yksilön ja/tai ryhmän omaksumia.

3. Minäkuva on hierarkkinen järjestelmä, joka pohjaa käyttäytymishavaintoihin. Käyttäytymishavainnot johtavat yksilöä päätelmiin itsestä eri minäkuvan ulottuvuuksilla, esimerkiksi akateeminen, sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen.
4. Yleinen minäkuva on vakaa, mutta hierarkiassa siirryttäessä alaspäin minäkuvasta tulee yhä epävakaa ja tilannesidonnaisempi.
5. Minäkuva muuttuu yksilön kehityksen myötä yhä moniulotteisemmaksi.
6. Minäkuva sisältää sekä kuvailevan että arvioivan ulottuvuuden riippuen siitä, miten yksilö itseään kuvaa, esimerkiksi “olen onnellinen” tai “olen hyvä koulussa”.
7. Minäkuva on mahdollista erottaa muista rakenteista, esimerkiksi akateemisista saavutuksista.

(Shavelson & Blorus, 1982.)

3.2 Minäkuvan kehitys yksilön elämänkaareissa

Minäkuvan kehittymisestä on Ahon (2005) mukaan esitetty hyvinkin erilaisia näkemyksiä, riippuen siitä, mitä tekijää eniten painotetaan. Painotus voi olla esimerkiksi sosiaalisissa vuorovaikutustekijöissä, yksilön sisäisissä tekijöissä tai intentioiden merkityksessä. Minäkuva on nykykäsityksen mukaan opittua (Ihme, 2016, luku “Minäkäsitys on opittu kokonaisuus”, kapale “Ihmiskäistyksemme on tiukasti”) ja siihen vaikuttavat sosiaaliset vuorovaikutustekijät, ulkoinen palaute, ympäristön suhtautuminen yksilöön, sekä muihin samaistuminen (Aho, 2005, s. 41–44). Minäkuva siis muuttuu yksilön eri elämäntilanteiden ja ympäristöltään saamansa palautteen myötä. Erityisesti yksilölle merkittävien henkilöiden palautteella on erityinen paino minäkuvan kehityksessä. (Burns, 1982, s. 31.) Aho (2005) kuvaa minäkuvan kehittymistä erilaisten vaiheiden kautta:

Yksilön toimiminen → toiminta virittää yksilössä tietyt odotukset muiden reaktioista → yksilö havainnoi muita → muut tekevät arvion ja johtopäätökset käyttäytymisestä → muut antavat yksilölle verbaalia tai nonverbaalia palautetta → yksilö vertaa palautetta omaan minäkäsitykseensä → yksilö tulkitsee palautteen riippuen informaation tärkeydestä, palautteen laadusta ja omasta motivaatiosta sen vastaanottamiseen → yksilö jäsentää, kehittää ja muuttaa minäkäsitystään eli integroi saaneen tiedon aikaisempaan minäkuvaan → mahdollinen minäkuvan mukautuminen.

Yksilön minäkuvasta tulee yhä moniulotteisempi yksilön kehittyessä lapsuudesta kohti aikuisuutta (Korpinen, 1990, s. 10). Kognitiivisella kehityksellä ja minäkuvan muutoksilla on yhteys, sillä kognitiivisten taitojensa avulla yksilö kykenee tarkastelemaan itseään eri rakentein ja käsittein. Kehityksen myötä minäkuva sekä eriytyy että eheytyy. Minäkuvan eriytyessä yksilön arviot itsestään monipuolistuvat, ja ne voivat erota toisistaan elämän eri osa-alueilla. Eheytyneessä minäkuvassa yksilö kykenee yhdistelemään minänsä eri osia yhdeksi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja perustelevaan käsityksiään. (Aro, ym., 2014, s. 10–11.) Herkintä minäkuvan kehityksen aikaa on kouluikä, jolloin lapsen arviointi-, päättely- ja havaintokyky ovat kehittyneet riittävästi, hän saa runsaasti vertailukohteita muista vertaisistaan, irtaantuu kodista ja saa toiminnastaan säännönmukaisesti palautetta päivittäin (Aho, 2005, s. 33).

Varhaislapsuudessa yksilö tulee tietoiseksi minästään. Aluksi painottuu tietoisuus fyysisestä minästä, jonka jälkeen taapero alkaa kuvailemaan kielellisesti itseään; kuka minä olen ja millaisia ominaisuuksia konkreettisesti omaan. (Harter 2012, s. 29.) Esimerkiksi Harter (2012)

kuvaa kolmivuotiaista poikaa, joka kertoo nimensä, mitä hän osaa ja mitä hänen elämäänsä kuuluu. Varhaislapsuudessa minäkuva on usein yltiöpositiivinen, eikä lapsi erotakaan toisistaan ihanneminäkuvaa ja realistista minäkuvaa. Taapero ajattelee melko mustavalkoisesti, eikä hän käsitä voivansa tuntea vastakkaisia tunteita. Hän voi esimerkiksi kertoa olevansa aina iloinen eikä koskaan tuntevansa surua. Taapero ei myöskään kykene vielä sosiaaliseen vertailuun. (Harter, 2012, s. 31–32.) Hän tarvitsee minäkuvansa rakentamiseksi aikuisten apua ja tukea, ja varhaislapsuudessa minäkuva muodostuu pitkälti aikuisten kertoman perusteella. Tällöin vanhemmat luovat merkityksiä ominaisuuksille valitsemalla mitä ja miten lapsesta kerrotaan. (Aro, ym., 2014, s. 10.)

Lapsuudessa kuvailut itsestä ovat edelleen hyvinkin yltiöpositiivisia ja mustavalkoisuus leimaa vieläkin arvioita itsestä. He saattavat luokitella itsensä joko hyviksi tai huonoiksi taitojensa suhteen. Kuvailuissa itsestä korostuvat erityisesti taidot. Lapsuudessa ei kyetä vielä tarkastelemaan itseään kriittisesti, sillä yksilöltä puuttuu vielä taito perspektiivin vaihtamiseen. Lasten ajattelussa saattavat näkyä myös yhteiskunnan arvot, normit sekä mahdolliset sukupuoliroolit. (Harter, 2012, s. 50–54.)

Kouluiässä sukupuolten erot näkyvät selkeästi. Tytöt saattavat kuvailla itseään sosiaalisten suhteiden kautta ja pojat fyysisten aktiviteettien kautta. Lisäksi tätä ikäkautta leimaa ystäväystyminen saman sukupuolen edustajan kanssa. Kouluikäinen lapsi alkaa olemaan oman elämänsä kertoja, eikä hän pohjaa tarinoita itsestään enää vain aikuisen kertomaan. Vertaiset ovat kouluikäisen lapsen arvotaulukossa korkeimmalla, jolloin vanhempien mielipiteet eivät ole enää absoluuttisia totuuksia. (Harter, 2012, s. 59–65.) Ympäristön ja tärkeiden ihmisten merkitys korostuu vieläkin minäkuvan muodostumisessa (Aro, ym., 2014, s. 11). Kouluikäinen ymmärtää mitä vaaditaan ollakseen hyvä ja sosiaalisesti pidetty. Hän kykenee vertaamaan itseään muihin vertaisiinsa, jolloin minäkuva ei esiinny enää yltiöpositiivisena. (Harter, 2012, s. 59–65.) Ahon (2005) mukaan minäkuvan kehitys alkaa, kun lapsi kykenee vertaamaan itseään muihin. Minäkuva ei myöskään esiinny enää täysin mustavalkoisena, jolloin kouluikäinen kykenee tuntemaan ja kuvailemaan ominaisuuksiaan sekä positiivisesti että negatiivisesti (Harter, 2012, s. 59–65). Kouluikäinen arvioi kuitenkin minäkuvaansa tarkemmin ja todenmukaisemmin fyysisten ominaisuuksiensa kautta kuin psyykkisten ominaisuuksiensa. Kouluvuosina yksilön minäkuva poikkeuksetta heikkenee. (Aho, 2005, s. 34.)

Alakoulun lopun lähestyessä yksilö alkaa yhä vahvemmin etsiä omaa identiteettiään. Vertaiset ja toverit esittävät hyvin tärkeää osaa yksilön elämässä ja joukkoon sopeutuminen on tärkeää.

Ulkoiset ominaisuudet muodostuvat hyvin tärkeäksi osaksi minäkuvaa. Yksilö tuntee ristiriitaisuutta lapsuuden ja aikuisuuden välillä; hän haluaa vuoroin itseään kohdeltavan aikuisena ja vuoroin lapsena. Hän vaatii itsenäisyyttä, jolloin konflikteja saattaa syntyä aikuisten kanssa. (Aho, 2005, s. 35–36.) Yksilön minäkuva on hyvin tilannesidonnainen, yksilön roolina olessa esimerkiksi oppilas, lapsi tai urheilija. Minäkuva vaihtelee sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kohteesta riippuen. Vuorovaikutustilanteiden kohteena ollessa esimerkiksi vanhemmat, vertaiset, opettajat tai ystävät saattaa nuori tuntea hyvinkin erilaisia tunteita itseään kohtaan. Tällaisia tunteita voi olla esimerkiksi alakuloisuus vanhempien seurassa, ilo ystävien kanssa ja epävarmuus tuntemattomien vertaisten seurassa. (Harter, 2012, s. 76.)

Nuoruudessa, erityisesti murrosiän lähestyessä yksilön minäkuvassa tapahtuu tilapäisiä heilahteluja, jotka ovat yhteydessä mielialanvaihteluihin. Itseään kyetään tarkastelenaan jo melko kriittisesti ja itsensä pohtiminen suhteessa muihin korostuu. (Aho, 2005, s. 36–37.) Nuori voi tuntea tietynlaista hämmennystä ja jopa ristiriitaisuutta useiden minäkuviensa kanssa (Harter, 2012, s. 94–96). Muiden käytös itseään kohtaan saatetaan nähdä hyvin mustavalkoisena; muut ovat joko hyviä tai pahoja suhteessa itsen. Yksilön käytöstä tässä ikävaiheessa ohjaavat toverisuhteet, mallit ja ulkoiset palkkiot. Nuori saattaakin kipuilla oman tahtonsa ja muiden tahdon välillä. Lähestyessä varhaisaikuisuutta yksilö kokee hyvinvointinsa edellytyksenä olevan ryhmään kuulumisen, jolloin yksilölliset ominaisuudet eivät ole toivottuja. Hän kuitenkin arvioi erittäin kriittisesti ympäristöään ja elämäntilannettaan. Riippumattomuus aikuisista ei ole täydellistä, sillä nuori tarvitsee aikuisten emotionaalista tukea ja opastusta. Nuoruudessa minäkuva syventyy ja nuori oppii yhä tarkempaa itsereflektiota. (Aho, 2005, s. 36–37.) Nuoren minäkuva eriytyy minäkuvan ulottuvuuksien (kts. luku 3.1) hahmottuessa erillisiksi toisistaan (Kukkonen, 2003, s. 31).

Aikuisiällä minäkuva kehittyy edelleen, eivätkä kaikki välttämättä tavoita minäkuvan kehittymisen korkeinta tasoa. Aikuisiällä minäkuvan painotus alkaa siirtyä samaistumisesta kohti yksilöllisyyttä. Ryhmään kuulumisen koetaan yhtä tärkeänä, mutta omia ja muiden yksilöllisiä piirteitä arvostetaan eivätkä ne ole ryhmään kuulumisen esteenä. Aikuisiällä reaali- ja ihaneminäkuva ovat jo selvästi eriytyneet. (Aho, 2005, s. 38–40.) Loevinger (1976) kuvaa minäkuvan kehitystä aikuisuudessa kolmen vaiheen kautta: tunnollisuuden taso, individualistinen taso sekä autonomian ja integraation taso. Tunnollisuuden tasolla yksilö kokee tärkeäksi muiden auttamisen ja hän kokee tietynlaista vastuuta muista. Yksilö haluaa haastaa itseään, jopa epäonnistumisen uhalla. Itsetunnon vahvistaminen ja vastavuoroiset sosiaaliset suhteet

koetaan tärkeiksi. Individualistisella tasolla yksilö tunnustaa ja hyväksyy oman keskeneräisyytensä; hänen tehtävänsä on jatkuva kehitys yksilöllisellä tasolla. Individualistella tasolla yksilö reflektoi erityisesti omaa toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa sekä tunteitaan ja ajatuksiaan. Minäkuvan kehittyneimmällä tasolla korostuu itsensä toteuttaminen ja yksilöllisyys. Jokaisen on tärkeää saada toteuttaa itseään sekä kyetä olemaan oma itsensä ilman pelkoa muiden syrjinnästä. Tällä tasolla yksilö arvostaa omaa ja muiden yksilöllisyyttä ja hän on löytänyt oman tapansa katsoa maailmaa. Tässä tutkimuksessa eri elämänvaiheiden merkitys minäkuvan kehitykselle on huomioitu haastattelurungossa, jossa haastateltavia on pyydetty kuvailemaan kokemuksiaan lapsuudessa, kouluiässä sekä aikuisiällä. Haastateltaviksi on valikoitunut nuoria aikuisia sekä aikuisia, jotta eri elämänvaiheita voidaan tarkastella omista tämänhetkisistä kokemuksista ja näkökulmista käsin.

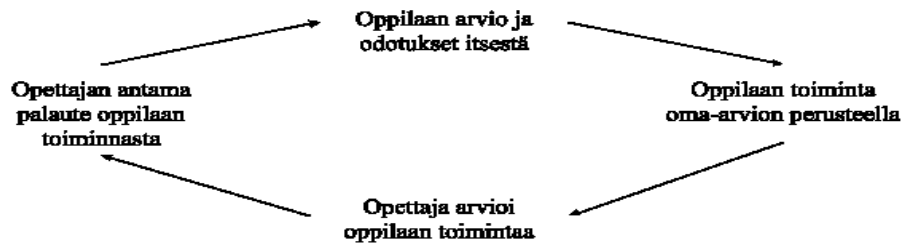
3.3 Yksilön minäkuvaa rakentavat tekijät

Yleinen minäkuva rakentuu eri minäkuvien suhteesta. Kuten aiemmin todettiin, minäkuvaan vaikuttavat vahvasti sosiaaliset suhteet ja kokemukset sekä vuorovaikutus. Aho (2005) määrittelee minäkuvan rakentumiseen vaikuttaviksi ympäristötekijöiksi vanhemmat ja perheen, päiväkodin ja koulun sekä vertaisryhmän ja toverisuhteet. Vanhemmilla ja perheellä on varhaislapsuudessa merkittävä vaikutus lapsen minäkuvalle, sillä kotiympäristö toimii hänen ensisijaisena elinympäristönään. Vanhemmat ja perhe ovat lapsen varhaisvuosina merkittävimmät henkilöt ja he antavat lapselle ensisijaisen kuvan lapsen merkittävydestä sekä luottamuksesta. (Aho, 2005, s. 41–42.)

Päiväkotiin ja kouluun siirtyessä lapsi saa elämäänsä lisää merkittäviä henkilöitä opettajien ja muun kasvatushenkilöstön myötä. Tällöin yksilön minäkuva laajenee. (Ihme, 2016, luku “Minäkäsityksen osatekijöitä” kappale “Opettaja, joka edustaa”.) Nämä kasvatukselliset instituutiot voidaankin nähdä yhteisönä, joka muodostuu opettajien ja oppilaiden/lasten vuorovaikutussuhteista (Korpinen, 1990, s. 26). Opettajat vaikuttavat lapsen minäkuvan kehitykseen valinnoillaan, jotka koskevat esimerkiksi opetusta, arviointia ja työtapoja. (Ihme, 2016, luku “Minäkäsityksen osatekijöitä” kappale “Opettaja, joka edustaa”.) Merkittävien aikuisten rinnalle alkaa alkuopetuksen jälkeen tärkeiksi minäkuvan muokkaajiksi muodostua vertaiset ja erityisesti ystävät. Ahon (2005) mukaan opettajan oppilaalle antamalla palautteella on suuri

merkitys oppilaan minäkuvan kehitykselle ja tätä merkityssuhdetta voidaan kuvata kehänä, kuvion 3 mukaisesti:

Kuvio 3. Palautteen merkityksen kehä (Aho, 2005).



Opettaja antaa oppilaalle palautetta tämän toiminnasta joko verbaalasti tai nonverbaalasti. Oppilas arvioi palautteen pohjalta omia kykyjään sekä odotuksia itsestään ja nämä vaikuttavat oppilaan toimintaan. Esimerkiksi oppilaan luottaessa itseensä, hän on aktiivisempi toiminnassaan ja vuorovaikutustilanteissa. Aktiivisuuden myötä oppilas saa usein positiivisempaa palautetta opettajalta, jolloin oppilaan arviot itsestään muuttuvat. Opettajan suhtautumisella oppilaiden epäonnistumisiin on myös merkitystä minäkuvulle. Oppilas saattaa tuntea itsensä nolatuksi epäonnistumisen vuoksi. Kasaantuneet kokemukset epäonnistumisesta johtavat lopulta oppilaan minäkuvan heikkenemiseen. (Aho, 2005, s. 42–43.)

Lasten omiin arvioihin vaikuttavat merkittävien aikuisten antamat palautteet; arviot itsestä mukailevat vastaanotettuja palautteita. Palautteen luonteen lisäksi merkittävää vastaanottajalle on se, miten hän sen tulkitsee. Lapsi voi esimerkiksi kokea tehtävässä tarjotun avun negatiivisena kritiikkinä, vaikka avun tarjoamisen tarkoitus olisikin ollut positiivinen.

Minäkuvan kehityksen kannalta palautetta tulisikin kyetä antamaan myönteisesti, mutta realistisesti. (Aro, ym. 2014, s. 15.)

Yksilön minäkuva saattaa olla heikko tai negatiivinen, jos perheessä on vaadittu lapselta mukautuvaa käytöstä, eikä hän ole saanut kokea olevansa hyväksyty ja arvostettu itsenään tai lapselta on vaadittu ehdotonta kuuliaisuutta. Lapsen ja vanhemman välisellä kiintymussuhteen laadulla on merkitystä lapsen minäkuvan kehitykselle. Jos vanhempi ei osoita mielenkiintoa lapseen tai käyttäytyy välinpitämättömästi tätä kohtaan ja kasvatusta on epäjohdonmukaista, on lapsen minäkuvalla riski muodostua negatiiviseksi. Lapsen paikalla sisarusjoukossa näyttäisi olevan myös merkitystä lapsen minäkuvalle. Esikoisen minäkuva ja itsetunto näyttäisivät olevan sisarusjoukon vahvimmat, kun taas keskimäinen lapsista ja kuopus saattavat omata heikomman minäkuvan kilpaillessaan vanhempiansa huomiosta. (Aho, 2005, s. 41–42.)

Itsetunto voidaan nähdä minäkuvan myönteisyyden määränä (Aro, ym. 2014, s. 12). Positiivisten tekijöiden korostuessa yksilön minäkuvassa ja minäkuvan ollessa totuudenmukainen, voidaan todeta yksilön itsetunnon olevan hyvä. Toisaalta, jos minäkuvassa vahvempana esiintyvät negatiiviset ominaisuudet, on yksilön itsetunto huono. Hyvässä itsetunnossa minäkuva ei esiinny vääristyneenä vaan totuudenmukaisena. Hyvän itsetunnon omaava yksilö kykenee näkemään itsensä ja elämänsä arvokkaana ilman, että arvokkuuden näkeminen on sidoksissa suorituksiin tai onnistumisiin. (Keltikangas-Järvinen, 2017, s. 18–19.) Tässä tutkimuksessa itsetunnon käsitettä ei kuitenkaan nosteta omaksi erilliseksi käsitteeksi, sillä itsetunto nähdään yksilön minäkuvan ominaisuuksien tuloksena, eikä siten kuvaa minäkuvan kehityksen prosessinomaisuutta.

Minäkuvaa tutkittaessa halutaan yleensä saada tietoa yksilön saavutuksista, esimerkiksi “missä minä olen hyvä?” tai “olen onnistunut/saavuttanut...”. Minäkuvan voidaankin nähdä rakentuvan yksilön kokemusten myötä. Kokemukset yhdistyvät minän ulottuvuuksiin ja aiempiin kokemuksiin rakentaen minäkuvaa. Yksittäiset tapahtumat eivät itsessään kuitenkaan muuta minäkuvaa. (Skaalvik & Bong, 2003, s. 70–71.) Scheinin ja Niemivirta (2000) toteavat, että kokemukset vaikuttavat yksilön minäkäsityksen muodostumiseen. Tässä tutkimuksessa haastateltavia on pyydetty kuvailemaan heikkouksiaan ja vahvuuksiaan sekä kokemuksiaan erilaisuuteen liittyen eri elämänvaiheissaan (Liite 1).

Negatiivisen minäkuvan omaava yksilö on tunnetasolla kykenemätön vastaanottamaan positiivista palautetta itsestään, vaikka hän onkin halukas saamaan positiivista palautetta itsestään (Aho, 2002, s. 39). Negatiivisesti minäkuvaan vaikuttavia tekijöitä ovat Burns

(1981) mukaan yksilön kohtaama syrjintä, enemmistön alhaiset oletukset, köyhyys sekä virikkeetön ympäristö. Esimerkkinä hän käyttää Yhdysvaltalaisia tutkimuksia rotusyrjinnästä ja sen vaikutuksista minäkuvaan ja itsetuntoon. Myös Aho (2005) toteaa perheen sosioekonomisen taustan saattavan vaikuttaa lapsen minäkuvan muodostumiseen. Burns (1982) väitteestä ja tutkimusten ajankohdasta huolimatta, syrjintää tapahtuu nyky-yhteiskunnassa yksilöiden erilaisten ominaisuuksien sekä sosiaalisen ja sosioekonomisen taustan perusteella. Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin onko yksilön erityisyydellä (kts. luku 2 erityisyyden määritelmästä tässä tutkimuksessa) merkitystä minäkuvalle ja minkälainen merkitys mahdollisesti on. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, miten yksilö kokee erilaisuutensa ja miten ympäristön palaute on vaikuttanut näihin kokemuksiin.

3.4 Aiemmat tutkimukset minäkuvan ja erityisyyden suhteesta

Minäkuvan suhdetta erityisyyteen ja erilaisuuteen on tutkittu jonkin verran. Nikkinen ja Aunola (2013) tutkivat erityisluokalla opiskelevien lasten oppimisminäkäsitystä ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen tarkoituksena oli verrata erityisluokan oppilaiden (13) ja yleisopetuksen luokan oppilaiden (153) oppimisminäkäsityksiä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös koulun merkitystä oppimisminäkäsitykseen. Oppimisminäkäsityksen arviot perustuivat oppilaiden omiin arvioihin sekä tutkijoiden ja opettajien arvioihin. Tulosten mukaan syyslukukaudella erityisluokan oppilaiden oppimisminäkäsitys ilmeni korkeampana ja heillä esiintyi taitoihin nähden myönteisempiä oppimisminäkäsityksen arvioita yleisluokan oppilaisiin verrattuna. Ensimmäisen luokan aikana erityisluokan oppilaiden oppimisminäkäsitys suhteessa taitotasoon kuitenkin heikkeni yleisopetuksen oppilaiden oppimisminäkäsityksen muuttuessa myönteisemmäksi.

Miller Smedema (2014) on tutkinut vammaisten itsearviointia ja hyvinvointia. Tutkimuksen itsearviointi sisältää minäkuvan, itsetunnon, luottamuksen omiin kykyihin, emotionaalisen vakauden sekä hallintakäsityksen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää itsearvioinnin menetelmän käytettävyyttä vammaisten hyvinvoinnin mittarina. Tutkimuksen mukaan vammaiset, jotka pystyvät onnistuneesti sisällyttämään vammaisuutensa osaksi minäkuvaansa ja hyväksyä itsensä täysin kelpollisiksi sekä arvokkaiksi yksilöiksi saavuttavat korkeimman tyytyväisyyden elämässään. Miller Smedema (2014) ehdottaakin itsearvioinnin menetelmällä

(Core Self-evaluation eli CSE) olevan potentiaalia kansainväliseksi menetelmäksi hyvinvoinnin edistämiseksi vammaisilla henkilöillä. Bogart (2014) on tutkinut vammaisuuden omaksumista minäkuvaan. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittavat, että vammaisuuden omaksuminen minäkuvaan lisää oman elämän tyytyväisyyden kokemusta.

Wei ja Marder (2012) tutkivat vammaisten yksilöiden minäkuvan kehitystä alakoulusta yläkouluun. Tutkimuksessa aineisto koostui 3500 oppilaasta, jotka olivat iältään 8–17 –vuotiaita. Vammaisuutta esiintyi 11 erilaista. Tutkimuksen tulosten mukaan yleisessä minäkuvassa nähtiin alakoulun aikana heikkenemistä. Alakoulun aikana oppilaiden itseluottamus laski akateemisilla ja sosiaalisilla osa-alueilla. Alakoulun aikana alentuneet osa-alueet elpyivät kuitenkin yläkoulun aikana. Tuloksissa huomioitavaa oli, että eri vammojen yhteydessä esiintyi hyvin erilaisia minäkuvan merkityksiä, mutta minäkuvan kehityskaari esiintyi vammoista huolimatta hyvin samanlaisena. Tulosten mukaan opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota minäkuvan eri osa-alueiden kehittämiseen. Erityisesti autististen oppilaiden sekä emotionaalisesti häiriintyneiden oppilaiden kanssa huomiota tulisi kiinnittää sosiaalisen minäkuvan kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää henkilökohtaisten kokemusten kautta, mikä merkitys ulkoapäin määritetyllä erityisyydellä on yksilön minäkuvalle. Tässä tutkimuksessa korostuu diagnosoitujen aikuisten kokemukset, joiden pohjalta erityiseksi ja erilaiseksi määriteltyjen yksilöiden kuvailemista kokemuksista pyritään löytämään samanlaisuuksia.

4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on kaikkine vaiheineen toteutettu lokakuun 2018 ja huhtikuun 2019 välisenä aikana. Tutkimus on toteutettu osana varhaiserityisopettajan maisterivaiheen opintoja. Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään ennen kaikkea yksilön oman erityisyyden saamia merkityksiä, erilaisuuden kokemuksia synnyttäviä tekijöitä sekä sitä, onko erityisyydellä merkitystä yksilön minäkuvan kehityksessä. Tutkimusaihe on valikoitunut tutkijoiden mielenkiinnosta aiheita kohtaan. Tutkimusaiheen valikoiduttua, aineistoon perehtymisen kautta luotiin tutkimussuunnitelma, jonka mukaan tutkimus on toteutettu. Tutkimuksen toteutus alkoi aineistonkeruulla, joka on toteutettu viitenä (5) yksilöhaastatteluna, monipuolisia haastattelumetodeja käyttäen. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Alla kuvataan tutkimusprosessia, kohderyhmää ja sen etenemistä syvällisemmin.

Tässä tutkimuksessa käytetään kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Tutkimuksen aineiston koostuessa ennen kaikkea yksilöiden henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista sopii narratiivinen tutkimusote parhaiten tämän tutkimuksen tekemiseen. Narratiivinen tutkimusote mahdollistaa parhaiten yksityiskohtaisten tarinoiden ja elämäkokemusten yksityiskohtaisen tallentamisen yhden tai pienen kohdejoukon sisällä (Creswell, 2007, s. 55). Tutkimusmenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, joka luetaan kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumetodiksi. Seuraavaksi käsitellään tutkimusmenetelmiä sekä perustellaan menetelmien valintaa tämän tutkimuksen osalta.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus kohdentuu oman erityisyyden ja erilaisuuden kokemusten kuvaamiseen henkilökohtaisella kokemustasolla eikä näin ollen pyri määrittelemään erityisyyttä tai erilaisuuden kokemusten yleistä luonnetta. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää erityisyyden merkitystä minäkuvalle sekä yksilölle henkilökohtaisella tasolla. Tutkimus kohdistuu pieneen, viiden (5) henkilön otokseen ja heidän henkilökohtaisiin kuvauksiin omasta erityisyydestä sekä kokemaan erilaisuudesta.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. *Mitä merkityksiä oma erityisyys saa?*
2. *Mitä tekijät synnyttävät erilaisuuden kokemuksia?*
3. *Mikä on erityisyyden merkitys minäkuvan kehitykselle?*

Tutkimuskysymykset näkyvät haastattelurungossa (liite 1), joka on jaettu kolmeen osioon. Haastattelun ensimmäisessä osiossa selvitetään haastateltavan taustatiedot, joista selviää haastateltavan erityisyyden syy (diagnoosi), ikä, koulupolku ja käsitys omasta diagnoosista tai sen puutteesta. Haastattelun toisen osion kysymykset koskevat minäkuvan ja erityisyyden suhdetta. Haastattelun kolmannessa osiossa kysytään haastateltavan henkilökohtaisia kokemuksia erilaisuudesta.

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tarjoamaan syvällisiä kuvauksia ja ymmärrystä ihmisenä olemisesta. Sen pyrkimyksenä on siis kuvailla, ymmärtää ja tulkita ihmistä ja ihmisyyttä eri elämäkokemusten kautta, ihmisten vuorovaikutusta toisten ja ympäristön kanssa sekä ihmisyyden ilmaisua. (Lichtman, 2012, s. 17.) Kvalitatiivinen tutkimus etsii yleensä merkityksiä ja kuvaa moninaista todellista elämää. Pyrkimyksenä on tutkimuksen keinoin saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkimuksen kohteesta. On kuitenkin huomioitava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei iinkään todenneta totuuksia, vaan löydetään tai paljastetaan tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 151–152.) Tämän tutkimuksen avulla haluttiin selvittää yksilön henkilökohtaisista kokemuksista käsin oman erityisyyden merkitystä yksilölle itselleen ja tämän minäkuvalle, sekä muodostaa kuvaa siitä minkälaiset tekijät synnyttävät ja vastaavasti ehkäisevät erilaisuuden kokemusta. Laadullinen tutkimus koettiin aihetta eniten palvelevaksi tutkimusotteeksi aiheen henkilökohtaisuuden ja kokemusluontoisuuden vuoksi.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tyypillisesti aineisto hankitaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija toimii tyypillisimmin tiedon kerääjänä ja luottaa aineiston analyysissaan enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien kanssa kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Laadullisten metodien osalta aineiston hankinnassa suositaan keinoja, joissa tutkittavien näkökulmat sekä ääni pääsevät esille. (Hirsjärvi, ym, 2004,

s. 155.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelun runko ja siihen ennakkoon tutustuminen mahdollisti henkilökohtaisten näkemysten ja kokemusten kuvaamisen omin sanoin ja näin varmistettiin, että haastateltavan oma ääni pääsee kuuluviin.

Kohdejoukko valitaan usein myös tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotosta käyttäen. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä on huomattava, että aineistoa käsitellään ja tulkitaan aina ainutlaatuisena. (Hirsjärvi, ym, 2004, s. 155.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset ovatkin aina ennen kaikkea ainutlaatuisia tutkijan tulkintoja, sillä tutkimusaineisto kerätään tutkijan omien kokemusten, tietopohjan, taitotason ja menneisyyden vaikutuksessa (Lichtman, 2012, s. 21). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut kuvata sitä, mitä erityisyys tai erilaisuus ilmiönä on, vaan kuvata juuri yksilön henkilökohtaista kokemusta omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä. Aineisto pohjaa yhteen haastattelutilanteeseen ja on näin juuri sen hetken kuvaus siitä, miten yksilö kokee oman erityisyytensä ja mahdollisesti kokemansa erilaisuuden kokemukset. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yleistä kuvaa tai käyttöteoriaa vaan tuoda yksilön ääntä kuuluviin sekä poimia hyvin monimuotoisista taustoista lähtöisin olevien haastateltavien henkilökohtaisista kokemuksista mahdollisia yhtäläisyyksiä teoriaan peilaten.

4.3 Narratiivinen tutkimusote ja sisällönanalyysi

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii tallentamaan ja analysoimaan tutkittavan kohteen henkilökohtaista kertomusta ja kokemusta tutkimusaiheeseen liittyen. Tutkija dokumentoi ja kerää tutkimusaineistoa yksilöltä itseltään sekä tarvittaessa myös yksilön lähiympäristöstä. Kerrotaan monipuolisen ja syvällisen ymmärtämisen mahdollistamiseksi tutkijan tulisi perehtyä myös kerättyjen tarinoiden kontekstiin ja lähtökohtiin, josta tarinaa kerrotaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 120.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita haastateltavien henkilökohtaisista kokemuksista omaan erityisyyteensä liittyen elämänsä eri vaiheissa. Ymmärtääkseen haastateltavien kuvaamien kokemusten taustaa syvällisemmin, on esitiedoissa kerätty henkilön ikä, diagnoosi ja kouluympäristö, jossa oppivelvollisuus on suoritettu. Tämän tutkimuksen avulla pyritään antamaan ääni henkilökohtaisille erilaisuuden kokemuksille.

Tämän tutkimuksen aineiston koostuessa yksilöiden omista erityisyyden ja erilaisuuden kokemuksista sekä niiden merkityksistä, sopii narratiivinen tutkimusote parhaiten tämän

tutkimuksen tekemiseen. Narratiivinen ote soveltuu tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita juuri yksilöiden vapaasti kertomista asioista sekä omaa elämäänsä kuvaavista tarinoista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 119.) Narratiivinen tutkimus mahdollistaa parhaiten yksityiskohtaisten tarinoiden ja elämäkokemusten yksityiskohtaisen tallentamisen yhden henkilön tai pienen kohdejoukon sisällä (Creswell, 2007, s. 55). Haastateltavia pyydettiin muistelemaan ja kertomaan konkreettisia esimerkkejä mahdollisista erilaisuuden kokemuksistaan elämänsä eri vaiheissa. Näin ollen henkilökohtainen näkökulma ja kokemusmaailma toimii isossa roolissa tämän tutkimuksen aineistossa. Viiden (5) henkilön yksilöhaastattelusta koostuva otos on koonsa puolesta verrattain pieni. Pieni otos mahdollisti haastateltavien kokemusten tallentamisen ja niihin perehtymisen analyysivaiheessa yksityiskohtaisesti ja syvällisesti.

Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoin, jonka avulla aineistosta nousseita teemoja ja mahdollisia samankaltaisuuksia on tuotu näkyväksi. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää hyvinkin monipuolisesti. Tämän vuoksi sitä voidaankin kuvata yksittäiseksi metodiksi tai teoreettiseksi kehykseksi. (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 93.) Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty tammikuussa 2019. Haastattelut on nauhoitettu ja sen jälkeen litteroitu. Litteroinnilla tarkoitetaan tutkimusaineiston puhtaaksikirjoittamista. Litteroinnin tarkkuus ja se miten litteraatti kirjataan riippuu tutkimuksen pääpainosta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 78–79.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin pääpainona on kertomusten sisältö, ei niinkään ilmaisutavat ja sen vuoksi haastatteluaineisto on litteroitu huomioimatta taukoja, eleitä, äänensävyä tai äänenpainoa. Tutkimusaihetta lähdettiin lähestymään ennenkaikkea aineistosta käsin, vaikka oman vaikutuksensa luokitteluun antoi haastattelurunko ja siinä esitetyt kysymykset.

Aineiston sisältöä on analysoitu teemoittelun avulla. Teemoittelu on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jossa tarkoituksena on etsiä aineistosta olenaisimmat asiat. (Moilanen & Räihä, 2018, luku “Merkitysrakenteiden tulkinta”, kappale “Teemoittaminen”.) Teemoittelussa painottuu aineiston järjestäminen samankaltaisuuksien perusteiden sekä se, mitä kustakin teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 94). Tässä tutkimuksessa pääteemat nousevat tutkimuskysymyksistä. Tutkimuskysymykset muodostivat pääluokan, jonka alle kerättyjä ilmaisuja koottiin niiden laadun kuten positiivinen, neutraali tai negatiivinen sekä ilmaisujen ilmenemismuodon kuten psyykkinen, fyysinen tai sosiaalinen avulla omiksi alaluokikseen.

4.4 Diagnoosein varustetut aikuiset tutkimuksen kohderyhmänä

Tutkimuksen kohderyhmä on laaja erilaisuuden kokemusten universaalien luonteen vuoksi. Aineisto muodostui hyvin heterogeenisen joukon pohjalta. Tässä tutkimuksessa on haastateltu viittä (5) ikähaarukaltaan 22–45-vuotiasta suomalaista aikuista. Haastateltavia yhdistää ulkoapäin annettu diagnoosi. Haastattelun kohderyhmäksi on valikoitunut aikuiset siitä syystä, että heillä on mahdollista kuvata kokemuksia laajemmin aina lapsuudesta nykypäivään saakka. Aikuisena on mahdollista reflektoida omia kokemuksia sekä ajatuksia ja niiden mahdollista muutosta koko sen astisen elämänsä ajalta. Tässä luvussa avataan haastateltavien taustatietoja iän, koulutaustan sekä diagnoosien osalta. Haastateltavien taustatietoja avataan, jotta voidaan saavuttaa syvempää ymmärrystä aineiston moninaisista lähtökohdista sekä haastateltavan kokemusten kontekstista. Haastateltavien taustatiedot esitellään siinä muodossa, missä ne on kerrottu. Diagnooseja kuvataan yleisesti kirjallisuuden pohjalta, sillä haastatteluissa ei noussut esiin tarkempaa kuvausta diagnoosien määrittämien oireiden ilmenemismuodoista yksilön elämässä. Haastateltaviin viitataan jatkossa lyhentein käyttäen heille määrättyjä numerokoodeja H1, H2, H3, H4 sekä H5.

4.4.1 Haastateltava 1

H1 kertoo olevansa 22-vuotias. Hän on suorittanut peruskoulunsa yleisen oppivelvollisuuden mukaisesti liikuntavammaisille suunnatussa erityiskoulussa. Peruskoulun lisäksi hän on suorittanut ammattikoulun erityisoppilaitoksessa.

H1 kertoi omaavansa synnynnäisen cp-vamman. Cerebral Palsy eli cp-vamma tarkoittaa sikiölle tai pienelle lapselle tapahtunutta pysyvää vauriota aivojen liikettä säätelevällä alueella. Cp-vamma on kehon liiketoimintoihin liittyvä vamma, joka vaikeuttaa liikkeiden tahdonalaista hallintaa. Cp-oireyhtymä on yleisnimitys moniulotteiselle aivovauriolle, jonka vuoksi toimintarajoitteet ovat hyvin yksilöllisiä; ne voivat vaihdella lievistä toimintahäiriöistä monivammaisuuteen. Cp-vamman yhteydessä esiintyy yleensä liitännäisoireita, esimerkiksi epilepsiaa, aistiherkkyttä sekä toiminnallista näöntarkkuutta. Cp-oireyhtymän esiintyvyys Suomessa on noin 2 prosenttia. (Mäenpää, 2011, s. 6–7.)

4.4.2 Haastateltava 2

H2 kertoo olevansa 25-vuotias. Hänelle on diagnosoitu Ataxia spinocerebellaris myoclonona NAS G 11.12 eli varhain alkava pikkuaivoataksia ja myoklonia, ns. Huntin ataksia (World Health Organisation, 2019). Hän olettaa saaneensa diagnoosin 3–4-vuoden iässä oireiden alkaessa 2-vuoden iässä. H2 kertoo diagnoosin olevan harvinainen. Diagnoosista ei löydy selkeää taudinkuvaa, joten diagnoosia ei ole avattu tässä tutkimuksessa enempää.

H2 on käynyt peruskoulunsa erityiskoulun pien- ja erityisryhmissä. Peruskoulun jälkeen hän on käynyt erityisammattikoulua, joka on jäänyt kesken.

4.4.3 Haastateltava 3

H3 kertoo olevansa 27-vuotias. Hän on suorittanut peruskoulunsa normaalissa koulussa ja kolmannelta luokalta eteenpäin peruskoulun loppuun musiikkiluokalla. Lisäksi hän on käynyt musiikkipainotteisen lukion. Kyseiset koulut ovat olleet H3:lle myös lähikouluja. Hänelle on diagnosoitu keskivaikea masennus sekä pakkoneuroosi. H3 muistelee diagnosointien olevan yli viiden vuoden takaisia. H3:lle on tarjottu noin 18-vuotiaana Asperger-diagnoosia terapian mahdollistamiseksi, mutta diagnoosi jätettiin tekemättä, sillä H3 ei ollut halukas kuntoutukseen. H3 kertoo Asperger-diagnoosin mahdollisesta uudelleen esiinostamisesta.

Aspergerin oireyhtymä kuuluu autismikirjon häiriöihin, joka luokitellaan neurobiologiseksi kehityshäiriöksi (Kerola & Kujanpää, 2009, s. 23). Aspergerin oireyhtymä voidaan havaita ja diagnosoida vasta kouluiässä (Moilanen & Rintahaka, 2016, luku Autismikirjon kliininen kuva, kappale Kouluiässä sosiaalisen vuorovaikutuksen) ja yleensä se diagnosoidaan myöhemmin (Baron-Cohen, 2008, s. 37). Aspergerin oireyhtymälle tyypillisiä oireita ovat vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kapea-alaiset ja intensiiviset kiinnostuksen kohteet, pakonomainen tarve rutiineihin, puheen ja kielellisen kehityksen poikkeavuudet tai vaikeudet sekä motorinen kömpelyys (Gillberg, 2002, s. 6). Aspergerin oireyhtymä on perinnöllistä ja sillä on geneettinen tausta (Baron-Cohen, 2008, s. 92). Aspergerin oireyhtymä on yleisempää pojilla kuin tytöillä; tutkimuksien mukaan noin neljällä pojalla yhtä tyttöä kohden esiintyy Aspergerin oireyhtymää (Coleman & Gillberg, 2012, s. 38).

4.4.4 Haastateltava 4

H4 kertoo olevansa 35-vuotias. Hän kertoo suorittaneensa peruskoulunsa normaalissa luokassa. ADHD-diagnoosin hän on saanut 21-vuotiaana opiskellessaan ammattikorkeakoulussa. ADHD-diagnoosin lisäksi hänellä on ollut masennusjaksoja kahdesti.

ADHD eli Attention Deficit Hyperactivity Disorder on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden oireyhtymä. ADHD:llä on geneettinen tausta, mutta ympäristötekijät voivat vahvistaa sen ilmenemistä. Se ilmenee hyvin monimuotoisena yksilöstä, ikäkaudesta ja kehityksestä riippuen. Lääketieteellisessä diagnoosissa korostetaan tarkkaavuutta, yli- tai aliaktiivisuutta sekä impulsiivisuutta. Haasteita saattaa ilmetä myös toiminnanohjauksessa, itsesäätelyssä sekä työmuis-tissa. ADHD voidaan nähdä riskitekijänä käytöshäiriöille, mutta itsessään se ei ole käytöshäiriö. (Sandberg, 2018, luku “Mikä on ADHD”, kappale “Lääketieteellisen selitysmallin”.) ADHD on yksi yleisimmistä neuropsykiatrisista häiriöistä (Pihlakoski & Rintahaka, 2016, luku “ADHD:n kliininen kuva ja diagnoosi”, kappale “Kehityksellisillä neuropsykiatrisilla”) ja yksi yleisimmistä lapsilla diagnosoiduista häiriöistä (Reid & Johnson, 2012, luku “Introduction”, kappale “Attention-deficit disorder”). Pojilla ADHD on yleisempää kuin tytöillä (Reiman-Möt-tönen, Kiura & Mäkelä, 2014, s. 11).

4.4.5 Haastateltava 5

H5 kertoo olevansa 45-vuotias. Hän on suorittanut oppivelvollisuutensa normaalissa peruskou-lussa. Hänelle on diagnosoitu MBD eli Minimal Brain Dysfunction kuuden ja puolen vuoden iässä. Lisäksi aikuisiällä hänelle on diagnosoitu persona Immatura 27-vuotiaana.

MBD eli lievä aivotoiminnan häiriö on tarkkaavaisuushäiriö, jossa ilmenee häiriöitä motorii-kassa, hahmottamisessa ja/tai oppimisessa. Usein MBD:n yhteydessä saattaa esiintyä kielellistä erityisvaikeutta sekä haasteita vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisessä. MBD:n ilmenemissyytät on useita, eikä niitä olekaan pystytty tutkimuskeinoin määrittämään. MBD on diagnosoitu yleensä viimeistään kouluiässä. Nykyään MBD on poistunut Suomen tautiluokitusjärjestel-mästä. (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen, 2004, s. 11–16.)

Persona Immatura eli epäkypsä persoonallisuus määritellään kuuluvaksi tautiluokitukseen F60.8 Muu persoonallisuushäiriö. Kyseinen diagnoosi täyttää persoonallisuushäiriön yleiset

kriteerit, mutta se ei sovi luokan F60 Persoonallisuushäiriöt muihin määriteltyihin kategorioihin (F60.0–F60.7). (Mielenterveystalo.fi, 2019.) H5 kokee Persona Immatura-diagnoosin vääräksi.

4.5 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto koostuu viidestä haastattelusta, joiden kesto ja toteutustapa vaihtelivat suuresti. Haastattelujen monimuotoiset toteutustavat nousivat haastateltavien henkilökohtaisten tarpeiden ja mukavuuden pohjalta. Ensisijaisena haastattelumuotona tarjottiin reaaliajassa suoritettavaa haastattelua joko paikan päällä tai videoyhteyden avulla. Tutkimuksessa haastattelujen toteutustapoina toimivat reaaliaikainen haastattelu paikan päällä sekä Skypen välityksellä ja kyselylomake sähköpostitse. Haastattelujen kestot vaihtelivat 40 minuutista 90 minuuttiin. Kaikille tutkimukseen osallistuville esitettiin saman haastattelurungon (kts. Liite 1) mukaiset kysymykset. Tarvittaessa tutkijat esittivät tarkentavia kysymyksiä haastateltaville. Haastattelu esitettiin, jonka jälkeen kysymyksiä muokattiin ja tarkennettiin tutkimuskysymyksiä vastavimmiksi. Haastattelurunko oli jaoteltu kolmeen osioon kysymysten käsittelemien aiheiden perusteella: esitietoihin, minäkuvaan ja erilaisuuden kokemukseen. Haastateltavilla oli mahdollisuus tutustua haastattelurunkoon ennen haastattelua. Lisäksi haastattelurunko pidettiin haastateltavan nähtävillä koko haastattelun ajan. Ennen haastattelun alkua tutkijat kävivät läpi haastattelun rakenteen myös suullisesti. Haastattelurunkoon tutustuminen etukäteen mahdollisti haastateltavalle aiheeseen orientoitumisen sen henkilökohtaisen ja muisteleavan luonteen vuoksi.

Haastattelu on käytetyimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä. Se on menetelmän hyvin joustava ja siinä tutkija pääsee olemaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Haastatteluun aineistonkeruunametodina liittyy sekä etuja että haittoja. Haastattelun etuihin voidaan lukea, että haastattelutilanteessa ihminen nähdään subjektina. Hän on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli, jolle on tarjottava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruunametodiksi valikoitui haastattelu, sillä sen kautta voidaan parhaiten käsitellä emotionaalisia sekä intiimejä aihealueita (Hirsjärvi, ym., 2004, s. 36), joita erityisyyden suhde minuuteen kuvaa. Tämän tutkimuksen pääpaino on yksilön henkilökohtaisissa kokemuksissa, joihin suhtaudutaan kunnioittaen ja mielenkiinnolla. Tässä tutkimuksessa ei haeta yleistettävyyksiä, vaan havainnollistavia tapauksia erityisyyden merkityksestä ja erilaisuuden kokemuksista.

Haastattelun ollessa kieleen perustuva aineistonkeruumenetelmä se sisältää aina mahdollisuuden väärintulkinnasta. Haastattelutilanne on ainutkertainen eikä samaan tilanteeseen ja kysymyksiin voida palata täysin samojen ympäristön lainalaisuuksien alaisena. (Hirsjärvi, ym., 2004, s. 36.) Tässä tutkimuksessa pätee samat edellämainitut haastattelumenetelmän heikkoudet. Haastatteluista saadun aineiston voidaankin ajatella kuvaavan vain ja ainoastaan yksilön kokemuksia juuri haastatteluhetkessä

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin tammikuun 2019 aikana. Aineistonkeruu tapahtui puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka nauhoitettiin sanelunauhurilla ja tabletin nauhoitusohjelmalla. Yhden haastattelun vastaukset tallennettiin lisäksi kameralla, haastateltavaan käyttäessä kirjoitusohjelmaa ensisijaisena kommunikointikeinona. Skype:n välityksellä totutettu videohaastattelu nauhoitettiin sellaisenaan ohjelmalla itsellään. Kaksi haastateltavaa vastasi haastattelurungon kysymyksiin kirjallisesti sähköpostilla. Haastattelut litteroitiin heti haastattelutilanteiden jälkeen. Molemmat tutkijat olivat haastatteluissa läsnä eri rooleissa. Toinen tutkijoista toimi haastattelijana, jonka pääasiallisena vastuuna oli huolehtia haastattelun etenemisestä. Toinen tutkijoista toimi tarkkailijana, joka huolehti haastattelujen nauhoittamisesta ja kirjasi muistiin esille nousevia asioita sekä täydensi haastattelijana toimivaa tutkijapariin tarpeen mukaan. Molemmat tutkijat saivat esittää tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä haastattelujen aikana. Roolituksia vaihdettiin haastatteluihin, jotta molemmat saivat toimia haastattelijan roolissa.

Haastattelulle ominaisia piirteitä ovat suunnitelmallisuus, spontaanittomuus, haastattelijan ja haastateltavan roolit sekä luottamus (Hirsjärvi, ym, 2004, s. 42–43). Tässä tutkimuksessa haastattelu eteni tutkijoiden rakentaman haastattelurungon (Liite 1) pohjalta. Haastattelijat ohjasivat haastattelun kulkua ja esittivät tarvittaessa lisäkysymyksiä aiheeseen liittyen. Haastattelua valmistellessaan tutkijan on tutustuttava aiheeseen etukäteen ja siten löydettävä aiheitaan parhaiten palvelevat kysymykset. Haastattelijan on luotava haastateltavalle luottamuksellinen ilmapiiri ja vakuutettava, että kerrotut asiat käsitellään luottamuksellisesti (Hirsjärvi, ym, 2004, s. 42–43). Tässä tutkimuksessa haastateltavat saivat valita paikan, missä haastattelu tapahtui esimerkiksi kahvilassa ja kotona. Tällä pyrittiin luomaan rento ja turvallinen ympäristö henkilökohtaisten kokemusten jakamiseen. Haastattelijat eivät tunteneet haastateltavia entuudestaan. Haastateltavia lähestyttiin henkilökohtaisesti haastattelukutsulla kahta kirjallisesti vastaanutta lukuunottamatta. Viimeksi mainitut vastasivat haastattelukutsuun löydettyään sen erästä Facebookin suljetusta tukiryhmästä. Haastattelukutsu jaettiin ryhmään erään vastaamasta estyneen ryhmän jäsenen toimesta.

Teemahaastattelu oli tämän tutkimuksen kannalta luonteva valinta, sillä pyrkimyksenä on kuvata haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia aiheesta. Jokaiselle haastateltavalle esitettiin haastattelurungon mukaiset kysymykset samassa järjestyksessä. Esitestauksesta saadun palautteen pohjalta haastattelurunko ja näin ollen haastattelu eteni teemahaastattelun yleistä luonnetta strukturoidummin. Esitestauksen palaute koski avoimiin kysymyksiin vastaamisen haastavuutta tätä aihetta käsitellessä.

Haastattelurunko toimi kahdelle (2) vastaajalle eräänlaisena kyselylomakkeena, jonka pohjalta he vastasivat haastatteluun kirjallisesti sähköpostin välityksellä. Tämä vastaamismuoto mahdollisti halukkaiden osallistumisen tähän tutkimukseen. Sähköpostilla vastanneet kokivat reaaliaikaisen haastattelun liian haastavaksi järjestää. Haastateltavia kehoitettiin vastaamaan tammikuun 2019 loppuun mennessä. Kirjallisen vastaamisen etuina voidaan nähdä mahdollisuus palata vastauksiin ja muokata niitä ennen niiden lopullista lähettämistä sekä tutkijan läsnäolon luoman vaikutuksen poistuminen. Tämän vastausmallin haittoina voidaan tämän tutkimuksen kannalta pitää sitä, että tutkijat eivät voineet esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Lisäksi osa vastauksista jäi hyvin niukaksi, toteavan kirjallisen luonteen vuoksi. Kirjallisia vastauksia käytettäessä on olemassa aina vääriymmärtämisen riski. Tutkijat eivät voi varmistaa haastateltavien ymmärtäneen kysymykset tutkijoiden osoittamalla tavalla reaaliaikaisen vuorovaikutuksen puutteessa. Huomionarvoista on, että haastattelurunkoa ei esitestattu kirjallisten vastausten osalta. Molemmat kirjalliset vastaukset pystyttiin kuitenkin analysoimaan.

4.6 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto on luettu useamman kerran ja siitä on etsitty samankaltaisuuksia merkitysyksiköitä alleviivaten eli nostettu esiin toistuvasti aineistossa esiintyviä teemoja. Aineistosta nostetut sitaatit on käyty läpi tutkimuskysymysten valossa ja värikoodattu samankaltaisuuksien perusteella. Jokaiselle värikoodille on annettu oma teemansa siten, että jokainen teema kertoo tutkittavasta ilmiöstä ja sen kokemisesta (Niikko, 2003, s. 36). Tämän jälkeen teemat on nimetty ja sitaatit järjestetty niiden alle. Aineiston analyysissa on hyödynnetty Milesin ja Hubermanin (1994) mallia. Seuraava taulukko kuvaa tämän tutkimuksen aineiston analyysia.

Taulukko 1. Aineiston sisällönanalyysi Milesin ja Hubermanin (1994) mallin mukaisesti.

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Yläluokka | Päälouokka |
|--|--|--|--|---|
| <i>” Ja ehkä jotenki se on mahdollistanu sen, että näkkee asioita vähän eri näkökulmassa” (H1)</i> | Oman erityisyyden kuvailu positiivisessa valossa | Oman erityisyyden positiivinen kokeminen | Oman erityisyyden ko-keminen | Oman erityisyyden merkitys |
| <i>”Lapsuudessa minua ei koskaan ymmärretty ja erilaisuuteni tulkittiin aina huonokäyttösisyydeksi ja minua rangaistiin sen takia.” (H5)</i> | Oman erilaisuuden kokemuksen kuvailu | Tunne samaistumatto-muudesta | Erilaisuuden kokemusten ilmeneminen psyykkisesti | Erilaisuuden kokemusta synnyttävät tekijät |
| <i>”Ei ole varaa esim kuskata lapsia ulkomaille jne kun ei ole tuloja (esim.yliopisto opinnot ei minulta onnistuisi, liikaa lukemisen sisäistämistä lyhyessä ajassa yms ja itsenäistä työskentelyä” (H4)</i> | Erityisyyden kokeminen omia opiskeluvalmiuksia heikentävänä tekijänä | Kokemus omasta kykenemättömyydestä | Minäkuvan heikentyminen erilaisuuden kokemuksen johdista | Erityisyyden merkitys minäkuvan kehitykselle |

Nauhoitetut haastattelut litteroitiin Word-tiedostoille. Tiedostot tulostettiin tutkijoiden käyttöön. Aineisto luettiin useasti läpi, jonka jälkeen tutkijat keskustelivat aineistoista löytämistään samankaltaisuuksista. Tutkijat päätyivät etsimään aineistosta samankaltaisuuksia, sillä pienen aineiston ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli mielekkäämpää pyrkiä löytämään aineistosta yhteneväisyyksiä. Pientä aineistoa käsitellessä on sattuman mahdollisuus korkeampi, kuin laajempaa aineistoa käsiteltäessä. Samankaltaisuuksia etsimällä pyrittiin minimoimaan sattuman vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Tutkimusaineisto kerättiin hyvin heterogeenisen ryhmän sisältä. Haastateltavien moninaiset taustat huomioiden, on samankaltaisuuksien etsiminen tehokkaampaa tämän tutkimuksen kannalta. Tutkijoiden keskustelun pohjalta esiin nousseita samankaltaisuuksia lähdettiin teemoittamaan tutkimuskysymysten pohjalta. Jokaiselle teemalle annettiin oma värinsä ja tutkimusaineistot alleviivattiin värikoodeja käyttäen. Aineisto alleviivattiin sekä Word-tiedostoihin että tulostettuihin versioihin. Tämän jälkeen Word-tiedostoista alleviivaukset siirrettiin kopioimalla ja liittämällä erilliseen tiedostoon, jolloin teeman mukaiset litteraatit saatiin ryhmiteltyä allekkain. Yllä oleva taulukko kuvaa aineiston teemoittelua käytännössä. Esimerkit kuvaavat jokaisen tutkimuskysymyksen mukaista teemoittelusta. Oman erityisyyden merkityksistä nousi esille positiivisia, neutraaleja sekä negatiivisia kokemuksia. Erilaisuuden kokemuksia synnyttäväksi tekijöiksi mainittiin minä ja muut -asetelma, samaistumattomuus sekä ulkoinen palaute. Erilaisuuden kokemuksia ehkäiseviksi tekijöiksi aineistosta nousivat ajatusmallien muutos, avoimuus ja hyväksyminen sekä esteettömyyden turvaaminen. Lisäksi aineistosta nousi vahvasti kehitysedotuksia koululle koskien koulun toimintakulttuuria sekä -ympäristöä. Erityisyyden vaikutusta minäkuvan kehitykselle kuvailtiin masennuksen sekä kykenemättömyyden kautta. Seuraavaksi näitä tuloksia avataan tarkemmin.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käsitellään niitä tutkimuksen tuloksia, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Tulokset on ryhmitelty analyysia mukaillen tutkimuskysymysten mukaiseen järjestykseen. Ensimmäisenä käsitellään oman erityisyyden merkitystä, jossa kuvataan mitä ja minkälaisia merkityksiä oma erityisyys on saanut henkilölle itselleen. Seuraavaksi kuvataan erilaisuuden kokemuksia niitä synnyttävien sekä ehkäisevien tekijöiden näkökulmasta ja lopuksi erityisyyden ja minäkuvan kehityksen välistä suhdetta. Haastattelulainauksen edessä käytetään haastateltavista lyhenteitä H1-H5 luvussa 5.2 esiteltyjen haastateltavien mukaisesti. Lisäksi lainauksissa esiintyy lyhenne T, joka kuvaa tutkijan ilmaisua haastattelutilanteessa.

5.1 Yksilön kokemukset oman erityisyyden merkityksestä

Tutkimushaastatteluiden avulla oli tarkoitus selvittää yksilön henkilökohtaisia kokemuksia omasta erityisyydestään ja sen merkityksestä. Aineistossa omaa erityisyyttä kuvailtiin paljon siihen liitettyjen ominaisuuksien kautta, joita arvoettiin moninaisista lähtökohdista. Tässä aineistossa korostui kokemus omasta erityisyydestä negatiivisena ominaisuutena. Huomion arvoista onkin, että haastattelurunko ohjaa haastateltavaa muistelemaan menneisyyden kokemuksia. On siis mahdollista, että oman erityisyyden merkitystä tänäpäivänä peilattiin näiden menneiden kokemusten valossa eikä pelkästään juuri tämänhetkistä elämäntilannetta ja merkitystä kuvaten. Tutkimushaastattelussa kysyttiin haastateltavalta suoraan mitä oma erityisyys yksilölle itselleen merkitsee. Kysymys koettiin joidenkin haastateltavien osalta haastavaksi. Oman erityisyyden merkitys koettiin osaltaan prosessinomaisena tapahtumana itsensä hyväksymiseen, mutta myös osaltaan ominaisuutena muiden joukossa. Tähän teemaan on kerätty tutkimusaineistosta nousseita henkilökohtaisia kokemuksia omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä henkilölle itselleen. Kokemukset on jaoteltu merkitysten laadun perusteella kolmeen alateemaan: positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin kokemuksiin omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä.

5.1.1 Positiiviset kokemukset omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä

Aineistosta selviää, että omaa erityisyyttä ja sen merkitystä kuvaillaan positiivisten kokemusten valossa niukasti. Positiivisten kokemusten kuvaukset omasta erityisyydestä keskittyvät pääsääntöisesti erityisyyden ilmenemiseen yksittäisinä, henkilön itse hyväksi mieltäminä ominaisuuksina. Lisäksi yhdessä haastattelussa oma erityisyys itsessään koettiin henkilökohtaisena ominaisuutena sen merkitessä ennen kaikkea haastateltavalle (H5) ainutlaatuisuutta.

*H3: "...mullahan on tosi **hyvä muisti**. Mul on aina ollu ja ehkä myös se, että määhän **yhteyksiä asioitten välillä**. Ehkä myös osittain sen takia että **muistaa yksityiskohdat niin hyvin...**"*

Oma erityisyys koettiin positiivisessa valossa myös mahdollistajana:

*H1: "Ja ehkä jotenki se on mahollistanu sen, että **näkkee asioita vähän eri näkökulmassa**"*

5.1.2 Neutraalit kokemukset omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä

Oma erityisyys ja sen merkitys nähdään aineistossa myös neutraalisti. Oman erityisyyden ja sen merkityksen kokeminen neutraalina tekijänä ilmeni seuraavasti:

H2: "Ei hyötyä eikä haittaa"

H2: "No eipä merkitse oikeastaan. Liikkumisympäristö pitää katsoa..."

Oma erityisyyden merkitystä kysyttäessä sen nähtiin ilmenevän osiltaan sekä voimavarana että rajoitteena, jolloin merkitys ei saanut sen kummempia positiivisia eikä negatiivisia sävyjä. Tätä haastateltava kuvaili seuraavasti:

H3: "Mmmm... Se on vähä ehkä semmosta tavallaan tasapainoilua."

Lapsuuden merkitys oman erityisyyden neutraalina kokemiseen nousi esiin yhdessä haastateluissa. Haastateltava kokee näin jälkepäin tekemiään havaintoja omasta lapsuudestaan ja silloisesta suhtautumisestaan hyvin neutraaleiksi. Aineistosta käy ilmi, että omaan erityisyyteen suhtautuminen ja sen merkitys on vasta iän myötä muuttunut ja arvottunut eri tavoin:

H3: "Mutta en määhän niinku, en määhän aatellu sitä mitenkään niinku erityisenä tai poikkeavana tai hyvänä ja huonona."

H3: "Sitä ei pysty kattoon samalla tavalla neutraalisti. Ja ehkä se, että jos sitä on kattonu pienenä neutraalisti, ni ei oo sen takia jääny mieleen..."

5.1.3 Negatiiviset kokemukset omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä

Aineistossa korostuu oman erityisyyden synnyttämät negatiiviset kokemukset. Erityisyyttä kuvaillaan oirekuvauksellisesti sekä sen synnyttämien haasteiden kautta. Useassa haastattelussa kuvataan oman erityisyyden ilmenemistä erilaisina vaikeuksina kuten oppimisvaikeuksina, keskittymisvaikeuksina, hahmottamisen vaikeuksina tai työtä ja opiskelua vaikeuttavana tekijänä (H3, H4 & H5.)

Oma erityisyys koetaan usein itsevarmuutta horjuttavana ja leimaavana, huonommuutta synnyttävänä tekijänä, joka turhauttaa, aiheuttaa epävarmuutta ja yksinäisyyttä.

H5: "On kuin tatuointi otsassa, jota ei saa pois."

*H3: "Ihan käytännön tasollahan mulla ehkä niinku **isoin tekijä** mitä se ihan konkreettisesti aiheuttaa on se että mun on huomannu miten niinku **kokee esimerkiksi sosiaaliset tilanteet eri tavalla** niin niitten suhteen **on hirveän epävarma...**"*

H3: "Se tuo semmosta epävarmuutta itsevarmuuden puutetta"

H4: "Vaikuttaa itsetuntoon vahvasti (sen puutteeseen)"

H1: "No onhan siinä ollu aika niinkun isoja haasteita että niinku pystys ite hyväksymään. ja se.. ohanse vielä kesken.."

*H3: "Sää **näät sen ihmisen vaan** niiku tavallaan niinä **ominaisuuksina**, joita sillä on ja varsinki sen vaikka yhteisen harrastuksen suhteen, **mutta** sä et niinkun loppujen lopuksi **siitä ihmisestä sä et tiedä yhtään mitään. Se on vähän yksinäistä...yksinäistä välillä...**"*

Aineistosta nousee vahvasti esiin myös oman erityisyyden pohjalta nouseva erilaisuuden tunne. Haastatteluista ilmenee haastateltavien kokemaa minä vastaan muut asettelmaa ja toiseuden kokemuksia. Haastateltavat eivät aina kokeneet olevansa yhdenvertaisia muiden kanssa.

H3: “Se aiheuttaa tällöisiä niinku käytännön...käytännön ongelmia ja niinkun saa aikaan semmosta erilaisuuden tunnetta”

H4: “En pärjännyt kokeissa kuten kaverit vaikka olin lukenut yhtä paljon”

Kokemus siitä, että ei pärjää sosiaalisissa tilanteissa yhtä hyvin kuin muut on saanut haastateltavan (H3) rakentamaan ajatusmalleja, joissa hän pyrkii tarjoamaan jotain muuta hyötyä ihmisille sosiaalisten taitojen ja tilanteiden ollessa haastavia. Haastateltava kuitenkin tiedostaa, että ajattelumalli ei ole itselle hyväksi.

H3: “Että ja niinku välillä sanoo että jos on vaikee päästä tavallaan ih-ihmisenä lähelle, nii sit voi ainaki olla tosi hyvä tietosanakirja tai muuta tällöstä niiku...sit aattelee ehkä itteää sillee niinku tavallaan hyödykkeenä muille. Mikä ei oo ehkä kauheen positiivista, jos sitä tekee koko ajan, mutta...minkäs asialle voin”

5.2 Erilaisuuden kokemusta synnyttävät tekijät

Tämän teeman alle on kerätty haastateltavien kuvaamia erilaisuuden kokemuksia erityisesti niiden lähtökohdat huomioiden. Haastateltavia pyydettiin muistelemaan ja antamaan konkreettisia esimerkkejä tilanteista, joissa he olivat kokeneet erilaisuutta lapsuudesta tähän päivään saakka. Lapsuuden erilaisuuden kokemuksia muistettiin hyvin vähäisesti ja ne liittyivät ennen kaikkea ulkopuolelta saatuun palautteeseen, ei niinkään henkilökohtaiseen kokemukseen erilaisuudesta. Kokemukset painottuivat kouluikään ja ennen kaikkea koulukontekstissa esiintyneisiin kokemuksiin. Haastattelurungossa käytetty esimerkkitermi kouluikä on voinut omalta osaltaan ohjata haastateltavien muistoja juuri koulukontekstissa tapahtuneisiin erilaisuuden kokemuksiin ja sitä kautta niiden kuvauksiin. Haastateltavat eivät eritelleet tarkasti mihin luokka-asteeseen kouluikäällä kuvatut kokemukset liittyvät. Alla erilaisuuden kokemukset on jaoteltu niiden taustalla olevien aiheuttajien perusteella psyykkisiin, fyysisiin ja sosiaalisiin ilmenemismuotoihin. Erilaisuuden kokemusten eri ilmentymiä tarkastelemalla pääsemme lähemmäs niitä rakenteita ja tekijöitä jotka synnyttävät erilaisuuden kokemusta.

5.2.1 Erilaisuuden kokemusten ilmeneminen psyykkisesti

Tähän kategoriaan on kerätty haastateltavien sisältä nousevia erilaisuuden kokemuksia. Aineistossa esiintyy toistuvasti haastateltavien tarve määrittää itsensä jollain tavalla kuulumattomaksi ympäröivään joukkoon.

*H3: ” ...että on vähän semmosta **minä ja muut** ”*

*H4: “**En oikein koskaan ole kokenut kuuluvani joukkoon..***

H1: ” ...tiedosti että on jotenki erilainen ”

*H3: “ ...esim. mielenterveysongelmia kertoo siitä, et se ihminen ei oo niinkun kasvanu niin aikuiseksi, että se kestäis tätä oikeaa elämää... Nii...se menee taas tähän että, että niinku **muut on kasvanu aikuiseksi mutta minä en ole.** ”*

Psyykkinen kokemus erilaisuudesta ilmenee aineistossa monin tavoin. Yhtäältä oma erilaisuus on koettu ylivertaisena, muita parempana ja “normaalina” jolloin haastateltava koki olevansa ikään kuin muiden yläpuolelle, kuten alla olevissa esimerkeissä käy ilmi.

*H3: ”Tavallaan **erilaisuutta piti** niin **normaalina**, että sitä ei aatellu...Ja sitte välillä se on meinannu muuttua myös siihen, että tavallaan **itteään on pitäny normaalina ja muita erilaisina ja osittain ehkä myös tavallaan vähän viallisina**”*

*H3: ”**Mä oon parempi kun ne, ku mä oon aikuisempi ja mä oon asiallisempi kun ne.** “*

*H3: “Hyvin vahvasti tosiaan ni nivoutu siihen...mm...siihen niinkun...että se tavallaan se..se **tapa millä mä oon erilainen tekis musta** myös niinkun **paremman.**”*

Toisaalta oma erilaisuus koettiin huonommuutta aiheuttavana tekijänä. Aineistosta käy ilmi erilaisuuden kokemuksen aiheuttama riittämättömyyden tunne, joka pohjaa itsensä ja omien suoritustensa vertaamista muihin.

H3: ”Menee aikaa hukkaan ja tapahtuu ihan hirvee määrä turhautumista ja sitku se ihminen turhautuu siihen tilanteeseen ni se ruokkii taas sitä erilaisuuden tunnetta et **kaikki muut ymmärsi**, miks **mää en ymmärtäny**. Ja sit se voi johtaa myös siihen et se **ihminen kokee olevansa tyhmä**”

H5: ”**Koin itseni entistä tarpeettomammaksi ja huonommaksi, koska en osaa olla samanlainen, ajattelen eri tavoin**”

Erilaisuuden kokemuksia koetaan myös samaistumattomuuden vuoksi. Samaistumattomuus koetaan ymmärtämättömyytenä ja toisaalta yksinäisyytenä, sillä kun kukaan ei ymmärrä ei myöskään kelpaa mihinkään joukkoon.

H5: ”Lapsuudessa **minua ei koskaan ymmärretty** ja erilaisuuteni tulkittiin aina huonokäytöksisyydeksi ja minua rangaistiin sen takia.”

H4: ”...yksinäinen vaikka olisin ihmisten kanssa tekemisissä. **En ole kokenut että kukaan oikeasti ymmärtäisi**, joka ei paini samojen ongelmien kanssa... koin pettymystä itseeni ja muihin”

H4: ”Koin olevani kelpaamaton... koen tällöin huonommuutta”

H1: ”Varmaan se, että **ei oikeen kuulu mihinkää**.”

5.2.2 Erilaisuuden kokemusten ilmeneminen fyysisesti

Erilaisuuden kokemuksia kuvaillaan nousevan myös omista tai ympäristön fyysisistä lähtökohdista käsin. Erityisesti koulussa poikkeavat fyysiset lähtökohdat ovat aiheuttaneet selkeitä tunteita erilaisuudesta.

H4: ”Menin vuoden myöhemmin kouluun kuin muut, tässä kohtaa jo koin erilaisuutta.”

H1: ”No kyllähän se tota on ollu vaikka ammattikoulussa silleen että moon ollu **mä oon ollu ainut siellä luokassa joka on pyörätuolissa...**”

H2: ”Tietysti tän vamman kautta tulee tietoiseksi että on erilainen”

Fyysinen toimintakyky ja siitä nouseva avun tarve luo erilaisuuden kokemuksia rajoittamalla omatoimisuutta. Ulkopuolisen avun tarve heikentää itsenäisyyttä ja omaa päätösvaltaa, sillä toiminnot vaativat suunnitelmallisuutta ja ajallista varautumista.

*H1: “Kyllähän se **sen verran rajottaa** että ei voi niinku... kaikki ei tapahu niinku sormia napsauttamalla **että pitää oottaa se että saa sen avun**”*

*H1: “Mmh no just vaikka se niinku sanoin niin **ku tarvii apua niin se apu ei tuu** niinku **heti** ja pitää jotenki suunnitella jos mulla on vaikka meno jonnekki, mun **pittää suunnitella että millon mä tarviin apua ja kuinka kauan siinä voi mennä** että ku oottaa sitä apua **ja** niinku **varautua**”*

5.2.3 Erilaisuuden kokemusten ilmeneminen sosiaalisesti

Haastateltavat kuvasivat erilaisuuden kokemusten nousevan usein ulkopuolelta tulleen palautteen johdosta. Kokemus siitä, että toimii itse toisenlaisten sosiaalisten normien puitteissa kuin muut, rakensi kuilua itsen ja muiden välille.

*H3: “**Muut tykkäs** välitunnilla ja päiväkodissa **leikkiä**, niin **mä sit mieluummin** menin ja **juttelin niitten valvojen kans** et **kyllähän se oli** niinku ihan **erilaista kuin mitä ne muut teki**”*

*H5: “Lapsuudessa **minua ei** koskaan **ymmärretty** ja **erilaisuuteni tulkittiin aina huonokäyttösisyydeksi** ja **minua rangaistiin sen takia**”*

*H1: “Noo päiv-päiväkodissa muistan ensimmäisiä kertoja siellä tuota varmaa **moni katto** että, **että mikä tolla on**”*

Sosiaalista erilaisuuden tunnetta synnytti oman erityisyyden luomat samaistumisen haasteet vertaisryhmissä. Haastateltavan kokemus erityisluokan sisällä vallitsevasta erilaisuudesta kuvaa yhtäältä samanlaiseen joukkoon ryhmitelyjen yksilöiden joukon heterogeenisyyttä, ja toisaalta siitä nousevaa joukkoon kuulumisen dilemmaa.

*H1: “No **kyllähän se tota on ollu** vaikka ammattikoulussa silleen **että moon ollu mä oon ollu ainut** siellä luokassa **joka on pyörätuolissa ja sitte kuitenkin** kuitenkin*

mää oon älyllisesti ihan normaalilla tasolla nii se on vähä semmone että puolet ja puolet.. (T: mmh) Nii sii, siinä on kyllä ollu aika ulkopuolinen ”

5.3 Erilaisuuden kokemusta ehkäisevät tekijät

Haastatteluissa kysyttiin mikä haastateltavien mielestä voisi ehkäistä erilaisuuden tunnetta. Suurin osa haastateltavien antamista vastauksista käsitteli koulun ja sen toimintakulttuuriin liittyviä toimia. Koulukonteksti esiintyi vahvasti erilaisuuden kokemusten kuvailujen tapahtumapaikkana, joten on ymmärrettävää, että erilaisuuden kokemusten ehkäisevistä tekijöistä kysyttäessä vastaukset nivoutuivat vahvasti koulun ympärille. Huomionarvoista on haastattelurungon mahdollinen vaikutus vastausten kouluympäristöön ohjautumisessa. Haastattelurungossa esitetään esimerkkejä tekijöistä, jotka voisivat vaikuttaa erilaisuuden kokemusten ehkäisyyn. Näissä esimerkeissä esiintyy muunmuassa opettaja, joka voi osaltaan ohjata vastauksia keskittymään koulukontekstin ympärille.

Vastauksia voidaan pitää haastateltavien ihanneajatuksina siitä, miten toimimalla erilaisuuden kokemuksia voitaisiin ehkäistä. Toisaalta vastausten voidaan ajatella kuvaavan niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat erilaisuuden kokemuksia, mutta käänteisesti kuvaten. Esimerkiksi esiinnoussutta osallisuuden tematiikkaa voidaan pitää erilaisuuden kokemusta ehkäisevänä tekijänä silloin, kun kaikki otetaan huomioon ja osallistetaan tasapuolisesti toimintaan mukaan. Kääntöpuolena voidaan ajatella epäonnistuneen osallisuuden tuottavan erilaisuuden kokemuksia ulossulkemalla yksilöä yhteisön sisällä estämällä häntä osallistumasta toimintaa muiden kanssa.

Aineistosta nousseita erilaisuuden kokemuksia ehkäiseviä tekijöitä on esitelty alla niiden vaikutusalueen mukaisesti jaoteltuna psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti ehkäiseviin tekijöihin. Erilaisuuden kokemuksia ehkäisevinä tekijöinä kuvattiin ennenkaikkea fyysisiä järjestelyjä kuten ryhmäkokoja ja käytettävää opetusmateriaalia koskevina sekä sosiaalisia järjestelyjä kuten osallisuutta, tietoisuutta ja hyväksyntää koskevina toimintamalleina.

5.3.1 Erilaisuuden kokemusta psyykkisesti ehkäisevät tekijät

Psyykkisiä ehkäisykeinoja erilaisuuden kokemuksille ehdotetaan ainoastaan yhdessä haastatetuista. Erilaisuuden kokemusta psyykkisesti ehkäiseväksi tekijäksi aineistosta nousee omien ajattelumallien muutos.

*H3: "Nii nimenomaan se **ettei koko, koko ajan...pyrkis just järjestelemään, mutta ku toisaalta tykkää siitä ku asiat on järjestyksessä.**"*

5.3.2 Erilaisuuden kokemusta fyysisesti ehkäisevät tekijät

Erilaisuuden kokemusta fyysisesti ehkäiseviä tekijöitä kuvataan pääasiassa kouluympäristön muutoksilla. Huolta nousee erityisesti suurista luokkakoista sekä opettajien ajan riittämättömydestä.

*H3: "Miettii koulua ja muutaki ni luokissaki erityisesti **luokkakoot on isoja.**"*

*H3: "Sitten tällai erityisesti, mutta **kyllä siinäki** esimerkiks **pienemmät ryhmäkoot auttas.**"*

*H3: "...Et jos tämmösiä konkreettisia ke-keinoja haetaan, **mutta toisaalta** nämäki sit **jos alkaa olemaan neljäkymmenen ihmisen luokka** ja en tiä jos sinne sattuu viis näitä ihmistä...siinä **voi opettajalla tulla pikkasen kiire.**"*

Eniten kehitysehdotuksia esitetään koulun toimintakulttuuriin liittyen. Kokemusten mukaan koulun tulisi kehittää erityisesti opetusmenetelmiä monipuolistamalla ja ottamalla huomioon oppilaiden moninaisista lähtökohdista nousevat tarpeet ja oppimisen keinot.

*H3: "Liikuntatunnilla **voitais näyttää tämä et...näyttää vaikka erilaisia esimerkkejä tehä se sama asia.** Joku nyt ehkä vaan sithoksa sen siitä toisesta älyttömän hyvin ja siitä toisesta ei yhtään."*

*H2: "**Opettajat vois opettaa oppilaan mukaisella tavalla, kirja ei ole kaikille paras oppiväline.**"*

*H5: "**Opetettavia asioita voidaan tarvittaessa pilkkoa pienempiin osiin, oppilaan voi panna tarvittaessa tekemään asia yksin, ellei se isossa ryhmässä onnistu**"*

tai vaikka tunnin jälkeen kahden opettajan kanssa. Voidaan yhdessä oppilaan kanssa sopia, mikä suoritustapa hänen mielestään olisi hänelle se sopivin. Joskus onnistuu kotona, joskus kahdestaan opettajan kanssa yms jokaisella hieman eri tavoin...välillä tarvitsee lisää aikaa ja toisinaan vähemmän aikaa ja pienempinä erinä ja ehkä joskus hieman helpotettuna...jne...”

H3: “En tiää tätä ehkä jonku verran on kuullu että saattaa tapahtuakki ja esimerkiksi se koepapereissa, et jos opettaja tietää et hänellä on tämmöne oppilas ni antaa sen paperin ja sitte ku kaikki alkaa tekkeen koetta ni hän käy kysymässä et onks se oppilas ymmärtäny kaikki kysymykset tai että mitä tässä sun mielestä kysytään. Ja sit jos se oppilas niinku on ymmärtäny sen aivan väärin ni se opettaja voi selittää sille sen kysymyksen. Ettei se sen takia vaan et se tulkitsee sen tilanteen täysin eri tavalla, vastaa puolta konseptia aivan äärettömän hyvää vastausta, mutta aivan väärästä asiasta.”

Myös yleisen esteettömyyden kehittämisen tarve fyysisillä ratkaisuilla nousi yhdessä haastateluista.

H2: “No kauppoihin pääseminen ja tilat”

5.3.3 Erilaisuuden kokemusta sosiaalisesti ehkäisevät tekijät

Erilaisuutta sosiaalisesti ehkäisevistä tekijöistä merkittävimäksi koettiin tietoisuuden lisääminen. Tietoisuutta moninaisuudesta tulisi lisätä jo opettajien koulutuksesta lähtien. Lisääntyneen tietoisuuden toivotaan muuttavan luokkahuoneen ja koulun arvoja ja asenteita sekä rakentavan hyväksymisen ilmapiiriä.

H3: “Mutta kyllä tämä...niinkun...se että ehittäis nähä nimenomaan yksilöinä ja ehittäis-ehittäis huomata ne erilaisuudet ja nähä ne niinku ominaisuuksina, jotka ei oo välttämättä positiivisia tai negatiivisia,”

H5: “Opettajia voitaisiin enemmän kouluttaa tunnistamaan erilaisuus ja tarvittaessa mukauttamaan opetusta”

H3: “Kyllä mä pidän hyvin tärkeänä toisaalta sitä justiinsa, että koulutuksen aikana näille opettajille ja ohjaajille ja muille on annettu ihan tietoa ja käytännön niiku että mitä näissä tilanteissa kannattaa tehdä”

H4: “Enemmän opettajille tietoutta näistä nepsy jutuista”

Osallisuutta pidetään tärkeänä tekijänä erilaisuuden ehkäisyssä. Erilaisuuden ei tulisi olla toimintaan osallistumisen esteenä. Kokemukset liitetään taas vahvasti koulumaailmaan.

H4: “Nepsyhaasteisia mukaan asioihin, että ei rajoitteiden takia suljettaisi pois asioista”

H1: “Noo silleen että otettas niinku kaikki mukkaan eikä yksi jää sinne peremmälle hänelläki on mielipie. tai ainaki yritettäs ees keksiä jotaki semmosta mihin vois osallistua.”

Opettajat ja vanhemmat nähdään vastuullisina toimijoina erilaisuuden kokemusten mahdollistamisessa. Aikuisten esimerkin kautta tulisi välittää hyväksymisen ilmapiiriä ja poistaa rajoitettavia aitoja erilaisuuden ympäriltä. H3 kokee tarpeelliseksi sanojen ja tekojen kohtaamisen, ettei erilaisuuden hyväksyminen jää vain puheen tasolle.

H1: “suurin vastuu on sillä opettajalla että miten se niinku reagoi.”

H3: “Että siinä on just tämä et sitten sanotaan et joojoo saat olla erilainen mutta sun täytyy nyt kuitenkin ymmärtää nämä asiat loppujen lopuks täysin samalla tavalla ja jos et ymmärrä ni se on niiku sun ongelma ja vitsi ku sä tuotat muille ylimäärästä hommaa ja jnejne.”

H4: “Vanhemmilta(opettajat,vanhemmat jne) malli, että meitä on paljon erilaisia ja erilaisuuden hyväksymistä kehiin. +asiat tuotaisiin julkisuuteen,”

5.4 Erityisyyden merkitys minäkuvan kehitykselle

Oman erityisyyden merkitystä minäkuvan kehitykselle pyrittiin selvittämään sekä oman erityisyyden yleisen merkityksen että minäkuvan kehitykselle tärkeiden omien vahvuuksien ja heikkouksien kokemisen kautta. Erityisyys ei noussut esiin yhdessäkään haastattelussa omia

vahvuuksia tai heikkouksia kuvatessa. Haastateltavat kuvasivat itseään usein persoonaansa sidotuin ominaisuuksin vahvuuksista tai heikkouksista kysyttäessä. Voidaankin ajatella, että vaikka omaa erityisyyttä kuvattiin ennenkaikkeaa ominaisuuksien kautta, ei erityisyyttä itsessään ajatella erillisenä ominaisuutena, vahvuutena tai heikkoutena. Jotta voitaisiin muodostaa kuvaa siitä, missä roolissa oma erityisyys todella esiintyy yksilön minäkuvan kehityksessä, on aiheesta syytä tehdä tarkempaa lisätutkimusta. Alla on esitelty niitä tekijöitä, joissa oma erityisyys yhdistettiin masennukseen ja kokemukseen kyvyttömyydestä. Syytä olisi kuitenkin pohtia, ovatko esiin nousseet yhteydet missä määrin sattuman vaikutuksen alaisia otoksen koostuessa viidestä (5) yksittäisestä henkilöstä.

Oma erityisyys koetaan omana kykenemättömyytenä sekä itseä psyykkisesti kuormittavana tekijänä. Haastatteluissa nousee esiin diagnosoitua masennusta, joka liitetään oman erityisyyden ja erilaisuuden tunteeseen. Aineistosta ei kuitenkaan pysty näillä tiedoin erittelemään pohjaako haastateltavien kokemus oman erityisyyden vaikutuksesta masennuksen syntymiseen nimenomaan omaan henkilökohtaiseen erityisyyteen vai ulkopuolisen palautteen synnyttämiin erilaisuuden ja toiseuden kokemuksiin.

T: "Oks noi semmosii, semmosii asioita mitkä on sitten on..tai ooks sä sitä mieltä, et ne ois vaikuttanu jotenki siihe ku sä sanoit siitä keskivaikeasta masennuksesta?"

H3: No ihan varmasti! (T:mm) Se, että niinku pittää itessään kaikkea niinku vääränä"

H1: "Aivan varmasti siinä on ollu iso osa siihen että mää oon sairastunu masennukseen nii se on varmasti ollu aika iso iso tekijä"

Yhdessä haastattelussa oman erityisyyden koetaan vaikuttavan kokonaisvaltaisesti omaan pärjäämiseen aikuisiällä. Oma erityisyys rinnastetaan esimerkiksi kykenemättömyyteen kouluttautua, jonka johdosta taloudellinen tilanne on romahtanut. Haastattelussa ei kuitenkaan selvinnyt pohjaako ajatus omasta pärjäämättömyydestä kokemukseen vai oletukseen. Haastateltava ei kertonut, onko hän esimerkiksi joskus pyrkinyt tai opiskellut yliopistossa ja todennut kokemuksen kautta, ettei pärjää eikä näin ole kykeneväinen kouluttautumaan yliopistotasolla vai onko kyseessä oletus epäonnistumisesta.

H4: "Ei ole varaa esim kuskata lapsia ulkomaille jne kun ei ole tuloja (esim.yliopisto opinnot ei minulta onnistuisi, liikaa lukemisen sisäistämistä lyhyessä ajassa yms ja itsenäistä työskentelyä"

5.5 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa on tarkoitus koota yhteen tutkimuskysymyksiin saadut vastaukset sekä pohtia niistä ilmeneviä yhteyksiä tai eroavuuksia teoriaan peilaten. Oma erityisyys saa aineistossa moninaisia merkityksiä. Aineistosta voi päätellä, että oman erityisyyden merkitys on sidoksissa kokijan ikään, ympäristöstä saatuun palautteeseen sekä henkilökohtaiseen hyväksymysprosessiin ja sen eri vaiheisiin. Tulosten pohjalta ei voida muodostaa yhdenmukaisesti yleistettävää käsitystä erityisyyden merkityksestä sen saadessa moninaisia muotoja vastaajan kontekstista riippuen. Oma erityisyys nähdään sekä positiivisten, että negatiivisten merkitysten valossa aina ainutlaatuisuudesta leimautumiseen. Erityisyyden merkitykseen vaikuttavia tausta-asetelmia kuvaa hyvin aineistosta noussut kokemus siitä, kuinka lapsuudessa oma erityisyys ei ole saanut minkäänlaista eriteltyä merkitystä.

Tässä tutkimuksessa oma erityisyys koetaan menneisyyden kokemusten valossa omaa itsetuntoa pääsääntöisesti heikentäväksi tekijäksi. Itsetunnon ollessa yksi minäkuvan osatekijöistä, voidaan näiden kokemusten kontekstissa ymmärtää oman erityisyyden vaikuttavan minäkuvaan heikentävästi. Negatiivisen minäkuvan omaavan henkilön voi olla vaikeaa vastaanottaa ja uskoa positiivista palautetta itsestään. Tämä korostaa oman erilaisuuden henkilökohtaisen hyväksymisprosessin tärkeyttä ja sen etenemisen mahdollista vaikutusta minäkuvan positiiviseen kehitykseen. Aineistosta ei kuitenkaan voida määrittää suoranaista yhteyttä erityisyyden ja minäkuvan kehityksen välillä. Aineistosta käy ilmi, että haastateltavat kuvaavat vahvuuksia ja heikkouksia ennen kaikkea omien luonteenpiirteidensä kautta. Oma erityisyys tai sen merkitys ei käynyt ilmi missään näissä kuvauksissa. Erityisyys koettiin omana, irrallisena teemana, joka ei ole määritettävissä vahvuutena tai heikkoutena. Tämän tutkimuksen valossa ei voida erottaa selkeää merkitysyhteyttä erityisyydelle ja minäkuvan kehitykselle.

Kokemus erilaisuudesta on sidoksissa ympäristöön, tilanteeseen ja aikaan. Erilaisuuden universaaliin luonteeseen pohjaten on enemmän kuin ymmärrettävää, että erilaisuuden kokemus on aina ympäröivien yhteiskunnallisten rakenteidensa summa. Haastatteluaineisto on kerätty hyvin eri elämäntilanteissa olevilta henkilöiltä ja se kuvaa heidän kokemusta juuri sillä hetkellä kun haastattelu on toteutettu. Haastattelussa ohjattiin muistelemaan menneisyyden kokemuksia ja niitä asioita, jotka sieltä ovat päällimmäiseksi mieleen painuneet. Voidaankin ajatella, että aineistosta nousevat erilaisuuden kokemukset kuvaavat kokemuksia itsessään, mutta myös sen hetkistä ajankuvaa sekä haastateltavan henkilökohtaista hyväksymisprosessia ja sen vaiheita. Erilaisuuden kokemuksia syntyy psyykkisten, fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta.

Tässä tutkimuksessa erilaisuuden kokemuksia syntyi ennenkaikkea kuulumattomuuden tunteesta, joka nosti toistuvasti esiin minä ja muut -asetelmaa haastateltavien puheissa. Omat sosiaaliset toimintamallit nähtiin muista poikkeaviksi, kun vertaisista ei löytynyt samaistuttavia yksilöitä tukemaan omia toimintamalleja, mikä lisäsi kuulumattomuuden tunnetta entisestään. Lisäksi poikkeavat fyysiset lähtökohdat kuten esimerkiksi pyörätuolin tarve sekä toimintakyvyn rajoitteet ja niiden aiheuttama ulkopuolisen avun tarve synnyttivät kokemuksia erilaisuudesta.

Pohdittaessa erilaisuuden kokemusta ehkäiseviä tekijöitä aineistosta nousee vahvasti koulu ja sen toimintakulttuuriin suunnatut ehdotukset. Riittävän pienet ryhmäkoot oppilastuntemuksen mahdollistamiseksi, oppilaslähtöisesti valikoidut opetusmateriaalit ja -menetelmät sekä niiden avulla toteutettava osallisuus yhdessä koulutuksen lisäämän tietoisuuden ja yleisen hyväksymisen ilmapiirin kanssa muodostavat tärkeän pohjan erilaisuuden kokemusten ehkäisemiseksi. Tärkeänä erilaisuuden kokemuksia ehkäisevissä tekijöissä pidettiin sitä, että ne eivät jää pelkästään ideatasolle vaan näkyvät konkreettisesti arjessa sekä puheessa että teoissa. Tulosten yhteenvetoa on havainnollistettu alla olevalla taulukolla (Taulukko 2)

Taulukko 2. Tulosten yhteenveto

| Oman erityisyyden merkitys | | | Erilaisuuden kokemus | | Erityisyyden merkitys minäkuvalle |
|----------------------------|--------------------|--------------|--------------------------|-----------------------------------|--|
| Positiiviset | Neutraalit | Negatiiviset | Synnyttävät tekijät | Ehkäisevät tekijät | |
| mahdollistaja | ei merkitse mitään | leimaava | samaistumattomuus | oman ajatusmallin muutos | Ei vahvuus eikä heikkous |
| ainutlaatuisuus | tasapainoilua | epävarmuus | muut ei ymmärrä | asenneilmapiirin muutos | Masennus, aikuisiällä pärjääminen, kyvyttömyys → taustalla erityisyys vai kokemus erilaisuudesta? |
| | | huonomuus | ulkoapäin tuleva palaute | fyysinen esteettömyys | |
| | | | näytän erilaiselta | koulun toimintakulttuurin kehitys | |

6 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää diagnoosien välityksellä erilaisiksi määriteltyjen aikuisten kokemuksia omasta erityisyydestä ja sen merkityksestä yksilön minäkuvan kehitykselle. Lisäksi tällä tutkimuksella pyrittiin kuvaamaan erilaisuuden kokemuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä yksilön henkilökohtaisen kokemuksen ja näkökulman pohjalta. Tutkimuksen pohjalta ei voida määritellä, mikä oman erityisyyden merkitys on yksilön minäkuvan kehitykselle. Oma erityisyys sai yksilöiden puheessa moninaisia merkityksiä, mutta sitä ei nostettu esiin lainkaan omista vahvuuksista ja heikkouksista puhuttaessa. Erityisyys nostettiin kuitenkin esiin haastateltavien toimesta oman masennuksen yhteydessä. Oman erityisyyden merkitys minäkuvalle ja sen kehitykselle jäi tässä aineistossa hyvin pintapuoliseksi. Minäkuvan kehityksen prosessinomaiseen luonteeseen liittyen aineistosta nousi esiin kokemuksia siitä, kuinka oma erityisyys on saanut hyvin erilaisia merkityksiä lapsuudessa, kuin tämänhetkisessä elämäntilanteessa. Minäkuvan ja erityisyyden suhteen tutkimusta tarkentaakseen olisikin syytä perehtyä enemmän haastateltavan ikävaiheeseen ja sen rooliin oman erityisyyden merkitystä tarkasteltaessa. Mielenkiintoista olisi selvittää, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat oman erityisyyden merkityksen muutokseen, ja sen avulla tarkentaa onko oman erityisyyden merkityksen ja minäkuvan kehitys todella suhteessa toisiinsa vai onko kyse enemmän muista taustavaikuttajista, kuten oman tietoisuuden muutoksesta, ikävaiheiden muutoksesta, murrosiästä tai ulkoapäin saadusta palautteesta.

Minäkuvan kehityksen ja oman erityisyyden merkityksen välisen suhteen selvittämisen jäädessä tässä tutkimuksessa varsin ohueksi siirtyi tutkimuksen pääpaino erilaisuuden kokemuksiin. Erilaisuuden kokemuksia kuvailtiin hyvin konkreettisesti ja ne linkittyivät vahvasti kouluympäristöön. Aineistosta noussut koulun tematiikka ohjasi tutkijoina kiinnittämään erityistä huomiota kouluympäristöön erilaisuuden kokemusten syntypaikkana sekä koululle suunnattuun palautteeseen erilaisuuden kokemusten ehkäisemiseksi. Tutkimuksen suuntautuminen näin vahvasti koulumaailmaan yllätti tutkijat aineistoa analysoidessa.

Seuraavaksi käsitellään aineistosta esiinnousseita teemoja aikaisempien tutkimusten valossa sekä tämän tutkimuksen toteutuksen kannalta. Teemojen yhteydessä esitetään myös tämän tutkimuksen ja sen teoriataustan valossa nousseita aiheita ja näkökulmia jatkotutkimukselle aiheeseen liittyen.

6.1 Minä ja muut – Erilaisuuden sisäänrakennettu olemus

Jokaisessa haastattelussa nousi kokemus minä ja muut vastakkainasettelusta. Aineistossa kuvattiin joukkoon kuulumisen problematiikkaa ja alemmuuden tunnetta niin sanottua normaalia ja yleisesti hyväksytympiä toimintamalleja kohtaan. Aineiston pohjalta välittyi vahva tunne siitä, että haastateltavat eivät kokeneet pärjäävänsä samalla tavalla kuin muut eivätkä kokeneet tulevansa ymmärretyksi vertaistensa toimesta. Tämä vahvasti koettu toiseuden tunne herättää kysymyksen siitä, onko erilaisuuden kokemus todella ehkäistävässä ja jos on, minkälaisia yhteiskunnallisia keinoja se vaatii toteutuakseen. Kirjallisuuden perusteella voidaan kuvata toimivan yhteiskunnan rakentuvan enemmistön yhteneväisten arvojen ja niitä toisintavien sosiaalisten normien varaan. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja normit toistuvat ja välittyvät yhteiskunnallisissa instituutioissa, kuten koulujärjestelmässä. Toisaalta toimivan yhteiskunnan peruspiilarina vaikuttavat sosiaaliset normit toimivat lähtökohtana normaalin ja poikkeavan välisille eroille (Rinne, 2012, s.33).

Sosiaaliset normit rakentuvat yksilöiden välisissä suhteissa valta-asetelmien ehdoilla. Poikkeavuus ja sen perustavanlaatuisuus lienee mahdotonta poistaa yhteiskunnallisista instituutioista kokonaan niiden arvottavien luokittelujärjestelmien ja tuloskeskeisyyden vuoksi. Yksilö voinee kuitenkin vaikuttaa omalta osaltaan siihen, minkälaisia sosiaalisia normeja hän omassa elämässään toisintaa ja miten. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista syventää tietoisuutta siitä, mistä minä ja muut -asetelman vahva kokeminen yksilön arjessa koostuu ja missä määrin siihen vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset tekijät verrattuna ulkoapäin saatuun palautteeseen ja sen laatuun.

6.2 Nykypäivän koulu suhteessa aineiston kehitysehdotuksiin

Aineistosta nousee vahvasti esiin koulu ja sen merkitys erilaisuuden kokemuksen mahdollistajana. Tulosten kannalta on oleellista huomioida haastattelurungon merkitys koulun esiin nousemisessa. Haastattelurungosta käy ilmi, että tutkijat ovat kysyneet suoria kysymyksiä kouluun liittyen sekä käyttäneet esimerkeissä koulun käsitettä. Esitiedoissa kysytään, missä ympäristössä haastateltava on suorittanut oppivelvollisuutensa. Minäkuvan osuudessa onnistumisen kokemusten kuvailuun tueksi annetaan kouluiän käsite. Erilaisuuden kokemuksen osiossa esimerkkinä tarjotaan taas kouluikä. Lisäksi erilaisuuden kokemuksen osiossa

pyydettyä kertomaan erilaisuuden kokemusta ehkäiseviä tekijöitä, esimerkeissä käytetään käsitteitä *opettaja, vertaiset, osallisuus* ja *järjestelyt*, jotka kaikki viittaavat koulumaailmaan. Haastateltavien ajatusmaailmaa on tiedostamattomasti tutkijoiden toimesta ohjattu koulun tarkasteluun ja tämän pohjalta voidaan otaksua koulun nousseen aineistosta vahvasti esiin. Lisäksi tutkimuksen teorian pohjalta nousee pääkäsitteiden osalta vahvasti koulu esiin. Erilaisuuden muodostumisessa puhutaan koulun roolista erilaisuuden ja toiseuden luojana sekä ylläpitäjänä. Minäkuvan kehityksen yhteydessä mainitaan oppilaan minäkuvan heikentymisestä koulun alkamisen yhteydessä, kun vertaisista muodostuu ehkä ensimmäistä kertaa vertailukohteita. Lisäksi opettajilta saadun palautteen todettiin vaikuttavan suuresti minäkuvaan.

Koulu ympäristönä kuuluu suurena osana yksilön elämään suomalaisessa kulttuurissa. Suomessa oppivelvollisuus alkaa kuuden vuoden iässä esiopetuksesta ja kestää kuudenteentoista ikävuoteen, yläkoulun yhdeksänteen luokkaan asti. Tämä asia nähdään myös yhtenä tekijänä koulun esiin nousemisessa tulosten osalta. Haastateltavat ovat käyneet oppivelvollisuutensa eri aikoina ikiensä perusteella. Koulun toimintakulttuuri ja koulu ympäristönä ovat muuttuneet paljon verratessa esimerkiksi kontekstia, jossa 27-vuotias ja 45-vuotias ovat suorittaneet oppivelvollisuutensa yleisopetuksen piirissä. Haastateltavien kouluympäristöt poikkeavat toisistaan myös siinä, onko koulua käyty erityiskoulussa vai yleisopetuksen koulussa.

Haastateltavien kehitysehdotukset koululle kuvaavat lähinnä kehitysehdotuksia sen ajan koulun toimintakulttuurille, jossa he ovat oppivelvollisuutensa suorittaneet. Kehitysehdotuksia voidaan peilata nykyisiin koulun toimintakulttuuria ja -arvoja ohjaaviin asiakirjoihin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014a), jatkossa OPS, sekä Esiopetussuunnitelman perusteisiin (2014b), jatkossa EsiOPS. Aineistossa kehitysehdotuksia koululle esitettiin liittyen ryhmäkokoihin, opetusmenetelmiin, osallisuuteen, kohtaamiseen, oppilastuntemukseen sekä opettajien koulutukseen.

Perusopetuksen ryhmäkokoja on määritelty Koulutuslautakunnan toimesta e-OPS: ssa (2016) seuraavasti:

“Opetusryhmän kokosuositus vuosiluokilla 1-2 on enintään 24 oppilasta ja vuosiluokilla 3-9 enintään 28 oppilasta. Poikkeustilanteessa opetusryhmän suositeltu enimmäiskoko voidaan ylittää.”

Opetusalan ammattijärjestö OAJ toteaa muistiossaan, että koulujen ryhmäkokoja on pyritty pienentämään myönnettyjen apurahojen turvin vuodesta 2009 ja ryhmäkoot ovat vuoteen 2014

asti olleet pienemään päin. Muistiossa todetaan, että tällä hetkellä ryhmäkoot ovat jälleen kasvaneet talousleikkausten myötä. Kehitys tulisi katkaista, sillä ryhmäkoot nähdään vaikuttavaksi tekijäksi opetuksen laatuun. (Opetusalan ammattijärjestö, 2016.) Tällä hetkellä ryhmäkokojen pienentämiseen ei ole pystytty vastaamaan. Ryhmäkokojen suuruus verrattuna luokkien oppilaiden ja lasten taustojen heterogeenisyyteen tiedostetaan ja ryhmäkokojen näkeminen yhtenä opetuksen laadun kriteereistä luo uskoa ryhmäkokojen kehityksen kulkuun.

Oppilaiden osallisuus mainitaan OPS: ssa (2014) koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa. Osallisuuden nähdään luovan perustaa oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi. Kouluissa osallisuutta tulisi edistää siten, että oppilaalla on mahdollisuus osallistua oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Oppilaiden tulee saada osallisuuden kautta kokemuksia kuulluksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisönsä jäsenenä. Osallisuuden nähdään vahvistavan myös yhteisöä, joka koulukonteksissa voidaan sitoa sekä luokkaryhmiin että koko kouluun. (Opetushallitus, 2014a, s. 27–28.) Vaikka OPS (2014) velvoittaa opettajia toimintatavoissaan huomioimaan osallisuuden, emme voi väittää sen toteutuneen ilman käytännön tason tutkimusta.

OPS (2014) puhuu paljon arvostaustasta koulun toimintakulttuurin luomisen pohjana. Se tuo vahvasti esiin näkemyksen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja yksilöllisyydestä arvokkaina tekijöinä. Tässä todetaan oppilaalla olevan oikeus kokemuksiin kouluyhteisössä, joissa häntä kuunnellaan, arvostetaan ja hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. Yksilöllisyyden arvostamisen kohdalla mainitaan myös oppilaan oikeus onnistumisen kokemuksiin koulussa sekä tunnustetaan oppimisen merkitys identiteetin rakentumisessa. (Opetushallitus, 2014a, s. 15.) Tässä tutkimuksessa aineistosta nousivat negatiiviset kokemukset käytetyistä työtavoista koululuokassa, jotka eivät tukeneet yksilöllisyyden huomioimista. Nykyinen OPS (2014) toteaa työtapojen valinnalle lähtökohdiksi oppimiselle ja oppilaille asetetut tavoitteet sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen. Työtapojen tulisi olla monipuolisia, motivoivia sekä eriyttäviä. Monipuolisuudella viitataan työtapojen vaihtelevuuteen. Motivoinnilla pyritään luomaan työtapoja, jotka tukevat itseohjautuvuutta sekä ryhmään kuulumisen tunnetta. Eriyttäminen perustuu oppilaan yksilölliseen tuntemiseen, jonka tulisi olla kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. (Opetushallitus, 2014a, s. 30.) Nämä tukevat aineistosta nousseita kehitysehdotuksia myös teorian valossa.

Inklusion vaikutuksen voidaan todeta näkyvän molemmissa asiakirjoissa. Inklusion taustalla oleviin kansainvälisiin sopimuksiin sitoutuneena, Suomi on vuonna 2014 toteuttanut inklusion

periaatteen pohjalta Peruskoulun opetussuunnitelmamuutokset, jotka edellä käsiteltiin kehitysehdotusten yhteydessä. Inklusion mukainen käytänteiden muutos on hidas prosessi, joka on vielä kesken vaikka OPS asiakirjana sitä tukee ja edellyttää. Toteutuakseen inklusio vaatii asenteellista muutosta ja halua kehittää koulun toimintakulttuuria. Tässä opettajilla on suuri rooli ja he ovat muutoksen sekä inklusion toteutumisen keskiössä. (Hakala & Leivo, 2015, s. 18–20.) Hakala ja Leivo (2015) toteavat artikkelissaan, että tutkimusten pohjalta opettajat suhtautuvat myönteisemmin inklusiivisuuteen sekä heterogeenisyyteen oppilasryhmissä, jos he omaavat kokemusta ja tietoa erityisoppilaista. Aineistossa toivottiin myös opettajien tiedon lisäämistä erilaisuudesta sekä ajatusmallien näkymistä käytännön tasolla. Tällä hetkellä koulutus ei täysin vastaa inklusivisen opetuksen tarpeita ja tähän yhtyy myös Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (jatkossa SOOL). SOOL teki vuonna 2018 selvityksen opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Kyselyllä haluttiin selvittää, vastaako opettajankoulutus työelämän vaatimuksiin opettajaksi opiskelevien mielestä. Selvityksen vastausprosentti oli 14. Suurimmat puutteet selvityksen mukaan koskivat inklusion tuomia haasteita kentällä. Koulutukseen tyytymättömyyden syyksi oli mainittu muun muuassa inklusion seurauksiin kytkeytyvän opetuksen niukkuus kuten vuorovaikutustaidot, ryhmänhallinta sekä tukea tarvitsevan tai haastavan oppilaan kohtaaminen. Selvitys nosti esiin opettajien tarpeen lisä- ja täydennyskoulutukselle erityispedagogisen tiedon osalta. (SOOL, 2018.)

Edellä on kuvattu aineistosta nousseiden kehitysehdotusten näkyvyyttä koulun toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa OPS:ssa ja EsiOPS:ssa. EsiOPS heijastaa samoja arvoja ja oppimiskäsityksiä kuin OPS. Esiopetus on peruskoulun ohella oppivelvollisuuden alainen. Lienee luonnollista, että esiopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataan opetussuunnitelman perusteiden kanssa yhtenäisiä arvoja ja toimintakulttuuria, joita on yllä esitelty tarkemmin. Asiakirjat ne on toteutettu inklusion tuomien muutostarpeiden pohjalta ja siten tukevat inklusiota. Aineiston kehitysehdotusten toteutuvuuteen ei voida ottaa kantaa ilman käytännön tason tutkimusta koululuokissa. Mielenkiintoista jatkossa olisi tutkia diagnosoitujen oppilaiden sekä tuen tarpeisten oppilaiden huomioimista koululuokissa havainnointitutkimuksena. Aikuisten kertomien koulukokemusten yhteydessä on huomioitava kokemusten elävyys. Kokemusten elävyyden vuoksi olisi mielenkiintoista verrata haastateltavien kokemuksia kouluiässä tunnetusta erilaisuudesta aikuisällä kuvailtuun erilaisuuden kokemukseen kouluiässä.

6.3 Masennuksen ilmeneminen tutkimuksessa

Tutkimuksen aineistosta nousi esiin koettu masennuksen ja erityisyyden yhteys. On oleellista kysyä, onko masennus yhteydessä erityisyyteen itsessään vai onko kyse erityisyyden seurauksena koetun erilaisuuden tunteen ja masennuksen yhteydestä. Tällöin erityisyys ja masennus eivät ole suorassa suhteessa keskenään.

Masennusta sairastaa Suomessa samanaikaisesti 5–6 prosenttia väestöstä, mutta elämänsä aikana 20 prosentilla suomalaisista esiintyy masennusta, joista 10 prosentilla on diagnosoitava masennustila (Kampman, Heiskanen, Holi, Huttunen & Tuulari, 2017, luku “Masennustilojen yleisyys ja merkitys”, kappale “Masennustilaa sairastaa”). Romakkaniemi (2011) kuvaa masennusta kokemukseksi ihmisen ja hänen ympäristönsä välisen suhteen ehdollistamalla tavalla. Masennus on mielenterveysongelma, johon voi olla monenlaisia syitä. Masennuksen kehitykseen nähdään lääketieteen mukaan vaikuttavan biologiset, sosiaaliset ja psykologiset tekijät. (Kampman, Heiskanen, Holi, Huttunen & Tuulari, 2017, luku “Miksi ihminen masentuu?”, kappale “Masennukseen tai masennustiloihin”.) Masennuksen kokemukseen liitetään loputon riittämättömyyden tunne, pitkäaikainen elämän kuormittavuus tai stressi, yhteiskunnan luoma pärjäämisen pakko ja käsittelemättä jääneet vastoinkäymiset tai kriisit. Masentuneiden kokemuksissa masennus näyttäytyy yksilön liian suurena vastuuna, paineena sekä puuttellisuuden hallitsemattomuutena. (Heiskanen, 2017, luku “Masennuksen syyt ja selviytyminen”, kappale “Masennuksen kokemukseen liittyä”.) Kirjallisuuden pohjalta vaikuttaa siltä, että masennuksen kokemus liittyy erilaisuuden tunteeseen eikä itsessään yksilön erityisyyteen. Erilaisuus ja sitä kautta erityisyys ilmiönä syntyy aina yhteiskunnassa vaikuttavan valtajärjestelmän luoman raamin kautta. Masennuksen ja erityisyyden suhdetta ei tässä tutkimuksessa voida yleistää. Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena esiintyisi oman erityisyyden hyväksymisprosessin vaiheisuuden ja masennuksen yhteys.

6.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Tämän tutkimuksen aihe on valikoitunut tutkijoiden omasta mielenkiinnosta aihetta kohtaan. Molemmat tutkijat tulevat valmistumaan erityisopettajaksi, sekä työskentelemään erityisyyden parissa ja kohtaamaan erilaisuutta. Tutkijat kokevat tärkeäksi erilaisuuden kokemusten ymmärryksen lisäämisen ja tutkimuksen kautta toivotaan saavan työkaluja kohtaamiseen tulevaa opettajan ammattia ajatellen.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin lähettämällä yksityishenkilöille haastattelukutsuja, joihin oli avattu tutkimuksen tarkoitus, aihe, toteutustavat, julkaiseminen sekä henkilösuoja. Tutkimuksen haastattelukutsu löytyy liitteestä 2. Haastatteluun osallistujat ovat vapaaehtoisesti suostuneet osallistumaan tutkimukseen. He kuvaavat ainoastaan omia kokemuksiaan. Kokemuksista on etsitty samankaltaisuuksia, jolloin tulokset eivät suoraan kuvaa yksilön mielipiteitä. Tässä tutkimuksissa tutkijat eivät pyri kuvaamaan mitä erilaisuus ilmiönä on, vaan haastateltavien esille tuomia kokemuksia. Haastateltavien kuvaamat kokemukset on avattu tutkimukseen sellaisenaan ilman muutoksia tai asiayhteydestä poistamista. Tutkimukseen osallistujille on myös kerrottu, että tutkimus tullaan julkaisemaan Oulun yliopiston julkaisufoorumi Jultikassa keväällä 2019. Osa osallistujista toivoi saavansa mahdollisuuden lukea tutkimus sen valmistuttua. Tutkimuksen osallistujat on pidetty anonyymeina ja heitä käsitellään koodinimikkein H1, H2, H3, H4 ja H5. Haastattelut on koodattu haastattelu- ja litterointivaiheessa, jotta osallistujien oikeat henkilöllisyydet eivät käy ilmi. Haastateltavien kertomat paikkakuntien ja koulujen nimet on tarkoituksella jätetty tutkimuksen ulkopuolelle, jotta anonyymius tutkimuksessa säilyy. Tutkimusaineisto tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tutkimuksen reliabiliteetin eli pysyvyyden ja validiteetin eli vastaavuuden kautta. Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen tulosten toistettavuutta ja siinä lähinnä tarkastellaan tutkimuksen toteuttamista. Validiteetti tarkastelee tutkimuksen tutkimusongelman vastaavuutta ja siinä erityisesti korostuu aineiston analyysi. (Kananen, 2017, s. 175–176.) Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme (2011) ehdottavat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteistä luopumista laadullisen tutkimuksen yhteydessä, sillä haastattelun keinoin saatuja tuloksia ei voida olettaa toistuvan. Tuomi ja Sarajärvi (2002) painottavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tutkimuksen eri vaiheiden johdonmukaisuutta sekä läpinäkyvyyttä. Tämän tutkimuksen vaiheet on pyritty kuvaamaan tässä tutkimusraportissa mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi.

Tutkimuksessa sisäinen reliabiliteetti toteutuu, sillä jokainen haastattelu on nauhoitettu ja molemmat tutkijat ovat olleet läsnä haastattelutilanteessa (reaaliaikaiset haastattelut). Sähköpostin välityksellä toteutuneet haastattelut ovat vastausten osalta haastateltavien itse tuottamia ja ne on analysoitu sellaisenaan. Luotettavuuden näkökulmasta reaaliaikainen haastattelu on erinomainen vaihtoehto, mutta mahdollisimman heterogeenisen aineiston saamiseksi ja haastateltavan oman valinnan mukaisen haastattelutavan toteutumiseksi kyselylomake koettiin tutkijoiden toimesta hyödylliseksi apuvälineeksi aineiston keräämisessä. Moninaisten haastattelun toteuttamistapojen kautta haluttiin madaltaa kynnystä osallistua tutkimukseen. Aineiston heterogeenisyyden vuoksi erilaisuuden kokeminen saa pienen aineiston valossa varsin laajan ja monipuolisen kuvauksen. Koska tutkimuksessa pyritään havainnollistamaan ja analysoimaan erilaisuuden kokemusta yksilön henkilökohtaisella tasolla, ei tutkimuksen tarkoituksena ole tehdä ilmiöstä yleistystä.

Diagnosoituja yksilöitä tutkittaessa on syytä pohtia tutkijoiden positiota. Vammaistutkimuksen yhteydessä on esitetty kysymys: “voiko vammaisia tutkia ei-vammaiset?” Kysymyksen taustalla voidaan nähdä ajatus, että tutkija ei voi ymmärtää vammaisuutta ellei itse ole sitä henkilökohtaisella tasolla kokenut. Toisaalta kysymys viittaa tutkijoiden ja haastateltavien valtasemaan. Tutkimustilanteessa tutkija on aina valtaa pitävä, sillä hän päättää keskustelun aiheet ja ohjaa keskustelun etenemistä. Tutkijat sijoittuvat automaattisesti ilman diagnoosia “normaalien joukkoon”. Haastattelussa voidaan tämän vuoksi kyseenalaistaa tutkijan ja tutkittavan tasarvoisuus. Ilmentääkö haastattelutilanne ennakkoon me ja te -asetelmaa? Tutkijat ovat valinneet ennakkoon itseään kiinnostavat aiheet, joista haluavat kuulla tiettyyn ryhmään kuuluvan kertomana. “Normaalien joukkoon” kuuluvana tutkijat eivät välttämättä osaa kysyä aiheeseen liittyviä keskeisiä kysymyksiä, sillä heillä ei ole samanlaista kokemusta erityisyydestä.

Tutkimuksen aineisto koostuu yksilöllisistä kokemuksista. Tulokset eivät kuitenkaan kuvaa jokaisen yksilöllisiä kokemuksia sellaisenaan. Aineistosta on tutkijoiden toimesta etsitty samankaltaisuuksia, jotka esiintyvät tutkimuksen tuloksina. Tutkimuksen tulokset kuvaavat siis tietyn valitun ryhmän kokemuksia tietystä ennalta määritetystä aiheesta.

Haastateltaville näytettiin tutkimuksen haastattelurunko etukäteen. Tutkijat kokivat tämän mahdollistaneen teemaan orientoitumisen ja omien kokemusten syvemmän pohtimisen. Toisaalta orientoiko haastattelurungon etukäteen näyttäminen haastateltavia suppeampiin tutkijoiden ennaltamäärittelemiin näkökulmiin, jolloin aineistosta on voinut jäädä tiettyjä asioita käsittelemättä. Kyselylomakkeiden kohdalla haastateltavia olisi voinut pyytää käyttämään

vastauksissaan esimerkkejä sekä kuvailemaan mahdollisimman tarkasti kokemuksiaan, sillä osa vastauksista jäi suppeaksi ja siten hankalaksi hyödyntää tutkimuksessa. Tutkimuksessa haastateltaviksi valikoitui aikuisia, sillä he kykenevät refleктоimaan kokemuksiaan elämänsä eri vaiheissa. Kokemukset ovat aina yksilön omakohtaisia, aikaan sidottuja ja paikallisia. Elämäntilanne vaikuttaa myös kokemukseen. Aineiston yhteydessä on pohdittava, miten hyvin kokemukset kuvaavat niiden tapahtumahetkiä vai onko ne kerrottu tämän hetkisen elämäntilanteen näkökulmasta.

Lähteet / References

- Aho, S. (2005). Minä. Teoksessa: Laine, K. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa* (s. 20–58). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatustieteologia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Kummi II. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Eura: Niilo Mäki Instituutti.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: OUP Oxford.
- Bogart, K. (2014). The role of disability self-concept in adaptation to congenital or acquired disability. *Rehabilitation Psychology*, 59(1), s. 107–115.
- Burns, R. (1981). *The self concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. Lontoo: Holt, Rinehart & Winston cop.
- Coleman, M. & Gillberg, C. (2012). *The Autisms*. New York: Oxford University.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. (1992). *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Ohio: Merrill.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE Publications.
- Daley, S. & Rappolt-Schlichtmann, G. (2018). Stigma Consciousness Among Adolescents With Learning Disabilities: Considering Individual Experiences of Being Stereotyped. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), s. 200–212.

- Durkheim, E. (1977). *Sosiologian metodisäännöt*. Helsinki: Tammi.
- Gillberg, C. (2002). *A guide to asperger syndrome*. New York: Cambridge University Press.
- Hakala, J & Leivo, M (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & aika*, 9(4), s. 8–23.
- Hall, S., Lehtonen, M. & Herkman, J. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. Teoksessa: R. Montemayor, G. Adams, & T. Gullotta (toim.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period?* (s. 205–239), California: Sage Publications.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. New York: The Guilford Press.
- Heiskanen, T. (2017). Masennuksen syyt ja selviytyminen. Teoksessa: Aarninsalo, P., Heiskanen, T., Holi, M., Huttunen, M. O., Tuulari, J. & Kampman, O. *Masennus* (ePub-version). Helsinki: Duodecim.
- Horn, H. & Moss, D. (2015). A search for meaning: telling your life with learning disabilities. *British journal of learning disabilities*, 43(3), s. 178–85.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Tammi, Helsinki.
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A. & Särkelä, E. (2014). Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksien tilana. Teoksessa: Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen,

- P. & Wrede-Jääntti, M. (toim.), *Nuoruus toisin sanoen* (s. 63–72). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ihme, I. (2016). *Arviointi työvälineenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen* (ePub-version). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kampman, O., Heiskanen, T., Holi, M., Huttunen, O. & Tuulari, J. (2017). Miksi ihminen masentuu? Teoksessa: Aarninsalo, P., Heiskanen, T., Holi, M., Huttunen, M. O., Tulari, J. & Kampman, O. *Masennus* (ePub-versio). Helsinki: Duodecim.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1998). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa: Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (toim.), *Autismin kirjo ja kuntoutus* (s. 21–250). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. (2001). Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle* (s. 167–183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kjälldman, I. (2006), *Self-Concept and School Achievement of Pupils with Cleft Lip, Cleft Palate or Both*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (2014). Kokemuksen mahdollisuudet. Teoksessa: Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 7–30). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kukkonen, M. (2003). *Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainesidonnaisuus ja jatkuvuus*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. California: SAGE.
- Liimatainen, E. (2000). *Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla*. Jyväskylä: LIKES.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2004). *MBD ja ADHD. Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mielenterveystalo.fi (25.3.2019). F60.8 Muu persoonallisuushäiriö. Haettu osoitteesta <https://www.mielenterveystalo.fi/aikuiset/Tietopankki/Diagnoosi-tietohaku/F60-69/F60/Pages/F608.aspx>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller Smedema, S. (2014). Core self-evaluations and well-being in persons with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 59(4), s. 407–414.
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (ePub-version). Helsinki: Duodecim.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ePub-version). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäenpää, H. (2011). CP-vamma. Teoksessa: *CP-opas* (s. 6–10). Helsinki: Suomen CP-liitto ry. Lainattu: 28.3.2019. Saatavilla: https://www.cp-liitto.fi/files/2421/CP-opas_netiver-sio.pdf
- Mäkisalo-Ropponen, M. (2012). Kuuluuko potilaan ääni sosiaali- ja terveydenhuollossa? Teoksessa: Peltonen, T. (toim.) *Paistaa se AURINKO risukasaanki – vai paistaako? Keskustelua yhdenvertaisuudesta ja eriarvoisuudesta* (s. 55–60). Joensuu: HAI.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikkinen, E. & Aunola, K. (2013). Erityisluokalla opiskelevien lasten oppimisminäkäsitys ensimmäisenä kouluvuotena. *Kasvatus*. 5/2013, s. 494–507. Haettu: 15.4.2019. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/44/5/erityisl.pdf>
- Ojanen, M. (1994). *Mikä MINÄ on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.
- Opetusalan ammattijärjestö (2016). *Ryhmäkoon vaikutus oppimiseen ja koulutukselliseen tas-arvoon*. Haettu: 17.4.2019. Saatavilla: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2016-AK-79866.pdf>
- Opetushallitus (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu: 17.4.2019. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014b). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu: 17.4.2019. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus (2016). EOPS2016- Perusopetus. (30.10.2018). Haettu: 16.4.2019. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/23/perusopetus/tekstikappale/720812>
- Perttula, J. (2015). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tul-kinta ja ymmärtäminen* (s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teok-sessa: Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (ePub-version). Helsinki: Duodecim.
- Rastas, A. (2002). Katseilla merkityt, silminnähdyn erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus*, 20(3), s. 3–17.
- Reid, R. & Johnson, J. (2012). *Teacher`s guide to ADHD* (ePub-version). New York: Guilford Press.
- Reiman-Möttönen, P., Kiura, E. & Mäkelä, M. (2014). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD): Diagnostiikka ja hoito, hoidon organisointi, potilaan osallistuminen Järjestelmäl-linen kirjallisuuskatsaus*. THL. Haettu: 17.4.2019. Saatavilla: <https://docplayer.fi/2196637-Aktiivisuuden-ja-tarkkaavuuden-hairio-adhd-diagnostiikka-ja-hoito-hoidon-organisointi-potilaan-osallistuminen-jarjestelmallinen-kirjallisuuskat-saus.html>
- Riitaoja, A. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kah-den helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teok-sessa: Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.), *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (s.27–55). Turku: Painosa-lama Oy.

- Romakkaniemi, M. (2011). *Masennus: Tutkimus kuntoutumisen kertomusten rakentumisesta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet* (ePub-version). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV. Kavalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. (2000). *Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri*. Helsinki: Edita Oy.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of educational psychology*, 74(1), s. 3–7.
- Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (2012). Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa: Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (s.17–23). Turku: Painosalama Oy.
- Skaalvik, E. M. & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities. Teoksessa: Marsh, H. W., Craven, R. G. & McInerney, D. M., *International advances in self research* (s. 67–90). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Suomen Opettajiksi Opiskelevien Liitto. (2018). *Selvitys opettajankoulutuksen työelämävalmiuksista*. Lainattu 17.4.2019: https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/sool_selvitys_opettajankoulutuksen_ty_el_m_valmiuksista_2018.pdf
- Terveystieteiden tutkimuskeskus, THL. (2011). *Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. Mikkeli: StMichel Print.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Ulvinen, V-M. (2012). Ymmärtävää sosiologiaa –fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa: Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus III: teoria, käytäntö, tutkija* (s. 49–72). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Webster, R. (2015). The classroom experiences of pupils with special educational needs in mainstream primary schools—1976 to 2012. What do data from systematic observation studies reveal about pupils’ educational experiences over time? *British Educational Research Journal*, 41(6), s. 992–1009.

Wei, X. & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), s. 247–257.

World Health Organisation: WHO. (2019). *Classifications. ICD*. Haettu: 10.4.2019. Saatavilla: <https://www.who.int/classifications/icd/en/>

Liite 1 / Haastattelurunko, kyselylomake

Erytisyyden merkitys minäkuvalle - kokemuksia erilaisuudesta

Esitiedot:

1. Minkä ikäinen olet?
2. Missä ympäristössä olet käynyt koulusi / suorittanut oppivelvollisuuden? (esim. lähikoulu, erityiskoulu, yleisopetuksen luokka, erityisluokka...)
3. Onko sinulla jotain diagnoosia?
 - Jos on, niin mikä?
 - Minkä ikäisenä diagnoosi on tehty?
 - Mitä ajattelet itse diagnoosistasi/sen puutteesta?

- onko se mahdollistanut tai rajoittanut elämääsi?

Minäkuva:

4. Mitä oma erityisyytesi merkitsee sinulle?
5. Miten oma erityisyytesi ilmenee elämässäsi?
6. Mitkä ovat vahvuutesi?
7. Mitkä ovat heikkoutesi?
8. Oletko saanut onnistumisen kokemuksia (kerro esimerkki/esimerkkejä, jos muistat). Kerro esimerkkejä lapsuudesta tähän päivään.
 - Lapsuudessa
 - Kouluiässä
 - Nuoruudessa/Aikuisiällä?
 - Minkälainen tilanne oli, jossa koit onnistuneesi?
 - Millainen kokemus oli?

- Vaikuttiko se ajatuksiisi itsestäsi? Jos kyllä, niin miten?

Erilaisuuden kokemus:

9. Oletko kokenut olevasi erilainen kuin muut? Kerro esimerkkejä lapsuudesta tähän päivään.

- Lapsuudessa
- Kouluiässä
- Nuoruudessa/Aikuisiällä?
- Minkälainen tilanne oli, jossa koit erilaisuutta?
- Millainen kokemus oli?
- Muistatko, mitä ajattelit siitä?
- Vaikuttiko se ajatuksiisi itsestäsi?

10. Mikä voisi mielestäsi ehkäistä erilaisuuden tunnetta? (esim. opettajat, vertaiset, osallisuus, järjestelyt..)

11. Vapaa sana/ Muita ajatuksia aiheesta.

Liite 2 / Haastattelukutsu

Hei!

Olemme kaksi maisterivaiheen erityisopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta. Olemme tekemässä pro gradu tutkielmaa erityisyyden merkityksestä ihmisen minäkuvalle. Tutkimuksessa olemme myös kiinnostuneita erilaisuuden kokemuksista. Pyrimme tutkimuksen kautta lisäämään ymmärrystä erilaisuuden kokemisesta ja saamaan työkaluja kohtaamiseen tulevaa ammattiamme ajatellen. Tutkimukseen osallistuvat pidetään anonyymeinä ja aineistoa käsitellään siten, ettei siitä voi tunnistaa haastateltavan henkilöllisyyttä. Aineiston keruu tapahtuu tammi-kuun 2019 aikana ja tutkimus valmistuu keväällä 2019. Valmis tutkimus julkaistaan Oulun yliopiston sähköisessä julkaisuarkisto Jultikassa.

Aineiston keruu tapahtuu haastattelemalla joko paikan päällä tai sähköisiä menetelmiä hyödyntäen. Sovitaan sinulle sopivin tapa.

Olisimme kiinnostuneita kuulemaan kokemuksiasi ja suhteestasi omaan erityisyyteesi!

Olisitko kiinnostunut osallistumaan tutkimukseemme?

Terveisin Miina Puoskari ja Emilia Halm