

Kaltoinkohtelukokemusten yhteydet oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin nuorten aikuisten kokemina ja kertomina

Diana Takala

Pro gradu -tutkielma

Erityispedagogiikka

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

11/2021

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

TAKALA, DIANA: Kaltoinkohtelukokemusten yhteydet oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin nuorten aikuisten kokemina ja kertomina

Pro gradu -tutkielma, 98 s, 2 liites.

Eriyispedagogiikka

Marraskuu 2021

Lasten ja nuorten pahoinvointiin ja koulunkäynnin haasteisiin liittyvistä teemoista on viime aikoina käyty paljon julkista keskustelua. Mediakeskustelussa ovat nousseet esille niin lastensuojelun kuin koulunkin näkökulmat ja merkitykset lasten ja nuorten haasteissa.

Yksi olennainen lasten ja nuorten hyvinvointia heikentävä tekijä on kotona tapahtuva kaltoinkohtelu, joka voi olla muodoltaan esimerkiksi fyysistä, seksuaalista tai henkistä väkivaltaa taikka perustarpeiden laiminlyöntiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lapsena kotona koetun kaltoinkohtelun kytkeytymistä oppimiseen, koulunkäyntiin ja mahdollisiin oppimisvaikeuksiin nuorten aikuisten näkökulmasta, nuorten aikuisten itse kokemana ja kertomana.

Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, ja tutkimuksessa haastateltiin etäyhteyksin, yksilöhaastatteluin 18–29-vuotiaita kokemusasiantuntijoita. Tutkimustraditio on fenomenologis-hermeneuttinen, eli kokemuksellisuutta painottava.

Tutkimusaineisto koostuu kahdeksan haastateltavan litteroidusta haastatteluaineistosta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, muodostaen aineistosta spesifimpejä alateemoja sekä laajempia yläteemoja. Yläteemoja muodostettiin kolme: koulussa opiskelu ja oppiminen, kotona opiskelu sekä resilienssi. Koulussa opiskelussa ja oppimisessa kaltoinkohtelun vaikutusta kuvattiin koulumenestystä, toiminnanohjausta ja keskittymistä sekä kouluun sitoutumista heikentävänä. Kotona opiskelua haastoivat kodin ilmapiiri ja kasvuympäristö sekä vanhempien osallistumattomuus kouluasioihin. Oppimista ja koulunkäyntiä tukevia resilienssitekijöitä taas mainittiin olevan turvallinen aikuinen, ystävyys- ja sisarussuhteet, kiinnostuksenkohteet sekä koulu turvallisena paikkana.

Tämän tutkimuksen tulokset nuorten kaltoinkohtelukokemusten yhteyksistä oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin tarjoavat arvokasta tietoa nuorten kokonaisvaltaiselle tukemiselle. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää eri aloilla nuorten kanssa työskentelemisessä, moniammatillisessa yhteistyössä, tiedeyhteisössä sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa.

Asiasanat: kaltoinkohtelu, väkivalta, oppiminen, oppimisvaikeudet, koulunkäynti

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 Kaltoinkohtelu	3
2.1.1 Määritelmä.....	3
2.1.2 Riskitekijöitä	7
2.1.3 Esiintyvyys.....	11
2.1.4 Tutkimus.....	13
2.2 Kaltoinkohtelu, oppiminen ja koulunkäynti	15
2.2.1 Kaltoinkohtelu, oppiminen ja koulunkäynti sosiokulttuurisen oppimisteorian viitekehyksessä	15
2.2.2 Kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin kytkökset	18
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	35
4.1.1 Tutkimuksen tieteenfilosofisista lähtökohdista	35
4.1.2 Aineiston kerääminen	37
4.1.3 Aineiston analyysi.....	43
4.2 Tutkimusetiikka ja tietoturva.....	46
5 TULOKSET	50
5.1 Haastateltavien kokema kaltoinkohtelu ja kodin kasvuympäristö.....	50
5.2 Kaltoinkohtelun, oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteydet haastatteluissa.....	57
5.1.1 Koulussa opiskelu ja oppiminen	58
5.1.2 Kotona opiskelu.....	64
5.1.3 Resilienssi	68

6 POHDINTA	74
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	79
Lähteet.....	83
Liitteet	96
Liite 1: Haastattelurunko	96

1 JOHDANTO

Puutteet lasten ja nuorten hyvinvoinnissa ovat nousseet viime aikoina julkisessa keskustelussa vahvasti esille (Mukka, Niemi & Ubaud, 2020; Virtanen, 2020). Lapset ja nuoret kokevat enenevässä määrin mielenterveysongelmia, kuten masennusta sekä uupumusta, ja jonot hoitoon ovat pitkiä. Sekä psykiatriset palvelut että lastensuojelu ovat ylikuormittuneita ja kärsivät resurssipulasta. Monien lasten ja nuorten kotioloissa on puutteita, ja useiden koulunkäynti takkuu. Myös vuosien 2020 ja 2021 koronapandemia on ollut omiaan haastamaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja koulunkäyntiä, ja osaa lapsista ja nuorista ei edes tavoitettu koulun taholta etäopetusjakson aikana (esim. Darmody, Smyth & Russell, 2021; Hiilloskorpi, 2020; Valta, 2020). Yhtenä suurena puheenaiheena mediassa on myös ollut kouluissa tapahtuva, ja yleisesti nuorten välillä tapahtuva väkivalta (esim. Kuokkanen & Pajuriutta, 2020; Lehtinen, 2020; Malmberg, 2020). Väkivalta voi olla läsnä myös kotioloissa, ja perheessä koettu kaltoinkohtelu onkin merkittävä lasten ja nuorten hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttava tekijä.

Lapsen kaltoinkohtelu voi olla esimerkiksi fyysistä, henkistä tai seksuaalista väkivaltaa, taikka perustarpeiden laiminlyöntiä tai riistoa. Fyysinen väkivalta pitää sisällään muun muassa lyömisen, potkimisen sekä ravistelun, henkistä väkivaltaa taas on esimerkiksi haukkuminen ja uhkailu. Seksuaalinen väkivalta ja hyväksikäyttö on esimerkiksi lapsen pakottamista seksuaalisiin tekoihin. Perustarpeiden laiminlyönnin muodot taas ovat lapsen tarpeisiin, kuten ravitsemukseen, terveydenhuoltoon ja hygieniaan liittyviä puutteita. Lapsen kaltoinkohtelussa kaltoinkohtelija on valta-, luottamus- tai vastuusuhteessa lapseen. Kaltoinkohtelu aiheuttaa, tai voi aiheuttaa, lapsen kehitykselle, terveydelle ja elämän eri osa-alueille vaaraa. (Kivitie-Kallio, 2012, 16; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020; WHO 2020a.)

Lasten kaltoinkohtelu on globaalin skaalan ongelma, joka aiheuttaa vakavia elämänmittaisia seurauksia (World Health Organization, 2020). Lasten ja nuorten kokeman kaltoinkohtelun vaikutukset ovat laajoja, niin fyysisesti, psykologisesti, sosiaalisesti kuin kognitiivisestikin. Kaltoinkohtelu voi vaikuttaa myös koulunkäyntiin ja oppimiseen. Lapsuudessa koettu kaltoinkohtelu on yhteydessä huonompaan lukemisen ja matematiikan osaamiseen, ja yleisesti verrokkeja heikompaan koulumenestykseen (mm. Cooney et al. 2011; Fry et al. 2018).

Kaltoinkohdelluilla lapsilla kouluun sitoutuminen on verrokkeja heikompaa, ja koulutuksen keskeyttämisen riski suurempi (mm. Fantuzzo, Perlman & Dobbins, 2011; Cage, 2020; Fang & Tarui, 2015, 26). Myös erilaiset oppimisvaikeudet, kuten aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden ongelmat sekä viivästynyt kielenkehitys ja tunne-elämän haasteet, ovat yhteydessä lapsuudessa koettuun kaltoinkohteluun (mm. Boyd, Kisely, Najman & Mills, 2019; Séguin-Lemire, Hébert, Cossette & Langevin, 2016; Cobos-Cali, Ladera, Perea & García, 2017).

Jotta kaltoinkohtelua kokevia ja kokeneita lapsia sekä nuoria varten voidaan räätälöidä ja toteuttaa tukitoimia koulunkäyntiä sekä oppimista varten, tulee olla saatavilla tieteellistä tutkimustietoa aiheeseen liittyen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nuorten aikuisten kotioloissaan alaikäisenä kokeman kaltoinkohtelun mahdollisia kytköksiä oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin. Tutkimus vastaa tärkeään kysymykseen siitä, miten lapsuudessaan kaltoinkohtelua kokeneet nuoret aikuiset itse kokevat kaltoinkohtelun vaikuttaneen heidän oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. Tutkimus sijoittuu poikkitieteellisesti kasvatustieteiden ja sosiaalitieteiden rajapinnoille. Tutkimusta ohjaavana ajatuksena on sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, jonka mukaan ympäristö vaikuttaa oppimiseen. Tässä tutkimuksessa oppimiseen vaikuttavana ympäristönä tarkastellaan lapsen kodin olosuhteita, tutkimalla yksinomaan kotioloissa tapahtuvaa kaltoinkohtelua, jotta saadaan tietoa kodin kasvuympäristön vaikutuksista koulunkäyntiin ja oppimiseen.

Tutkimus on aiheeltaan yhteiskunnallisesti merkittävä ja ajankohtainen, sillä lasten ja nuorten pahoinvointi on ollut paljon esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Kaltoinkohtelun ja koulunkäynnin yhtymäkohtia on pääasiassa tutkittu määrällisesti, tarkastelemalla esimerkiksi kaltoinkohtelun vaikutuksia oppimistuloksiin (esim. Coohy et al. 2011; Fantuzzo et al. 2011; Hanson et al. 2017). Vähemmälle on jäänyt lasten ja nuorten kaltoinkohtelun sekä koulunkäynnin ja oppimisen kokemusmaailman tutkiminen. Nuorten kokemusten laadullisen tutkimisen avulla saadaan arvokasta tietoa tukemaan kaltoinkohteluun sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvää määrällistä tutkimusta. Tämä tutkimus tarjoaa merkittävää tietoa kentälle lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn, niin kouluissa, lastensuojelussa kuin muillakin työalueilla. Tietoa kaltoinkohtelusta tarvitaan myös päätöksentekoon ja palveluiden sekä tukitoimien suunnitteluun (Fluke et al. 2020, 7).

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kaltoinkohtelu

2.1.1 Määritelmä

World Health Organizationin eli WHO:n (2020b) mukaan lasten kaltoinkohtelu on yksi lapsiin kohdistuvan väkivallan alalajeista, kaltoinkohtelun ollen sellaista väkivaltaa, joka kohdistuu lapseen tämän vanhempien, huoltajien, hoitajien ja muiden lapsiin nähden auktoriteettiasemassa olevien ihmisten toimesta. Näin ollen lapsen kaltoinkohtelija voi olla kuka tahansa aikuinen. Tässä tutkimuksessa on tehty rajausta kaltoinkohtelijan suhteen siten, että tutkimuksessa tarkastellaan tutkittavien kokemuksia lapsuudessa kotiooloissa – huoltajien, sisarusten tai muiden samassa taloudessa asuvien – toimesta tapahtuvaa kaltoinkohtelua.

World Health Organization (2020a) määrittelee lapsen kaltoinkohtelun pahoinpitelyksi ja laiminlyönniksi, joka koskee alle 18-vuotiaita lapsia. Lapsen kaltoinkohtelu käsitteenä pitää sisällään kaikenlaisen fyysisen ja emotionaalisen pahoinpitelyn, seksuaalisen hyväksikäytön, laiminlyönnin ja riiston, joka aiheuttaa tai mahdollisesti aiheuttaa vaaraa lapsen elämälle, terveydelle, kehitykselle tai ihmisarvolle. Kaltoinkohtelu tapahtuu suhteessa, jossa on vastuuta, luottamusta tai valtaa. Mainittua WHO:n määrittelyä lasten kaltoinkohtelusta käyttää Suomalainen Lääkäriseura Duodecim (Söderholm & Kivitie-Kallio, 2012, 16). (World Health Organization, 2020a.)

Kaltoinkohtelu- ja väkivalta-termejä käytetään kumpaakin kuvaamaan pahoinpitelyn, hyväksikäytön ja laiminlyönnin teemoja. Englanninkielinen maltreatment-käsite, jota WHO (2020a) käyttää, on Söderholmin ja Kivitie-Kallion (2012) toimittamassa Suomen Lääkäriseuran Duodecimin teoksessa käännetty kaltoinkohteluksi. WHO:n (2020b) mukaan kaltoinkohtelu on yksi väkivallan alalajeista. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen väkivaltakäsitteiden sanastossa taas kaltoinkohtelun synonyyminä käytetään lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa (Bildjuschin et al. 2020). Väkivalta ja kaltoinkohtelu ovatkin limittäisiä termejä, joita käytetään vaihtelevasti riippuen eri lähteistä. Tässä tutkimuksessa käytetään yhdenmukaisuuden vuoksi kaltoinkohtelu-termiä kuvaamaan lapsiin kohdistuvaa väkivallan, pahoinpitelyn, hyväksikäytön ja laiminlyönnin ilmiötä.

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos (2020) määrittää lapsiin kohdistuvan väkivallan eli kaltoinkohtelun lapselle vahinkoa aiheuttaviksi teoiksi ja laiminlyönneiksi, joita tapahtuu lapsen vanhempien tai muiden aikuisten toimesta. Lapsen kohdistuvan väkivallan muodot ovat muun muassa fyysinen väkivalta, perustarpeiden laiminlyönti, henkinen väkivalta, väkivallalle altistuminen sekä seksuaaliväkivalta ja hyväksikäyttö (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020).

Tässä pro gradu -tutkimuksessa keskitytään teoreettisessa viitekehyksessä kaltoinkohtelun osalta tarkastelemaan fyysistä, seksuaalista ja henkistä väkivaltaa sekä perustarpeiden laiminlyöntiä. Kyseiset kaltoinkohtelun muodot valittiin laajemman tarkastelun alle, sillä ne kuvaavat kattavasti, mutta myös riittävän tiiviisti kaltoinkohtelua ilmiönä.

Yksi kaltoinkohtelun muoto on fyysinen väkivalta, joka on lapselle kipua aiheuttavaa tai lapsen terveyttä vaurioittavaa fyysistä toimintaa, kuten lapsen lyöminen, potkiminen, polttaminen tai ravistelu (Dubowitz & Bennett, 2007, 1891; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020). Myös lapsen huumaaminen eli kemiallinen pahoinpitely sekä kuritusväkivalta, kuten tukistaminen, läimäyttämisen, luunapit, repiminen ja töniminen, ovat lapsen fyysisen pahoinpitelyn muotoja. (Tupola, Kivitie-Kallio, Kallio & Söderholm, 2012, 100.)

Fyysisen väkivallan seurauksena lapsi voi saada erilaisia vammoja, joita ovat esimerkiksi mustelmat, naarmut, puremat ja muut pinnalliset vammat, palovammat, murtumat, päävammat ja sisäelinvammat (Tupola et al. 2012). Mainituista vammoista mustelmat ovat yleisimpiä vammoja lapsen fyysisessä pahoinpitelyssä. Usein vammoja löytyy usealta eri kehon alueelta ja vammat ovat eri paranemisvaiheissa. Erityisesti vauvoilla fyysisen pahoinpitelyn kohteeksi joutuminen voi esiintyä myös uneliaisuuden tai oksentelun kaltaisina epäspesifeinä oireina. Tupolan ja kollegoiden (2012, 101) mukaan diagnosoimaton lapsen fyysinen pahoinpitely johtaa arviolta 35 % tapauksista pysyvään vammautumiseen ja 5–10 % tapauksista kuolemaan. (Berkowitz, 2017, 1660; Dubowitz & Bennett, 2007, 1891; Kodner & Wetherton, 2013.)

Toinen kaltoinkohtelun muoto fyysisen kaltoinkohtelun ohella on seksuaalinen kaltoinkohtelu, pitäen sisällään seksuaaliväkivallan ja seksuaalisen hyväksikäytön, jotka ovat lapsen painostamista tai pakottamista seksuaalisiin tekoihin. Seksuaalinen väkivalta ja hyväksikäyttö voivat ilmetä esimerkiksi

intiimien alueiden kosketteluna, riisumaan tai seksiin pakottamisena, kosketteluun pakottamisena taikka altistamalla lapsi ikään kuulumattomalle seksuaaliselle toiminnalle, kuten vanhempien väliselle seksuaaliselle kanssakäymiselle tai seksuaaliselle kuvamateriaalille. Myös lapsesta seksuaalisen kuvamateriaalin tuottaminen sekä lapsiprostituutio ovat lapsen seksuaalista kaltoinkohtelua (Mathews & Collin-Vézina, 2017). (Joki-Erkkilä, Jaarto & Sumia, 2012, 132; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2020)

Eri yhteiskunnissa on eri lakeja ja suuntaviivoja sen suhteen, miten seksuaalinen väkivalta ja hyväksikäyttö määritellään, sekä sen suhteen, miten teot näyttäytyvät rikosoikeudellisesti (Mathews & Collin-Vézina, 2017). Suomessa teko katsotaan törkeäksi, jos tapahtuu sukupuoliyhteys alle 16-vuotiaan lapsen kanssa, jos teko tehdään erityisen nöyryyttävästi, jos teko aiheuttaa erityistä vahinkoa lapsen ikätason tai kehitystason vuoksi taikka jos lapsi on erityisessä riippuvuusasemassa tekijään (Joki-Erkkilä, Jaarto & Sumia, 2012, 132). Seksuaalinen kaltoinkohtelu saattaa näyttäytyä lapsen moninaisena oireiluna, kuten genitaal- ja anaalialueen oireiluna sekä suolisto- ja virtsatievaivoina, ja lapsi saattaa reagoida myös käytös- ja mielialaoirein (Vawda et al. 2021, 12).

Kolmas kaltoinkohtelun muoto, henkinen väkivalta eli emotionaalinen väkivalta, on lasta henkisesti vahingoittavaa pahoinpitelyä, kuten lapsen uhkailua tai haukkumista (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2020). Henkisen väkivallan piirteitä ovat esimerkiksi lapsen halveksuminen, nöyryyttäminen, loukkaaminen, pelottelu ja eristäminen muista (Söderholm & Politi, 2012, 80). Söderholmin ja Politi (2012) tapaan käytän emotionaalisen väkivallan käsitteen avaamisessa Glaserin (2002) määritelmää. Glaser (2002, 703–704) jakaa emotionaalisen laiminlyönnin ja väkivallan viiteen kategoriaan, joita ovat vanhempien emotionaalinen poissaolevuus, vanhempien negatiivinen käsitys lapsesta, lapsen ikä- ja kehitystasoon nähden epäasiallinen interaktio lapsen kanssa, lapsen individuaalisuuden ja rajojen tunnistamisen kyvyttömyys sekä lapsen sosiaalisen adaptaation tukemisen kyvyttömyys.

Emotionaalinen poissaolevuus voi johtua esimerkiksi vanhemman mielenterveysongelmasta tai työkiireistä. Negatiivinen käsitys lapsesta näyttäytyy lasta kohtaan vihamielisyytenä ja torjuntana, ja osa lapsista reagoi lapsen käsitykseen itsestään käyttäytymällä vanhemman negatiivisen käsityksen mukaisesti. Lapsen ikään ja kehitystasoon sopimaton vuorovaikutus taas voi olla

lapsen ylisuojelua ja rajoittamista, tai toisaalta lapsen altistamista tälle sopimattomille hämmentäville ja traumaattisille kokemuksille. Lapsen yksilöllisten rajojen tunnistamisen kyvyttömyys näkyy käytännössä siten, että lasta käytetään vanhempien psykologisten tarpeiden toteuttajina, esimerkiksi aikuisen henkisenä tukena. Lapsen sosiaalisen adaptaation laiminlyöntiä on esimerkiksi lapsen ottaminen mukaan ongelmallisiin ja rikollisiin aktiviteetteihin. Glaserin (2002, 704) henkisen väkivallan kategoriat voivat esiintyä itsenäisinä, tai joskus useampi osa-alue ilmenee samanaikaisesti. Kun poikkeavan emotionaalisen vuorovaikutuksen osa-alueita ilmenee yhtäaikaisesti, on mahdollista kuitenkin erottaa hallitseva osa-alue eli hallitseva henkisen kaltoinkohtelun alalaji. (Glaser, 2002, 703–704)

Neljäs kaltoinkohtelun muoto, eli perustarpeiden laiminlyönti, on laaja, monin tavoin näyttäytyvä ilmiö. Perustarpeiden laiminlyönnillä tarkoitetaan esimerkiksi lapsen terveyteen, hygieniaan, ravintoon ja turvaan liittyvien tarpeiden laiminlyöntiä (Dubowitz & Bennett, 2007; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2020). Laiminlyönti voidaan nähdä jatkumona, jossa toisena ääripäänä näyttäytyy lapsen perustarpeisiin täydellisesti vastaaminen, ja toisessa ääripäässä taas lapsen perustarpeita laiminlyödään hyvin vakavasti. Lapsen perustarpeita ovat muun muassa rakkaus, osallisuus, hoito ja hoiva, turvallisuus, hyväksyntä ja kuulluksi tuleminen kokemus, iän- ja kehitystason mukaiset virikkeet sekä asianmukainen koulutus ja terveydenhoito. Laiminlyönti on sellaista edellä mainittujen perustarpeiden tyydyttämisen toteuttamatta jättämistä, joka vaikuttaa negatiivisesti lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen tai johonkin kehityksen osa-alueeseen. Laiminlyönti voi kestoltaan olla pitkäkestoista tai tilapäistä, ja sitä saattaa tapahtua vanhemman toimesta tahallisesti tai tahattomasti, useimmiten tahattomasti (Söderholm & Politi, 2012, 78–79.)

Laiminlyönti jakaantuu erilaisiin alatyyppeihin. Mennen, Kim, Sang ja Trickett (2010) jakavat laiminlyönnin viiteen alaluokkaan: hoidon laiminlyöntiin, ympäristön olosuhteiden laiminlyöntiin, valvonnan laiminlyöntiin, koulutuksen laiminlyöntiin ja terveydenhuollon laiminlyöntiin. Hoidon laiminlyönnissä lapsen fyysiset perustarpeet, kuten ruoka, uni, hygienia ja vaatetus eivät täyty. Tällöin lapsi ei esimerkiksi saa riittävästi tai riittävän ravitsevaa ruokaa, lapsen hygieniasta ei huolehdita tai lapsella ei ole sopivaa vaatetusta. Ympäristön olosuhteiden laiminlyöntiä taas on se, että lapsen asuinolosuhteet eivät ole hygieeniset tai turvalliset. Valvonnan laiminlyönnissä lapsen valvonnasta ja

turvallisuudesta ei huolehdita, ja lapsi esimerkiksi jätetään pitkiksi ajoiksi yksin. (Mennen et al. 2010.) Terveystieteiden laiminlyönti tarkoittaa sitä, että lapsen psyykkisiin, somaattisiin tai dentaalisiin terveydenhoidon tarpeisiin ei vastata riittävän ajoissa tai ollenkaan (Dubowitz & Bennett, 2007, 1895). Koulutuksen laiminlyönti taas voi liittyä esimerkiksi kouluikäikäymättömyyteen tai haluttomuuteen saada lapselle tukitoimia (Söderholm & Politi, 2012, 81–82).

Söderholmin ja Politin (2012) artikkelissa Mennenin ja kollegoiden (2010) viitekehyksen mukaiset hoidon, ympäristön sekä valvonnan laiminlyönti ilmenevät yhtenä kategoriana, fyysisenä laiminlyöntinä. Lisäksi Söderholm ja Politi (2012, 80) tuovat esille yhden laiminlyönnin alaluokan, henkisen laiminlyönnin, jota Mennen ja kollegat (2010) eivät tutkimuksessaan huomioi. Henkinen laiminlyönti on tahatonta emotionaalista kaltoinkohtelua, jossa lapsen emotionaaliset ja kognitiiviset tarpeet eivät täyty (Dubowitz & Bennett, 2007, 1895; Söderholm & Politi, 2012, 80). Tahattoman henkisen laiminlyönnin sekä tahallisen henkisen väkivallan välinen rajanveto on haastavaa, sillä tahallisuuden arviointi yleisestikin on vaikeaa ja henkisen laiminlyönnin ja väkivallan piirteet, kuten lapsen huomiotta jättäminen ja eristäminen, vanhemman kyvyttömyys positiiviseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa sekä lapsen ikätasolle sopimaton vuorovaikutus, menevät päällekkäin ja limittäin (Söderholm & Politi, 2012, 80).

Kaltoinkohtelun eri muotojen välinen rajanveto on haastavaa, ja kaltoinkohtelun eri muotoja esiintyy usein samanaikaisesti (Chiu et al. 2013). Myös kaltoinkohtelun riskitekijät ovat usein keskenään päällekkäin esiintyviä ja kumuloituvia (Doidge, Higgins, Delfabbro & Segal, 2017). Niin laiminlyönnin eri alalajien, kuin fyysisen, henkisen ja seksuaalisenkin kaltoinkohtelun vakavuus, ilmenemismuodot ja kesto vaihtelevat (Söderholm & Politi, 2012, 78). Lapsen kaltoinkohtelu, sen erinäisine muotoineen ja ilmenemisineen, onkin laaja ilmiö, ja ilmiön laaja sekä monitulkintainen luonne tulee sitä tutkittaessa tiedostaa ja huomioida.

2.1.2 Riskitekijöitä

Kaltoinkohtelua tapahtuu monenlaisissa perheissä, mutta on havaittu tiettyjä taustatekijöitä, jotka lisäävät kaltoinkohtelun riskiä. Riskitekijöitä esiintyy aina laajalta yhteiskunnalliselta tasolta yksittäiseen perheeseen ja lapseen liittyviin

riskeihin. On pantava merkille, että erilaisten tekijöiden ja kaltoinkohtelun välinen yhteys ei aina ole suoraviivainen ja selkeä, vaan kaltoinkohtelun taustalla olevat tekijät ovat monitahoisia ja vaihtelevia. Lapseen itseensä liittyvissä riskitekijöissä on myös huomioitava se, että lapseen liittyvät tekijät eivät yksinään selitä kaltoinkohtelun kohteeksi joutumista, vaan vanhempien suhtautuminen lapseen liittyviin tekijöihin on siinä tärkeässä roolissa (Söderholm & Politi, 2012, 85). Tässä osiossa esitellään merkittävimpiä tutkittuja lapsen kaltoinkohtelun riskitekijöitä. Tärkeää osion riskitekijöiden katsauksessa on huomata, että läheskään kaikki mainittuja tekijöitä kokevat vanhemmat ja lapset eivät kaltoinkohtele tai tule kaltoinkohdelluiksi.

Yhteiskunnallisia eli rakenteellisia kaltoinkohtelun riskitekijöitä ovat sellaiset taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset yhteiskunnalliset rakenteet ja päätökset, jotka aiheuttavat lapsille ja lapsiperheille hyvinvoinnin puutteita (Söderholm & Politi, 2012, 87). Esimerkiksi lapsiperheköyhyyden kasvuun johtaneet tekijät ovat merkittäviä rakenteellisia riskitekijöitä (Söderholm & Politi, 2012, 87). Myös rakenteellinen naapurustojen segregoituminen on riskitekijä, sillä naapurustojen välillä on havaittu eroavaisuuksia kaltoinkohtelun ilmenemisessä (Fong, 2019; Gracia, López-Quílez, Marco & Lila, 2017). Riski lasten kaltoinkohtelulle näyttäytyy korkeampana naapurustoissa, joissa asukkaiden koulutustaso ja tulotaso on keskimääräistä alhaisempi (Fong, 2019; Gracia et al. 2017).

Myös yksittäisen perheen tasolla sosioekonominen huono-osaisuus, pitäen sisällään esimerkiksi perheen heikon taloudellisen tilanteen, asumisolosuhteet sekä sosiaalisen tukiverkoston suppeuden, on riskitekijä kaltoinkohtelussa (Doidge et al. 2017; Walsh, McCartney, Smith & Armour, 2019). Vanhempien lapsuudenperheen sosioekonomiset tekijät, kuten lapsuudenaikainen köyhyys, sekä vanhempien aikuisiän haastavat työolosuhteet, kuten työttömyys ja matalapalkkaisuus, sekä matala koulutustaso voivat niin ikään olla kaltoinkohtelun taustalla myötävaikuttavina tekijöinä (Doidge et al. 2017). Fyysisen laiminlyönnin ja väkivallan kohdalla on havaittavissa eroavaisuuksia yleisyydessä eri sosioekonomisten ryhmien välillä, fyysisen laiminlyönnin ja fyysisen väkivallan ollen yleisempää sosioekonomisesti huono-osaisissa perheissä. Emotionaalista laiminlyöntiä taas arvioidaan esiintyvän yhtäläisesti kaikissa sosioekonomisissa luokissa. (Söderholm & Politi, 2012, 81; 83; 86.)

Doidgen ja kollegoiden (2017) tutkimus osoitti korrelaation paitsi sosioekonomisten tekijöiden ja lasten kaltoinkohtelun välillä, myös yhteyden lasten kaltoinkohtelun sekä vanhempien päihde- ja mielenterveysongelmien välillä. Vanhempien huume- ja alkoholi-ongelmat ovatkin kaikkia kaltoinkohtelun muotoja tarkasteltaessa yksi merkittävimmistä lapsen kaltoinkohtelun riskitekijöistä (Baldwin, Biehal, Allgar, Cusworth & Pickett, 2020; Söderholm & Politi, 2012, 86). Päihdeongelman myötä arki voi olla jäsentymätöntä, ja sen myötä päivän rutiinit sekä yleisesti päivärytmi saattavat puuttua. Lapsen hoito, lapseen suhtautuminen sekä käyttäytyminen lasta kohtaan voi olla ailahtelevaa. Vanhempien ja lapsen välinen vuorovaikutus voi yleisesti olla haasteellista, sekä vanhempien käytös päihteiden vaikutuksen alaisena arvaamatonta ja pelottavaa. Ennakoimaton arki luo turvattomuuden tunteita lapselle. (Kivitie-Kallio & Autti-Rämö, 2012, 198.)

Perheissä, joissa toisella tai molemmilla lapsen huoltajista on päihdeongelma, esiintyy usein myös muita kaltoinkohtelun riskitekijöitä (Söderholm & Politi, 2012, 86). Yleisestikin eri kaltoinkohtelun riskit ovat linkittyneet toisiinsa ja ovat kumulatiivisessa suhteessa toisiinsa: mitä useampi riskitekijä perheessä on läsnä, sitä suurempi on riski lapsen kaltoinkohtelulle (Doidge et al. 2017, 58; Vial, van der Put, Stams, Kossakowski & Assink, 2020). Vanhempien päihteidenkäyttö, sekä sen ohella muiden ongelmien kasautuminen perheessä voi luoda lapsen kasvuympäristön turvattomuutta ja johtaa lapsen tarpeiden laiminlyöntiin (Kivitie-Kallio & Autti-Rämö, 2012, 198). Esimerkiksi vanhemman mielenterveysongelma on riskitekijä kaltoinkohtelulle niin yksin esiintyvänä kuin päihdeongelman kanssa yhdessä esiintyvänäkin (Baldwin et al., 2020; Mulder et al. 2018; Söderholm & Politi, 2012, 86; Tupola et al. 2012, 100).

Perheessä, jossa vanhemmalla tai vanhemmilla on päihdeongelma, esiintyy muita perheitä useammin perheväkivaltaa vanhempien välillä, ja väkivallan näkemisen ohella lapsi voi usein itsekin joutua väkivallan uhriksi (Gilbert et al. 2009, 72; Kivitie-Kallio & Autti-Rämö, 2012, 199; Söderholm & Politi, 2012, 87). Väkivallan näkeminen ja kuuleminen sekä väkivallan uhka vaikuttavat lapseen esimerkiksi traumoin ja traumaoirein. Traumaoireiden lisäksi negatiiviset käyttäytymismallit voivat välittyä lapselle. Lapsen lisäksi perheväkivalta voi vaikuttaa huoltajien vanhemmuuteen negatiivisesti. Vanhemmuuteen liittyvät ongelmat taas voivat heijastua lapsen hoitoon, hoivaan ja kasvatukseen sekä

lapsen ja vanhempien suhteeseen monin tavoin. (Oranen, 2012, 217; 223; 226–227.)

Vanhemmuuteen liittyvät ongelmat, kuten huomattavan puutteelliset lapsen kasvattamisen taidot, ovat kroonisen, vakavan laiminlyönnin taustalta usein löytyvä tekijä. Vanhemmuuden toteutuminen, lapsen suhde vanhempiin sekä perheen yleinen dynamiikka ja ilmapiiri vaikuttavat olennaisesti lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin, ja mainituissa tekijöissä ilmenevät puutteet vaikuttavat negatiivisesti lapseen. Kaltoinkohtelulle riskiä kasvattavat kaoottinen perheen struktuuri sekä niukka tila positiivisille tunneilmaisuille aikuisten ja lasten välillä. Huomattava riskitekijä kaltoinkohtelulle on huoltajan emotionaalinen poissaolevuus (Vial et al. 2020). (Söderholm & Politi, 2012, 85; 87.)

Muita vanhempiin liittyviä riskitekijöitä on tutkittu olevan muun muassa vanhempien nuori ikä, perheen suuri lapsiluku sekä vanhempien itsensä lapsuudessa kokema kaltoinkohtelu (Baldwin et al., 2020; Söderholm & Politi, 2012, 86–87; Tupola, 2012, 100; Vial et al., 2020). Myös erityisesti äitiin liittyvät tekijät, muun muassa äidin heikko tunteidensäätelykyky ja haastava temperamentti sekä äidin kokema stressi, vaikuttavat kaltoinkohtelun riskiä kasvattavina seikkoina (Lowell & Renk, 2017). Vanhempien kognitiivinen heikkous ja heikko koulumenestys näyttäytyvät niin ikään yleisempänä taustatekijänä lapsen kaltoinkohtelussa (Baldwin et al. 2020; Gilbert et al. 2009, 68; Mulder et al. 2018; Söderholm & Politi, 2012, 86). Myös yhteiskunnan tai perheen kulttuuriset ja ideologiset tekijät, kuten kuritusväkivalta osana kasvatuskulttuuria, saattavat olla kaltoinkohtelun taustalla myötävaikuttavina tekijöinä (Mulder et al. 2018).

Yhteiskuntaan ja perheeseen liittyvien riskien lisäksi on tiettyjä lapseen liittyviä tekijöitä, jotka näyttävät olevan yhteydessä korkeampaan riskiin joutua kaltoinkohteluksi. Se, että lapsella on kehityksellinen viivästymä tai fyysinen tai psyykinen vamma on yksi kaltoinkohtelun riskitekijöistä (Gilbert et al. 2009, 71). Tutkimuksissa ilmenee, että lapset, joilla on esimerkiksi ADHD, käytösvaikeuksia tai kehitysviivästymä, ovat suuremmassa vaarassa kaltoinkohtelulle kuin verrokkit (Gokten, Duman, Soyulu & Uzun, 2016; McDonnell et al. 2018; Perrigo, Berkovits, Cederbaum, Williams & Hurlburt, 2018). Lowell ja Renk (2017, 347) nostavat esille pienen lapsen haastavat tunnetilat kaltoinkohtelun merkittävänä riskinä. Muun muassa seksuaalisen hyväksikäytön ja fyysisen väkivallan kohteeksi

joutuminen on sellaisilla lapsilla verrokkeja yleisempää, joilla on erityishuomiota vaativa sairaus tai oireilua (Joki-Erkkilä, Jaarto & Sumia, 2012, 134; Tupola et al. 2012, 100).

Riski joutua kaltoinkohdelluksi vaihtelee lapsen iän mukaan, ja lapsista imeväis- ja leikki-ikäiset joutuvat yleisimmin laiminlyönnin sekä fyysisen väkivallan kohteiksi (Söderholm & Politi, 2012, 85). Myös sukupuolivaihteluita on havaittavissa: tytöillä seksuaaliväkivallan ja henkisen väkivallan kokemukset ovat poikia yleisempiä, ja pojilla fyysisen väkivallan kokemukset tyttöjä yleisempiä (Chiu et al. 2013, 397; Gilbert et al. 2009, 71). Kuten myös kaltoinkohtelun riski, myös kaltoinkohtelun esiintyvyys vaihtelee jonkin verran, ja niin kuin kaltoinkohtelun riskit, myös kaltoinkohtelun kokeminen kumuloituu tietyille henkilöille (Chiu et al. 2013, 388; Gilbert et al. 2009, 71; Söderholm & Kivitielä, 2012).

2.1.3 Esiintyvyys

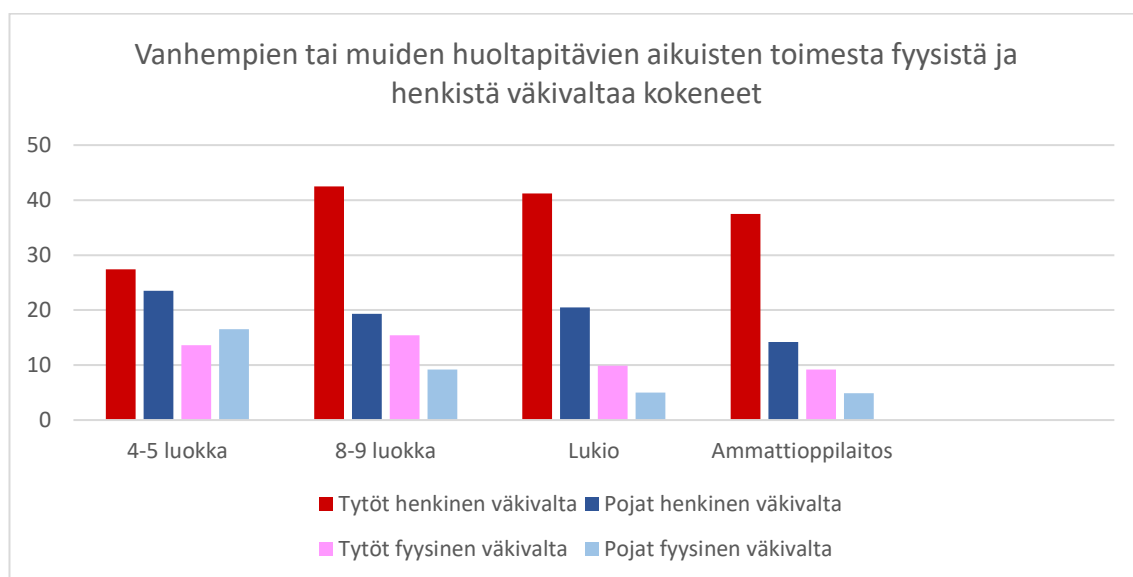
Lähes kolme neljästä 2–4-vuotiaasta lapsesta kansainvälisesti, on säännöllisesti vanhempansa tai huoltajansa fyysisen kurituksen tai psykologisen väkivallan uhri (World Health Organization, 2020a). Tämä suuri kansainvälinen luku johtuu esimerkiksi siitä, että kuritusväkivalta on erityisesti alemman tulotason maissa yhä yleistä (Pace, Lee & Grogan-Kaylor, 2019). Kaltoinkohdeltujen lasten määrän kansainvälisen vertailun haasteena ovatkin lainsäädäntöön ja käytänteisiin liittyvät erilaisuudet sekä kaltoinkohtelun määritelmän, aineistonkeruun ja raportoinnin vaihtelevuus (Fluke et al. 2020, 5).

Korkean tulotason maissa vuosittain arviolta noin 4–16 % lapsista kokee fyysistä väkivaltaa, 5–10 % tytöistä ja 5 % pojista kokee vakavaa seksuaalista hyväksikäyttöä ja laiminlyödyksi tai psykologisesti kaltoinkohdelluksi on arvioitu joutuvan joka kymmenes lapsista. Kaltoinkohtelun esiintyvyyden haasteena on kaltoinkohtelun aliraportointi. Esimerkiksi arviolta vain noin 3–12 prosenttia lasten seksuaalisen hyväksikäytön tapauksista tulee poliisin tietoon (Joki-Erkkilä, Jaarto & Sumia, 2012, 133). (Gilbert et al. 2009.)

Laiminlyönti ja muut kaltoinkohtelun muodot ovat kansainvälisiä ongelmia, mutta niiden muodot ja laajuudet vaihtelevat (Kobulsky, Dubowitz & Xu, 2020). Yleisesti

ajatellaan, että laiminlyönti on yleisin kaltoinkohtelun muodoista, sillä se kytkeytyy paljolti muihin kaltoinkohtelun muotoihin. Laiminlyönnin esiintyvyydestä tutkijat ovat todenneet, että tarkkaa esiintyvyyttä ei voida määrittää, sillä laiminlyönti ilmiönä ei ole riittävän yksiselitteisesti määritelty, eikä sen mittaamisesta ole kansainvälisesti tai kansallisesti yhtenäistä linjaa. (Söderholm & Politi, 2012, 77.)

Suomessa lasten ja nuorten kokeman kaltoinkohtelun määrää kartoitetaan kouluterveyskyselyllä. Kouluterveyskyselyssä suomalaisista 8. ja 9. luokkalaisista sekä toisen asteen opiskelijoista seksuaaliväkivaltaa vähintään kerran vuodessa oli vuonna 2021 kokenut noin 10 prosenttia. Henkistä väkivaltaa vanhempiensa tai muiden huoltajien aikuisten toimesta oli kuluneen vuoden aikana kokenut 4. ja 5. luokkalaisista ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista noin neljäsosa sekä 8. ja 9. luokkalaisista ja lukiolaisista yli kolmasosa. Fyysistä väkivaltaa ilmoitti kokeneensa noin 15 % perusopetuksen oppilaista ja 11 % toisen asteen opiskelijoista. Vanhempien tai muiden perheenjäsenten välistä fyysistä väkivaltaa kuluneen vuoden aikana kouluterveyskyselyn mukaan oli nähnyt tai kuullut yli yksi kymmenestä lapsesta ja nuoresta. (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2021a & 2021b.) Hälyttävää on, että väkivalta näyttää kouluterveyskyselyn perusteella lisääntyneen viime aikoina, vuoden 2021 kyselyn mukaan verrattuna vuoteen 2019 (Ikonen & Helakorpi, 2019, 7–9).



KUVIO 1. Vanhempien tai muiden huoltajien aikuisten toimesta fyysistä ja henkistä väkivaltaa kokeneet. Lähde: Terveystieteiden tutkimuskeskus (2021a & 2021b).

Tutkimuksissa ilmenee, että kaltoinkohtelua kokevat yksilöt joutuvat usein kaltoinkohdelluksi enemmän kuin yhdellä tavalla (Armour, Elklit & Christoffersen, 2014; Chiu et al. 2013, 388; Gilbertin et al. 2009, 71). Armour, Elklit ja Christoffersen (2014) toteuttivat Tanskassa tutkimuksen, jonka seurauksena he arvioivat kahden prosentin kaikista lapsista kokevan samanaikaisesti fyysistä, henkistä ja seksuaalista kaltoinkohtelua sekä perustarpeiden laiminlyöntiä. Tämä polyviktimsaatioksi kutsuttu ilmiö on kaltoinkohtelun kohteena olevilla lapsilla yleistä (Söderholm & Kivitiie-Kallio, 2012, 16). Monet kaltoinkohdellut yksilöt kokevat päällekkäin fyysistä, emotionaalista ja seksuaalista kaltoinkohtelua. Chiun (2013, 391) mukaan lapsuudessaan kaltoinkohtelua kokeneista miehistä noin 13 % ja naisista noin 21 % on kokenut sekä fyysistä, seksuaalista että emotionaalista kaltoinkohtelua. Kahta kaltoinkohtelutyyppiä lapsuudessaan on kokenut noin 31 % miehistä ja noin 30 % naisista. Huomattavaa on, että kaltoinkohtelua lapsuudessaan kokeneista naisista yli puolet, ja miehistä 44 prosenttia on kärsinyt useammasta kuin yhdenlaisesta kaltoinkohtelusta. (Chiu et al. 2013, 388–391.)

2.1.4 Tutkimus

Kaltoinkohtelu on ilmiönä monitahoinen, ja sitä voidaan tarkastella monenlaisista eri tulokulmista. Lasten ja nuorten kaltoinkohtelun tutkimusta tehdään usealla eri tieteenalalla, kuten sosiaalityön ja sosiaalityöiden, kasvatustieteiden, lääketieteen sekä psykologian parissa, kullekin tieteenalalle ominaisin painotuksin. Tätä tutkimusta varten tarkasteltiin laajalti eri tieteenalojen tutkimuksia kaltoinkohteluun liittyen, sekä näiden tutkimusten käsittämiä aihepiirejä.

Tutkimuksia läpikäydessä havaittiin, että sosiaalityössä ja sosiaalityöissä tutkimus on kohdentunut lastensuojelunäkökulmaan ja kaltoinkohdeltujen lasten ja nuorten tukitoimiin sekä kaltoinkohtelun sosioekonomisiin taustatekijöihin ja seurauksiin. Kasvatustieteissä tyypillistä kaltoinkohtelututkimusta näyttävät olevan kasvatus- ja opetushenkilöstön kokemukset kaltoinkohtelun tunnistamisesta ja ilmoittamisesta sekä kaltoinkohtelun ja koulunkäynnin yhteyksien määrällinen tutkimus. Lääketieteessä tutkitaan erityisesti pahoinpitelyjen ja perustarpeiden laiminlyönnin fyysisiä merkkejä ja vaikutuksia.

Oikeustiede taas lähestyy esimerkiksi pahoinpitelyn ja hyväksikäytön tutkimusta juridisesti. Psykologialle ominaista näyttää olevan traumanäkökulma sekä kaltoinkohtelun vaikutus psykologiin prosesseihin, kuten muistiin.

Kaltoinkohtelua ilmiönä vaikuttaa olevan tutkittu erityisesti kaltoinkohtelun esiintyvyyden sekä kaltoinkohtelun ehkäisemisen ja riskitekijöiden kautta. Lisäksi erilaisten, erityisesti lapsen äitiin liittyvien, asioiden, kuten mielenterveysongelmien ja päihdeongelmien, yhteyksiä kaltoinkohteluun on tutkittu runsaasti. Tarvetta olisi enemmän myös lasten isiä ja isyyttä koskevalle kaltoinkohtelututkimukselle (Söderholm & Politi, 2012, 86). Tuoreena kaltoinkohteluun liittyvänä tutkimuskohteena on ollut COVID-19-pandemian ja siihen liittyvien tekijöiden sekä kaltoinkohtelun kytkösten tutkiminen.

Tämän tutkimuksen aihealuetta sivuavia aiheita, kuten kaltoinkohtelun sekä oppimisen ja koulunkäynnin yhteyksiä, on tutkittu määrällisesti (mm. Fantuzzo et al. 2011; Fry et al. 2017). Kaltoinkohtelututkimus yleisestikin, sekä kaltoinkohtelun ja oppimisen sekä koulunkäynnin tutkimus, vaikuttaa olevan vahvasti kvantitatiivisiin menetelmiin painottuvaa, ja kaltoinkohdeltujen kokemuksiin perustuva laadullinen tutkimus on ollut hyvin niukkaa. Kaltoinkohtelusta tarvitaankin lisää tutkimustietoa erityisesti kvalitatiivisin menetelmin.

Lasten kaltoinkohtelusta saadaan tietoa niin määrällisesti kuin laadullisestikin pääasiassa kolmen tiedonkeruutyypin mukaan, eli itse kaltoinkohtelun uhreilta, kaltoinkohtelua kokevien lasten kanssa työskenteleviltä asiantuntijoilta sekä kaltoinkohdeltujen ihmisten parissa toimivista virastoista ja muista toimipisteistä. Yksi tärkeä kaltoinkohtelua koskevaa tilastotietoa välittävä taho on lastensuojelu. Lastensuojelusta saatava kaltoinkohtelua koskeva tieto liittyy lasten ja perheiden haasteisiin ja riskeihin, ja 2010-luvulla tutkimus vaikeuksia kokevien perheiden ja lasten suojaavista tekijöistä ja resilienssistä on alkanut lisääntyä (Herrman, 2011, 259). Aiemmin vähäinen kaltoinkohdelluilta itseltään sekä kaltoinkohdeltujen kanssa työskenteleviltä ammattilaisilta kerätty tieto on niin ikään alkanut lisääntyä. (Fluke et al. 2020, 2–3 & 8; Putnam-Hornstein, Needell & Rhodes, 2013, 118.)

Eri lähteistä, lastensuojelun tilastoista, kaltoinkohtelun uhreilta itseltä sekä virallisista raportoinneista, saatavien tietojen välillä näyttäytyy eroavaisuuksia.

Lastensuojelun tilastoissa lasten kokema kaltoinkohtelu näyttyy vähemmän yleisenä kuin mitä kaltoinkohtelun uhrin itse kokevat ja raportoivat (Söderholm & Politi, 2012, 78). Myös vanhempien raportointien sekä itse kaltoinkohdeltujen lasten ja nuorten raportoinnin välillä on nähtävillä eroja. Erityisesti henkisen, fyysisen ja seksuaalisen kaltoinkohtelun osalta havaitaan epä johdonmukaisuuksia riippuen raportointitavasta. Gilbert ja kollegat (2009, 69) huomauttavat kirjallisuuskatsauksessaan, että erityisesti pienten lasten pahoinpitelyä raportoidaan vähemmän kuin sitä todellisuudessa on, ja vanhempien lasten kohdalla lastensuojelu ei havaitse kaikkia tapauksia. Lapsen kokema kaltoinkohtelu jää usein kokonaan tunnistamatta (Söderholm & Kiviti-Kallio 2012, 17). (Gilbert et al. 2009, 69–70.)

Laiminlyönti sekä henkinen väkivalta ovat kokonaisuudessaan aliraportoituja ja vähän tutkittuja ilmiöitä. Huomionarvoista on, että kaltoinkohtelun muodoista fyysistä ja seksuaalista kaltoinkohtelua on tutkittu tieteellisesti enemmän kuin henkistä kaltoinkohtelua ja laiminlyöntiä. Paitsi aihepiirien tutkimuksien määrä, myös aiheiden määritelmät vaihtelevat. Tieteenala, kuten lääketiede tai psykologia, jonka kontekstissa kaltoinkohtelua tutkitaan, vaikuttaa siihen, miten kaltoinkohtelun raamit määritellään. Määrittelyn vaihtelevuus taas vaikuttaa siihen, että eri tutkimustuloksia on haastavaa verrata keskenään. (Söderholm & Politi, 2012, 77–78.) Kaltoinkohtelututkimusta, pitäen sisällään kaltoinkohtelun määrittelyjen tarkastelua, tulisikin toteuttaa lisää, ja tutkimuksellisia katvealueita tulisi kartoittaa.

2.2 Kaltoinkohtelu, oppiminen ja koulunkäynti

2.2.1 Kaltoinkohtelu, oppiminen ja koulunkäynti sosiokulttuurisen oppimisteorian viitekehyksessä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia nuorten kokemusten avulla kaltoinkohtelun ja oppimisen sekä kaltoinkohtelun ja koulunkäynnin välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen taustalla olevana ajatuksena on se, että ympäristön tekijät, kuten kotona koettu kaltoinkohtelu, voivat vaikuttaa oppimiseen ja koulunkäyntiin (Heino & Oranen, 2012). Tätä ajatusta ammentaa sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja kehittymiseen.

Sosiokulttuurisen teorian isä, psykologi Lev Vygotski, lähti kehittämään teoriaa 1920-luvun Venäjällä. Sosiokulttuurinen oppimisteoria korostaa sosiaalisten ja yksilöllisten tekijöiden keskinäistä suhdetta tiedonrakentumisessa. Teorian perimmäisenä ajatuksena on, että ihmisen kehitys, oppiminen ja toiminta tapahtuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, ja kehityksen sekä toiminnan muovautumista voidaan ymmärtää tarkastelemalla niitä ajan kulussa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, 60; Vygotski, 1978). Yksilö perii aikaisempien sukupolvien tietämystä, ajatuksia ja kokemuksia, ja täten yksilö kantaa kulttuuria mukanaan kaikessa toiminnassaan (Lehtinen et al. 2016, 60 & 63). Ihmisen kehitys ja ajattelu ovatkin kietoutuneet historialliseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja materiaaliseen ulottuvuuteen. (John-Steiner & Mahn, 1996, 191; 196.)

Lapsi sekä tätä ympäröivä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa (Lehtinen et al. 2016, 60). Vygotski sosiokulttuurisessa lähestymistavassaan painottaakin kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen oppimiseen ja kehitykseen (John-Steiner & Mahn, 1996, 191). Vygotskin mukaan yksilön psykologiset prosessit tapahtuvat ensin vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja tämän jälkeen ne sisäistyvät yksilön omiksi sisäisiksi psykologisiksi ominaisuuksiksi (Lehtinen et al. 2016, 63). Lapsen mielen kehitys onkin yhtäältä yksilöllistä ja toisaalta yhteisöllistä. Ympäristö vaikuttaa ihmiseen, ja myös ihminen itse vaikuttaa ympäristöön ja muokkaa sitä (Vygotski, 1978, 60–61).

Sosiokulttuurinen oppimisteoria korostaa yksilön kehitystä koskevassa ajattelussaan yksilön sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa yksilö elää, oppii ja kehittyä (Lehtinen et al. 2016, 60). Yksilön sosiaalinen piiri voi koostua muun muassa perheestä, työ- tai koulutus-suhteista sekä ystäväistä. Lapselle ja nuorelle perhe on merkittävä sosiaalinen piiri, ja perhedynamiikassa sekä lapsen ja vanhempien välisessä suhteessa olevat haasteet ja koettu kaltoinkohtelu voivat heijastua lapsen kehitykseen ja oppimiseen (mm. Holmes et al. 2018; Stronach et al. 2011). Lapsen kehittyminen ja oppiminen riippuukin vanhempien sukupolvien edustajilta, kuten lapsen vanhemmilta, välittyvistä kokemuksista ja vuorovaikutuksesta (John-Steiner & Mahn, 1996, 192; Lehtinen et al. 2016, 60).

Sosiokulttuurisen teorian oppimiskäsityksen mukaan ihmisen oppiminen on kulttuurin tapojen, tietojen ja taitojen omaksumista, jotka välittyvät yksilölle

sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielen kautta (Lehtinen et al. 2016, 60). Lasta ohjataan, opetetaan ja kasvatetaan ympäröivän kulttuurin omaksumiseen (Lehtinen et al. 2016, 60). Aluksi yksilö nojaa enemmän muilta ihmisiltä saamaansa tietoon, ja ajan myötä yksilö ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan sekä omaksuu tärkeää tietoa ja strategioita (John-Steiner & Mahn, 1996, 192). Koska yksilö on nuorempana riippuvaisempi muihin ihmisiin ja heiltä saamaansa tietoon, voidaan ajatella lapsen ja tämän vanhempien välisen varhaisen vuorovaikutuksen merkityksen olevan korostunut lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Varhaiseen vuorovaikutukseen sekä vanhemman ja lapsen väliseen kiintymyssuhteeseen liittyvät haasteet, jotka ovat yleisempiä kaltoinkohdelluilla lapsilla kuin verrokeilla, ovat taas yhteydessä heikompaan oppimismenestykseen (Stronach et al. 2011).

Tämän tutkimuksen tutkittavat henkilöt ovat lapsuudessaan kotioloissaan kaltoinkohtelua kokeneita. Kaltoinkohtelua lapsuudessaan kotioloissaan kokeneet ovat eläneet ympäristössä, jossa heitä on esimerkiksi fyysisesti, henkisesti tai seksuaalisesti pahoinpidelty taikka heidän perustarpeitaan on laiminlyöty. Kodin kaltoinkohtelu voi vaikuttaa lapsen oppimiseen ja aiheuttaa siihen liittyviä haasteita (Fantuzzo et al. 2011; Holmes et al. 2018). Oppimisvaikeuksiin liittyen Vygotskin ajattelussa korostuu fysiologisten prosessien, kuten biokemiallisten ja neurologisten prosessien, sekä psykologisten prosessien välinen yhteys (John-Steiner & Mahn, 1996, 194). Täten sosiokulttuurisen teorian viitekehyksessä voidaan oppimisvaikeuksien taustalla nähdä psykofyysisinä taustoina myös kaltoinkohtelun psykofyysiset vaikutukset.

Vygotskin mukaan ei voida määrittää yksittäistä universaalia mallia sille, miten psykologiset kokemukset sekä sosiaalinen ympäristö vaikuttavat ihmisen kehitykseen, sillä ihmisen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat myös esimerkiksi historiallinen konteksti ja sen seurauksena muuttuvat oppimismahdollisuudet ja ympäristöt (John-Steiner & Mahn, 1996, 194; Vygotski 1978). Kaltoinkohdeltujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyen on kiinnostavaa tarkastella sitä, kuinka eri tavoin haastava ja vahingollinen kodin ympäristö vaikuttaa oppimiseen ja koulunkäyntiin eri yksilöillä. Yksilön psyykinen palautumiskyky, eli resilienssi, voi olla yksi selittävä tekijä lapsena koetun kaltoinkohtelun seurausten vaihtelevuudessa (Poijula, 2018).

2.2.2 Kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin kytkökset

Kaltoinkohtelun on havaittu olevan yhteydessä oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin (esim. Coohy et al. 2011; Fantuzzo et al. 2011; Holmes et al. 2018). Kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin kytkökset ilmenevät määrällisissä tutkimuksissa silloinkin, kun perheeseen ja yksilöön liittyviä taustatekijöitä on huomioitu vakioimalla (Gilbert et al. 2009, 74). Lapsen kokema kaltoinkohtelusta johtuva pahoinvointi usein heijastuu lapsen arkiseen toimintakykyyn ja sosiaalisiin suhteisiin, esimerkiksi kouluympäristössä (Kauppi, 2012, 125). Lapset, jotka kokevat tai ovat kokeneet kaltoinkohtelua, menestyvät koulussa keskimäärin verrokkeja heikommin (esim. Coohy et al. 2011; Fantuzzo et al. 2011). Kaltoinkohtelua kokeneilla myös koulutuksen keskeyttäminen on yleisempää, oppimisvaikeudet, kuten ADHD, ovat yleisempiä, ja he saavat verrokkeja useammin erityisopetusta (esim. Capusan et al. 2016; Font & Maguire-Jack, 2020; Gilbert et al. 2009, 74). Mainitut ja muut kaltoinkohtelun kytkökset oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin selittyvät moninaisin erityisesti aivotoiminnan ja ympäristön mekanismein (esim. Bornovalova et al. 2013; Kavanaugh, Dupont-Frechette, Jerskey & Holler, 2016; Vasilevski & Tucker, 2015). On kuitenkin huomattava, että kaltoinkohtelun seuraukset eivät ole kaikilla samanlaisia ja samansuuntaisia.

Oppiminen ja koulumenestys

Tutkimuksissa on havaittu yhteys kaltoinkohtelun sekä koulumenestyksen ja eri oppiaineiden osaamisen välillä (esim. Coohy et al. 2011; Fantuzzo et al. 2011; Holmes et al. 2018). Macleanin, Taylorin ja O'Donnellin (2020, 6) mukaan kaltoinkohtelua kokeneilla, lastensuojelun asiakkaina olleilla, on yhdeksännen luokan koulumenestys verrokkeja heikompa. Lapsuudessa väkivallan uhreiksi joutuneet saavat vähemmän todennäköisesti korkeita koe- ja todistusarvosanoja (Fry et al. 2018, 16). Myös luokalle jääminen on kaltoinkohteluilla lapsilla yleisempää, ja esimerkiksi henkistä väkivaltaa kokeneilla tytöillä riski on lähes kolminkertainen verrokkeihin nähden (Fry et al. 2018, 16). Kaltoinkohtelu onkin huomattava riskitekijä heikolle lapsuuden- ja nuoruudenaikaiselle

koulumenestykselle. Heikompi koulumenestys on havaittavissa erityisesti kotona asuneilla kaltoinkohdelluilla, mutta myös sijoitettuna olleilla (Laurens et al. 2020). (Maclean et al. 2020, 6; 9.)

Kaltoinkohdelluilla lapsilla lukemisen ja matematiikan osaaminen on heikompa kuin niillä lapsilla, jotka eivät ole kokeneet kaltoinkohtelua, kuten fyysistä pahoinpitelyä ja laiminlyöntiä (Coohey et al. 2011, 695; Fantuzzo et al. 2011, 1408; Laurens et al. 2020, 12; Maclean et al. 2020, 9). Verrokkeja heikommat lukemisen ja matematiikan taidot ilmenevät kaltoinkohtelua kokeneilla niin alakoulu- kuin yläkouluiässäkin (Fantuzzo et al. 2011; Maclean et al. 2020; Laurens et al. 2020). Erityisesti ennen päiväkotikäyttäytymistä, mutta myös päiväkotikäyttäytymisen jälkeen koettu kaltoinkohtelu on yhteydessä lasten lukemisen, matematiikan, kielten ja luonnontieteiden verrokkeja heikompaan osaamiseen (Fantuzzo et al. 2011, 1408; Holmes et al. 2018, 100). Varhaiset kaltoinkohtelukokemukset ovat vahvimmin yhteydessä oppimissuorituksiin, ja mitä varhaisemmin lasta on kaltoinkohdeltu, sitä vaikeammat ja pitkäaikaisemmat vaikutukset sillä näyttää olevan lapsen oppimiseen (Holmes et al. 2018, 100). Varhaiset kouluvaikeudet ennustavat myös myöhäisemmän vaiheen haasteita (Laurens et al. 2020, 12). Kaltoinkohtelun ajankohdan lisäksi sen vakavuudella on vaikutus lapsen suoriutumiseen lukemisessa ja matematiikassa (Coohey et al. 2011, 693–695). Mitä vakavampaa kaltoinkohtelua lapsi on kokenut, sitä heikommat ovat tämän tulokset matematiikassa sekä lukemisessa (Coohey et al. 2011, 693; 695). Kaltoinkohtelun vaikutuksia on tutkittu paljon kielenoppimiseen, matematiikkaan sekä luonnontieteisiin peilaten, mutta esimerkiksi taito- ja taideaineiden osalta tutkimusten kentässä on aukko, ja tarve lisätutkimukselle.

Oppiaineiden lisäksi vaihtelua esiintyy kaltoinkohtelun muotojen yhteydessä koulumenestykseen. Cooheyn ja kollegoiden (2011, 695–696) tutkimuksessa fyysinen pahoinpitely näyttäytyi kaltoinkohtelun muodoista vähiten negatiivisesti koulumenestykseen vaikuttavana tekijänä. Fantuzzon ja kollegoiden (2011, 1408) tutkimuksen mukaan fyysinen pahoinpitely ei ole ollenkaan tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä lasten heikompaan koulumenestykseen. Fry ja kollegat (2018, 16) taas esittävät, että erityisesti fyysinen väkivalta korreloi heikon koulumenestyksen kanssa, ja tytöillä korostuneesti myös henkinen väkivalta. Koulutuksen keskeyttäminen näyttäytyy Fryn ja kollegoiden (2018, 16) tutkimuksessa yleisimpänä fyysistä ja seksuaalista väkivaltaa kokeneilla. Coohey

ja kollegat (2011, 695–696) tuovat esille laiminlyöntiä tai useaa eri kaltoinkohtelun muotoa kokeneilla olevan heikoimmat lukemisen tulokset kuin muita kaltoinkohtelumuotoja kokeneilla. Myös Fontin ja Maguire-Jackin (2020, 10) tutkimuksessa laiminlyönti korostuu heikon koulumenestyksen oppilaiden kaltoinkohtelutaustassa. Macleanin ja kollegoiden (2020, 9) tutkimuksessa kaikki kaltoinkohtelun muodot nostivat heikon koulumenestyksen riskiä. Kuten havaitaan, kaltoinkohtelun muotojen vaikutus yleiseen koulumenestykseen ja osaamiseen eri oppiaineissa vaihtelee jonkin verran tutkimuksittain, ja ilmiöstä onkin siksi tarve tehdä tarkentavaa jatkotutkimusta.

Oppimisvaikeudet

Huoli lapsen hyvinvoinnista herää lapsen erinäisen oireilun myötä useimmiten koulussa tai päiväkodissa. Joskus lapsen oppimisen ja koulunkäynnin haasteiden sekä oppimisvaikeuksien taustalla on lasta kohtaan tapahtuvaa kaltoinkohtelua (Kauppi, 2012, 125). Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan erinäisiä vaikeuksia oppia ja käyttää matemaattisia ja kielellisiä taitoja sekä päättelyn, hahmottamisen ja ongelmanratkaisun taitoja (Aro, Aro, Koponen & Viholainen, 2012, 299). Laajasti katsottuna oppimisvaikeudet vaikuttavat paitsi tiettyjen kouluoppimisen osa-alueiden, kuten lukemisen ja matematiikan osaamiseen ja oppimiseen, myös esimerkiksi toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden, sosioemotionaalisten taitojen sekä kielellisten taitojen ja visuospatiaalisen hahmottamisen oppimiseen ja osaamiseen (Aro et al. 2012, 300–301).

Erityisellä oppimisvaikeudella viitataan kapea-alaiseen, tiettyyn taitoon vaikuttavaan vaikeuteen, kun taas laaja-alaiset oppimisvaikeudet näyttäytyvät monen eri taidon oppimisen, hallitsemisen ja käytön alueilla. Se, miten oppimisvaikeudet näkyvät yksilöllä käytännössä, on moninaista ja vaihtelevaa. Oppimisvaikeuksia voi myös olla haastavaa erottaa toisistaan, sillä niiden ilmiössä saattaa olla samankaltaisuuksia, ja oppimisvaikeudet myös usein esiintyvät päällekkäisinä. Tämä komorbiditeetiksi nimetty päällekkäisyys tarkoittaa käytännössä sitä, että henkilöillä, joilla on oppimisvaikeus, on usein myös muita oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeuksiin kytkeytyy usein myös muitakin liitännäisilmiöitä, kuten psykologisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen haasteita tai mielenterveysoireilua. (Aro et al. 2012, 299–302.)

Oppimisvaikeudet ovat kehityksellisiä vaikeuksia, joiden ilmenemismuoto vaihtelee yksilön kehityksen myötä (Aro et al. 2012, 300). Oppimisvaikeudet johtuvat nykyäsityksen mukaan lapsen kehityksen aikana tapahtuvan aivojen ja selkäytimen kehittymisen epätyypillisyyksistä (Aro et al. 2012, 300). Aivoihin ja niiden kehitykseen vaikuttavat tekijät, kuten kaltoinkohtelu ja sen vaikutukset neurokognitiiviseen kehitykseen, voivatkin vaikuttaa oppimisvaikeuksien syntyyn (Glaser, 2014, 102; Kavanaugh & Holler, 2014, 128). Siinä, missä edellisessä osiossa tarkasteltiin kaltoinkohtelun kytköksiä koulumenestykseen ja oppimiseen oppiainetasolla, lähdetään tässä osiossa esittelemään kaltoinkohtelun yhteyksiä laajemmin kaltoinkohtelua ja oppimisvaikeuksia koskevissa tutkimuksissa eniten esille nousseisiin oppimisvaikeuksiin.

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteet (ADHD)

Yksi paljon tapetilla sen yleistymisen vuoksi ollut oppimisvaikeus on ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder) eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä esiintyy noin 4–7 prosentilla lapsista ja nuorista. Lapsilla ja nuorilla ADHD-epäily nousee usein käyttäytymisen tai koulunkäynnin haasteiden myötä esille. ADHD on oppimisvaikeus, joka ilmenee yksilöstä ja tämän iästä riippuen esimerkiksi keskittymisvaikeuksina, ylivilkkautena sekä impulsiivisuutena. Edellä mainitut ovat ADHD:n ydinoireita, ja ADHD esiintyy kolmessa eri muodossa, joissa eri ydinoireet painottuvat. Lisäksi henkilö voi olla levoton sekä lyhytjänteinen ja harkitsematon toiminnassaan. ADHD oppimisvaikeutena näkyy koulussa esimerkiksi motorisen levottomuuden aiheuttamana liikuskeluna tai puhumisena, impulsiivisena käyttäytymisenä oppitunneilla ja vaikeutena kiinnittää huomiota vaadittuun asiaan sekä vaikeutena keskittyä annettuihin tehtäviin ja opettajan puheeseen (Aro et al. 2012, 307). (Duodecim, 2019.)

Henkilöillä, kenellä on ADHD, on usein haasteita toiminnanohjauksessaan, eli niissä erilaisissa psyykkisissä prosesseissa, jotka mahdollistavat tavoitteen mukaisen toiminnan. Toiminnanohjauksen vaikeudet kytkeytyvät vahvasti keskittymisvaikeuksiin, niin visuaalisen ja auditiivisen keskittymisen kuin keskittymisen ylläpitämisen osaltakin (Kavanaugh et al. 2016, 9). Sisällöltään samankaltainen käsite kuin toiminnanohjaus on itsesäätely, joka tarkoittaa kykyä

säädellä omaa käyttäytymistä, tunteita sekä kognitiivista työskentelyä. Niin ikään itsesäätelyssä ilmenevä alisäätely, aiheuttaen muun muassa ylivilkkautta ja impulsiivisuutta, on yhteydessä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön. Lapsilla, joilla on ADHD on siis usein vaikeuksia esimerkiksi tiedon jäsentämisessä, suunnitelmallisuudessa, muistissa sekä tunteiden suotavassa ilmaisussa ja haitallisten impulssien torjumisessa. (Aro et al. 2012, 305–307; Duodecim, 2016.)

Myös lapsen kaltoinkohtelu on yhteydessä toiminnanohjauksen haasteisiin, kuten työmuistin, ongelmanratkaisun, kognitiivisen joustavuuden ja inhibitioiden kontrollin vaikeuksiin sekä impulsiivisuuteen (Kavanaugh et al. 2016, 9; Spann et al., 2012, 186). Lapsen kaltoinkohtelu on siis yhteydessä juuri niihin neurokognitiivisiin tekijöihin, jotka taas yhdistetään aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön (Capusan et al. 2016, 1). Oppimisvaikeuksista ADHD näyttääkin tutkimuksissa olevan vahvasti yhteydessä lapsuudessa koettuun kaltoinkohteluun (Boyd et al. 2019; Capusan et al. 2016; Kavanaugh et al. 2016, 9; Stern et al. 2018).

Suurempi osa kaltoinkohdelluista lapsista sopii ADHD:n kriteeristöön ja saa ADHD-diagnoosin useammin kuin niistä lapsista, jotka eivät ole kokeneet kaltoinkohtelua. Keskittymisvaikeuksia ennakoivat erityisesti perustarpeiden laiminlyönnin sekä henkisen ja fyysisen väkivallan kokeminen lapsuudessa. Mitä useammalle kaltoinkohtelun muodolle on altistunut, sitä todennäköisemmin lapsi saa ADHD-diagnoosin. Eritoten alle 7-vuotiaana koettu kaltoinkohtelu näyttäisi Capusanin ja kollegoiden (2016) mukaan linkittyvän tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden haasteisiin. Mitä vakavampaa väkivalta tai laiminlyönti on ollut, sitä suuremmat todennäköisyydet aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriölle ovat. (Boyd et al. 2019, 7; Capusan et al. 2016, 4; Stern et al. 2018, 278.)

Sosioemotionaaliset vaikeudet

Sternin et al. (2018, 282) artikkelissa havaittiin, että kaltoinkohtelun ja ADHD:n yhteys oli korostunutta erityisesti niillä lapsilla, joilla on käytöshäiriö. ADHD onkin usein yhteydessä sosioemotionaalisiin haasteisiin (Duodecim, 2019). Sosiaalisen kompetenssin vaikeudet, pitäen sisällään sosioemotionaalisten taitojen vaikeudet, ovat lapsilla yhteydessä taas muihin oppimisvaikeuksiin ja

koulunkäynnin haasteisiin (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008).

Yksilön sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan Poikkeuksen (2011, 86) mukaan henkilön kykyä toimia vuorovaikutuksellisissa tilanteissa joustavasti ja tilannekohtaisesti sekä ylläpitää ja luoda myönteisiä sosiaalisia suhteita. Sosiaalinen kompetenssi muodostuu kolmenlaisista taidoista: sosioemotionaalista taidoista, sosiokognitiivisista taidoista ja sosiaalisista taidoista. Sosioemotionaaliset taidot pitävät sisällään esimerkiksi tunteiden säätelyn, tunnistamisen ja hallinnan. Sosiokognitiiviset taidot taas tarkoittavat sellaisia taitoja, joilla yksilö havaitsee, tulkitsee, ennakoii ja arvioi sosiaalisissa tilanteissa tavoitteitansa ja toimintaansa. Kolmas sosiaaliseen kompetenssiin sisältyvä sosiaaliset taidot, pitää sisällään taidot toimia käytännön sosiaalisissa tilanteissa. Tällaisia taitoja ovat muun muassa kommunikoinnin ja kuuntelemisen taidot. Mainittujen taitojen lisäksi yksilön sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat myös kiintymyssuhteet muihin ihmisiin, osallisuus ja yhteisöllisyyden kokemus sekä yksilön oma minäkuva ja itsetunto. (Poikkeus, 2011, 86.)

Puutteet ja haasteet sosiaalisen kompetenssin yhdessä tai useammassa osa-alueessa johtavat haasteisiin vuorovaikutussuhteissa (Lappalainen et al. 2008). Lapsena koettu kaltoinkohtelu voi aiheuttaa näitä puutteita, ja se onkin yksi sosioemotionaalisille vaikeuksille ja sitä kautta vuorovaikutussuhteiden ongelmille altistava riskitekijä (Esposti, Pereira, Humphereys, Sale & Bowes, 2020; Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Lavi, Kats, Ozer & Gross, 2019; Pace et al. 2019). Lapsuuden kaltoinkohtelu on Espostin ja kollegoiden (2020, 7) mukaan yhteydessä haastavan käyttäytymisen riskiin aina lapsuudesta keski-ikään asti, silloinkin, kun muita biologisia ja sosiaalisia tekijöitä on otettu huomioon.

Perna ja Kiefner (2015, 4) painottavat kaltoinkohtelua kokeneilla lapsilla sosioemotionaalisen vaikeuden diagnoosin saamisen olevan huomattavasti yleisempää kuin niillä lapsilla, keitä ei ole kaltoinkohdeltu. Myös Hansonin et al. (2017, 5) tutkimuksessa selvisi, että lasten kaltoinkohtelukokemukset sekä lasten käyttäytymiseen liittyvät haasteet, ja lisäksi heikot assosiativisen oppimisen taidot, ovat toisiinsa kytkeytyneitä. Riski haastavalle käyttäytymiselle näyttäisi olevan suuri erityisesti perustarpeiden laiminlyöntiä ja henkistä kaltoinkohtelua kokeneilla (Esposti et al. 2020, 10).

Kaltoinkohdelluilla lapsilla aggressiivinen käytös ja heikommat tunnesäätelyn taidot ovat huomattavasti yleisempiä kuin kaltoinkohtelua kokemattomilla lapsilla (Lavi et al. 2019, 11; Séguin-Lemire et al. 2016, 6). Kaltoinkohtelua kokeneet lapset kokevat enemmän negatiivisia tunteenpurkauksia ja vähemmän positiivisia tunteenpurkauksia kuin verrokkit (Lavi et al. 2019, 13). Fyysisen kaltoinkohtelun on huomattu aiheuttavan lapsille negatiivisia tunne-elämän vaikutuksia, kuten epäsosiaalista käyttäytymistä, aggressiota sekä alhaista itsetuntoa (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016, 463; Pace et al. 2019). Seksuaalista väkivaltaa ja hyväksikäyttöä kokeneilla lapsilla on raportoitu enemmän tunteiden epävakausta sekä verrokkeja heikommat tunnesäätelytaidot (Séguin-Lemire et al. 2016, 6). Tunne-elämän haasteita, kuten vähäisempää positiivista vuorovaikutusta muiden kanssa, vähäisempää empatiaa ja enemmän tilanteisiin sopimattomia tunnereaktioita, näyttäytyi Séguin-Lemiren ja kollegoiden (2016, 6) tutkimuksessa enemmän pojilla kuin tytöillä. Kaltoinkohtelu aiheuttaa yleisestikin merkittävän riskin sosioemotionaalisille haasteille, jotka voivat esiintyä itsenäisenä oppimisvaikeutena sekä muihin oppimisvaikeuksiin linkittyvänä tekijänä.

Kielelliset vaikeudet, visuospatiaalisen hahmottamisen haasteet ja motoriikan ongelmat

Kaltoinkohtelun kytkeytymistä emotionaalisiin ja sosiaalisiin vaikeuksiin sekä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteisiin on tutkittu melko yhtenevin tuloksin. Oppimisvaikeuksista kielelliset vaikeudet, visuospatiaalisen hahmottamisen haasteet sekä motoriikan ongelmat taas ilmenevät tutkimuksissa jonkin verran vaihtelevin tuloksin liittyen yhteyksiin lasten kaltoinkohtelun kanssa. (Kavanaugh et al. 2016, 9–10.) Aiheista tarvitaan lisää tutkimusta, jotta saadaan suurempaa dataa mahdollisista yhteyksistä.

Kielelliset vaikeudet, kuten heikkoudet sanavarastossa, viivästymät kielenkehityksessä sekä kielen ymmärtämisen haasteet, näyttäisivät mahdollisesti olevan kaltoinkohteluun yhteydessä (De Bellis, Woolley & Hooper, 2013; Kavanaugh & Holler, 2014; Sylvestre & Mérette, 2010). De Bellisin ja kollegoiden (2013) sekä Kavanaugh'n ja Hollerin (2014) mukaan seksuaalista väkivaltaa kokeneilla on verrokkeihin nähden kielellisissä taidoissa, mukaan

lukien kielen ymmärtämisessä ja vastaanottavassa sanavarastossa, heikkouksia. Sylvestren ja Méretten (2010) tutkimuksessa kaltoinkohtelun muodoista laiminlyönti näyttäytyi olevan lasten kielenkehityksen viivästymiin kytköksissä. Alle kolmevuotiailla vakavasti laiminlyödyillä lapsilla ilmeni huomattavasti ei-laiminlyötyjä lapsia enemmän kielenkehityksen viivästyksiä (Sylvestre & Merette, 2010). Joka kolmannella alle kolmevuotiaalla vakavasti laiminlyödyillä oli havaittavissa kielenkehityksen viivästymä (Sylvestre & Mérette, 2012, 421). Cobos-Calin ja kollegoiden (2014, 4–5) mukaan tehtävien ohjeiden seuraaminen on kaltoinkohdelluilla lapsilla heikompaa, ja luetun sekä kuullun ymmärtämisen tulokset ovat kotona kaltoinkohdelluilla verrokkeja heikompia. Vasilevski ja Tucker (2016, 4) taas eivät löytäneet eroja kaltoinkohdeltujen nuorten ja ei-kaltoinkohdeltujen nuorten välillä kielellisissä testeissä, joissa testattiin nuorten sanavarastoa.

Toinen oppimisvaikeus, jonka yhteys kaltoinkohteluun on tutkimuksissa epäselvä, on visuospatiaalinen hahmottaminen eli avaruudellinen hahmottaminen sekä visuaalinen suorituskky. Cobos-Cali ja kollegat (2017, 4) mainitsevat kotona kaltoinkohdelluilla lapsilla olevan heikompi taito sanoihin ja kuvien tunnistamiseen liittyvissä tehtävissä kuin verrokeilla. Barrera, Calderón ja Bell (2013) taas eivät todenneet visuaalisessa tulkitsemisessä eroa niiden lasten, joita oli kaltoinkohdeltu ja niiden lasten, joita ei ollut kaltoinkohdeltu, välillä. Toisaalta esimerkiksi Vasilevski ja Tucker (2015) korostavat, että kaltoinkohtelua kokeneet nuoret suoriutuivat huomattavasti heikommin visuaalisen prosessoinnin nopeutta sekä visuospatiaalista toimintaa mittaavissa testeissä. Samankaltaisia visuospatiaalisen hahmottamisen heikkouksia havaitsivat De Bellis ja kollegat (2013) sekä Vasilevski ja Tucker (2015).

Kielelliset haasteet ja visuospatiaalisen, eli avaruudellisen, hahmottamisen vaikeudet saattavat olla lapsuusiässä koettuun kaltoinkohteluun yhteydessä, mutta yhä lisää tutkimusta aiheista tarvittaisiin (Kavanaugh et al. 2016, 10). Lisää tutkimusta tarvittaisiin myös erityisesti motoriikan ja kaltoinkohtelun yhtymäkohdista (Kavanaugh, 2016, 10). Tämänhetkisen tutkimustiedon mukaan motoriset ja psykomotoriset toiminnot eivät näyttäisi neurokognitiivisista toiminnoista olevan yhteydessä kaltoinkohteluun. Kaltoinkohdeltujen ja ei-kaltoinkohdeltujen välillä ei pääasiassa ole löydetty merkittäviä eroavaisuuksia hienomotoristen taitojen ja psykomotorisen prosessointinopeuden suhteen (De

Bellis et al. 2013; Kavanaugh, 2016, 10; Kavanaugh & Holler 2014; Perna & Kiefner, 2013). Yleisestikin oppimisvaikeuksien ja kaltoinkohtelun tutkimuksen kenttä on kuitenkin yhä vajavainen, ja lisää tutkimustietoa aiheesta tarvitaan.

Koulunkäynnin haasteet

Oppimistulosten ja oppimisvaikeuksien lisäksi kaltoinkohtelu voi vaikuttaa koulunkäyntiin myös muilla tavoin. Fantuzzon ja kollegoiden (2011, 1407–1409) tutkimuksessa kouluun sitoutumisen, sisältäen muun muassa annettujen ohjeiden noudattamisen, avun pyytämisen tarvittaessa sekä osallistumisen oppitunneilla, havaittiin olevan verrokkeja heikompaan niillä lapsilla, jotka olivat kokeneet laiminlyöntiä. Samaiset tulokset havaittiin niillä, jotka olivat kokeneet muunlaista kuin fyysistä pahoinpitelyä ennen päiväkotikäyttäytymistä. Päiväkodin ja toisen luokan välillä laiminlyöntiä kokeneilla lapsilla oli verrokkeihin nähden keskimäärin heikommat sosiaaliset taidot ja opiskelutaidot sekä enemmän poissaoloja. (Fantuzzo et al. 2011, 1407–1409.)

Kaltoinkohdeltujen koulupoissaolojen suurempi määrä näkyy erityisesti tytöillä (Fry et al. 2018, 11). Esimerkiksi seksuaalisesti kaltoinkohdelluilla tytöillä poissaolot ovat yleisyydeltään kolminkertaisia verrattuna niihin, jotka eivät ole kokeneet seksuaalista hyväksikäyttöä tai seksuaalista väkivaltaa (Fry et al. 2018, 1). Hagborg, Berglund ja Fahlke (2018) vertailivat koulupoissaoloja 12–18 vuotiailla nuorilla, joita oli kaltoinkohdeltu ja jotka eivät olleet kokeneet kaltoinkohtelua. Koulusta usein, eli yli kymmenen päivää lukukauden aikana, luvattomasti poissaolevista nuorista neljäsosa raportoi kokeneensa yhtä kaltoinkohtelun muotoa. Huomattava viidesosa raportoi kokeneensa useampaa kuin yhtä kaltoinkohtelun lajia. Kaikki kaltoinkohtelun muodot olivat yllämainittuina luvattomia koulupoissaoloja vähän tai paljon ilmoittaneilla nuorilla. Lisäksi tutkimuksessa nousi esille yhteys kaltoinkohtelukokemusten ja negatiivisten opettajasuhteiden välillä. (Hagborg et al. 2018, 3; 6–7.)

Kaltoinkohdeltujen nuorten koulunkäynti saattaa suuren poissaolomäärän lisäksi jopa keskeytyä. On havaittu, että lapsuudessa koettu kaltoinkohtelu on yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen (Font & Maguire-Jack, 2020; Cage, 2020; Fang & Tarui, 2015, 26). Esimerkiksi Yhdysvalloissa vuonna 2020 toteutettu tutkimus osoittaa, että kaltoinkohdelluista nuorista vain 58 prosenttia

suoritti loppuun sikäläisen koulutusjärjestelmän mukaisen toisen asteen eli high schoolin, eli kansallista keskiarvoa 15 % harvemmin (Cage, 2020, 234). Samankaltaiseen lukuun päätyivät myös Font ja Maguire-Jack (2020) tutkimuksessaan. Cagen (2020, 240) tutkimuksessa eroa koulutuksen loppuunsaattamisessa ei havaittu kotona asuvien ja kodin ulkopuolelle sijoitettujen nuorten välillä, vaan merkitsevänä tekijänä vähäisemmän koulun loppuunsaattaneiden määrässä oli ylipäätään koettu kaltoinkohtelu.

Laiminlyönti näyttäytyi Fangin ja Taruin (2015, 26) mukaan kaltoinkohtelun muodoista muita enemmän koulutuksen keskeyttämiseen myötävaikuttavana tekijänä. Font ja Maguire-Jack (2020, 6) havaitsivat toisen asteen koulutuksen keskeyttämisen olevan yleisintä niillä, joita on sekä fyysisesti pahoinpidelty että laiminlyöty. Emotionaalinen kaltoinkohtelu lisäsi Fryn ja kollegoiden (2018, 11) tutkimuksessa koulun keskeyttämistä kaksinkertaisesti. Lisäksi useampi eri kaltoinkohtelumuoto näyttäytyy koulun keskeyttämisen riskitekijänä (Font & Maguire-Jack, 2020, 6). Cagen (2020, 241) tutkimuksessa taas ilmeni eroa koulutuksen keskeyttämisessä kaltoinkohtelun ajankohtaan mukaan. Nuorempana kuin 13-vuotiaana koettu kaltoinkohtelu näyttäytyi huomattavasti suurempana koulutuksen keskeyttämisen riskitekijänä kuin yli 13-vuotiaana koettu kaltoinkohtelu (Cage, 2020, 241). Eri tutkimuksissa tutkittujen kaltoinkohtelun muotojen ja kaltoinkohtelun ajankohtien vaikutus koulunkäynnin haasteisiin vaihtelee, mutta yhtenäisenä teemana on se, että kaltoinkohtelu on myötävaikuttavana tekijänä koulunkäynnin haasteiden kokemisessa. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan.

Kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteyksien taustalla olevista mekanismeista

Lasten kaltoinkohtelua koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että ympäristö, jossa lasta tai nuorta kaltoinkohdellaan, voi vaikuttaa lapsen tai nuoren oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin. Tämän pro gradu -tutkimuksen lähtökohtana on niin ikään ajatus siitä, että ympäristö voi vaikuttaa oppimiseen. Tutkimusta siitä, miksi kasvuympäristössä tapahtuneiden kaltoinkohtelukokemusten sekä heikompien oppimistulosten, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin haasteiden välillä on yhteys, eli mikä

taustalla vaikuttava mekanismi on, on tehty vain vähän (Holmes et al. 2018, 9). Olemassa olevan tutkimuskirjallisuuden mukaan kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteyksien mekanismeissa korostuvat kaltoinkohtelun, eli kasvuympäristö- ja traumatekijän, vaikutukset lasten aivoihin ja geeneihin sekä näiden kautta oppimiseen, oppimisvaikeuksiin sekä koulunkäyntiin.

Kaltoinkohtelu ja siihen liittyvät traumat voivat vaikuttaa aivojen kehitykseen ja aivojen rakenteeseen, mikä taas vaikuttaa oppimiseen ja oppimisessa koettujen vaikeuksien ilmenemiseen (Glaser, 2014, 102; Kavanaugh & Holler, 2014, 128; Vasilevski & Tucker, 2015). Oppimisvaikeudet selitetäänkin yksilön keskushermoston, eli aivojen ja selkäytimen, poikkeavuuksilla (Aro et al. 2012, 300). Kaltoinkohtelun muutokset aivoissa näkyvät eri aivoalueilla, jotka ovat yhteydessä eri oppimisen ja mielenterveyden alueisiin (Kelly et al. 2013, 845). yhteydessä. Aivokuoren paksuuden on huomattu kaltoinkohdelluilla olevan ei-kaltoinkohdeltuja ohuempi, ja aivojen kielipoimussa on kaltoinkohtelulle altistumisen myötä pantu merkille muutoksia (Kelly et al. 2013). Esimerkiksi äärimmäisen laiminlyönnin on todettu olevan yhteydessä pienempään aivojen kokoon, vähäisempään aivojen aktiivisuuteen sekä hidastuneeseen ja vähentyneeseen aivojen kehittymiseen (Glaser, 2014, 103).

Kaltoinkohtelu vaikuttaa aivoihin myös traumaattisen stressin kautta. Kaltoinkohdelluilla esiintyy keskivertoväestöä enemmän posttraumaattista stressihäiriötä ja yleisestikin pitkittynyttä stressiä (De Bellis et al. 2013; Glaser, 2014; Kavanaugh & Holler, 2014). Kaltoinkohtelu ja sen aiheuttamat traumat sekä traumaattisen stressin vaikutukset aivoihin, ovatkin tärkeitä kaltoinkohtelun ja aivotoiminnan välistä yhteyttä kuvaavissa mekanismeissa. (Kavanaugh et al. 2016.)

Kaltoinkohteluun liittyvä pitkittynyt stressi voi johtaa aivojen harmaan aineen vähenemiseen, mikä on yhdistetty heikkoon tunteidensäätelyyn, heikentyneeseen sosiaaliseen toimintakykyyn sekä lisääntyneeseen riskinottoon. Traumaattinen stressi nostattaa kortisolitasoa ja muiden stressihormonien tasoa, ja traumaattista stressiä kokeneilla on aivokuvantamisen keinoin löydetty olevan muutoksia hippokampuksen ja aivojen etuotsalohkokuoren alueilla, joissa kortisolireseptoreja on paljon. Kaltoinkohtelun aiheuttama aivojen etuotsalohkon kuoren pienempi koko taas johtaa muistin heikkenemiseen sekä

toiminnanohjauksen haasteisiin, ilmeten lapsilla esimerkiksi impulsiivisuutena, kognitiivisena joustamattomuutena sekä heikkona keskittymiskyynä. (Carrion & Wong, 2012, 23; Glaser, 2014, 106–107.)

Juuri toiminnanohjauksen haasteet ovat tutkimuksissa korostuneet kaltoinkohtelua kokeneiden kohdalla (esim. Glaser, 2014; Kavanaugh & Holler, 2014; Perna & Kiefner, 2015; Kirke-Smith, Henry & Messer, 2014; Spann et al., 2012). Kognitiivisista funktioista erityisesti juuri toiminnanohjaus ja siihen liittyvät haasteet taas kytkeytyvät riskikäyttäytymiseen ja koulunkäynnin haasteisiin sekä oppimisvaikeuksiin, kuten ADHD:n (Perna & Kiefner, 2015, 4; Kirke-Smith et al. 2014; Spann et al. 2012, 182). Kaltoinkohtelun ja ADHD:n sekä kaltoinkohtelun ja sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteyksiä onkin selitetty siten, että kaltoinkohtelun aiheuttamat kognitiiviset vaikutukset ja muutokset kohdistuvat niille kognitiivisen toiminnan osa-alueille, kuten toiminnanohjaukseen ja työmuistiin, jotka taas näyttäytyvät suurella roolilla ADHD:n ja sosioemotionaalisten vaikeuksien taustalla (Capusan et al. 2016, 6; Kavanaugh et al. 2016, 9).

Vakavaa kaltoinkohtelua kokeneilla nuorilla on havaittu ei-kaltoinkohdeltuihin verrattuna heikkouksia spesifeissä kognitiivisissa funktioissa, joihin toiminnanohjauskin lukeutuu (De Bellis et al. 2013). Puutteita esiintyy kaltoinkohdelluilla nuorilla laajalti eri kognitiivisissa toiminnoissa, kuten toiminnanohjauksessa, akateemisessa suoriutumisessa, muistissa, tiedonprosessoinnin nopeudessa, kielellisissä toiminnoissa, keskittymisessä sekä visuospatiaalisessa hahmottamisessa (De Bellis et al. 2013, 178). Nämä puutteet taas saattavat johtua kaltoinkohtelun seurauksena tapahtuvista neurobiologisen kehityksen muutoksista. Puutteet kognitiivisissa funktioissa voivat merkittävästi haitata nuorten oppimista. Yleisestikin aivojen rakenteeseen ja toimintaan liittyvät muutokset kytkeytyvät oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäynnin haasteisiin (Spann et al. 2012, 182). (Kavanaugh et al. 2016; Vasilevski & Tucker, 2015.)

Aivojen lisäksi myös geneeillä, kaltoinkohteluun liittyvillä epigeneettisillä muutoksilla, arvellaan olevan tekemistä kaltoinkohtelun ja oppimisvaikeuksien, kuten sosioemotionaalisten vaikeuksien ja ADHD:n, kanssa (Capusan et al. 2016, 6; Romens, McDonald, Svaren & Pollak, 2015; Roth & Sweatt, 2011). Sen lisäksi, että kaltoinkohtelun aiheuttamilla geneettisillä tekijöillä itsessään voi olla

implikaatioita oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin, on esitetty, että kaltoinkohtelun ja oppimisen, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäynnin haasteiden taustalla oleva mekanismi voi olla geenien sekä kasvuympäristön väliseen korrelaatioon perustuva (Bornovalova et al. 2013). Bornovalova ja kollegat (2013) painottavat kaltoinkohtelun, eli perheeseen liittyvän riskitekijän, sekä lasten ADHD:n ja sosioemotionaalisten vaikeuksien välisen yhteyden taustalla olevan geneettis-ympäristöllinen perusta, jossa lapsen perhe tuottaa lapselle niin geenit kuin kodin kasvuympäristönkin. Geneettis-ympäristölliset mekanismit ovat myös kytköksissä sosiaalisiin normeihin ja kulttuurisiin tekijöihin (Capusan et al. 2016, 6; Lansford et al. 2015).

Vanhempien ja kasvuympäristön vaikutus lapseen on valtavan monisyinen, ja koetun kaltoinkohtelun vaikutukset voivat tehdä pysyviä neurologisia, fysiologisia ja psyykkisiä muutoksia lapseen. Vanhemmat vaikuttavat lapseen myös sosiaalistamisen keinoin. Se, miten kotona toimitaan, ja mitä lapsi oppii tai ei opi kotona, vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin (Coohey et al. 2011, 696; Fantuzzo et al. 2011, 1410). Kaltoinkohtelua kokevilla lapsilla ei välttämättä ole kotikasvatuksen kautta välittyneitä ja omaksuttuja tiedollisia sekä taidollisia resursseja, kuten itsesäätelyn ja motivoinnin taitoja, joita koulussa menestyminen edellyttäisi (Coohey et al. 2011, 696; Fantuzzo et al., 2011, 1410). Myös esimerkiksi kielellisiin haasteisiin linkittyvä vakava laiminlyönti voi olla kielellisten haasteiden taustalla sitä kautta, että lapsi ei ole saanut riittävästi kielellisiä virikkeitä ja vuorovaikutusta (Sylvestre & Mérette, 2010, 423). Kaltoinkohtelu kasvuympäristötekijänä voi siis vaikuttaa lapseen ja tämän oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin välillisesti, neurologisten tai geneettisten tekijöiden kautta, taikka suoraan sosiaalistamisen, vuorovaikutuksen ja kotikasvatuksen kautta. Huomionarvoista on, että kaltoinkohtelun ja oppimisen, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäynnin yhteyksiä selittävien mekanismien tutkimusta on tehty paljon aivotointoihin liittyen. Sosiaaliset mekanismit ovat jääneet hyvin vähälle huomiolle tutkimuksessa, ja tarvetta jatkotutkimuksille on.

Resilienssi

Erinäiset kognitiiviset, geneettiset ja sosiaaliset mekanismit näyttävät kaltoinkohdelluilla verrokkeja heikompien oppimistulosten, oppimisvaikeuksien ja

koulunkäynnin haasteiden taustalla (esim. Coohy et al. 2011, 696; Romens et al. 2015; Vasilevski & Tucker, 2015). Kaikkiin lapsiin kaltoinkohtelu ei kuitenkaan vaikuta samalla tavalla. Osa lapsista oirehtii koulua käydessään monin tavoin koetusta kaltoinkohtelusta, toiset taas pärjäävät verrokkien tavoin tai paremmin. Pärjäämiseen negatiivisista kokemuksista huolimatta vaikuttaa resilienssi eli eri tekijöiden muodostama kyky pärjätä läpi vastoinkäymisten (Herrman et al. 2011, 259). Resilientit lapset toimivatkin erilaisilla psyykkisillä, kognitiivisilla, sosiaalisilla ja emotionaalisilla osa-alueilla yleisesti ei-kaltoinkohdeltuihin verrattavasti (Herrman et al. 2011, 262). Resilienssiä voidaan arvioida tarkastelemalla erilaisissa, esimerkiksi emotionaalisen, kognitiivisen ja sosiaalisen, toiminnan ulottuvuuksissa hyvin suoriutumista tai negatiivisten vaikutusten, kuten psyykkisten ongelmien esiintymättömyyttä tarkastelemalla, taikka käyttämällä spesifejä tutkittuja resilienssiä mittaavia skaaloja (Yoon et al. 2021, 10–11).

On arvioitu, että resilienttejä lapsia on noin kolmasosa niistä lapsista, jotka olisivat olosuhteidensa puolesta alttiita mielenterveysongelmille ja sosiaalisille ongelmille. Resilienssi tarkoittaa muun muassa joustavuutta, pärjäävyyttä, selviytymiskykyisyyttä, kimmoisuutta ja positiivista mukautuvuutta. Resilienssi näkyy vaikeista, stressaavista ja jopa traumaattisista elämäntapahtumista aiheutuvana sopeutumisenä ja selviämisenä. Resilienteillä henkilöillä on päättävyyttä hallita ja suunnata kohtaloon haastavissakin oloissa, toipumiskykyä traumaattisista tapahtumista sekä toipumisen jälkeistä kestävyttä. Resilientit henkilöt kykenevät ylläpitämään positiivista tavoittelua ja toivoa tulevaisuuteen. (Poijula, 2018, 1–17; 25–30; 90.)

Resilienssiä luonnehditaan tutkimuksissa joskus yksilöllisenä piirteenä tai kyknä joustaa ja mukautua sekä jopa vastustaa ympäristötekijöitä siten, että pärjää läpi vastoinkäymisten, kuten kaltoinkohtelun, tai kuvainnollisesti ”nousemisena” vastoinkäymisistä, ilman merkittäviä psyykkisiä tai fyysisiä haasteita. Laajemman, vallalla olevan näkökulman mukaan resilienssiin lukeutuvat monenlaiset eri vastoinkäymisten negatiivisilta vaikutuksilta suojaavat tekijät ja mekanismit, niin yksilön kuin yhteisön ja yhteiskunnankin tasolla. Poijula (2018, 18) korostaakin resilienssin olevan saatavilla olevien selviytymiseen tarvittavien voimavarojen, eli resilienssin lähteiden, saatavilla olemista sekä hyödyntämistä vaikeissa tilanteissa. (Herrman et al. 2011, 259–260; Yoon et al., 2021, 4.)

Yksilötason resilienssin lähteitä ovat esimerkiksi persoonallisuuteen ja kognitioihin liittyvät tekijät, kuten itsetunto, kognitiivinen joustavuus ja korkea älykkyys sekä tunnesäätelyn kyvyt (Herrman et al. 2011, 260–262; Poijula, 2018, 100–102). Yksilöllisellä tasolla esimerkiksi hyvät arjen taidot, hyvä itsesäätelykyky, hyvä itsetunto ja positiiviset persoonallisuuspiirteet näyttäisivät lapsilla ja nuorilla olevan resilienssiin yhteydessä (Afifi & MacMillan, 2011, 267; Meng, Fleury, Xiang, Li & D’Arcy, 2018, 467; Poijula 2018, 91). Yksi resilienssiä ilmentävä tekijä on tulevaisuusorientoituneisuus, joka on kaltoinkohdelluilla nuorilla yhteydessä vähäisempään epäsoveliaaseen käytökseen, kuten rikollisuuteen ja päihteidenkäyttöön, parempaan sosiaaliseen kompetenssiin sekä parempaan itsetuntoon (Afifi & MacMillan, 2011, 269; Cui, Oshri, Liu, Smith & Kogan, 2020). Resilienssiin liittyvät myös biologiset tekijät aina neurobiologisista geneettisiin tekijöihin (Herrman et al. 2011; Poijula, 2018, 37–44).

Yhteisön, kuten perheen, tasolla resilienssiin vaikuttavat muun muassa tukevat ja turvalliset ihmissuhteet, kuten ystävät sekä sosiaalinen tuki (Herrman et al. 2011, 260–262). Yhteisötasolla merkittäviä resilienssiä rakentavia asioita ovat vanhempiin ja perheeseen liittyvä vakaa perhe- ja kasvuympäristö, suhteet vanhempiin sekä vanhempien hyvät vanhemmuuden kyvyt (Afifi & MacMillan 2011, 268–269; Holmes et al. 2018). Lisäksi huoltajan lapselle tarjoama kognitiivinen stimulaatio näyttäisi suojaavan kaltoinkohdeltua lasta akateemisissa ja kielellisissä taidoissa pärjäämisessä (Holmes et al. 2018). Erityisen merkittävää resilienssin kannalta on lapsen turvallinen ja läheinen suhde johonkin läsnäolevaan ja välittävään aikuiseen henkilöön. Turvallinen suhde aikuiseen voi olla perheen ulkopuolisen aikuisen kanssa, mutta myös perheen sisäisesti ei-kaltoinkohtelevaan vanhempaan. Myönteinen varhainen vuorovaikutus ja turvallinen kiintymyssuhde ei-kaltoinkohtelevaan vanhempaan ovatkin niin ikään positiivisesti rakentamassa vastoin käymistä selviämistä. (Meng et al. 2018, 467; Poijula, 2018, 91; 100.)

Yhteisötason tekijöiden lisäksi yhteiskunnalliset seikat, kuten kunnan palvelut sekä kulttuuriset ja demografiset asiat, voivat myös vaikuttaa resilienssiin (Herrman et al. 2011, 260–262). Sellaiset yhteiskunnalliset järjestelmät ja palvelut, jotka tukevat lapsen ja perheen hyvinvointia ja terveyttä, suojaavat lapsen kehitystä ja rakentavat lapsen resilienssiä (Poijula, 2018, 100). Myös

esimerkiksi hyvä opettajasuhde, koulussa saatavilla oleva tuki ja koulun turvallisuus ovat nousseet esille yhteiskunnallisen tason yksilön resilienssiä tukevana asioina (Meng et al. 2018, 467).

Kuten myös kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteyksien mekanismeissa, myös resilienssin lähteissä on havaittu dynaamista vuorovaikutusta ympäristötekijöiden sekä geneettisten tekijöiden välillä (Cicchetti & Rogosch, 2012; Ohashi et al. 2019). Yhteisön ja yhteiskunnan tasojen sekä yksilötason resilienssin lähteet ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa (Cicchetti & Rogosch, 2012; Ohashi et al. 2019). Resilienssi onkin interaktiivista ja dynaamista, ja siihen vaikuttavat moninaiset tekijät ja niiden yhteisvaikutukset. Poijula (2018, 92) kiteyttää hyvin, että lapsen resilienssin määräävät yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus kasvuympäristön riskitekijöiden ja lapsen suojaavien tekijöiden välillä.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda uutta tietoa kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteyksistä lasten ja nuorten kanssa työskenteleville, tiedeyhteisölle sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon.

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Miten lapsuudenaikaiset kotioloissa tapahtuneet kaltoinkohdelluksi tulemisen kokemukset ovat olleet yhteydessä nuorten aikuisten kokemuksen mukaan heidän oppimiseensa, mahdollisiin oppimisvaikeuksiinsa ja koulunkäyntiinsä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

4.1.1 Tutkimuksen tieteenfilosofisista lähtökohdista

Tämä pro gradu -tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa tutkitaan teemahaastattelun keinoin nuorten aikuisten kokemuksia kaltoinkohtelun, oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhtymäpinnoista. Laadullisen tutkimuksen keinoin pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta ja sen merkitystä, eikä määrällisen tutkimuksen tavoin saada tietoa yksilöiden ja muuttujien välisistä tilastollisesti merkitsevistä eroista (Alasuutari, 2011). Kvalitatiivinen tutkimus onkin tutkittavaa ilmiötä ymmärtävää ja tulkitsevaa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 26;30). Tässä laadullisessa pro gradu -tutkimuksessa ilmiö, jota pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan, on nuorten aikuisten kokemusmaailma kaltoinkohtelusta ja sen mahdollisista koetuista vaikutuksista nuorten oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin läpi eri kouluasteiden.

Laadullinen tutkimus käsitteenä pitää sisällään monenlaisia tutkimuksia sekä tutkimusmenetelmiä, ja se sijoittuu jatkumolle, jossa sijaitsee myös kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus. Laadullinen ja määrällinen tutkimus eivät siis ole toisiaan poissulkevia, vaan toisiaan tukevia erityyppisiä analyysimalleja, joiden keinoin tutkitaan asioita eri tavoin. Siinä, missä määrällinen tutkimus pohjautuu erinäisiin lukuihin, tilastollisen tutkimuksen menetelmiin ja eri muuttujien välisiin yhteyksiin, on laadullinen tutkimus luonteeltaan aineiston tarkastelua ja ymmärtämistä jonkin sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakenteen näkökulmasta. (Alasuutari, 2011, 26; 28–30; 40; Tuomi & Sarajärvi, 2017, 10; 19; 53.)

Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen keinoin keskitytään tutkittavien kokemusmaailman ymmärtämiseen. Tutkimus on tieteenfilosofiselta luonteeltaan ja tutkimustraditioltaan fenomenologis-hermeneuttinen kvalitatiivinen tutkimus. Fenomenologis-hermeneuttinen traditio on osa hermeneuttista traditiota, jonka ominaispiirteenä on tutkia ihmisten luomaa todellisuutta ihmistieteissä, kuten kasvatustieteissä ja sosiaalitieteissä (Laine, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2017, 28; 30).

Fenomenologia perinteenä painottuu ihmisten elämis- ja kokemusmaailmaan sekä elettyyn ja koettuun todellisuuteen (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, 9). Fenomenologian mukaan ihminen on luontaisesti yhteisöllisesti suuntautunut, ja yhteisö, sekä kulttuuri ja aikakausi, muokkaavat yksilön kokemaa todellisuutta (Laine, 2010, 30; Tuomi & Sarajärvi, 2017, 30). Fenomenologia ei lähde liikkeelle ilmiöiden perustelusta, vaan kysyy kokemuksista ja tarkastelee, miten ihmiset kokevat elämänsä todellisuuden (Miettinen et al. 2010, 10–11). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tutkittavien elämää ja kokemuksia kotona tapahtuneen kaltoinkohtelun osalta, ja sen vaikutuksista oppimiseen, koulunkäyntiin ja mahdollisiin oppimisen vaikeuksiin. Tarkoituksena on tutkia ilmiötä kokonaisuutena juuri tutkittavien yksilöllisistä kokemusmaailmoista käsin, tutkittavien itse kertomana. Olennaista fenomenologiassa onkin ilmiön ymmärtäminen yksilöllisen lisäksi myös yleisesti, ilmiötä kuvaillen ja yleisiä rakenteita paikantaen (Miettinen et al. 2010, 11; 13).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus siis painottuu tutkimaan ihmisten elämissä maailmaa, kokemuksia ja kokemusten merkityksiä ihmisille (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 30). Laine (2010, 28) painottaa sitä, että ihmistä tutkitaan henkilön omassa elämäntodellisuudessa, joka muodostuu niin biologisista, kulttuurisista kuin sosiaalisistakin elementeistä sekä kokemuksista ja niiden merkityksistä. Lähtökohtana fenomenologiassa on se, että kaikella ja kaikilla kokemuksillamme on merkitys, ja näiden merkitysten tutkiminen on fenomenologisen tutkimuksen kulmakivi (Laine, 2010, 29). Tässä tutkimuksessa haastattelujen keinoin saadaan tietoja haastateltavien kokemuksista ja haastateltavien kokemuksilleen antamista merkityksistä.

Kokemuksellisuus ja kokemisen tutkiminen ovat fenomenologian ydintä. Fenomenologis-hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa hermeneutiikka taas antaa fenomenologiselle kokemusten ja merkitysten tutkimukselle suuntaviivoja ilmiön tulkitsemista ja ymmärtämistä varten (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 31). Hermeneutiikan painopisteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta, ja tutkimuksen kohteina erilaiset kielelliset ja keholliset ilmaisut sekä niiden merkitykset. Tutkimushenkilöt tuovat esille henkilökohtaisia kokemuksiaan tutkijalle, ja tutkija taas pyrkii kokoamaan ja tematisoimaan tutkittavien kokemuksia ja niiden merkityksiä. (Laine, 2010, 29–32.) Hermeneuttisessa ajatus- ja tutkimusprosessissa puhutaan hermeneuttisesta ymmärtämisen kehästä. Tällä

tarkoitetaan sitä, että yksittäinen, vaikkapa kaltoinkohtelukokemus, tulee ymmärtää kokonaisuudesta, kuten kaltoinkohtelusta ilmiönä, ja kokonaisuus taas tulee ymmärtää yksittäisten kautta. (Gadamer, 1986–1987, 29.)

Hermeneuttisen näkemyksen mukaan ihminen itse antaa ilmiöille merkityksiä, ja ilmiöt, kuten kaltoinkohtelu ja oppiminen, ovatkin ihmisten omien tulkintojen muokkaamia (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 29). Myös tutkija luo ilmiöille omia merkityksiä, ja tutkijalla on omia ennakkokäsityksiä ilmiöistä jo ennen tutkimista (Gadamer, 1986–1987, 31). Niin hermeneuttisessa kuin fenomenologisessakin tulkinnassa merkittävää on se, että tutkittaessa ja pohdittaessa asioita ja ilmiöitä, tulee tutkijan tiedostaa ja ottaa huomioon omat ennakkonäkemykset, ja tutkia niiden pätevyyttä, jo ennen kuin lähtee varsinaiseen aineiston tulkitsemisen työhön (Gadamer, 1986–1987, 33; Laine, 2010, 34). Sekä fenomenologiassa että hermeneutiikassa korostuvat niin tutkittavien kuin tutkijankin inhimillisuus ja ilmiöiden tulkinnan merkitys tieteellisessä tutkimuksessa, ja tämän vuoksi kriittisyys ja refleктоiminen ovat tärkeitä tutkittaessa (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 30).

4.1.2 Aineiston kerääminen

Tutkimusta suunniteltaessa ja toteutettaessa valitaan oman tutkimuksen tutkimuskysymyksen mukaisesti tutkimusmetodi, jolla aineisto kerätään (Alasuutari, 2011, 62). Tässä tutkimuksessa kokemuksia kaltoinkohtelusta, oppimisesta, oppimisvaikeuksista ja koulunkäynnistä päätettiin kerätä teemahaastattelun keinoin. Kun tutkitaan kokemuksia ja merkitysrakenteita, tulee aineisto kerätä sellaisen metodin keinoin, jossa tutkittavat pääsevät omin sanoin kertomaan kokemuksistaan (Alasuutari, 2011, 63). Haastattelulla saadaan juurikin tietoa ihmisen kokemuksista ja ajatuksista (Hirsjärvi & Hurme, 1985; Tuomi & Sarajärvi, 2017, 62). Haastattelu on myös erityisen hyvä aineistonkeruumenetelmä, kun tutkitaan hyvin henkilökohtaisia ja emotionaalisia asioita, ja tutkimuskohteesta halutaan saada kuvailua (Hirsjärvi & Hurme, 1985, 15). Nuorten aikuisten kokemuksia kaltoinkohtelusta ja oppimisesta, mahdollisista oppimisvaikeuksista sekä koulunkäynnistä, kerättiin tässä tutkimuksessa haastattelun keinoin, sillä näin ajateltiin saada emotionaalisesti

haastavasta aiheesta kokemuksia mahdollisimman kattavasti, suoraan nuorilta aikuisilta itseltään, omin sanoin kerrottuna.

Haastattelu on yksi yleisimmistä kvantitatiivisen tutkimuksen aineiston keräämisen tavoista (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 62). Yksinkertaisesti ilmaistuna haastattelu on järjestetty keskustelu, jossa tutkija tutkimusaiheensa ohjaamana pyrkii saamaan haastateltavilta tietoa aiheesta (Alasuutari, 2011, 121; Eskola & Vastamäki, 2007, 25). Haastattelu onkin vuorovaikutustilanne, joka eroaa tavanomaisesta keskustelusta sen institutionaalisen luonteen ja päämääräkeskeisyyden vuoksi. Haastattelijan intressi tutkimushaastatteluissa on tiedonhankinta, ja rooli haastattelussa on kysyä haastateltavalta kysymyksiä, ohjata keskustelua ja kerätä tietoa. Haastateltava taas tarjoaa tutkijalle haastattelussa tietoa, ja haastattelu mahdollistaa haastateltavalle omien kokemustensa sekä mielipiteidensä esittämisen (Eskola & Vastamäki, 2007, 26). Näitä rooleja toteutetaan keskustelutilanteessa yhteisessä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme, 1985, 26–27; Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 23.)

Tämän tutkimuksen haastattelut, eli aineistonkeruu, toteutettiin keväällä 2021. Aineisto kerättiin haastattelemalla iältään 18–29-vuotiaita kokemusasiantuntijoita, joilla on lapsuudessa, eli alle 18-vuotiaana, kotiloissa tapahtuneita kaltoinkohtelukokemuksia. Haastatteluissa käsiteltiin kaltoinkohtelukokemuksia sekä nuorten oppimista, oppimisvaikeuksia ja yleisesti koulunkäyntiä läpi heidän koulu-uransa ajalta.

Tutkimus päätettiin toteuttaa haastattelemalla 18–29-vuotiaita nuoria aikuisia, sillä koettiin, että tutkimuksessa halutaan saada nuorten ääni kuuluviin, ja ajateltiin, että nuorilla aikuisilla on kokemuksia oppimisesta ja koulunkäynnistä kattavasti eri oppiasteilta. Täysi-ikäisten nuorten pohdittiin tutkimuseettisestä näkökulmasta olevan ikätasoltaan kykeneviä päättämään halukkuudestaan osallistua sensitiivisiä ja emotionaalisesti mahdollisesti rankkoja aiheita käsittelevään tutkimukseen. Haastateltavien iän rajausta alle 29-vuotiaisiin perustuu siihen, että Nuorisolaissa nuorilla tarkoitetaan alle 29-vuotiaita henkilöitä (Nuorisolaki, 2016, 3 §).

Tutkimuksen kohteiksi valittiin kokemusasiantuntijat, sillä kokemusasiantuntijoilla ajateltiin olevan kokemusta ja näkemystä kokemusten jakamisesta. Laadullista tutkimusta toteutettaessa, on yleisestikin tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä on

kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, ja halukkuutta jakaa kokemuksiaan (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 73). Kokemusasiantuntijat kohderyhmänä valittiin myös tutkimuseettisistä syistä. Tutkimuksen henkisesti vaikean aiheen ajateltiin olevan sellainen, josta kokemusasiantuntijat ovat tottuneet kokemusasiantuntijoina puhumaan, ja täten haastattelun mahdollisesti aiheuttamat henkisten vaikutusten ajateltiin jäävän mahdollisimman vähäisiksi.

Kokemusasiantuntijat ovat kokemusasiantuntijatehtäväänsä koulutettuja henkilöitä, jotka ovat kokeneet tai kokevat haastavan elämäntilanteen tai elämäkokemuksen, ja työskentelevät kokemustensa tuoman asiantuntijuuden kautta. Elämäntilanteita, joiden kokemusten myötä voidaan toimia kokemusasiantuntijana, ovat esimerkiksi kokemukset mielenterveyden haasteista, päihdeongelmasta tai lastensuojelun asiakkuudesta. Tähän pro gradu -tutkimukseen osallistuneet ovat toimineet pääasiassa lastensuojeluasioihin liittyen kokemusasiantuntijana, mutta myös esimerkiksi mielenterveyspuolella. Kokemusasiantuntijat jakavat työskentelyssään kokemuksiaan esimerkiksi vertaisille, kouluttavat sekä tuovat ääntään esille palvelujen kehittämisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen saralla. Kokemusasiantuntijuus mahdollistaakin osallisuuden ja voimaantumisen kokemustenjaon myötä, sekä aktiivisena toimijana kehittämis- ja vaikuttamistoiminnan. (Kostiainen, Ahonen, Verho, Rissanen & Rotko, 2014, 6; Meriluoto, 2016, 67–69.)

Kokemusasiantuntijuus syntyi Suomessa järjestötoiminnan kentältä, osallisuuden kehittämisenä ja vaikuttavan kansalaistoiminnan toteuttamisena (Meriluoto, 2016, 70). Järjestöt sekä kouluttavat että välittävät kokemusasiantuntijoita (Kostiainen et al. 2014, 6). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen haastateltavat kokemusasiantuntijat tavoitettiin lähettämällä sähköpostitse tutkimuspyyntö neljän eri kokemusasiantuntijoita välittävän järjestön tai verkoston toiminnasta vastaaville, ja heidän kauttaan jäsenistön sähköpostilistoille. Tutkimuspyynnössä olivat tutkimuksen tietojen lisäksi tutkijan yhteystiedot, ja haastateltavat olivat sähköpostitse tai puhelimitse itse yhteydessä tutkijaan, mikäli he halusivat osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistumista koskevan yhteydenoton jälkeen sovittiin haastattelun ajankohta ja haastattelun toteuttamisen sähköinen alusta. Samalla informoitiin haastateltavia, että he saavat sähköpostiinsa ennen haastatteluajankohtaa tutkimukseen osallistumista koskevan

suostumuslomakkeen, jonka he halutessaan osallistua tutkimukseen allekirjoittavat, ja lähettävät tutkijalle takaisin allekirjoitettuna ennen varsinaista haastattelua. Tutkittavien suostumus tutkimukseen osallistumisesta varmistettiin kirjallisen suostumuslomakkeen allekirjoittamisen lisäksi haastattelun alussa suullisesti.

Haastateltavia pyrittiin hankkimaan noin kymmenen, ja lopullinen tutkimusaineisto käsittää kahdeksan haastattelua. Kuudesta kahdeksaan haastateltavaa on esitetty sopivaksi määräksi opinnäytetyön tutkittavien määräksi (Eskola, 2007 Tuomen & Sarajärven, 2017, 74 mukaan). Haastateltavien määrälle ei ole ehdotonta raamia, vaan käytännössä ajan ja rahan kaltaiset tutkimusresurssit määrittävät sitä, kuinka monta haastateltavaa on mielekästä hankkia (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 73). Tässä tutkimuksessa haastateltavien tavoiteltua pienempi määrä selittynee sillä, että tutkimuksen aihe on hyvin sensitiivinen ja tutkittaville mahdollisesti henkisesti raskas, jonka vuoksi tähän tutkimukseen osallistumiseen saattoi olla korkea kynnyks. Toinen mahdollisesti haastateltavien rekrytointiin vaikuttanut tekijä on koronapandemia-aika, ja sen johdosta haastattelujen sähköinen etätoteutus, sekä siihen liittyvät etäyhteyksien toimivuuden ja sähköisten alustojen käytön kaltaiset kysymykset. Kahdeksan haastattelun jälkeen saavutettua haastatteluaineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena, ja tultiin päätökseen, että kahdeksan haastattelun luoma aineisto on riittävän kattava tämän tutkimuksen tarkoitukseen.

Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat teemahaastatteluja ja yksilöhaastatteluja, eli tutkija haastatteli ennalta määritettyjä teemoja hyödyntäen yhtä haastateltavaa kerrallaan. Teemahaastattelut voivat avoimen haastattelun kaltaisia, tai tiukemmin strukturoituja (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 65). Avoimessa, strukturoimattomassa haastattelussa haastattelu muistuttaa vapaamuotoista keskustelutilannetta ilman tiukkoja ennalta määriteltyjä raameja. Toisen ääripään strukturoiduissa haastatteluissa on valmiit kysymykset ja valmiit vastausvaihtoehdot. Teemahaastattelu edustaa yleensä puolistrukturoitua haastattelua, ja haastattelussa käydään läpi tiettyjä ennalta mietittyjä aihepiirejä. Teemahaastattelussa tutkija on laatinut etukäteen teemoja ja niitä tarkentavia kysymyksiä, joiden pohjalta haastattelu etenee (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 65). Teemahaastattelu on luonnollisen keskustelun kaltainen tilanne, jossa tutkija ja tutkittava keskustelevat tutkimusaiheesta melko vapaamuotoisesti (Alasuutari,

2011, 112). (Eskola & Vastamäki, 2007, 27–28; Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 11.) Tämän tutkimuksen haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelut pidettiin melko avoimina, siten, että haastattelussa käsiteltiin ennalta määriteltyjä laajoja teemoja, mutta keskustelua ohjasi sekä suuntasi paljolti myös haastateltavan sekä haastattelijan vuorovaikutus.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa haastatteluissa käsitellyjä teemoja oli kolme: 1) kokemusasiantuntijuus 2) kaltoinkohtelu sekä 3) oppiminen, koetut oppimisvaikeudet ja koulunkäynti. Teemat on muodostettu tutkimuksen teoreettista viitekehystä hyödyntäen (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 65). Näitä suuria teemoja lähestyttiin tarkentavien haastattelukysymyksien avulla.

Haastattelutilanteen alussa tutkija kertoi tiiviisti tutkimuksesta, ja tässä tutkimuksessa tutkittavien suostumus tutkimukseen varmistettiin hyvissä ajoin ennen haastattelua kirjallisesti sekä haastattelun alussa suullisesti. Seuraavaksi haastatteluissa lähdettiin käsittelemään lyhyesti kokemusasiantuntijuutta. Ensimmäisen teeman, eli kokemusasiantuntijuus-teeman keskustelunaiheita olivat päätyminen kokemusasiantuntijaksi, työskentely kokemusasiantuntijana sekä kokemusasiantuntijan työn anti. Vaikka tutkimuksen kohteena ei ollutkaan kokemusasiantuntijuus, päätettiin tutkimushaastattelu aloittaa kevyemmällä aihepiirillä. Haastattelun alussa usein puhutaan hieman jostain neutraalista aihepiiristä ennen varsinaisiin tutkimusaiheisiin siirtymistä (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 24).

Ensimmäistä varsinaisista tutkimusaiheteemoista, eli kaltoinkohteluteemaa, taas täsmennettiin kaltoinkohtelun muodon, ajankohdan, keston sekä kaltoinkohtelijan aiheilla. Oppimisen, koettujen oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin teemassa taas käsiteltiin muun muassa kouluviihtyvyyttä, eri oppiaineiden osaamista sekä sosiaalisia taitoja. Kyseisen teeman punaisena lankana keskustelussa oli koetun kaltoinkohtelun mahdollinen vaikutus oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin eri kouluasteilla. Haastattelun lopuksi haastateltaville kerrottiin keskusteluavun mahdollisuuksista, jos sellaiselle ilmenee tarvetta haastattelun jälkeen.

Läpi haastattelujen, haastattelurunkoon kirjattujen apukysymysten lisäksi haastattelijalla suuntasi haastattelua myös muihin esille nousseisiin asioihin, mikäli se koettiin tutkimuksen kannalta olennaiseksi. Se, että haastattelussa asioissa

voidaan edetä haastattelijan määrittämässä järjestyksessä ja se, että kysymyksiä voidaan tarkentaa, ovat suuria syitä sille, miksi haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 63–64). Haastattelussa haastattelijalla onkin merkittävässä osassa ohjaamassa vuorovaikutustilannetta (Hirsjärvi & Hurme, 1985, 27). Haastattelijan esittämällä täsmentävillä kysymyksillä päästiin myös tässä tutkimuksessa syvemmälle kaltoinkohtelukokemuksiin ja haastateltavien niille antamiin merkityksiin.

Tutkimuksen haastattelujen kesto vaihteli siten, että lyhin haastattelu oli 36 minuuttia pitkä ja pisin haastattelu 1 tuntia ja 24 minuuttia pitkä. Keskimäärin haastattelut kestivät noin yhden tunnin. Haastateltavista kuusi oli naisia, yksi oli mies ja yksi oli muunsukupuolinen. Nuorin haastateltava oli iältään 23-vuotias, vanhin 28-vuotias.

Kaikkien kahdeksan haastateltavan kanssa toteutettiin yksi haastattelukerta, joka tapahtui koronapandemiatilanteen vuoksi etäyhteyksin, eli puhelimitse tai sähköistä alustaa, Microsoft Teamsia, käyttäen. Kahdeksasta haastattelusta seitsemän toteutettiin Teams-palvelun välityksellä ja yksi puhelimitse. Tietokonevälitteinen viestintä on yleistymässä aineistonkeruussa, ja tietokonevälitteisesti toteutetut haastattelut tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia tutkimuksille (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori, 2005, 264). Tämän pro gradu -tutkimuksen aineistonkeruussa päädyttiin tietokone- ja puhelinvälitteisiin haastatteluihin vallitsevan maailmantilanteen, COVID19-pandemian vuoksi, sillä tietotekniikan avulla haastattelut pystyttiin järjestämään turvallisesti ilman tutkijan ja tutkittavien välistä lähikontaktia. Tämän tutkimuksen virtuaaliset haastattelut toteutettiin Internetin välityksellä reaaliaikaisesti video- ja puheyhteydellä haastateltavan kanssa.

Tietokonevälitteisessä haastattelussa haastattelijan ja haastateltavan välillä on fyysistä etäisyyttä, mikä mahdollistaa sen, että haastateltavia voidaan hankkia ilman fyysisen sijainnin rajoitteita. Haastateltavat voivat itse päättää, missä he fyysisesti ovat haastattelun aikana, ja tämä turvallisen ja hyvän tuntuisen haastattelupaikan valinta on hyödyksi etenkin sensitiivisiä haastatteluaiheita ajatellen. Etäisyys voi myös näkyä siinä, että haastateltavan on helpompi ja mukavampi olla avoin. (Tiittula et al. 2005, 266–267.)

Tässä tutkimuksessa etähaastattelut nauhoitettiin, kuten useimmiten haastattelututkimuksissa tehdään. Nauhoitukset litteroitiin eli kirjoitettiin auki sana sanalta tekstitiedostoiksi, ja tietoturvasyistä nauhoitukset poistettiin välittömästi tutkijan puhelimelta, joka toimi nauhoitusvälineenä. Kun haastattelutilanteet litteroidaan sanatarkasti, pystyy tutkija palaamaan aineistoon toistuvasti, ja analysoimaan aineistoa sekä omaa toimintaansa haastattelijana huolellisesti. Litteroidut tiedostot toimivat tutkijalle muistiapuna läpi aineiston käsittelyn. (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 14–16.)

Se, miten tarkasti nauhoitetut haastattelut litteroidaan tekstimuotoon, riippuu tutkijan käyttämästä litterointitekniikasta. Puhetapoja tutkivissa tutkimuksissa ja muissa keskustelua käsittelevissä tutkimuksissa esimerkiksi haastateltavan puheessa esiintyvät tauot, epäröinnit ja intonaatiot merkitään ylös. Riippuen tutkimuksen tarkoituksesta, voi litteroinnissa olla aiheellista merkitä myös puhujien elehdintää ja ilmehdintää. (Alasuutari, 2011, 65; Tiittula & Ruusuvuori, 2005, 16.) Tässä tutkimuksessa ei tutkita haastateltavien puhetapoja tai puhetilanteita esimerkiksi diskurssianalyysillä, vaan tutkimuksessa tarkastellaan haastattelujen sisältöjä sisällönanalyysin keinoin. Tämän vuoksi tutkimuksessa päädyttiin litteroimaan sanatarkasti, mutta kuitenkin merkitsemättä äänenpainoja, ilmeitä ja eleitä. Litterointi toteutettiin kirjoittamalla jokainen haastattelunauhoite kukin omalle tekstitiedostolleen. Litteroituna tekstinä, Arial-fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5, haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 82 sivua.

4.1.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi koostuu Alasuutarin (2011, 32; 35) mukaan kahdesta vaiheesta: aineistossa esiintyvien havaintojen pelkistämisestä sekä arvoituksen ratkaisemisesta eli tulosten tulkinnasta. Kun tutkimusaineistosta pelkistetään havaintoja, tehdään se oman tutkimuksen kysymyksenasettelun mukaisesta näkökulmasta (Alasuutari, 2011, 32). Monenlaisiin laadullisiin tutkimuksiin soveltuva aineiston analyysimenetelmä on sisällönanalyysi, joka valittiin tähän tutkimukseen aineiston analysoimisen menetelmäksi. Sisällönanalyysi sopi tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmäksi, sillä sisällönanalyysi mahdollistaa systemaattisen ja joustavan litteroidun aineiston analyysin. Sisällönanalyysin avulla aineistosta etsitään merkityksiä ja

muodostetaan merkityskokonaisuuksia. Sisällönanalyysillä kuvataan aineiston sisältöä tiiviissä, selkeässä, sanallisessa muodossa. Sisällönanalyysissä tutkijan oman tulkinnan ja pohdinnan myötä kerätystä aineistosta ja siihen liittyvistä ilmiöistä muodostetaan jäsennellympi ja käsitteellisempi kokonaiskuva. (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 78; 87–89; 91; 94.)

Sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa eri tavoin, jolloin eri analyysin vaiheet saattavat toteutua erilaisilla tai eri järjestyksessä. Yhteistä eri sisällönanalyysin toteuttamismenetelmissä on tutkijan tutkimusaineistoon perinpohjainen tutustuminen sekä aineiston luokittelu, tyypittelu tai teemoittelu. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi toteutettiin Tuomen ja Sarajärven (2017, 91–93) mallin mukaisesti, sillä se koettiin tutkijan omaan tutkimustyyliin ja -tarpeisiin sopivaksi. Suuntaviivoja analyysille saatiin myös Alasuutarilta (2011).

Tuomen ja Sarajärven (2017, 91) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ensiksi litteroidaan nauhoitetut haastattelut tekstimuotoon, mikä tämän tutkimuksen osalta on kuvailtu edeltävässä osiossa koskien aineistonkeruuta. Tämän jälkeen aineistoon paneudutaan lukemalla litteroituja tekstejä ajatuksella. Seuraavaksi aineistoa lähdetään pelkistämään etsimällä tutkimustehtävän mukaisia ilmauksia, raakahavaintoja, eli tässä tutkimuksessa havaintoja nuorten aikuisten lapsuudenaikaisista kaltoinkohtelukokemuksista sekä havaintoja nuorten kokemuksista siitä, miten kaltoinkohtelukokemukset ovat vaikuttaneet heidän oppimiseensa, mahdollisiin oppimisvaikeuksiinsa ja koulunkäyntiinsä (Alasuutari, 2011, 32). Raakahavainnot eli tutkimustehtävän mukaiset ilmaisut merkitään aineistoon tutkijan valitsemalla koodaustavalla. Tässä tutkimuksessa litteroitu haastatteluaineisto koodattiin käyttämällä eri värisiä fonttivärejä Word-tiedostoissa, tietyn fonttivärien kuvaten tiettyä ilmiötä. Koodauksen avulla aineistosta nostetaan esille tutkimuksen kannalta olennaiset asiat, ja karsitaan epärelevantit asiat pois. (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 79; 91–93.)

Seuraavaksi tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaisut listataan, ja niistä lähdetään etsimään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, joiden avulla ilmaisuja aletaan ryhmittelemään. Havaintomäärää pelkistetään yhdistämällä samankaltaisia, yhteisen säännönmukaisuuden tai piirteen sisältäviä havaintoja suuremmiksi metahavainnoiksi, jotka kuvaavat alkuperäisilmauksien sisältöä (Alasuutari, 2011, 32). Pelkistämistä voidaan tehdä luokittelemalla,

tyypittelemällä tai teemoittelemalla aineisto (Laine, 2010 Tuomen & Sarajärven mukaan, 2017, 78). Analyysitekniikkana tässä tutkimuksessa käytettiin teemoittelua, jossa tarkoituksena on luokitella ja ryhmitellä aineistoa eri teemojen eli aihepiirien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 78–79).

Tässä tutkimuksessa ilmaisut listattiin erilliselle Word-tiedostolle, ja aina tiettyä asiaa kuvaavat ilmaisut, jotka haastatteluaineistosta merkittiin eri värisin fontein, kerättiin tiedostossa yhteen. Kunkin ilmaisun perään merkittiin, minkä haastattelun litteroinnista ilmaisu on: esimerkiksi toisesta haastattelusta olevat ilmaisut merkittiin virkkeen perään suluissa merkinnällä H2. Samaa ilmiötä tai ilmiön piirrettä taikka ominaisuutta kuvaavat ilmaukset yhdistettiin alateemoiksi, jotka nimettiin teemaa kuvaavasti. Lopuksi alateemat yhdistettiin mielekkäiksi yläteemoiksi ja edelleen yhdistäväksi teemaksi, joka kytkee ylä- ja alaluokat tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 91–93.)

TAULUKKO 1. Esimerkkitaulukko aineiston analyysiprosessista.

Esimerkkejä alkuperäisistä ilmauksista	Alateema	Yläteema	Yhdistävä teema
<p>Kyl mä sit yhdelle opettajalle kerroin tästä, ni sitte hän sit ymmärs. (H1)</p> <p>Ja isovanhemmat, mamma ja ukki, ne oli siis sellasii aina lähellä olevii mä sanoisin. (H2)</p> <p>Äiti oli miulle kyllä ihan kaikki. (H3)</p>	Turvallinen aikuinen	Resilienssi	Tutkimushenkilöiden kokemukset kaltoinkohtelun yhteydestä oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin

Havaintojen pelkistämisen, tässä tutkimuksessa teemoittelun, jälkeen vuorossa on tulosten tulkinta, eli vaihe, jossa havaintokokonaisuuksien sekä raakahavaintojen tarkastelemisen avulla tutkija tekee tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä. Havaintoja voidaan luonnehtia johtolankoina, joiden tulkittamisen myötä päästään ratkaisuun eli tutkimustulokseen. Esimerkiksi haastattelututkimuksessa haastateltavien vastaukset kysymyksiin eivät sellaisenaan ole tutkimustuloksia, vaan tutkija omalla tulkinnallaan koostaa aineiston havainnoista tutkimustuloksia. (Alasuutari, 2011, 35–36; 59; 62.)

Tämän pro gradu -tutkimuksen analyysissä pyrittiin aineistolähtöiseen analyysiin, eli siihen, että analyysiä tehdään mahdollisimman puhtaasti aineistosta lähtien tutkimuskysymyksen mukaisesti. Täten tutkittavan ilmiön analyysi on vapaata ja riippumatonta tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetystä teoriasta. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisempi teoria ja tutkimustieto eivät vaikuta aineiston analyysiin, vaan analyysiyksiköt muodostetaan vain tutkimuksen aineistosta käsin. Fenomenologiassa tutkijan oma intuitio on mukana ohjaamassa merkityskokonaisuuksien muodostamisessa aineistosta (Laine 2010 Tuomen & Sarajärven mukaan, 2017, 85). Tällöin tutkija käy dialogia tutkimusaineiston ja oman aineiston tulkintansa kanssa (Laine 2010 Tuomen & Sarajärven mukaan, 2017, 85). (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 80; 82.)

4.2 Tutkimusetiikka ja tietoturva

Tämän pro gradu -tutkimuksen aihe, kaltoinkohtelu ja sen kytkökset oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin, on sensitiivinen, ja edellytti tutkijalta hyvää perehtymistä tutkimuseettisiin kysymyksiin. Kuten kaikessa tutkimuksessa, on tässäkin tutkimuksessa tutkimuksen eettisyys tärkeää, ja tutkimusaiheen sensitiivisyys tuo tutkimusetiikkaan lisäulottuvuuksia. Yksi tärkeä hyvän tutkimuksen kriteereistä on eettinen kestävyys, eli, että tutkimus on toteutettu laadukkaasti ja eettisesti aina tutkimussuunnitelmasta tutkimuksen raportointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 110–111; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6).

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa tulee ottaa huomioon, mitä on hyväksyttävää tutkia ja millä keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 109). Tutkimusaiheen ja tutkimusasetelman valinta onkin eettinen valinta, ja tutkimusaiheen perustelu on eettistä pohdintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 113–

114). Tutkittaville ei tule aiheutua vahinkoa tutkimuksesta, ja erinäiset tutkimukseen mahdollisesti liittyvät riskitekijät tulee kartoittaa ennen tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 116). Tämän tutkimuksen kohdalla paitsi pro gradu - tutkija, myös yliopiston tutkimuseettinen elin tarkasteli ja pohti tutkimuksen eettisyyttä ja siihen liittyviä riskitekijöitä. Tämä tutkimus läpikävi sensitiivisen aiheensa vuoksi Turun yliopiston ihmistieteiden eettisen toimikunnan ihmistieteellisten tutkimusten jaoston ennakoarvioinnin, jossa kartoitettiin tutkimussuunnitelman eettisyyttä ja tutkimuksen liittyviä riskejä. Toimikunnan käsityksen mukaan tutkimussuunnitelman ja muiden toimitettujen asiakirjojen perusteella tutkimus on eettisesti hyväksyttävä. Toimikunta myönsi päätöksensä 17.2.2021.

Eettisen ennakoarvioinnin tekeminen tutkimusaiheen niin edellyttäessä on osa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen eettisyys edellyttää kaikkiaan hyvän tieteellisen käytännön noudattamista. Tämä pro gradu -tutkimus on alusta loppuun toteutettu kansallisen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatiman hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tämä tutkimus on läpi kaikkien tutkimuksen vaiheiden toteutettu huolellisesti, tarkasti ja rehellisesti. Tutkimus on myös raportoitu tieteellisen tiedon vaatimuksia noudattaen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6.)

Hyvää tieteellistä käytäntöä ovat tutkimuslupien ja -suostumusten hankkiminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tutkijan tulee myös huolehtia siitä, että tutkimukseen osallistuvilla on riittävä suoja. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavat saavat riittävästi tietoa tutkimuksesta, sen aiheuttamista mahdollisista riskeistä sekä omista oikeuksistaan tutkimukseen liittyen. Tutkijan tulee varmistaa, että tutkittavat todella ymmärtävät tutkimuksen ja omat oikeutensa tutkimuksessa. Tutkittavilla on oikeus olla osallistumatta tutkimukseen ollenkaan, ja keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä tahansa kohdassa tutkimusta. Tutkittava voi myös kieltää tutkimuksen jälkeen hänen osansa aineistosta käyttö tutkimuksessa. Tutkittavilla tulee olla täysi anonymiys ja tiedoilla luottamuksellisuus tutkimuksessa, mikäli toisin ei ole tutkittavan kanssa sovittu. (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 116.) Tässä tutkimuksessa jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta saatiin ennen haastattelua allekirjoitettu suostumuslomake, jossa kerrottiin kattavasti tutkimuksesta ja ylläkin mainituista tutkittavien oikeuksista tutkimuksessa.

Oman eettisen puolensa tutkimukseen loi tietokonevälitteisyys haastatteluissa. Kun aineistonkeruussa, -käsittelyssä ja -säilytyksessä käytetään tietoteknisiä välineitä ja internet-yhteyttä, korostuu tietoturvallisuuden merkitys tutkimuksessa (Tiittula et al. 2005, 270). Sähköisessä muodossa olevan aineiston riskejä ovat muun muassa tietokonevirukset tai laitteiden rikkoutuminen, ja sen myötä esimerkiksi aineiston katoaminen (Tiittula et al. 2005, 270). Olennainen osa eettistä tutkimusentekoa on asianmukaisista tietoturvatoinenpiteistä huolehtiminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 7).

Tässä tutkimuksessa aineiston tietoturvallisuuden eteen tehtiin monia toimenpiteitä. Tutkimusaineisto, eli haastatteluaineisto, taltioitiin haastattelun aikana tutkijan henkilökohtaisen salasanasuojatun puhelimen nauhoitustoiminnolla. Nauhoitukset litteroitiin välittömästi haastattelujen jälkeen Word-tiedostoiksi, joita säilytettiin tutkimuksen ajan tutkijan henkilökohtaisella tietokoneella sekä tutkijan henkilökohtaisella, vain aineiston säilytystä varten hankitulla, salasana- ja sormenjälkisuojatulla ulkoisella kovalevyllä. Litteroinnissa haastateltavat anonymisoitiin. Välittömästi litteroinnin jälkeen haastattelunauhoitteet poistettiin tutkijan henkilökohtaiselta puhelimelta tietoturvallisesti. Tutkimusaineistoa käsitteli vain tutkija itse. Tutkimusaineistoa ei avata muiden käyttöön tai kokonaisuudessaan muiden nähtäväksi. Tutkimusaineistosta muiden nähtävillä olevia osia ovat vain tässä tutkimusraportissa ilmenevät lainaukset.

Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineisto, eli haastattelujen litteroinnit, poistettiin tietoturvallisesti tutkijan tietokoneelta. Litteroitua aineistoa tekstitiedostoina säilytetään Turun yliopiston suosituksen mukaisesti viisi vuotta tutkimuksen valmistuttua tutkijan ulkoisella kovalevyllä, jota ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen mainitun viiden vuoden aikana. Viiden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta aineisto hävitetään tietoturvallisesti ulkoiselta kovalevyltä.

Tutkimusta varten kerättiin vain tutkimustyön kannalta täysin välttämättömät henkilötiedot. Tarpeelliset henkilötiedot kerättiin suoraan tutkimukseen osallistujilta itseltään. Henkilötiedot anonymisoitiin jo heti litterointivaiheessa, eikä tietoja voi tutkielmassa yhdistää tiettyyn henkilöön. Tutkimusta varten on tehty tietosuojailmoitus, joka lähetettiin tutkittaville henkilöille tutkimuspyynnön liitteenä. Henkilötietoja käsiteltiin Euroopan unionin yleisen tietosuojaa-asetuksen

kuudennessa artiklassa mainitun käsittelyperusteen nojalla, henkilötietojen käsittelyn ollen tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi. Tämän tutkimuksen tapauksessa henkilötietoja käsiteltiin tieteellistä tutkimusta varten.

5 TULOKSET

5.1 Haastateltavien kokema kaltoinkohtelu ja kodin kasvuympäristö

Tähän tutkimukseen osallistui kahdeksan henkilöä, edustaen monia, erityisesti eteläisen Suomen kuntia. Haastateltavat ovat kokeneet eri ikävaiheissa erilaisia kaltoinkohtelun muotoja: laiminlyöntiä sekä henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Tähän tutkimukseen osallistuneet eivät maininneet kaltoinkohtelun muodoista lapsuudessaan kokeneensa seksuaalista väkivaltaa. Suurimmalla osalla haastateltavista kaltoinkohtelua oli tapahtunut enemmän tai vähemmän eri ikävuosina alle 18-vuotiaana, osalla jopa läpi koko lapsuuden ja nuoruuden. Suurin osa kaltoinkohtelumuisteluista sijoittui peruskouluikään, eli noin 7–15 ikävuoden tienoille. Osa haastateltavista kertoi kotioloissa tapahtuneesta kaltoinkohtelusta myös yli 15-vuotiaana, kun taas päiväkotikässä koetusta kaltoinkohtelusta ei juurikaan haastateltavilla ollut muistikuvia.

Varhaisista kaltoinkohtelukokemuksista oli kuitenkin useampia mainintoja. Eräs haastateltavista totesi, että hän tietää virallisista asiakirjoista kaltoinkohtelua tapahtuneen häntä kohtaan jo varhaiskasvatuksesta asti. Yksi haastateltava taas sanoi, että hänellä ei itsellä ole konkreettisia muistikuvia etenkin ensimmäisten elinvuosiensa kaltoinkohtelusta, mutta hän on jälkikäteen kuullut kaltoinkohtelusta itseään kohtaan ja ymmärtänyt kaltoinkohtelua tapahtuneen.

”Mie en oikeen muista kauheesti siitä, mitä kotona on käyty. Suurimman osan mun äiti on mulle kertonut.” Haastateltava 1

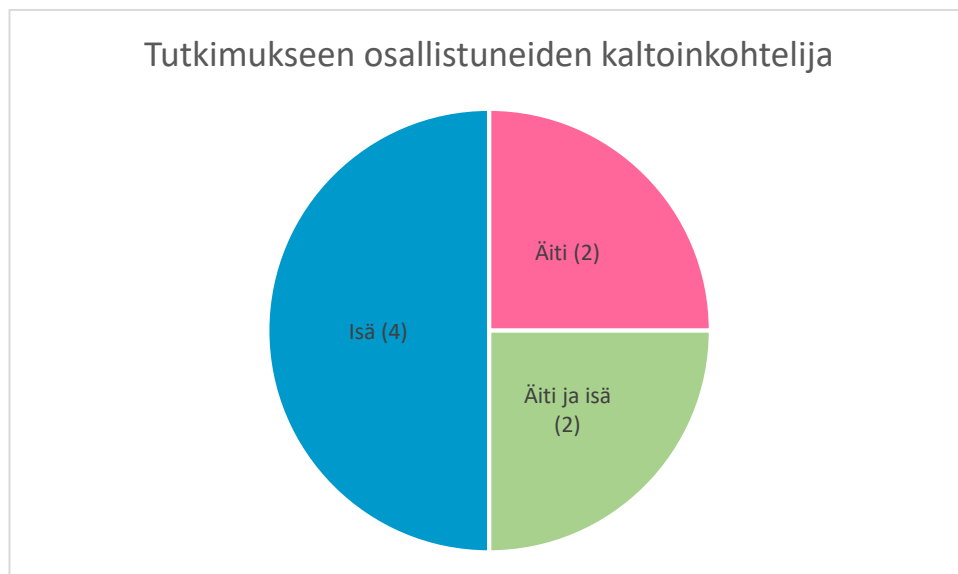
” - - ku siis kotona oli juu kai kaltoinkohtelua, tai siis äitin osalta oli, mä sen oon vast aikuisiällä - - käsitelly ja tajunnu, et olihan se kaltoinkohtelua - -” Haastateltava 4

Joillakin kaltoinkohtelu oli päivittäistä, esimerkiksi henkisen väkivallan kohdalla. Osalla kaltoinkohtelua tapahtui kaikkiaan muutamaan kertaan, kuten silloin, kun fyysistä väkivaltaa tapahtui toisen huoltajan luona, tämän ollessa hyvin päihtyneessä tilassa. Joillakin niistä, joilla kaltoinkohtelija oli vain toinen vanhemmista, oli lapsuudenkoti kahdessa paikassa: isällä ja äidillä vuorottelujärjestelyin. Kaltoinkohtelua tapahtui heillä vain toisen vanhemman luona. Esimerkkinä tästä on haastateltava 1, joka asui isän ja äidin luona

vuoroviikoin. Haastateltavalla 1 laiminlyönti tapahtui isän luona ja oli epäsäännöllistä sekä kytkeytyi vahvasti isän alkoholinkäyttöön:

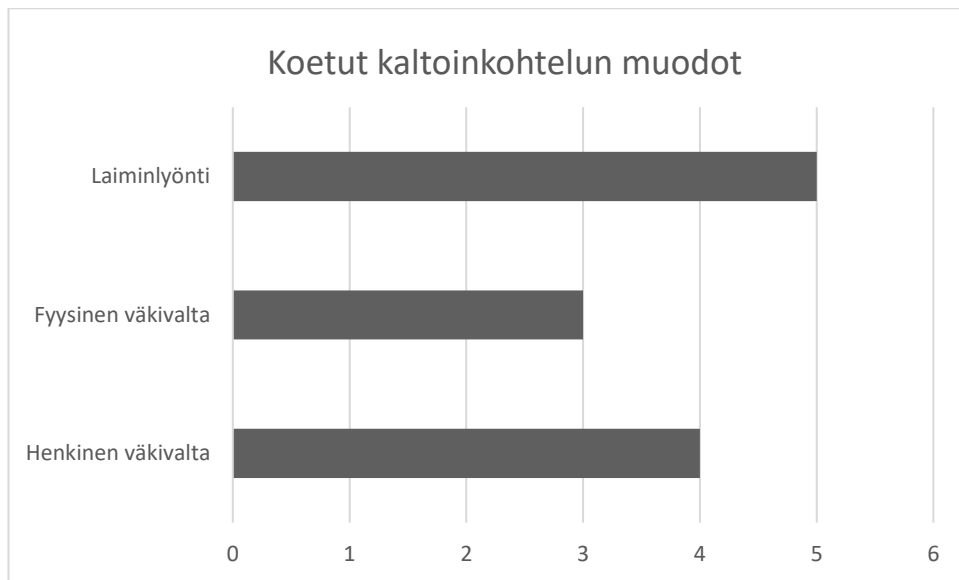
”Miun oma äiti ei laiminlyönyt, laiminlyönti oli siel isän kotona. Viikot ja joka toinen viikonloppu äitillä, ja joka toinen viikonloppu isällä. - - Isä teki sitä, et se niinku tyylii on 2 kuukautta kuivilla, sit se ryyppää 2 viikkoo, sit se on taas 2 kuukautta kuivilla. Sellanen tietty kaava oli näis.”

Tutkimukseen osallistuneilla kaltoinkohtelija oli perheessä isä tai äiti taikka sekä isä että äiti. Sisaruksia tai muita mahdollisia samassa taloudessa asuvia henkilöitä ei tässä tutkimuksessa mainittu kaltoinkohtelijoina. Neljällä haastateltavalla kaltoinkohtelija perheessä oli vain isä, kahdella vain äiti ja kahdella kumpikin vanhemmista.



KUVIO 2. Tutkimukseen osallistuneiden kaltoinkohtelija.

Vain isien toteuttamia kaltoinkohtelun muotoja oli kolmella haastateltavalla laiminlyönti, kahdella fyysinen väkivalta ja yhdellä henkinen väkivalta. Niillä, joilla kaltoinkohtelija oli vain äiti, oli kaltoinkohtelu kaikilla muodoltaan henkistä väkivaltaa. Sekä äidin että isän kaltoinkohtelemaksi joutuneista toisella haastateltavalla kaltoinkohtelukokemukset olivat laiminlyöntiin liittyviä, toinen taas oli kokenut niin laiminlyöntiä, henkistä väkivaltaa kuin fyysistä väkivaltaakin. Eri kaltoinkohtelun muotoja esiintyi monella haastateltavalla useampia päällekkäin.



KUVIO 3. Tutkimukseen osallistuneiden kokemat kaltoinkohtelun muodot.

Laiminlyönti oli tutkimuksessa useimmiten mainittu kaltoinkohtelun muoto. Laiminlyönnillä tarkoitetaan sitä, että lapsen fyysisiä ja psyykkisiä perustarpeita ei tyydytetä (Söderholm & Politi, 2012, 79). Tähän tutkimukseen osallistuneiden lapsuudenkodissa fyysinen laiminlyönti on pitänyt sisällään muun muassa ruokaan, uneen ja muihin arkisiin fyysisiin perustarpeisiin liittyvää laiminlyöntiä. Laiminlyöntiä kokeneet haastateltavat eivät olleet saaneet perustarpeitaan tyydytetyiksi riittävästi tai ollenkaan.

Joidenkin haastateltavien lapsuudenkodissa ei ollut riittävästi tai riittävän ravitsevaa ruokaa. Ravitsemukseen liittyvää fyysistä laiminlyöntiä kokeneet joutuivat lapsuudessa syömään yksipuolista ja epäterveellistäkin ruokaa. Lisäksi jouduttiin turvautumaan luoviin ratkaisuihin ruuan suhteen – ruokaa esimerkiksi etsittiin kaappien pohjilta ja energiaa tankattiin kouluruuasta.

Haastateltava 6 kertoi isän luona syömisestä seuraavaa:

”Iskällä oli jääkaappi aina aika tyhjä. Tai no oli siel ehkä vanhentuneita kinkkuleikkeleitä ja joku avattu maitopurkki. Usein tuli syötyä kuivakaappikamaa, jota pengottiin kaappien perältä – niinku siis keitettiin siskojen kanssa puuroa, vedettiin papuja tai jotain tollasta. Kyl iskä sit tilas kans ruokaa kotiin, esimerkiks lähipizzeriasta. Joskus iskä otti meijät mukaan lähikapakkaan ja syötiin siellä hamppari raneilla.”

Haastateltavan 2 kotona ruoka oli yksipuolista:

”Ruoka oli koton tosi yksipuolista kotona siis kans, et aina sitä pakasterannee ja kalapuikkoja. Koulus sit sai onneks lämpimän ruuan ja mamma kans teki välillä.”

Ruuan lisäksi uni on perustarve, jonka täyttämässä haastateltavat olivat kokeneet puutteita. Joillakin unen laatu tai määrä kärsivät lapsuudenkodissa laiminlyönnin seurauksena. Unen määrä ja laatu saattoivat kärsiä esimerkiksi vanhempien päihteidenkäyttöön liittyvän elämäntavan takia.

Näin tapahtui esimerkiksi haastateltavan 5 kotona:

”- - ja se meteli, mitä se (=isä ja hänen ystävänsä) piti, kun ne istuivat iltaa, oli kaameeta. Yritäpä siinä sitten nukkua, kun kuuluu musiikkia ja hoilailua.”

Myös heikko henkilökohtainen hygienia ja kodin epäsiisteys mainittiin lapsuudenkodin haasteina. Jollakin vaatteet lojuivat kotona pitkiä aikoja pyykkikorissa, pakottaen käyttämään likaisiakin vaatteita. Eräällä haastateltavalla taas arkea haastoi ja hankaloitti äidin ja isän hamstraaminen, ja sitä seurannut kodin tavarantalous sekä epäsiisteys. Hän, haastateltava 7, kertoi kodin olosuhteista näin:

”Oli vaikeeta kävellä huoneesta toiseen. - - Pienenä sitä ei tajunnutkaan, kuinka sekaista meillä oli, kun ei meillä oikein kettään ikinä käynyt. Teininä sitten kavereiden kotona käydessä mie tajusin, että ei hitsi, ei kaikilla näytä tältä kotona!”

Fyysisten tarpeiden laiminlyönnin lisäksi haastattelussa ilmeni henkisen laiminlyönnin ja henkisen väkivallan kokemuksia. Eräs henkisen väkivallan muoto, joka tässäkin tutkimuksessa nousi esille, on omaan kehitystasoon ja ikään katsottuna kohtuuttoman suureen vastuuseen ja perheen sisäiseen rooliin joutuminen (Glaser, 2002, 704). Se, että lapsi joutuu toimimaan aikuismaisessa roolissa, ja vanhempien vuorovaikutus lapseen on ikä- ja kehitystasoon sopimatonta, on emotionaalista väkivaltaa ja laiminlyöntiä (Glaser, 2002, 704).

Perustarpeista huolehtimisen vastuun ottaminen itse pienestä pitäen johti eräiden, kuten haastateltavan 6, kohdalla tuntemuksiin aikaisesta aikuistumisesta ja vastuunotosta enemmän kuin mikä oli oman ikä- ja kehitystason mukaista.

Haastateltava 6 kertoi kokemuksistaan näin:

”Kun oli iskäviikko, niin mä jouduin toimimaa isoveljenä ja sit lisäksi niinkun iskänä. Tai siis iskän roolissa, kun meidän iskä ei pystynyt sitä tekemään.”

Haastateltava 2 käytti itsestään ja sisaruksistaan käsitettä pikkuaikuinen:

”Tuntu, et oltii vaa riesoja, mut sit meijät kyl pistettiin tekee paljon kotihommia, ja siin sit tunti olonsa tärkeeks. Paljon jouduttii olee semmosii pikkuaikuisii.”

Haastateltava 1 koki joutuneensa olemaan isänsä luona sisaruksilleen sisko sekä äiti:

” - - mä jouduin niinku tekee ruokaa, ku isä ei pystyny, ku isä oli dokannu monta päivää putkee miun tietämättä, ku hän osaa peittää sen juomisen nii hyvin, tai just et menee jonnekki muualle olemaa. Ku mie jouduin leikkimään äitii ja siskoo samaan aikaan.”

Henkistä laiminlyöntiä ja henkistä väkivaltaa kaltoinkohtelumuotona nousi tutkimuksessa esille erityisesti silloin, kun kaltoinkohtelija oli äiti. Henkinen väkivalta ja/tai henkinen laiminlyönti näyttäytyi myös muiden kaltoinkohtelumuotojen kanssa rinnakkaisena kaltoinkohtelulajina. Henkisen laiminlyönnin ja väkivallan ilmenemismuodot näyttäytyivät hyvin moninaisina. Henkistä väkivaltaa ovat esimerkiksi vanhempien emotionaalinen poissaolevuus ja välinpitämättömyys sekä torjuvuus ja negatiivisuus (Glaser, 2002, 703–704). Edellä mainittuja henkisen väkivallan lajeja mainittiin haastatteluisissa, ja muun muassa vanhemman tai vanhempien välinpitämättömyys, poissaolevuus ja torjunta korostuivat tutkimuksessa.

Esimerkiksi haastateltavien 2 ja 4 kohdalla henkinen väkivalta ilmeni ennen kaikkea emotionaalisen poissaolona ja välinpitämättömyytenä:

”Faija ja mutsi sai meijät tosi nuorina, ne oli ehkä just täyttäny 18, ja must on aina tuntunu, et niit vitutti, ku me tavallaa pilattii niitte nuoruus. En tiä oltiinko vahinkoja, mut siltä on tuntunu kyl koko elämän ainaki musta. - - Just sitä, et ku ei vaan porukoita kiinnostanu me lapset. Ei kysytty kuulumisii, ja se ehkä oli se harmillisin asia, et ei vaa saanu jotenki sitä lähel olemista, mitä vanhemmilt normaalisti ehkä sais. Se semmonen lämpö puuttus.” Haastateltava 2

”Mulla siis kaltoinkohtelu tapahtu ihan täysin tunnetasolla. Et meillä oli perheessä äitin kanssa semmonen... kylmä suhde tai semmonen, et tuntu vaan et äitii ei oikeen hetkauttanu me. - - Ja äiti oli siis kyl se oli ihan hyvä äiti, en mä sitä sano, mut se vaa oli pois aina. Tunteellisesti ja käytännöllisesti pois siis. Oltiin paljon X:n (siskon) kanssa kahdestaan kotona, ja no ku äiti oli kotona, ni sitte paljon aikaa meni siihen, et se teki töitä kotona ja jotenki oli omassa maailmassaan jossain meijän tietkö... kosketuksen ulkopuolella. - - Et mut äitii ei vaan sillee tuntunu kiinnostavan erityisemmin niinku mun ja X:n (siskon) asiat.” Haastateltava 4

Haastateltavan 3 perheessä henkinen väkivalta taas oli äärimmäistä kontrollointia:

” - - sitten oli simmosta kontrollointii. Et isä ei päästäny meitä oikeen mennee mihinkään. Ja äiti oli jo ennen mun syntymää katkassu välit niinko mummuun ja ystävviiin ja tälleen. Että oltiin todella yksin tavallaan, mutta saatiin voimaa kyllä sitte toisistamme.”

Henkisesti haitallista kasvuympäristössä on myös vanhempien välisen väkivallan näkeminen (Kivitie-Kallio & Autti-Rämö, 2012, 199). Haastateltavalle 2 vanhempien välisen riitelyn sekä väkivallan kuuleminen ja näkeminen oli vahingollista:

”Mutsin kanssa ne kyl riiteli sit kovempaa, silleen että sattu - - kyl ne äitin mustelmat sit näki - -”

Lapseen kohdistunut fyysinen väkivalta esiintyi tähän tutkimukseen osallistuneiden lapsuudessa aina jonkin muun tai muiden kaltoinkohtelumutojen kanssa samanaikaisesti. Fyysisen väkivallan kokemuksista kertoneilla fyysistä

väkivaltaa käyttänyt vanhempi oli isä. Tapahtunut fyysinen väkivalta oli pääasiassa kuritusväkivaltaa. Kuritusväkivalta on kurinpitotilanteissa tapahtunutta väkivaltaa esimerkiksi tukistamisen ja kovakouraisen otteiden, kuten kädestä repimisen, muodoissa (Tupola et al. 2012, 100).

”Korvillensa sitä välillä sai lapsena. Etenkin, kun isä päätyi semmoselle tuulelle, että kaikki oli huonosti muutenkin. Ja kun oli ottanut sitä viinaa. Isän luona tuo kurittaminen tuntusi olevan ihan normaalia. Tai yleistä sanoisiko näin. Kai sitä itte ansaitsikin usein sen läimäsyn tai korvapuustin.” Haastateltava 5

Kuten haastateltavalla 5, myötävaikuttavina taustatekijöinä, erityisesti kaltoinkohtelevien isien kohdalla, korostuivat päihteet. Päihteet ovatkin suuri kaltoinkohtelun riskitekijä (Baldwin et al. 2020; Söderholm & Politi, 2012, 86). Tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsuudenkodissa ongelmakäytön kohteena oli päihteistä alkoholi. Maininnan kaltoinkohtelun rinnalla saivat myös mielenterveysongelmat yhdistettynä päihteidenkäyttöön. Päihde- ja mielenterveysongelmat ovat myös määrällisessä tutkimuksessa yhdistetty lasten kaltoinkohteluun (Baldwin et al. 2020; Doidge et al. 2017; Söderholm & Politi, 2012, 86).

TAULUKKO 2. Koonti haastateltavista: kaltoinkohtelijat ja kaltoinkohtelun muodot haastateltavakohtaisesti.

HAASTATELTAVA	KALTOINKOHTELIJA	KALTOINKOHTELUN MUOTO
Haastateltava 1	Isä	Laiminlyönti
Haastateltava 2	Äiti ja isä	Laiminlyönti, henkinen väkivalta ja fyysinen väkivalta
Haastateltava 3	Isä	Henkinen väkivalta ja fyysinen väkivalta
Haastateltava 4	Äiti	Henkinen väkivalta
Haastateltava 5	Isä	Laiminlyönti ja fyysinen väkivalta
Haastateltava 6	Isä	Laiminlyönti
Haastateltava 7	Äiti ja isä	Laiminlyönti
Haastateltava 8	Äiti	Henkinen väkivalta

5.2 Kaltoinkohtelun, oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteydet haastatteluissa

Kaltoinkohtelun yhteydet oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin tutkimukseen osallistuneiden kertomina jaoteltiin kolmeen yläteemaan, ja niiden alle muodostettiin useampia alateemoja. Muodostetuista yläteemoista ensimmäinen, koulussa opiskelu ja oppiminen, käsittää kuvauksia koulunkäynnin erinäisistä haasteista. Toinen yläteema, kotona opiskelu, taas painottuu käsittelemään kaltoinkohtelun sekä oppimisen ja koulunkäynnin yhtymäpintoja kotiolosuhteissa. Kolmas teema kääntää katseen kohti resilienssiä, eli koulunkäyntiä ja oppimista tukeviin seikkoihin. Mainittuja teemoja käsitellään seuraavissa tutkimusraportin alaluvuissa.



KUVIO 4. Tutkimuksen haastattelujen pohjalta muodostetut teemat kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteyksistä tutkimushenkilöiden kertoman mukaan.

5.2.1 Koulussa opiskelu ja oppiminen

Ensimmäinen haastattelujen pohjalta rakennettu yläteema on koulussa opiskelu ja oppiminen. Tämän teeman alle sijoittuvat tutkimukseen osallistuneiden kokemukset siitä, miten kotona koettu kaltoinkohtelu vaikutti heihin koulukontekstissa: heidän koulumenestykseensä eri oppiaineissa, heidän toiminnanohjaukseensa ja keskittymiseensä sekä heidän kouluun sitoutumiseensa ja mahdolliseen koulutuksen keskeyttämiseen.

Koulumenestys

Lapsuudenkodissa tapahtuneen kaltoinkohtelun vaikutuksesta koulumenestykseensä kertoi useampi haastateltava. Puhuttaessa koulumenestyksestä, tutkimushenkilöt kertoivat ennen kaikkea peruskouluaikojensa kouluarvosanoista. Jotkut haastateltavista kertoivat koulumenestyksestä yleisemmin, osa taas osaamisesta tietyissä kouluaineissa.

Moni haastateltava koki laiminlyönnin, fyysisen väkivallan ja/tai henkisen väkivallan vaikuttaneen koulumenestykseensä. Tämä yhteys kuvattiin lähes poikkeuksetta negatiivisena, eli kaltoinkohtelukokemusten koettiin heikentäneen menestymistä kouluaineissa. Tulos on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. Coohy et al. 2011; Fantuzzo et al. 2011; Holmes et al. 2018). Muun muassa Coohy ja kollegat (2011, 695) havaitsivat kaltoinkohtelulla olevan negatiivinen yhteys koulumenestykseen, erityisesti, kun kaltoinkohtelua on tapahtunut pitkäkestoisesti. Kaltoinkohdellut lapset menestyvät koulussa verrokkeja todennäköisemmin keskivertoa alhaisemmin, ja vähemmän todennäköisesti keskivertoa paremmin (Laurens et al. 2020).

Kouluaineista ja -taidoista kaltoinkohtelua kokeneet menestyvät verrokkeja keskimääräistä heikommin matematiikassa sekä lukemisessa (Coohy et al. 695; Laurens et al. 2020). Lisäksi kielet nousevat esille heikommassa oppimistuloksissa (Fantuzzo et al. 2011, 1409). Matematiikka sekä kielet korostuivat myös tässä pro gradu -tutkimuksessa niinä oppiaineina, joissa haastateltavat kokivat vaikeuksia.

Haastateltava 8 kuvasi juurikin matematiikan ja kielten olleen haastavia läpi eri kouluasteiden, ja hän epäili haasteidensa olevan lähtöisin äitisuhteeseen liittyvästä henkisestä kuormituksesta:

”Muistan, et lukuaineissa pärjäsini hyvin koulussa, mut matematiikka ja kielet oli ne aineet, missä en ollu parhaimmillani. - - Mä uskon, et koin tosi paljon henkistä kuormitusta, ja et keskittyminen on siks herpaantunu herkästi. Ja vaikka matematiikassa putos kärryiltä, ku ei ollu ihan skarppina.”

Haastateltava 7 kuvaili koulumenestystään yleisesti huonoksi. Hän koki kotona ja koulussa olemisen fyysisesti ja henkisesti vaikeaksi.

”No miehän olin ihan sysipaska koulussa, jos niin voi sanna. Matikka ja kaikki siihen liittyvä oli ihan karseeta ja vaikeeta, samaten äidinkieli ja kielet yleensäkin. - - En mie viihtyny koulussa sen enempää ku kotonakkaan. Näin jälkikäteen mietittynä kotona olemisen vaikeus näkyi sitten koulun penkillä ja sillatti vaikeana olla sielläkin.”

Toisin kuin esimerkiksi haastateltavat 7 ja 8, tutkimuksen osallistujista pari ei kokenut tai osannut kuvailla koulumenestyksellään olleen tekemistä kodin kaltoinkohtelun kanssa. Yhden haastateltavan kokemus taas poikkesi huomattavasti muiden kokemuksista siten, että hän menestyi keskivertoa paremmin koulussa. Kaikkiin lapsiin kaltoinkohtelukokemukset eivät vaikutakaan samalla tavalla, ja osa menestyy koulussa hyvin (Coohey et al. 2011, 688; Holmes et al. 2018; 9). Erilaiset resilienssitekijät, kuten hyvät arjen taidot, hyvät sosiaaliset taidot sekä huoltajan tunnetuki ja lämpö, näyttävät suojaavan kaltoinkohtelun negatiiviselta vaikutukselta koulumenestykseen (Coohey et al. 2011, 695; Holmes et al. 2018, 1).

Haastateltava 3 pohti, että hänen hyvän koulumenestyksensä taustalla saattoi olla kiinnostus ja into opiskelua kohtaan sekä kodin huonojen olojen tuoma motivaatio rakentaa itselleen parempaa tulevaisuutta:

”Omalla tavallaan se koti, niin se motivoi koulussa ikkäänkuin. - - kirjasto oli miun toinen koti, ja siellä mie vietin tosi paljon aikaa koulun

ulkopuolella. - - Kyllä varmastikkin se autto miun numeroihinkin, kun viihdyin opiskelemassa vapaa-ajallakin.” Haastateltava 3

Haastateltava 3 kuvaili kotona koetun väkivallan ikään kuin pakottaneen ja motivoineen häntä viettämään enemmän aikaa koulutöiden parissa oppituntien ulkopuolellakin sekä oleilemaan vapaa-ajalla kirjastossa, ja täten mahdollisesti edesauttaneen hyvien arvosanojen saamista. Tässä tutkimuksessa suurin osa haastateltavista pohti myös heikomman koulumenestyksen kaltoinkohtelusta kumpuavaksi syyksi vaikeuksia keskittyä opiskeluun kotona, ja kodin olosuhteiden kuormittavuuden heijastumista myös kouluun. Yhä enemmän tutkimusta tarvitaan siitä, miksi ja miten kaltoinkohtelun eri muodot voivat vaikuttaa koulumenestykseen negatiivisesti. Lisää tutkimusta tarvitaan myös siitä, mitkä tekijät toimivat kaltoinkohtellun kielteisiltä vaikutuksilta suojaavina tekijöinä.

Toiminnanohjaus ja keskittymisvaikeudet

Tässä tutkimuksessa paljon mainitut kaltoinkohteluun sekä oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin liittyvät tekijät tutkimushaastattelussa olivat toiminnanohjaukseen ja keskittymisvaikeuksiin liittyvät asiat. Toiminnanohjaus ja keskittymisvaikeudet nousivatkin yhdeksi merkittäväksi alateemaksi. Heikko toiminnanohjaus on myös määrällisessä tutkimuksessa yhdistetty fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan sekä laiminlyöntiin (Boyd, 2019; Kavanaugh, 2016, 9; Spann, 2012, 184). Toiminnanohjauksen osa-alueista kaltoinkohteluun liittyen on tunnistettu muun muassa verrokkeja heikommat suunnittelukyky, inhibitio, ongelmanratkaisutaito sekä auditiivinen ja visuaalinen keskittymiskyky (Kavanaugh, 2016, 9). Lisäksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön eli ADHD:n kohonnut riski kytkeytyy lapsuudessa koettuun kaltoinkohteluun (Capusan et al. 2012; Stern et al. 2018, 282). Tässäkin tutkimuksessa tutkittavat kertoivat heikosta keskittymiskyvystä, inhibitiosta ja suunnittelukyvystä koulussa, sekä vaikeuksien kytkeytymisestä koulunkäyntiin.

Koulumenestyksenkin yhteydessä haastateltavat kertoivat, kuinka haastavat olosuhteet kotona aiheuttivat vaikeuksia keskittyä opiskeluun koulussa ja kotona. Pelottava, uhkaava, alakuloinen tai väkivaltainen ilmapiiri kotona vaikutti

negatiivisesti kykyyn keskittyä koulutyöhön. Kodin ongelmat taas seurasivat keskittymisen herpaantumisen muodossa myös kouluun.

Haastateltavalla 8 kotona koetun henkisen väkivallan seurauksena alkanut ahdistus vaikutti negatiivisesti keskittymiskykyyn ja koulunkäyntiin:

”Äitin kanssa oli ahistavaa olla, ja se ahistus jäi mulla tota päälle jokapäiväisessä elämässä: koulussa, ja nii, aikuisenakin vieläkin. - - Ehkä mun sisäsen pahoinvoinnin takii ei meinannu koulus tunneilla peppu pysyy penkissä, siis oli niin vaikeeta olla paikoillaan ja vaan kuunnella. Aina naputtelin pöytää kynällä tai heiluin muuten vaan. Nykyään varmaan saisin siitä jonkun leiman paperiin, mut ei mun kouluaikana.”

Haastateltava 5 oli niinä viikkoina, jotka hän vietti isän luona, impulsiivisempi ja levottomampi koulussa kuin äidin luona vuoroviikoin asuessaan:

”Tuntuu, et aina, kun olin isän luona, olin vihaisempi kaikelle ja kaikille. Koulussa näky se ja (=myös). - - liikuskelin, en jaksanu kuunnella oikeen tai jos jaksoin niin ajatus kävi muualla, haastoin riitaa open kaa, ja kanssa muiden kanssa.”

Haastateltavan 7 toiminnanohjauksen haasteet painoutuivat suunnittelukyvyyn vaikeuksiin:

”Mie olen kokenut vaikeeksi ottaa asioista pitkäksi aikkaa kiinni. Tehdä mittään pitkäkestosia suunnitelmia... taikka sitten toteuttaa simmosia mitä mä niinkus olen ajatellu. Ainut, mikä oli pysyvää, oli uinti ja uintikaverit. Mutta noin niinkuin muuten. Mie olen ja olin simmonen haahuilija elämässä. Että muutin mieltäni paljon, ei tuntunut, että olisin kiinnittynyt oikein mihinkkään.”

Haastateltava 7 kuvaili toiminnanohjauksen haasteidensa jatkuneen yhä aikuisuudessa. Kaltoinkohtelun negatiiviset vaikutukset toiminnanohjaukseen ja keskittymiskykyyn saattavatkin jatkua aikuisuuteen asti (Boyd, 2019; Capusan et al. 2016, 1; Spann, 2012, 185). ADHD:n riski on koholla niin lapsilla kuin aikuisikäänkin jatkuen (Capusan et al. 2016, 1). Toiminnanohjauksen ja keskittymiskyvyn haasteet ovatkin hyvä esimerkki mahdollisesti kauaskantoisista kaltoinkohtelun vaikutuksista.

Kouluun sitoutuminen ja koulutuksen keskeyttäminen

Toiminnanohjauksen ja keskittymisen vaikeuksien lisäksi pitkälle aikuisuuteen voivat vaikuttaa kouluun sitoutumisen haasteet sekä koulutuksen keskeyttäminen, joista rakentui tämän tutkimuksen yksi koulussa opiskelun haasteiden alateemoista.

Kouluun sitoutuminen kokonaisuutena muodostuu behavioraalisesta, emotionaalisesta ja kognitiivisesta dimensiosta, jotka kukin ilmentävät eri osa-alueita oppilaiden sitoutuneisuudessa kouluun. Käytökseen liittyvä kouluun sitoutuminen pitää sisällään muun muassa oppilaan suhtautumisen ja kunnioituksen koulun sääntöjä sekä opiskelua kohtaan. Tunnetason sitoutuminen taas kytkeytyy koulutusta ja koulua yhteisönä kohtaan oleviin tuntemuksiin. Kognitiivinen ulottuvuus ilmentää oppilaan koulua kohtaan asettamia asenteita ja arvostuksia. (Fredricks et al. 2004.) Heikko kouluun sitoutuminen siis heijastaa behavioraalisia, emotionaalisia tai kognitiivisia tekijöitä.

Heikko kouluun sitoutuminen voi näyttäytyä muun muassa suurena määränä poissaoloja sekä huonoina oppimistaitoina ja -tapoina (Fantuzzo et al. 2011, 1409). Kouluun sitoutumisen haasteet voivat ilmetä myös tunnetasolla, kuten haastateltavan 4 kohdalla:

”Jotenkin tuntui, et tein koulua konemaisesti, sellasella automaattiasetuksella tiedätkös? Ei mul ollu mitään tunnetta siihen kouluun, ja siksi aina ei välttämättä sujunutkaan.”

Muutamalla haastateltavalla heikkoa kouluun sitoutumista ilmensivät poissaolot. Koulutukseen sitoutumisesta tehdyssä tutkimuksessa eräs merkittävä koettuun kaltoinkohteluun kytkeytyvä heikkoa kouluun sitoutumista ilmentävä tekijä onkin koulupoissaolot (Hagborg et al. 2017; Fry et al. 2017, 11). Erityisesti poikien kohdalla kaltoinkohdelluilla on enemmän poissaoloja kuin verrokeilla (Fry et al. 2017, 16). Tässä tutkimuksessa poissaolojen taustalla olevina asioina kerrottiin olleen väsymys ja uupumus taikka toisenlaisena syynä kiinnostumattomuus kouluun ja eräänlainen kapinallisuus.

Haastateltava 6 kuvaili koulupoissaolojaan, kouluun sitoutumistaan ja koulutukseen keskeyttämistä tiivistetysti seuraavalla tavalla:

”Itessään opiskelu ei kyllä maistunu. Mua siis vaan ei huvittanu käydä koulua. Olin kapinallinen nuori yläkoulussa varsinki. Läksyjen lisäksi toinen ongelma mul oli lintsaminen, mitä tehtiin siis kaveriporukalla. Istuskeltii mielummin lähikallioilla juomas limua ja polttamas röökiä ku et oltais opiskeltu. Ja itellä ku oli monennäköst vaikeut opiskelussa, ni ööh koulu maistu viel enemmän puulta senki takia varmaan. - - Mähän siis jätin ekan amistutkinnon keskenki, mut nyt oon kyl päässy kaksikymppisenä takas jaloilleen ja duuniin. - - Ehkä se oma amisala ei sillon sit ollu oikee... en oikeen saanu siihen alavalintaan tukee, vaan enemmänki painostusta. Etenkin iskän tommonen... sukupuolijattelu, niin oli aika jäykkä, ja fajja oli sitä mieltä, että perheen pojat jatkaa sen tapaan duunarilinjalla, ja sisko sit naisten alalla. Mut eihän se raksa sit ollu mun juttu, ku mut sinne väkisin tungettiin.”

Haastateltava 6 kertoi koulutuksen keskeyttämisestä, jonka taustalla hän koki olleen vanhempien painostus itselle väärälle alalle. Koulutuksen keskeyttämisen on todettu aikaisemmassa tutkimuksessakin olevan yleisempää kaltoinkohdelluilla nuorilla kuin verrokeilla (Cage, 2018; Fang & Tarui, 2015; Fry et al. 2017, 11). Cagen (2018, 240) tutkimuksessa koulutuksen keskeyttäminen oli jopa 15 % korkeampaa kaltoinkohdelluilla kansalliseen keskiarvoon verrattuna. Eri kaltoinkohtelun muotojen välillä ei havaittu kyseisessä tutkimuksessa eroja koulutuksen keskeyttämisen suhteen, vaan riski oli samanlainen niin laiminlyöntiä kuin fyysistä, henkistä tai seksuaalista väkivaltaa kokeneilla (Cage, 2018, 240).

Haastateltavan 6 lisäksi toinen omassa haastattelussaan koulutuksen keskeyttämisestä kertonut oli haastateltava 1. Hän kertoi koulutuksen keskeyttämisajatuksien taustalla olleen isänsä ajama kolari ja sen aiheuttama ahdistus ja pelkotila:

”Ja sit amiksessaki yks vaihe - - se liitty tähä mun isän juomiseen, että mie jouduin sit käymää koko loppuamisajan kuraattoril, et mie jaksan opiskella, ku oli nii pal ongelmii henkisesti. Ja mie meinasin jättää amiksenki keske. - - Siin tapahtu sellanen tapahtuma, et mejän isä ajo kännissä kolarin, niin se aiheutti jotaki tuolla jotaki tuolla miulla, tuli sellanen pelko niinku isän menettämisestä, ja

tällänen niinku et mulla naksahki jotaki aivoissa. Se herätti mut siihen todellisuuteen et mun isä on alkoholisti. - - (Kolari) Vaikutti mun keskittymiseen. Amiksessa saatoin lähtee vessaan itkee, ku oli jotenki... ja sit mie tein pari kertaa sitä et äitiki ihmetteli et mitä sie tääl koton teet tähän aikaa, ku jouduin lähtee kesken.”

Kaltoinkohtelun vaikutus kouluun sitoutumiseen sekä koulutuksen keskeyttämiseen heijastaa kaltoinkohtelun pitkäkestoisia vaikutuksia (Fang & Tarui, 2015; Font, 2020, 10). Koulutuksen keskeyttäminen itsessään on vaikutuksiltaan kauaskantoista, ja lisäksi koettu kaltoinkohtelu aiemman tutkimuksen valossa ennustaa epävakaata työuraa (Font, 2020, 10). Kaltoinkohtelun pitkäaikaisvaikutuksia ja kaltoinkohdeltujen elämänpolkuja olisi tärkeää tutkia enemmänkin.

5.2.2 Kotona opiskelu

Haastatteluissa hyvin suurena painottunut teema on kotona tapahtuneen kaltoinkohtelun koettu vaikutus kotona opiskelemiseen. Kotona opiskelulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa muun muassa kotitehtävien tekemistä, kokeisiin lukemista ja esimerkiksi aineiden kirjoittamista. Suuri osa haastateltavista kertoi kotona opiskelun olleen haastavaa vanhemmistaan johtuvista syistä. Nämä syyt olivat samankaltaisia kuin heikon koulumenestyksen sekä toiminnanohjauksen ja keskittymisen haasteiden taustalla, eli kodin ilmapiiriin ja kasvuympäristöön kytkeytyviä asioita sekä vanhempien heikko osallistuminen koulunkäynnin ja opiskelun tukemiseen.

Kodin ilmapiiri ja kasvuympäristö

Kotona opiskeluun negatiivisesti vaikuttaneista tekijöistä tässä tutkimuksessa korostuivat kodin kasvuympäristö sekä kodin ilmapiiri. Epävakaat kasvuympäristö ja huonot suhteet vanhempiin ovatkin lasten ja nuorten hyvinvointia heikentäviä tekijöitä (Afifi & MacMillan, 2011, 269–270). Kotona opiskelussa keskittymistä häirineitä seikkoja olivat haastateltavien mukaan muun muassa vanhempien päihteidenkäyttö ja juhlija, äänekäs elämäntapa, sekä kotona opiskelusta puuttuva vanhempien tuki, eli kodin kasvuympäristöön liittyvät tekijät. Lisäksi

kotona vallitseva emotionaalisesti kuormittava, pelottava, väkivaltainen tai lannistava ilmapiiri näytti tutkimukseen osallistuneiden kohdalla vaikuttaneen kotona opiskelemiseen negatiivisesti.

Haastateltavalla 5 isän luona kasvuympäristö ei ollut suotuisa opiskelulle, ja isän juhliva elämäntapa vaikutti ympäristöön ja ilmapiiriin:

”Ja metelin takia ei saanu aina nukuttua, niin ei kyl aina iskän ja sen kavereitten takia saanu läksyjäkään tehtyä. - - Iskän luona sitä osas olla varpaillaan. Et ei tiennyt millasin mielin tai totanoinniin millasessa tilassa iskä oli. Niin et joutu olemaa siinä tilassa, niin se häiritsi paljon sit sitä opiskelumieltä.”

Haastateltavan 8 kohdalla taas ikävä suhde äitiin, pitäen sisällään äidin häneen kohdistaneen lannistamisen ja vähättelyn, sai aikaan sen, että hän ei viihtynyt kotona paljoa. Tämä taas johti siihen, että kotona tehtävät koulutyöt kärsivät, ja niitä tehtiin viimeitingassa tai kavereilta taikka isovanhemmilta käsin:

”Äiti usein kertoi, mitä olen hänen mielestään tehnyt väärin ja missä oon huono. Kyllähän se satuttaa lasta, kun ei niitä hyviä sanoja, tota noin onnistumisesta, tuu omalta äitiltä - - Oltiin pikkujutuistakin eri mieltä, ja mun mielipiteilläpä ei ollut väliä. Kun äitin piti tota saada intettyä, että se on oikeassa. - -Kouluoppimisjutuista vaikeinta oli ihan se kotona tekeminen ja oppiminen. Mamman luona ja tota lähimmillä kavereillakin sain paremmin aikaiseksi. Kotiläksyt kyllä tein, mutta usein illalla tai aamulla, ettei äiti ollu hereillä kommentoimassa. Äitin läsnäolo koulujuttuja kun teki oli tosi raskas ja ahistava, kun tiesi jo sen mitä sieltä tulee.”

Haastateltavan 3 kodin ilmapiiri ajoi hänet opiskelemaan usein kodin ulkopuolella, kirjastossa:

”- - siellä (kirjastossa) mie vietin tosi paljon aikaa koulun ulkopuolella. Mie tein siellä läksyjä, luin kokkeisii ja oleilin muuten vaan. Vaikken ehkä silloin aktiivisesti miettiny sitä, niin voi olla, et tiesin, että koton on sen verran ikävä ja räjähdysaltis ilmapiiri, ni aattelin sitte ehkä, että kirjastossa saan ainakki olla rauhassa. Kyllä varmastikkin se

autto miun numeroihinkin, kun viihdyin opiskelemassa vapaa-ajallakin.”

Tutkimushenkilöiden toiminnassa kotona opiskelun välttämisen suhteen oli kekseliäisyyttä. Yleensä kotona tapahtuvaa opiskelua, kuten kokeisiin lukemista ja kotitehtävien tekemistä, siirrettiin muihin ympäristöihin. Turvallisina ympäristöinä, joissa koulutyöhön pystyi keskittymään, lueteltiin esimerkiksi kirjasto, isovanhempien koti sekä ystävien kodit. Vaihtoehtoisten kotonaopiskelutapojen kehittäminen ilmentää osaltaan joustamiskykyä, ja siten tämä alateema kytkeytyy tutkimuksen toiseen yläteemaan, resilienssiin.

Vanhempien osallistumattomuus

Kotiin liittyvä opiskelun ja koulunkäynnin haaste tutkimukseen osallistuneilla oli kodin ilmapiirin ja kasvuympäristön lisäksi vanhempien osallistumattomuus. Siinä, missä vanhempien osallistuvaisuus lasten elämässä on lapsiin myönteisesti vaikuttavaa, voi vanhempien osallistumattomuus vaikuttaa päinvastaisella, kielteisellä tavalla (Yoon et al. 2019, 12). Tässä tutkimuksessa haastateltavat kuvailivatkin äidin ja/tai isän vähäistä osallistumista koulutyössä auttamiseen ja koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä negatiivisella tavalla. Vanhempien osallistumattomuutta ilmeni tutkimushenkilöillä käytännössä siinä, että tutkimushenkilöt eivät saaneet riittävää tukea kotitehtävien tekemisessä ja kokeisiin lukemisessa. Lisäksi vanhempien vähäinen osallistuminen lastensa koulunkäyntiin näkyi koulun suuntaan tehtävään yhteistyöhön heikosti osallistumisena.

Haastateltavalla 2 vanhempien osallistumattomuus kotitehtävissä auttamiseen sekä vanhempien vähäinen kiinnostus lapsensa koulunkäyntiä kohtaan vaikuttivat kotona toteutuvaan opiskeluun huomattavan negatiivisesti:

”Alakoulusta en oikee muista muuta ku sen, et mul oli läksyt usein tekemättä. Sama homma kyl yläkoulussaki. Ei mul ollu motii tehdä läksyjä, enkä mä saanu niissä apua. Ja ei kukaan pakottanu mua niitä tekemään, ni en mä tehny. Koulussa siitä sai sit opettajalta kuulla, mut eipä se mua oikeen hetkauttanu. Ja ku ei mutsii ja fajjaa kiinnostanu, jos koulust oltii yhteydes.”

Haastateltavalla 1 kotitehtävien tekemisessä ja kokeisiin lukemisessa oli eroa sen mukaan, kumman vanhemman luona aikaa vietettiin. Samaa kertoi vuoroviikoin vanhemmillaan asunut haastateltava 5:

”Mä tein kyl läksyjä, mut ei isä mitenkään ottanu osaa siihen tai ollu siinä vierellä. Et isä teki niit omii juttui, ja isän luona ollessa oliki sit reissuvihko täynnä unohduksii. Ja äitin luona taas se (äiti) oli se, joka katto, et läksyt tulee tehtyy ja oli vieressä ja siis sama juttu kokeisii lukemisessa. - - Isän luona ei oikee kyl pystyny keskittymää ja, et äidin luona oli ilmapiiri turvallinen ja mukavampi. Et siellä oli parempi noin niinku koulun kantilta katottuna, ku äiti oli se tiukka vanhempi joka vahti, et sä luet ja äiti varmisti sen et mä ylipäänsä pärjään koulussa.”

Haastateltavan 6 vanhemmista äiti oli mukana kouluasioissa, päihderiippuvainen isä taas ei lähes ollenkaan:

”Äiti joutui tekee kaiken kouluun liittyvän aina, kaikki mun kouluasiat hoitamaan ja käymään niissä palaverissa ja vanhemmanilloissa ja muissa. Isä tuli sitten kun ja jos hän pääs... eli jos ei ollu juonut tai ollu muuten jaksaminen sillee, että jaksaisi tulla, eli eipä oikeen koskaan. - - Että kaikki tollanen jäi äidin harteille. Eikä äiti jaksanu aina fajjan kans soitella, että onks se nyt menos tai tulos vai ei, helpompi oli mennä itte.”

Haastateltavan 4 kiireiseksi ja etäiseksi luonnehtima yksinhuoltajaäiti oli usein poissa kotoa, ja koulun suuntaan toteutettavan yhteistyön hän teki minimivaivannäöllä:

”Kaikki liput ja laput se allekirjotti, kun oli pakko, mm no joskus myöhässä kyllä. Siis mitään, mitä ei ollu pakko, äiti ei tehny mejän koulun eteen. Mut pakollisuudet kyllä. Et en usko näkyneen ulospäin se äitin olemus sellasena tota... poissaolevana.”

Kiinnostavaa tämän tutkimuksen tuloksissa vanhempien osallistumattomuutta koskien on se, että joidenkin kohdalla ei-kaltoinkohteleva vanhempi oli hyvinkin osallistuva kouluasioihin, ja kaltoinkohteleva vanhempi taas ei. Koulussa olisi hyvä kiinnittää vahvasti huomiota siihen, miten esimerkiksi kahden vanhemman

luona asuvan kotona hoidettavat kouluasiat hoituvat. Tämä voisi osaltaan olla välineenä kaltoinkohtelun tunnistamisessa.

5.2.3 Resilienssi

Merkittävä tutkimuksessa tutkimushaastattelujen pohjalta muodostettu teema on resilienssi. Resilienssi voidaan määritellä positiivisena sopeutumiskykynä, ja kykynä palautua psyykkisesti vastoinkäymisistä, kuten väkivallasta ja laiminlyönnistä huolimatta. Resilienssi on muuttuvaa ja ympäristön vaikutuksista muovaantuvaa, ja sitä voidaankin kuvata sosioekologisista resursseista riippuvaksi. Resilienssi riippuu ja muodostuukin monista yksilöllisistä, yhteisöllisistä ja yhteiskunnallisista tekijöistä. Myös ne asiat, mitkä rakentavat ja ylläpitävät resilienssiä, ovat vaihtelevia. (Herrman, 2011, 258; 262; Yoon et al. 2019, 2; 4.) Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa, missä resilienssiä kuvailevat maininnat olivat moninaisia.

Resilienssistä tehdyssä tieteellisessä tutkimuksessa kaltoinkohtelun negatiivisilta vaikutuksilta suojaavia tekijöitä ovat yksilötasolla esimerkiksi hyvä itsetunto, optimismi ja hyvät tunnesäätelytaidot. Yhteisö- ja yhteiskuntatasolla sosiaalinen tuki muun muassa omilta perheenjäseniltä, sukulaisilta ja vertaisilta sekä hyvät palvelut ja koulut ovat tärkeitä resilienssiä tukevia seikkoja (Herrman, 2011, 260; Yoon et al. 2019, 1–2.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa resilienssiin liittyen haastateltavien kertomasta havaittiin useampia yhteisö- ja yhteiskuntatason suojaavia tekijöitä. Turvallinen aikuinen, ystävyys- ja sisarusuhteet, kiinnostuksenkohteet sekä koulu turvallisena paikkana muodostivat aihealueina resilienssi-yläteeman alateemat.

Turvallinen aikuinen

Usealla haastateltavalla keskusteluissa lapsuudesta kävi ilmi joku turvallinen aikuinen. Turvallinen aikuinen on olennainen vastoinkäymisten negatiivisilta vaikutuksilta suojaava tekijä, joka painottuu aiheen tutkimuksissakin (Afifi & MacMillan, 2011, 268–269; Herrman, 2011, 260; Poijula, 2018, 91). Turvallisen aikuisen tarjoama tuki ja lämpö voi tulla ei-kaltoinkohtelevalta vanhemmalta tai

muilta sukulaisilta taikka esimerkiksi opettajalta (Afifi & MacMillan, 2011, 268–269; Herrman, 2011, 260).

Monella tähän tutkimukseen osallistuneella turvallinen aikuinen oli omasta kodista ei-kaltoinkohteleva vanhempi. Esimerkiksi haastateltava 3 korosti suuresti rakastavan äitinsä merkitystä elämässään. Seuraava lainaus häneltä kiteyttää kauniisti hänen tunteitaan äitiään kohtaan:

”Äiti oli miulle kyllä ihan kaikki. Että oltiin paitsi äiti ja tytär, niin myös parahaita ystävä.”

Haastateltavalla 1 yksi turvallinen aikuinen löytyi koulusta. Hän kertoi ammattikoulussa eräälle opettajalle kodin tilanteesta:

”Kyl mä sit yhdelle opettajalle kerroin tästä, ni sitte hän sit ymmärs, yks meidän atk-opettaja amikses, ni mä kerron sille näitä. Se oli ihan ensimmäinen opettaja, joka sai tietää tästä.”

Parilla haastateltavalla korostuivat isovanhemmat luotettavina aikuisina. Haastateltavan 2 turvalliset aikuiset olivat hänen isovanhempansa äidin puolelta, ja hän asui osan lapsuudestaan heidän luonaan:

”Ja isovanhemmat, mamma ja ukki, ne oli siis sellasii aina lähellä olevii mä sanoisin. Et sinne ku pääs ni oli hyvä olla. Ja sai asioit aikaseks. Ja sinne mut sijoitettiin molemmil kerroilla, ku jouduin kotoo pois.”

Tämän tutkimuksenkin varjossa näyttää siltä, että turvallinen aikuinen voi olla hyvinkin erilaisista ympäristöistä: esimerkiksi kotoa, suvusta, koulusta tai vaikkapa harrastuksesta. Merkittävää suhteessa turvalliseen aikuiseen on suhteen luotettavuus, turvallisuus ja lämpö. Vähintään yksi turvallinen aikuinen näyttää tutkimushenkilöiden kuvausten mukaan tuoneen paljon hyvää elämään ja auttaneen kotona tapahtuneesta kaltoinkohtelusta selviämiseen.

Ystävyys- ja sisarusuhteet

Turvallisen aikuisen lisäksi muistakin ihmissuhteista keskusteltiin haastatteluissa. Huomionarvoista tutkimushaastatteluissa oli, että jokainen haastateltava mainitsi jossakin positiivisessa yhteydessä joko ystävyysuhteet tai sisarusuhteet.

Ystävyys- ja sisarusuhteet ovat tärkeitä vertaissuhteita, jotka tukevat positiivisella tavalla mielenterveyttä ja jaksamista (Herrman, 2011, 259–260). Muun muassa teini-iän vertaissuhteet ovat yhteydessä psyykkiseen palautumiskykyyn eli resilienssiin Afifin ja MacMillanin mukaan (2011, 268). Tässäkin tutkimuksessa sisarukset sekä ystävät niin koulusta kuin harrastuksistaikin, toivat arkeen tekemistä, iloa ja luotettavia ihmissuhteita.

Haastateltava 2 mainitsi turvallisia ja tärkeitä ihmissuhteita olleen sekä sisarukset että ystävät:

”- - sisarukset, me ollaa aina oltu tosi läheisiä, siis tavallaa ihan parhait kavereita toistemme kaa. - - ja frendit on ja on aina ollu mun oikee perhe.”

Haastateltavalle 4 sisko oli tärkein kannatteleva ihmissuhde läpi lapsuuden ja nuoruuden, sekä yhä nykyään aikuisuudessa:

”Äiti ei ollu siinä aina, ku tarvitsis, mutta sisko oli. Meillä on vaan kaks vuotta ikäeroa, ja ollaan oltu aina erottamattomia. Ja se jotenki ehkä korvas sitä lämpöä ja äidillisyyttä vähänniinku, mitä äitiltä itessään ei saatu. - - Ja jos koulun kantilta miettii, niin saatiin yhdessä tsempattua toisiimme kouluhommiin.”

Haastateltava 7 piti harrastuksensa kautta löytämiään kavereita merkittävinä tukipilareina lapsuudessaan ja nuoruudessaan:

”Meitä oli (uimaharrastuksessa) simmonen pieni joukko, ja meistä tuli kovin tiivis joukko kyllä. - - Auttoihan se kaikkiin lapsen ja murrosiän kasvamisen tuntemuksiin ja ”kaidalla tiellä pysymiseen”, että oli ihmissiä ympärillä, leikkikavereita ja juttukavereita ja oleilukavereita ja näin poiespäin.”

Koulukaverit toimivat haastateltavalla 8 koulussa voimavarana:

”Asia, mikä piti mut täysissä järjissäni koulussa, oli kaverit. Tai tota kun olin huono koulussa ja lisäksi oli vaikeeta keskittyä, mut ku oli kavereita, joitten kans viihdyin, nii se autto siihen, et koulu ei maistunu puulta, vaan oli oikeestaan kivaa, paitsi jossain aineissa just, mut yleisesti. - - enimmäkseen koulussa ongelma oli ne aineet

ja sit koulunkäynnissä yleisesti vaan se, et tuntu vaikeelta oppia koulussa ja kotona”

Koulunkäynnin ja oppimisen tukemisessa ihmissuhteilla oli siis tämän tutkimuksen valossa suuri merkitys. Huomattavaa on, että moni tutkimukseen osallistunut kuvaili turvallista aikuista, sisarusta tai ystävää elämänsä tärkeimmäksi henkilöksi. Eräs jopa kuvasi rankoista oloista selviytymisensä olleen läheisen luotettavan, turvallisen, lämpimän ja aidon ihmissuhteensa ansiota. Ihmissuhteiden merkitys siis korostuu vahvasti resilienssiä kasvattavana tekijänä, niin tässä tutkimuksessa, kuin aiheesta tehdyssä määrällisessäkin tutkimuksessa (Afifi & MacMillan, 2019; Herrman, 2011).

Kiinnostuksenkohteet

Yksi kaltoinkohtelun negatiivisilta vaikutuksilta tässä tutkimuksessa esille noussut suojaava asia on kiinnostuksenkohteet, kuten harrastukset. Harrastukset voivat vaikuttaa hyvinvointiin vanhojen ihmissuhteiden vahvistajana tai uusien ihmissuhteiden luojana. Kiinnostuksenkohteiden toteuttaminen voi tarjota suurta henkistä turvaa ja tuottaa onnistumisen kokemuksia sekä iloa.

Kiinnostuksenkohteita tässä tutkimuksissa mainittiin laajalti aina urheilusta kulttuuriin. Urheilusta harrastuksen löytäneestä esimerkkinä on haastateltava 7, joka löysi myös ystäväpiirinsä uintiharrastuksesta. Hänelle uintiharrastus toi kavereita sekä tasapainoin kodin ja koulun välille:

”Mie alotin uinnin joskus varmaan ala-asteella, se lähti sillasesta ilmaiskokeilukäynnistä ja sitten jatkoin siitä usean vuoden ajan. Meillä oli kunnassa simmonen pieni uimahalli, ja tosi halpaa oli tuo uinti. Niin miullakin oli sitten siihen mahdollisuus, harrastukseen.”

Ihmissuhteiden kehittämisen ja ylläpitämisen ohella kiinnostuksenkohteet voivat olla rauhoittumisen, itseilmaisun ja luovuuden ilmaisun välineitä. Haastateltava 3 toi esille vahvana kiinnostuksenkohteenaan kirjat. Lukuharrastus auttoi häntä jaksamaan rankkojen kotiolojen keskellä:

”Ihan pienenä miulla oli mielikuvitusystävä. Ja kun mie aloin lukemaan, niin se mielikuvitusmaailma siirtyi sinne kirjojen

maailmaan. - - kirjasto oli mun toinen koti, ja siellä mie vietin tosi paljon aikaa koulun ulkopuolella.”

Siinä, missä haastateltava 3 uppoutui kirjoihin, nautti haastateltava 6 animemaailmaan uppoutumisesta:

”Mä tykkään hirveesti animesta (japanilaisesta animaatiosta), se on mun harrastuksista pitkäkestosin ja tärkeä. Mä unelmoin aina Japaniin muuttamisesta ja mä matkustin mielessäni aina sinne, ku katoin animea.”

Kiinnostuksenkohteet mahdollistavatkin monenlaisia positiivisia henkisiä kokemuksia. Ne voivat vahvistaa ja antaa sosiaalisia kontakteja, ne voivat toimia rauhoittumisen välineinä ja ne voivat toimia helpotuksena tai henkireikänen arjen haasteiden keskellä.

Koulu turvallisenä paikkana

Kiinnostuksenkohteiden ohella toisenlainen niin sanottu henkireikä, joka tutkimuksessa esitettiin, oli koulu. Pari haastateltavaa korosti juurikin koulun merkitystä paikkana, joka oli turvallinen, ja jossa oli hyvä olla. Koulu onkin yksi makrotason ympäristöistä, joka voi vaikuttaa hyvinkin positiivisella tavalla lasten ja nuorten resilienssiin (Herrman, 2011, 260).

Koulua kuvattiin mukavana paikkana esimerkiksi haastateltavan 4 toimesta:

”Mulla oli koulussa kaikkiaan kivaa ja hyvä olla. Sisko samassa koulussa, ja kaverit siihen päälle, ja kans hyvät opettajat, tai suurin osa ainaki siis, onhan aina niitä ketkä oli ... ei lemppareita - -”

Haastateltava 8 puhui koulusta lämpimään sävyyn omista oppimisen ja koulunkäynnin haasteistaan huolimatta:

”Alakoulussa mun opettaja ja luokka oli tosi kiva ja meidän luokassa oli aina lämmin fiilis. Vaikka minäkään en mistään helpoimmasta päästä ollu, niin mut aina kohdattiin siinä missä muutkin. Vaikka kävin isoa koulua, siis koulua, missä oli paljon rinnakkaisia luokkia ja ylipäätään luokkia, niin silti siellä oli se fiilis, että on turvassa ja kaikki

opettajat muisti nimeltä, mikä on ihan uskomatonta siihen nähden paljonko meitä siel oli.”

Haastateltava 3 kiteyttää koulun olleen pakopaikka kodin kaltoinkohtelusta:

”Koulu oli miulle paikka minne pääsi pakkoon sitä kodin ikävää ilmapiiriä.” Haastateltava 3

Ala- tai yläkoulu taikka muu oppilaitos sai monen haastateltavan puheessa positiivisen sävyn, oppimisen ja koulunkäynnin haasteista huolimatta. Tämän tutkimuksen eri resilienssitekijät: koulu turvallisena paikkana, turvallinen aikuinen, ystävyys- ja sisarusuhteet sekä kiinnostuksenkohteet ilmentävät kukin positiivisia asioita haastateltavien elämässä. Näitä resilienssitekijöitä yhdistävät kuvailut turvallisuudesta – eli näiden tekijöiden tuottamasta turvan tunteesta. Tässä tutkimuksessa voidaan vetää johtopäätös, että kaltoinkohtelun oppimista ja koulunkäyntiä kohtaan asettamia negatiivisia vaikutuksia vastaan olennainen resilienssin piirre haastateltavien näkökulmasta olikin turvallisuus. Turvallisuudentunne – kummuten niin läheisestä ihmissuhteesta kuin koulustakin – auttoi oppimisessa ja koulunkäynnissä, siinä missä kaltoinkohtelu niitä haittasi. Turvallisuudentunne resilienssiä kasvattavana piirteenä onkin hyvin olennainen tämän pro gradu -tutkimuksen tuloksista.

6 POHDINTA

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkittiin teemahaastattelun keinoin sitä, miten lapsuudenaikaiset kotioiloissa tapahtuneet kaltoinkohdelluksi tulemisen kokemukset ovat olleet yhteydessä nuorten aikuisten kokemusten mukaan heidän oppimiseensa, mahdollisiin oppimisvaikeuksiinsa ja koulunkäyntiinsä. Tietoteknisin välinein toteutetuissa kahdeksassa yksilöhaastattelussa saatiin kattavasti tietoa haastateltavien nuorten aikuisten kaltoinkohtelukokemuksista sekä heidän näkemyksistään kaltoinkohtelun vaikutuksesta omaan oppimiseen ja sen haasteisiin sekä koulunkäyntiin.

Haastateltavat olivat kokeneet lapsuudessaan fyysistä väkivaltaa, henkistä väkivaltaa ja/tai laiminlyöntiä. Tähän tutkimukseen osallistuneista kukaan ei ollut kokenut lapsuudessaan seksuaalista kaltoinkohtelua, ja tarvetta olisi aihepiiriin tutkimukselle myös seksuaalisesti kaltoinkohdeltujen kokemusmaailmasta käsin. Moninaiset fyysisen ja henkisen väkivallan sekä laiminlyönnin kokemusten kuvaukset sekä koetut vaikutukset kaltoinkohtelun vaikutuksesta koulupolun varrella loivat kuitenkin kyseisten kaltoinkohtelumuotojen osalta kattavan ja mielenkiintoisen katsauksen kaltoinkohtelun vaikutuksiin oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin.

Tässä tutkimuksessa kaltoinkohtelun sekä oppimisen, oppimisvaikeuksien ja koulunkäynnin yhteydet ilmenivät haastateltavilla niin kouluympäristössä kuin kotonakin. Haastateltavat kokivat, että koulussa oma koulumenestys, toiminnanohjaus ja keskittyminen sekä kouluun sitoutuminen kärsivät kotona tapahtuneen kaltoinkohtelun vuoksi. Kotona koettu laiminlyönti, henkinen väkivalta sekä fyysinen väkivalta näyttävätkin tämän tutkimuksen pohjalta vaikuttavan koulussa opiskeluun, oppimiseen ja koulunkäyntiin. Myös aiheesta tehty määrällinen tutkimus puoltaa tämän tutkimuksen tuloksia (mm. Fantuzzo et al. 2011; Fry et al. 2017; Hagborg et al. 2017).

Koetuista oppimisvaikeuksista tässä tutkimuksessa painottuivat toiminnanohjauksen ja keskittymisen vaikeudet. Toiminnanohjauksen ja keskittymisen haasteet näyttävät olevan myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa yhteydessä kaltoinkohteluun (Boyd et al. 2019; Capusan et al. 2016; Spann et al. 2014). Pieni osa tämän pro gradu -tutkimuksen tutkittavista tai yksittäiset tutkittavat kertoivat spesifimmistä oppimisvaikeuksista, kuten lukivaikeudesta,

koulutuspolkunsä varrella, mutta he eivät havainneet tai osanneet sanoittaa ainakaan suoraa yhteyttä kaltoinkohtelun ja oppimisen haasteidensa välillä. Tämän vuoksi tässä laadullisessa tutkimuksessa näitä oppimisvaikeuksia ei mainita tutkimustuloksina. Aiheesta tehdyssä määrällisessä tutkimuksessa on kuitenkin havaittu tilastollinen yhteys kaltoinkohtelun ja useampien erilaisten oppimisvaikeuksien välillä (mm. Kavanaugh et al., 2016). Jatkotutkimustarvetta on vielä tämän määrällisesti havaitun yhteyden mekanismien tarkemmassa selvittämisessä, erityisesti sosiaalisten mekanismien osalta.

Tässä tutkimuksessa ilmenneiden eri oppiaineissa koettujen vaikeuksien sekä toiminnanohjauksen ja keskittymisen haasteiden taustalla kaltoinkohteluun liittyen haastateltavat pohtivat olleen erityisesti negatiiviset tuntemukset ja ahdistunut olotila. Suurena ahdistusta aiheuttavana tekijänä mainittiin kodin huono kasvuympäristö ja ilmapiiri. Monella tutkimukseen osallistuneella oli haasteita paitsi koulussa opiskelemisessä, myös kotona opiskelussa kodin negatiivisen, lannistavan tai ahdistavan ja pelottavankin ympäristön vuoksi. Myös vanhempien osallistumattomuuden koulutöissä auttamiseen kerrottiin vaikeuttaneen kotona tapahtuvaa opiskelua.

Kotona ja koulussa oppimista haastavien tekijöiden lisäksi tutkimukseen osallistuneet kertoivat useita oppimista ja koulunkäyntiä tukevia tekijöitä. Omanlaisen kokonaisuutensa tutkimuksen tuloksissa muodostikin resilienssiä eli psyykkistä joustamis- ja selviytymiskykyä ilmentävät tekijät. Resilienssi on valtava suojaava tekijä kaltoinkohtelun kielteisiltä vaikutuksilta (Herrman et al. 2011; Poijula, 2018). Tässä tutkimuksessa resilienssiteema pitää sisällään haastateltavia ongelmallisten kotiolojen keskellä tukeneita sosiaalisia, yhteisöllisiä tekijöitä, kuten erinäiset kiinnostuksenkohteet sekä ystävyys- ja sisarusuhteet. Lapsuusiän vastoinkäymisten negatiivisilta vaikutuksilta suojaavia tekijöitä ovatkin muun muassa aikuisen ja ystävien antama tuki eli myönteiset ihmissuhteet (Poijula, 2018, 91). Kyseiset yhteisölliset resilienssitekijät ovat sosiaalista ja emotionaalista tukea lapselle tarjoavia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa huomattava resilienssitekijä tutkimukseen osallistuneilla oli elämästä löytyvä turvallinen aikuinen. Tiivis, läheinen ja tuvallinen suhde aikuiseen onkin yksi tärkeimmistä resilienssiä kasvattavista tekijöistä (Poijula, 2018, 91). Suurella osalla tämä turvallinen aikuinen oli oma ei-kaltoinkohteleva

vanhempi. Monen haastateltavan perheessä toinen vanhempi oli kaltoinkohtelija, ja toinen vanhempi suojaava, turvallinen aikuinen. Erityisesti samassa taloudessa asuvien huoltajien kohdalla, mutta myös muutoin, tämä aiheuttaa ristiriitaisen dynamiikan. Tapauksista, joissa kodissa toinen vanhempi kaltoinkohtelee ja toinen on turvallinen vanhempi, olisi tärkeää tehdä jatkotutkimusta. Toinen jatkotutkimustarve, minkä jo Söderholm ja Politi (2012, 94) ovat nostaneet esille, on isän rooli kaltoinkohtelijana. Tässä tutkimuksessa suurin osa kaltoinkohtelijoista oli isiä, mutta aikaisempaa tutkimusta on tehty paljon erityisesti äitien roolista kaltoinkohtelijoina.

Perheen ja suvun sisäisten ihmissuhteiden lisäksi tässä tutkimuksessa resilienssiin liittyen nousi esille opettaja turvallisena aikuisena kaltoinkohtelua kokevan lapsen tai nuoren elämässä. Lisäksi tutkimuksessa koulu mainittiin turvallisena paikkana, jossa on fyysisesti ja henkisesti turvallista olla. Opettaja on myös merkittävässä asemassa perheen ulkopuolisena lapsia ja nuoria usein näkevänä henkilönä tunnistamassa kaltoinkohtelun merkkejä lapsista ja nuorista. Opettajat ovatkin hyvin tärkeitä oppilaiden tuntemisen, kohtaamisen ja haasteiden tunnistamisen asiantuntijoita.

Opettajan ja koulun asemaa kaltoinkohdeltujen lasten ja nuorten tukemisessa tulee kohdentaa yhä enemmän tutkimuksessa, ja myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Tärkeää olisi kehittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä moniammatillista yhteistyötä. Jotta lapsia ja nuoria pystytään kohtaamaan yksilöllisesti, ja havaitsemaan oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia sekä haastavia kotioloja, tulee kiinnittää huomiota myös resursointiin. Opettajia ja muita kasvattajia tulisi olla riittävästi ja ryhmäkokojen olla sellaisia, että opettajalla on mahdollisuus tuntea oppilaansa hyvin. Henkilökunnan määrän lisäksi niin varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa kuin toisellakin asteella tulisi lasten ja nuorten kohtaamiselle ja tutustumiselle olla aikaa sekä osaamista. Opettajankoulutuksessa sekä kentällä oleville opettajille ja muille kasvattajille pitäisi myös olla tarjolla nykyistä enemmän koulutusta traumatietoisuuteen sekä kaltoinkohtelun tunnistamiseen liittyen. Myös moniammatillisesti koulutusta tulisi kohdentaa siten, että osattaisiin tunnistaa ja auttaa kaltoinkohtelua kokeneita useilla eri elämän osa-alueilla ja palvelusektoreilla.

Tärkeää yli ammattirajojen, myös koulutuksen kentällä, olisi koulutus koskien kaltoinkohtelun tunnistamista. Erityisesti pienet lapset, mutta yleisestikään lapset

ja nuoret eivät välttämättä osaa, ymmärrä tai uskalla sanoittaa kaltoinkohtelukokemuksiaan, joten kaltoinkohtelusta johtuvan oireilun tunnistamiselle pitäisi opettajilla ja muilla kasvatustyöntekijöillä olla työkaluja. Myös sen erottamiselle, mitkä lapsen tai nuoren kouluvaikeudet taikka muut haasteet johtuvat kaltoinkohtelusta, ja mitkä jostakin muusta, pitäisi olla enemmän osaamista.

Omanlaisen haasteensa luovat sellaiset kaltoinkohdellut lapset, jotka eivät oireile ulospäin esimerkiksi koulussa näkyvin käytösoirein tai oppimisvaikeuksin. Laiminlyödyistä lapsesta voi tulla pieni aikuinen, joka antaa hyvinkin pärjäävän kuvan itsestään ja hoitaa perheessä vanhemmille kuuluvia asioita (Söderholm & Politi, 2012, 89). Yksi tähän tutkimukseen osallistuneista oli lapsena ja nuorena ollut resilientti, pärjäävä ja hyvä koulussa, mutta suljettujen ovien takana fyysisesti ja henkisesti kaltoinkohdeltu. Hän kertoi, että kukaan kodin ulkopuolinen ei havainnut kaltoinkohtelua:

”Ei miussa silleen kasvoissa näkyneitä jälkiä, enemmän muussa kehossa sitte oli sitä kurituksen jälkeä. Mutta ei musta ilmotusta kyllä ol tehty. Että sitte vasta päästiin avun piiriin, kun äiti lähti ja päästii turvakottii. Mie olin aina päällepäin simmonen iloinen, pirtsakka tyttö, ei miusta kotiolot paistanu ulospäin. Ja tän takkii varamaan opettajatkaan ei sitä sitte havainnu. Tai kukkaa muukaan sinällään.” Haastateltava 3

Huomiota on kiinnitettävä erityisesti lapsiin ja nuoriin, joita kaltoinkohdellaan, mutta eivät oireile ulospäin. Äärimmäisen tärkeää on pohtia, miten koulumaailmassa tai esimerkiksi sosiaali- ja terveyspalveluissa sitten voitaisiin paremmin havaita tällaisten lasten ja nuorten avuntarpeet. Tärkeää on ensinnäkin tunnistaa kotona tapahtuva kaltoinkohtelu, jotta saadaan lapsi tai nuori turvaan kotioiloistaan. Toiseksi on tärkeää auttaa kaltoinkohtelua kokeneiden osapuolten lisäksi myös kaltoinkohtelijoita, ja järjestää heille tarvittava psykososiaalinen tuki. Kolmas merkittävä asia on varmistaa auttamis- ja tukitoimien riittävä intensiteetti ja jatkuvuus. Kaltoinkohtelulla voi olla kauaskantoisia seurauksia, ja siksi apua olisi tärkeä saada ajoissa ja pitkäkestoisesti. Kaltoinkohtelua lapsuudessaan tai nuoruudessaan kokeneiden avuntarpeista sekä heidän pärjäämisestään myöhemmässä elämässä tulisi myös tieteellisen tutkimuksen keinoin saada lisää tutkimusta.

Paitsi reagoiminen jo tapahtuneeseen tai käynnissä olevaan kaltoinkohteluun, tulisi yhteiskunnallisesti pohtia ja toteuttaa laajemmalti myös kaltoinkohtelun ennaltaehkäisyä. Suomalaisten asiantuntijoiden ja politiikan toimijoiden tekemässä lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisyn arvioinnissa vuonna 2014 kävi ilmi, että Suomesta puuttuu kattava kansainvälinen strategia koskien lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisyä. Vaikka lainsäädäntö ja lainsäädännön toimeenpanon johtaminen on vahvaa, olisi tarve kansalliselle strategialle. Tällä hetkellä lasten kaltoinkohtelun ehkäisyä yksilö- ja perhetasolla toteutetaan laajasti eri yhteiskunnallisilla sektoreilla, aina varhaiskasvatuksesta kouluun ja sosiaalialalta terveysalalle. Tämä väkivallan ehkäisyn sirpaleisuus taas luo omat haasteensa. Myös lasten kaltoinkohtelun ehkäisyn valvonta ja väkivallan ehkäisyyn varatut resurssit ovat puutteellisia. Tärkeää olisi lisätä lasten kaltoinkohtelun ehkäisyyn resursseja, seuranta ja valvontaa sekä laatia väkivallan ehkäisyn kansallinen strategia. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2017.)

Hyvin merkittävää lasten kaltoinkohtelun ehkäisemisen kehittämisessä olisi myös parantaa tiedonkeruuta ja toteuttaa lisätutkimusta kaltoinkohtelun ehkäisemiseen sekä yleisesti lasten kaltoinkohteluun liittyen (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2017). Tämä tutkimus on osaltaan täydentämässä lasten kaltoinkohteluun liittyvän tutkimuksen kenttää, ja toivon mukaan innostamassa sekä antamassa ideoita aiheen jatkotutkimukselle. Kuten Alasuutari (2011, 216) toteaa *”Yhden tutkimuksen loppu tai sen aikana saatu idea voi olla toisen tutkimuksen alku”*. Toivon, että tämä tutkimus herättelee ja inspiroi tutkimaan lasten ja nuorten kaltoinkohtelun moninaisia vaikutuksia, riskitekijöitä ja ennen kaikkea kaltoinkohtelun ennaltaehkäisyä. Tieteellisen tutkimuksen ja keskustelun avulla voidaan saada aikaiseksi yhteiskunnallisia muutoksia sekä kehittää yksilö- ja perhetason interventiota, jotta jokainen kaltoinkohtelua kokenut saisi tukea ja apua läpi elämänpolkunsa, sekä sen ehkäisemiseksi, että yksikään lapsi tai nuori ei joutuisi kaltoinkohdeksi.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Eskola ja Suoranta (1998, 152) tuovat esille laadullisen tutkimuksen kulmakiven olevan tutkijan ymmärrys siitä, että hän itse on tutkimuksessa merkittävässä asemassa tutkimusvälineenä, ja täten tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdentuu tutkijaan ja tämän toimintaan. Tämän tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa hyödynnetään juurikin Eskolan ja Suorannan (1998, 152) tutkimuksen luotettavuudelle asettamaa viitekehystä.

Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 153) yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on uskottavuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija puntaroi oman tutkimuksensa tulkintoja suhteessa tutkittavien käsityksiin ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, 153). Tähän on pyritty aineistolähtöisyyden sekä tietoisien toiminnan avulla. Täysin puhtaasti aineistolähtöisen analyysin mahdollisuus voidaan kyseenalaistaa, mutta tässä tutkimuksessa aineistolähtöisyyttä on ainakin pyritty toteuttamaan tietoisesti läpi analyysin. Tämä tutkimus edustaa fenomenologis-hermeneuttista tieteenfilosofista suuntausta, jossa aineistolähtöisessä analyysissä tutkija perinteisesti kirjoittaa ylös ennakkokäsityksensä aiheesta, ja tiedostaa omat ennakkoajatuksensa analyysissä (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 81). Jo ennen tutkimusta tämän tutkimuksen pro gradu -tutkija on prosessoinut omia ennakkoajatuksiaan tutkimusaiheista ja kirjottanut niitä ylös, ja tutkija on läpi tutkimuksen tiedostanut sekä siirtänyt syrjään omat ennakkokäsityksensä. Lisäksi tässä tutkimuksessa aineiston analyysi, eli sisällönanalyysi, on toteutettu aineistolähtöisesti ja tarkasti suoraan haastateltavien kertoman, eli litteroidun aineiston pohjalta. Koska tutkimuskohteena ovat olleet kokemukset, ja asioiden merkitykset, on tutkimuksen ytimessä ollut tutkittavien käsitysten ymmärtäminen ja esille nostaminen eli uskottavuuden kriteeri on korostunut.

Uskottavuuden lisäksi toinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on siirrettävyys, eli tutkimuksen tulosten siirtämisen mahdollisuus toisenlaiseen kontekstiin, kuten toiseen tutkittavien ryhmään, kuitenkin huomioiden tilanteiden ja koettujen todellisuuksien ollen aina erilaisia (Eskola & Suoranta, 1998, 153). Samankaltainen luotettavuuskriteeri on vahvistuvuus, jolla tarkoitetaan sitä, että samaa ilmiötä tarkastelleista muista tutkimuksista saadaan vahvistusta samansuuntaisista tulkinnoista (Eskola & Suoranta, 1998, 153). Juuri tämän tutkimuksen kaltaisia laadullisia tutkimuksia kaltoinkohtelukokemusten

yhteyksistä oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin ei ole tehty, mutta aiheesta tehdyt määrälliset tutkimukset osoittavat samanlaisia tuloksia kuin tämäkin tutkimus. Tämä tutkimus siis saa vahvistusta kvantitatiivisesta tutkimuksesta ja tutkimus on siirrettävissä toisenlaiseen kontekstiin.

Alasuutari (2011, 181) kyseenalaistaa tutkimustulosten yleistettävyyden, tai siirrettävyyden, vaatimuksen laadullisessa tutkimuksessa. Usein laadullisen tutkimuksen aiheeksi valikoidaan ilmiö, jonka yleistäminen on ongelmantonta, ja tarkoituksena on ilmiön selittäminen ja tutkimustulosten esittäminen esimerkkinä ilmiöstä, eikä ilmiön ja siihen liittyvien säännönmukaisuuksien todistaminen, mikä taas painottuu määrällisen tutkimuksen kentällä (Alasuutari, 2011, 184; 190). Ylipäätään voidaan pohtia, missä määrin kokemuksia voidaan tutkia, ja missä määrin tämän kaltaisen tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää. Tässä tutkimuksessa painotettiin tutkimuksen eettistä toteuttamista ja hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamista, joilla tavoiteltiin mahdollisimman objektiivista otetta haastateltavien subjektiivisten kokemusten tutkimiseen, ja siten pyrittiin luotettavuuden lisäämiseen.

Neljäs Eskolan ja Suorannan (1998, 153) mainitsema laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri on varmuus, eli tutkimukseen mahdollisesti ennustamattomasti vaikuttavien seikkojen huomioon ottaminen. Haastatteluihin liittyen otettiin huomioon laajalti erilaisia riskitekijöitä, niin sensitiivisestä haastatteluaiheesta kuin tietotekniikkavälitteisyydestäkin johtuen. Tutkimusta varten tehtyä eettistä ennakoarviota varten pohdittiin laajasti tutkimuksen mahdollisia riskejä sekä tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavia seikkoja. Täten koetaan, että varmuuskriteeri toteutui vahvasti tässä tutkimuksessa.

Eskolan ja Suorannan (1998, 153) luotettavuuskriteeristön lisäksi tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tutkimusmenetelmän, eli haastattelun, sekä tutkittavien hankintaan liittyvien seikkojen kautta. Fluke ja kollegat (2020, 3) nostavatkin lasten kaltoinkohtelua koskevan tutkimusdatan laadun arvioinnissa esille muun muassa tutkittavien hankinnan sekä tutkimusaineiston keräämisen menetelmät ja menettelyt. Tässä tutkimuksessa tutkittavat hankittiin ottamalla yhteyttä kokemusasiantuntijajärjestöihin ja -verkostoihin. Kokemusasiantuntijoihin haastateltavina päädyttiin pääosin tutkimuseettisistä syistä, sillä ajateltiin, että kokemusasiantuntijana toimiminen on antanut tutkittaville eväitä haastavista aiheista puhumiseen, ja tutkittavat ovat tottuneet

puhumaan aiheista kokemusasiantuntijoina. Alasuutarin (2011, 111) esille tuoma seikka siitä, että arkaluontoiset keskustelunaiheet saattavat aiheuttaa vastausten muokkaamista kaunistavampaan suuntaan, on pyritty tässä tutkimuksessa minimoimaan valitsemalla haastateltaviksi kokemusasiantuntijoita, jotka puhuvat rankoista kokemuksistaan työkseen.

Tutkimukseen osallistuminen on läpi tutkimusprosessin ollut täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistumisen motivaationa on tutkittavilla luultavasti ollut kiinnostus tutkittavaa aihetta kohtaan ja halu kertoa tutkimusaihetta koskevista kokemuksistaan. Haastatteluun saattoi osallistua henkilöitä, jotka ovat keskimääräistä enemmän pohtineet ja käsitelleet kaltoinkohtelun vaikutusta koulunkäyntiinsä. Kiinnostus ja perehtyneisyys aihetta kohtaan oman elämän näkökulmasta saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Kaikki kaltoinkohdellut eivät tiedosta tai miellä lapsuudenkodin kaltoinkohtelukokemuksia todella kaltoinkohteluksi, taikka eivät pohdi mahdollisia yhteyksiä kaltoinkohtelun ja muiden ilmiöiden, kuten oppimisen ja koulunkäynnin, välillä. Tällaiset henkilöt saattoivat jättää osallistumatta tutkimukseen. Myös sellaiset henkilöt, keillä on ollut koulunkäynnissä ja oppimisessa haasteita, saattoivat osallistua tutkimukseen herkemmin kuin ne, kenellä ei ole ollut mitään haasteita, ja mahdollisesti kokivat, ettei heillä ole riittävästi kerrottavaa tai reflektoitavaa tutkimusta varten. Nämä seikat tulee tiedostaa ja ottaa huomioon tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

Tutkittaviin henkilöihin kytkeytyvien tekijöiden lisäksi tutkimusmenetelmään liittyvät asiat ovat tärkeitä tutkimuksen laatua ja tarkisteltaessa (Fluke et al. 2020, 3). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluina. Haastattelussa se tilanne ja miljöö, jossa haastattelu järjestetään, sekä haastattelijat, vaikuttavat haastateltavaan, ja täten tutkimusaineistoon ja sen luotettavuuteen (Alasuutari, 2011, 111). Tämän pro gradu -tutkimuksen osalta omanlaisensa haastattelutilanteista tekivät etähaastattelut. Etähaastattelu luo tutkimukselle suuria mahdollisuuksia, sillä tutkittavat pystyvät osallistumaan sijainnilisesti kaukaakin haastatteluun, ja he voivat päättää itse turvallisen ja sopivan paikan, mistä käsin osallistua. Toisaalta saavutettavuuteen liittyy etähaastatteluissa myös haasteita, teknisten välineiden sekä tieto- ja viestintätekniisten taitojen edellytysten muodossa (Tiittula et al. 2005, 267). Kaikilla ihmisillä ei ole hyviä tieto- ja viestintätekniisiä taitoja, tai tietotekniisiä

välineitä. Täten etänä toteutettava haastattelu voi sulkea pois tietynlaisia ihmisiä haastatteluista (Tiittula et al. 2005, 267). Tässä tutkimuksessa päädyttiin antamaan vaihtoehtoja haastattelun muodosta: joko puhelimitse tai videoneuvottelusovelluksella Microsoft Teamsillä. Tutkimukseen osallistuvat pystyivät siis itse valitsemaan itselleen sopivan tietoteknisen välineen ja haastattelumuodon. Vaihtoehtoilla pyrittiin tavoittamaan mahdollisimman monia ja madaltamaan kynnystä osallistua tietoteknisin välinein haastatteluun. Näin koronapandemia-aikana etähaastattelu koettiin haastateltavien ja tutkijan turvallisuuden kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi.

Haastattelutilanne tapahtui yhden haastateltavan kanssa puhelimitse ja muiden seitsemän kanssa Teams-sovelluksella. Haastattelija järjesti Teams-kokouksen ja toteutti haastattelut ennalta suunnitellun haastattelurungon mukaan. Haastattelutilanteessa yleisesti haastattelijan asema on merkittävä (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 30). Haastattelija toimii kysymysten muotoilijana ja siten myös vastauksiin vaikuttajana (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 30). Kysymysten muotoilu ja vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä ovat tärkeitä, sillä kysymysten tulisi olla esitetty siten, että minimoidaan johdattelevuus ja kysymykset tulee esittää kussakin haastattelussa samanlaisina (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 41; 44; 51). Tässä tutkimuksessa haastattelurunkoa muotoiltiin pitkään ja hartaasti, ja haastattelurunko läpikävi tutkimuseettisen lautakunnan arvion läpi. Haastattelukysymykset muotoiltiin tässä tutkimuksessa mahdollisimman neutraalisti, ja kaikissa haastatteluissa käytiin kaikki haastattelukysymykset läpi, jotta minimoitiin johdattelevuus.

Kaikkiaan tutkimuksessa pohdittiin luotettavuusasioita niin tutkimusta suunniteltaessa, tutkimusta toteutettaessa kuin tutkimusraporttia kirjoitettaessakin. Tutkimus on toteutettu eettisyydelle ja luotettavuudelle asetettujen hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Lähteet

Afifi, Tracie O. & MacMillan, Harriet L. 2011. Resilience following child maltreatment: A review of protective factors. *The Canadian Journal of Psychiatry*. Volume 56. Issue 5. Pages 266–272.

<https://doi.org/10.1177%2F070674371105600505>

Alasuutari, Pertti. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Armour, Cherie; Elklit, Ask & Christoffersen, Mogens N. 2014. A latent class analysis of childhood maltreatment: Identifying abuse typologies. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*. Volume 19. Issue 1. Pages 23–39. <https://doi.org/10.1080/15325024.2012.734205>

Aro, Mikko; Aro, Tuija; Koponen, Tuire & Viholainen, Helena. 2012. *Oppimisvaikeudet*. Teoksessa: Jahnukainen, Markku (toim.). 2012. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 13. painos. Tampere: Vastapaino. Sivut 299–332.

Baldwin, Helen; Biehal, Nina; Algar Victoria; Cusworth, Linda & Pickett, Kate. 2020. Antenatal risk factors for child maltreatment: Linkage of data from a birth cohort study to child welfare records. *Child Abuse & Neglect*. Volume 107. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104605>

Barrera, Mauricio; Calderón, Liliana & Bell, Vaughan. 2013. The cognitive impact of sexual abuse and PTSD in children: A neuropsychological study. *Journal of Child Sexual Abuse*. Volume 22. Issue 6. Pages 625–638. <https://doi.org/10.1080/10538712.2013.811141>

Bildjuschkin, Katriina; Ewalds, Helena; Hietämäki, Johanna; Kettunen, Hanna; Koivula, Tanja; Mäkelä, Jukka; Nipuli, Suvi; October, Martta; Peltonen, Joonas & Siukola, Reetta. 2020. *Väkivaltakäsitteiden sanasto*. Työpaperi 1/2020. Terveystieteiden tutkimuskeskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-211-6>

Berkowitz, Carol D. 2017. Physical abuse of children. *The New England Journal of Medicine*. Volume 376. Issue 17. Pages 1659–1666. <https://doi.org/10.1056/nejmcp1701446>

Bornovalova, Marina A.; Cummings, Jenna R.; Hunt, Elizabeth; Blazei, Ryan; Malone, Steve & Iacono, William G. 2013. Understanding the relative contributions of direct environmental effects and passive genotype-environment correlations in the association between familial risk factors and child disruptive behavior disorders. *Psychological Medicine*. Volume 44. Issue 4. Pages 831–844. <https://dx.doi.org/10.1017%2FS0033291713001086>

Boyd, Melinda; Kisely, Steve; Najman, Jake & Mills, Ryan. 2019. Child maltreatment and attentional problems: A longitudinal birth cohort study. *Child Abuse & Neglect*. Volume 98. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104170>

Cage, Jamie. 2018. Educational attainment for youth who were maltreated in adolescence: Investigating the influence of maltreatment type and foster care placement. *Child Abuse & Neglect*. Volume 79. Pages 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.008>

Capusan, Andrea Johansson; Kuja-Halkola, Ralf; Bendtsen, Preben; Viding, Essi; McCrory, Eamon; Marteinsdottir, Ina & Larsson, Henrik. 2016. Childhood maltreatment and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in adults: a large twin study. *Psychological Medicine*. Volume 46. Issue 12. Pages 2637–2646. <https://doi.org/10.1017/s0033291716001021>

Carrion, Victor G. & Wong, Shane S. 2012. Can traumatic stress alter the brain? Understanding the implications of early trauma on brain development and learning. *Journal of Adolescent Health*. Volume 51. Pages 23–28. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.04.010>

Chiu, Gretchen, R.; Lutfey, Karen E.; Litman, Heather J.; Link, Carol L.; Hall, Susan A. & McKinlay, John B. 2013. Prevalence and overlap of childhood and adult physical, sexual, and emotional abuse: a descriptive analysis of results from the Boston Area Community Health (BACH) survey. *Violence and Victims*. Volume 28. Issue 3. Pages 381–402. <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.11-043>

Cicchetti, Dante & Rogosch, Fred A. 2012. Gene by environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin genes. *Development and Psychopathology*.

- Volume 24. Issue 2. Pages 411–427.
<https://doi.org/10.1017/s0954579412000077>
- Cobos-Cali, Martha; Ladera, Valentina; Perea, María Victoria & García, Ricardo. 2018. Language disorders in victims of domestic violence in children's homes. *Child Abuse & Neglect*. Volume 86. Pages 384–392.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.028>
- Coohy, Carol; Renner, Lynette M.; Hua, Lei; Zhang, Ying J. & Whitney, Stephen D. 2011. Academic achievement despite child maltreatment: A longitudinal study. *Child Abuse & Neglect*. Volume 35. Issue 9. Pages 688–699.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.05.009>
- Cui, Zehua; Oshri, Assaf; Liu, Sihong; Smith, Emelie P. & Kogan, Steven M. 2020. Child maltreatment and resilience: The promotive and protective role of future orientation. *Journal of Youth and Adolescence*. Volume 49. Issue 10. Pages 2075–2089. <https://doi/10.1007/s10964-020-01227-9>
- Darmody, Merike; Smyth, Emer & Russell, Helen. 2021. Impacts of the COVID-19 Control Measures on Widening Educational Inequalities. *YOUNG*. Volume 29. Number 4. Pages 366–380. <https://doi.org/10.1177%2F11033088211027412>
- De Bellis, Michael D.; Woolley, Donald P. & Hooper, Stephen R. 2013. Neuropsychological findings in pediatric maltreatment: Relationship of PTSD, dissociative symptoms, and abuse/neglect indices to neurocognitive outcomes. *Child Maltreatment*. Volume 18. Issue 3. Pages 171–183.
<https://dx.doi.org/10.1177%2F1077559513497420>
- Doidge, James C.; Higgins, Daryl J.; Delfabbro, Paul & Segal, Leonie. 2017. Risk factors for child maltreatment in an Australian population-based birth cohort. *Child Abuse & Neglect*. Volume 64. Pages 47–60.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.12.002>
- Dubowitz, Howard & Bennett, Susan. 2007. Physical abuse and neglect of children. *The Lancet*. Volume 369. Issue 9576. Pages 1891–1899.
[https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(07\)60856-3](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(07)60856-3)
- Duodecim. 2019. ADHD – varhaisella tuella arki toimivaksi. Käypä hoidon potilasversiot. [Viitattu 7.3.2021]. <https://www.kaypahoito.fi/khp00071>

Duodecim. 2016. Toiminnanohjauksen ongelmat ja ADHD. Käypä hoito. [Viitattu 7.3.2021]. <https://www.kaypahoito.fi/nix00963>

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. 2. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). 2. painos. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Sivut 25–43.

Esposti, Michelle Degli; Pereira, Snehal M. Pinto; Humphereys, David K.; Sale, Richard D. & Bowes, Lucy. 2020. Child maltreatment and the risk of antisocial behaviour: A population-based cohort study spanning 50 years. *Child Abuse & Neglect*. Volume 99. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104281>

Fang, Xiangming & Tarui, Nori. 2015. Child maltreatment, family characteristics, and educational attainment: Evidence from add health data. Selected paper prepared for presentation for the 2015 Agricultural & Applied Economics Association and Western Agricultural Economics Association annual meeting. San Francisco, California, July 26-28. Pages 1–46. <https://doi.org/10.22004/AG.ECON.205319>

Fantuzzo, John W.; Perlman, Staci M. & Dobbins, Erica K. 2011. Types and timing of child maltreatment and early school success: A population-based investigation. *Children and Youth Services Review*. Volume 33. Issue 8. Pages 1404–1411. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.010>

Fluke, John D.; Tonmyr, Lil; Gray, Jenny; Bettencourt Rodrigues, Leonor; Bolter, Flora; Cash, Scottye; Jud, Andreas; Meinck, Franziska; Casas Muñoz, Abigail; O'Donnell, Melissa; Pilkington, Rhiannon & Weaver, Leemoy. 2020. Child maltreatment data: A summary of progress, prospects and challenges. *Child Abuse & Neglect*. Volume 119. Part 1. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104650>

Fong, Kelley. 2019. Neighborhood inequality in the prevalence of reported and substantiated child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*. Volume 90. Pages 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.014>

Font, Sarah A. & Maguire-Jack, Kathryn. 2020. It's not "Just poverty": Educational, social, and economic functioning among young adults exposed to

childhood neglect, abuse, and poverty. *Child abuse & neglect*. Volume 101. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104356>

Fredricks, Jennifer A. & Blumenfeld, Phyllis C. & Paris, Alison H. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. Volume 74. Number 1. Pages 59–109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>

Fry, Deborah; Fang, Xiangming; Elliott, Stuart; Casey, Tabitha; Zheng, Xiaodong; Li, Jiaoyuan; Florian, Lani & McCluskey, Gillean. 2018. The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*. Volume 75. Pages 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>

Gadamer, Hans-Georg. 1986 & 1987. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomennettu käänösvalikoima. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. 2005. Vastapaino: Tampere.

Gershoff, Elizabeth T. & Grogan-Kaylor, Andrew. 2016. Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-Analyses. *Journal of Family Psychology*. Volume 30. Number 4. Pages 453–469. <https://doi/10.1037/fam0000191>

Gilbert, Ruth; Widom, Cathy Spatz; Browne, Kevin; Fergusson, David; Webb, Elspeth & Janson, Staffan. 2009. Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*. Volume 3:373. Issue 9657. Pages 68–81. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(08\)61706-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(08)61706-7)

Glaser, Danya. 2002. Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*. Volume 26. Number 6–7. Pages 697–714. [https://doi/10.1016/S0145-2134\(02\)00342-3](https://doi/10.1016/S0145-2134(02)00342-3)

Glaser, Danya. 2014. The effects of child maltreatment on the developing brain. *The Medico-Legal Journal*. Volume 82. Number 3. Pages 97–111. <https://doi.org/10.1177%2F0025817214540395>

Gokten, Emel Sari; Duman, Nagihan Saday; Soylu, Nusret & Uzun, Mehmet Erdem. 2016. Effects of attention-deficit/hyperactivity disorder on child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*. Volume 62. Pages 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.007>

Gracia, Enrique; López-Quílez, Antonio; Marco, Miriam & Lila, Marisol. 2017. Mapping child maltreatment risk: a 12-year spatio-temporal analysis of neighborhood influences. *International Journal of Health Geographics*. Volume 16. Issue 38. <https://doi.org/10.1186/s12942-017-0111-y>

Hagborg, Johan Melander; Berglund, Kristina & Fahlke, Claudia. 2018. Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse & Neglect*. Volume 75. Pages 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.027>

Hanson, Jamie L.; van den Bos, Wouter; Roeber, Barbara J.; Rudolph, Karen D.; Davidson, Richard J. & Pollak, Seth D. 2017. Early adversity and learning: implications for typical and atypical behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Volume 58. Issue 7. Pages 770–778. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12694>

Heino, Tarja & Oranen, Mikko. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa: Jahnukainen, Markku. 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. painos. Tampere: Vastapaino. Sivut 217–248.

Herrman, Helen; Stewart, Donna E.; Diaz-Granados, Natalia; Berger, Elena L.; Jackson, Beth & Yuen, Tracy. 2011. What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*. Volume 56. Number 5. Pages 258–265. <https://doi.org/10.1177%2F070674371105600504>

Hiilloskorpi, Henriikka. 2020. Koronakriisi heikensi jo aiemmin huonoimmassa asemassa olevien lasten elämää – työryhmä kaipaa ripeitä toimia tilanteen korjaamiseksi. *Yle*. [Viitattu 28.12.2020]. <https://yle.fi/uutiset/3-11415091>

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Holmes, Megan R.; Yoon, Susan; Berg, Kristen A.; Cage, Jamie L. & Perzynski, Adam T. 2018. Promoting the development of resilient academic functioning in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*. Volume 75. Pages 92–103. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.018>

Ikonen, Riikka & Helakorpi, Satu. 2019. Lasten ja nuorten hyvinvointi: Kouluterveyskysely 2019. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Tilastoraportti 33, 2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281>

John-Steiner, Vera & Mahn, Holbrook. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*. Volume 31. Issue 3–4. Pages 191–206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>

Kauppi, Anne. 2012. Sisäiset mustelmat – pahoinpitelyn psyykkiset vaikutukset. Teoksessa Söderholm, Annlis & Kivitie-Kallio, Satu (toim.). 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. 2. painos. Helsinki: Duodecim. Sivut 125–130.

Kavanaugh, Brian C.; Dupont-Frechette, Jennifer A.; Jerskey, Beth A. & Holler, Karen A. 2016. Neurocognitive deficits in children and adolescents following maltreatment: Neurodevelopmental consequences and neuropsychological implications of traumatic stress. *Applied Neuropsychology: Child*. Volume 6. Issue 1. Pages 64–78. <https://doi.org/10.1080/21622965.2015.1079712>

Kavanaugh, Brian & Holler, Karen. 2014. Executive, emotional, and language functioning following childhood maltreatment and the influence of pediatric PTSD. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. Volume 7. Pages 121–130. <https://doi.org/10.1007/s40653-014-0014-z>

Kelly, Philip A.; Viding, Essi; Wallace, Gregory L.; Schaer, Marie; De Brito, Stephane A.; Robustelli, Briana & McCrory, Eamon J. 2013. Cortical thickness, surface area, and gyrification abnormalities in children exposed to maltreatment: Neural markers of vulnerability? *Biological Psychiatry*. Volume 74. Issue 11. 845–852. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2013.06.020>

Kirke-Smith, Mimi; Henry, Lucy & Messer, David. 2014. Executive functioning: Developmental consequences on adolescents with histories of maltreatment. *British Journal of Developmental Psychology*. Volume 32. Issue 3. Pages 305–319. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12041>

Kivitie-Kallio, Satu & Autti-Rämö, Ilona. 2012. Päihteitä käyttävien vanhempien lapsi. Teoksessa Söderholm, Annlis & Kivitie-Kallio, Satu (toim.). 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. 2. painos. Helsinki: Duodecim. Sivut 196–216.

Kobulsky, Julia M; Dubowitz, Howard & Xu, Yanfeng. 2020. The global challenge of the neglect of children. *Child abuse & neglect*. Volume 110. Part 1. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104296>

Kodner, Charles & Wetherton, Angela. 2013. Diagnosis and management of physical abuse in children. *American Family Physician*. Volume 88. Issue 10. Pages 669–675.

Kostiainen, Elisa; Ahonen, Sanna; Verho, Tanja; Rissanen, Päivi & Rotko, Tuulia. 2014. Kokemukset käyttöön – kokemusasiantuntijatoiminnan kehittäminen. Työpaperi 36/2014. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-373-4>

Kuokkanen, Katja & Pajuriutta, Satu. 2020. Alaikäisten väkivalta on hälyttävä merkki eriytymisestä, sanovat asiantuntijat – ”On myllättävä se, miten kouluissa kohdellaan ihmisiä”. *Helsingin Sanomat*. [Viitattu 28.12.2020]. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007615075.html>

Laine, Timo. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). 3. painos. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Sivut 29–45.

Lappalainen, Kristiina; Hotulainen, Risto; Kuorelahti, Matti & Thuneberg, Helena. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, Kristiina; Kuittinen, Matti & Meriläinen, Matti (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Sivut 111–131.

Laurens, Kristin R; Islam, Fahkrul; Kariuki, Maina; Harris, Felicity; Chilvers, Marilyn; Butler, Merran; Schofield, Jill; Essery, Claire; Brinkman, Sally A; Carr, Vaughan J & Green, Melissa J. 2020. Reading and numeracy attainment of children reported to child protection services: A population record linkage study controlling for other adversities. *Child Abuse & Neglect*. Volume 101. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104326>

Lavi, Iris; Kats, Lynn Fainsilber; Ozer, Emily J & Gross, James J. 2019. Emotion reactivity and regulation in maltreated children: A meta-analysis. *Child Development*. Volume 90. Issue 5. Pages 1503–1524. <https://doi.org/10.1111/cdev.13272>

Lehtinen, Erno; Vauras, Marja & Lerkkanen, Marja-Kristiina. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lehtinen, Toni. 2020. 11-vuotias Joonan pahoinpideltiin koulun pihalla, mutta rehtorin mukaan rikosilmoitusta ei kannattanut tehdä – Näin koulukiusatut ja kiusattujen vanhemmat kertovat kokemuksistaan HS:n kyselyssä. Helsingin Sanomat. [Viitattu 28.12.2020]. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006655370.html>

Lowell, Amanda & Renk, Kimberly. 2017. Predictors of child maltreatment potential in a national sample of mothers of young children. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. Volume 26. Issue 4. Pages 335–353. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2017.1299825>

Maclean, Miriam J; Taylor, Catherine L. & O'Donnell, Melissa. 2020. Adolescent education outcomes and maltreatment: The role of pre-existing adversity, level of child protection involvement, and school attendance. *Child Abuse & Neglect*. Volume 109. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104721>

Malmberg, Katarina. 2020. ”Tönäisystä voi tulla elinikäisiä seurauksia” – Asiantuntijat kertovat, millainen keskustelu jokaisen vanhemman olisi nyt hyvä käydä koululaisen kanssa. Helsingin Sanomat. [Viitattu 28.12.2020]. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006645792.html>

Mathews, Ben & Collin-Vézina, Delphine. 2017. Child sexual abuse: Toward a conceptual model and definition. *Trauma, Violence & Abuse*. Volume 20. Issue 2. Pages 131–148. <https://doi.org/10.1177%2F1524838017738726>

McDonnell, Christina G.; Boan, Andrea D.; Bradley, Catherine C.; Seay, Kristen D.; Charles, Jane M. & Carpenter, Laura A. 2018. Child maltreatment in autism spectrum disorder and intellectual disability: results from a population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Volume 60. Issue 5. Pages 576–584. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12993>

Meng, Xiangfei; Fleury, Marie-Josée; Xiang, Yu-Tao; Li, Muzi & D'Arcy, Carl. 2018. Resilience and protective factors among people with a history of child maltreatment: a systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Volume 53. Issue 5. Pages 453–475. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1485-2>

Mennen, Ferol E.; Kim, Kihyun; Sang, Jina & Trickett, Penelope K. 2010. Child neglect: Definition and identification of youth's experiences in official reports of

- maltreatment. *Child Abuse & Neglect*. Volume 34. Pages 647–658. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.02.007>
- Meriluoto, Taina. 2016. Kokemusasiantuntijuus ohjaavana ja voimaannuttavana hallintana. Teoksessa Marko Nousiainen & Kari Kulovaara (toim.). 2016. Hallinnan ja osallistamisen politiikat. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 142.
- Miettinen, Timo; Pulkkinen, Simo & Taipale, Joonas. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus University Press.
- Mukka, Antero; Niemi, Kaius & Ubaud, Anu. 2020. Koskelan murhaepäilyn pitäisi herättää: nuorten hätä on jäänyt näkemättä. *Helsingin Sanomat*. [Viitattu 28.12.2020]. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000007696741.html>
- Mulder, Tim M.; Kuiper, Kimberly C.; Van Der Put, Claudia E.; Stams, Geert-Jan J.M. & Assink, Mark. 2018. Risk factors for child neglect: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*. Volume 77. Pages 198–210. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.006>
- Mäkelä, Jukka & Salo, Saara. 2012. Varhaisen vuorovaikutussuhteen häiriöiden tunnistaminen ja hoitaminen. Teoksessa Söderholm, Annlis & Kivitiie-Kallio, Satu (toim.). 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. 2. painos. Helsinki: Duodecim. Sivut 260–268.
- Ohashi, Kyoko; Anderson, Carl M.; Bolger, Elizabeth A.; Khan, Alaptagin; McGreenery, Cynthia E. & Teicher, Martin H. 2019. Susceptibility or resilience to maltreatment can be explained by specific differences in brain network architecture. *Biological Psychiatry*. Volume 85. Issue 8. Pages 690–702. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsych.2018.10.016>
- Pace, Garrett T.; Lee, Shawna J. & Grogan-Kaylor, Andrew. 2019. Spanking and young children's socioemotional development in low- and middle-income countries. *Child Abuse & Neglect*. Volume 88. Pages 84–95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2018.11.003>
- Perrigo, Judith L.; Berkovits, Lauren D.; Cederbaum, Julie A.; Williams, Marian E. & Hurlburt, Michael S. 2018. Child abuse and neglect re-report rates for young children with developmental delays. *Child Abuse & Neglect*. Volume 83. Pages 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.05.029>

- Poijula, Soili. 2018. Resilienssi: Muutosten kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.
- Poikkeus, Anna-Maija. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, Tuija. & Laakso, Marja-Leena (toim.). Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti. Porvoo: Bookwell Oy. Sivut 80–105.
- Putnam-Hornstein, Emily; Needell, Barbara & Rhodes, Anne E. 2013. Understanding risk and protective factors for child maltreatment: The value of integrated, population-based data. *Child Abuse & Neglect*. Volume 37. Issue 2–3. Pages 116–119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.08.006>
- Romens, Sarah E.; McDonald, Jennifer, Svaren, John & Pollak, Seth D. 2015. Associations between early life stress and gene methylation in children. *Child Development*. Volume 86. Issue 1. Pages 303–309. <https://doi.org/10.1111/cdev.12270>
- Roth, Tania L. & Sweatt, David J. 2011. Epigenetic marking of the BDNF gene by early-life adverse experiences. *Hormones and Behavior*. Volume 59. Issue. Pages 315–320. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2010.05.005>
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 1. painos. Tampere: Vastapaino. Sivut 22–56.
- Séguin-Lemire, Ariane; Hébert, Martine; Cossette, Louise & Langevin, Rachel. 2017. A longitudinal study of emotion regulation among sexually abused preschoolers. *Child Abuse & Neglect*. Volume 63. Pages 307–316. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2016.11.027>
- Sinkkonen, Jari. 2004. Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim-lehti*. Volyymi 120. Numero 15. Sivut 1866–1873.
- Spann, Marisa N.; Mayes, Linda C.; Kalmar, Jessica H.; Guiney, Joanne; Womer, Fay Y.; Pittman, Brian; Mazure, Carolyn M.; Sinha, Rajita & Blumberg, Hilary P. 2012. Childhood abuse and neglect and cognitive flexibility in adolescents. *Child Neuropsychology*. Volume 18. Number 2. Pages 182–189. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09297049.2011.595400>

Stern, Adi; Agnew-Blais, Jessica; Danese, Andrea; Fisher, Helen L.; Jaffee, Sara R.; Matthews, Timothy; Polanczyk, Guilherme V. & Arseneault, Louise. 2018. Associations between abuse/neglect and ADHD from childhood to young adulthood: A prospective nationally-representative twin study. *Child Abuse & Neglect*. Volume 81. Pages 274–285.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.025>

Stronach, Erin Pickreign; Toth, Sheree L; Rogosch, Fred; Oshri, Assaf; Manly Jody Todd & Cicchetti, Dante. 2011. Child maltreatment, attachment security, and internal representations of mother and mother-child relationships. *Child Maltreatment*. Volume 16. Number 2. Pages 137–145.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1077559511398294>

Sylvestre, Audette & Mérette, Chantal. 2010. Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors? *Child abuse & neglect*. Volume 34. Issue 6. Pages 414–428.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.10.003>

Söderholm, Annlis & Kiviti-Kallio, Satu. 2012. Lapsen kaltoinkohtelu – ihmisoikeuskysymys ja kansanterveysongelma. Teoksessa Söderholm, Annlis & Kiviti-Kallio, Satu (toim.). 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. 2. painos. Helsinki: Duodecim. Sivut 14–21.

Söderholm, Annlis & Politi, Johanna. 2012. Lapsen laiminlyönti. Teoksessa Söderholm, Annlis & Kiviti-Kallio, Satu (toim.). 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. 2. painos Helsinki: Duodecim. Sivut 76–98.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021a. Kouluerveyskysely. Tilastokuutio: perusopetuksen 4. ja 5. luokka. [Viitattu 3.10.2021].
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/fact_ktk_ktk4?row=200101L&row=measure-187203L&column=area1-600836.&column=time-601069&column=gender-143993&fo=1#

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021b. Kouluerveyskysely. Tilastokuutio: perusopetuksen 8. ja 9. luokka, lukio, ammatillinen oppilaitos. [Viitattu 3.10.2021].
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=200101L&row=199385L&column=area1-600836.&column=time-601069&column=stage_of_study-161293.161123.161219.&column=gender-143993.&fo=1#

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Lapsiin kohdistuva väkivalta. [Viitattu 29.11.2020]. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/vakivallan-ehkaisy/lapsiin-kohdistuva-vakivalta

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisyn arviointi. [Viitattu 25.10.2021]. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kansallinen-lasten-ja-nuorten-turvallisuuden-edistamisen-ohjelma/lapsiin-kohdistuvan-vakivallan-ehkaisy-arviointi>

Tiittula, Liisa; Rastas, Anna & Ruusuvuori, Johanna. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään: virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.). 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 1. painos. Tampere: Vastapaino. Sivut 264–271.

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.). 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 1. painos. Tampere: Vastapaino. Sivut 9–21.

Tupola, Sarimari; Kivitie-Kallio, Satu; Kallio, Pentti & Söderholm, Annlis. 2012. Lapsen fyysinen pahoinpitely. Teoksessa Söderholm, Annlis & Kivitie-Kallio, Satu (toim.). 2012. Lapsen kaltoinkohtelu. 2. painos. Helsinki: Duodecim. Sivut 99–110.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Valta, Laura. 2020. Nuorten hyvinvointikyselyn tulokset koronakeväältä hätkähdyttivät: "Olen entistä yksinäisempi ja koulu on erittäin haastavaa". Yle. [Viitattu 28.12.2020]. <https://yle.fi/uutiset/3-11618678>

Vasilevski, Vidanka & Tucker, Alan. 2016. Wide-ranging cognitive deficits in adolescents following early life maltreatment. *Neuropsychology*. Volume 30. Number 2. Pages 239–246. <https://doi.org/10.1037/neu0000215>

Vawda, H.; Woodward, H.; Harvey, K.; Vithlani, R.; Mano, P. & Dack, R. 2021. Child sexual abuse: children at risk are being ignored. *Child Abuse Review*. Volume 30. Pages 9–15. <https://doi.org/10.1002/car.2662>

Vial, Annemiek; van der Put, Claudia; Stams, Geert Jan J. M.; Kossakowski, Jolanda & Assink, Mark. 2020. Exploring the interrelatedness of risk factors for child maltreatment: A network approach. *Child Abuse & Neglect*. Volume 107. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104622>

Virtanen, Janita. 2020. Lasten psyykkiseen oireiluun haetaan apua aiempaa enemmän, epidemia tuo lisää yhteydenottoja. *Helsingin Sanomat*. [Viitattu 28.12.2020]. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006698545.html>

Vygotski, Lev Semjonovits. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cumberland: Harvard University Press, 1978.

Walsh, David; McCartney, Gerry; Smith, Michael & Armour, Gillian. 2019. Relationship between childhood socioeconomic position and adverse childhood experiences (ACEs): a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*. Volume 73. Issue 12. Pages 1087–1093. <https://doi.org/10.1136/jech-2019-212738>

World Health Organization. 2020a. Child maltreatment. Päivitetty 8.6.2020. [Viitattu 29.11.2020]. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

World Health Organization. 2020b. Violence against children. Päivitetty 8.6.2020. [Viitattu 29.11.2020]. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

Yoon, Susan; Howell, Kathryn; Dillard, Rebecca; Shockley McCarthy, Karla, Napier, Taylor Rae & Pei, Fei. 2019. Resilience following child maltreatment: Definitional considerations and developmental variations. *Trauma, Violence, & Abuse*. Volume 22. Number 3. Pages 541–559. <https://doi.org/10.1177%2F1524838019869094>

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko

Teema 1: Kokemusasiantuntijuus

- Miten päädyit kokemusasiantuntijaksi?
- Millaista työ kokemusasiantuntijana on ollut?
- Millaisia työnkuvia olet kokemusasiantuntijana päässyt tekemään?
- Mikä on ollut sinulle kokemusasiantuntijuuden suurinta antia?

Teema 2: Kaltoinkohtelu

- Millaista kaltoinkohtelua olet kokenut lapsuudessasi kotona? (fyysinen, seksuaalinen, henkinen, perustarpeiden laiminlyönti, muu)
- Milloin kaltoinkohtelu on tapahtunut?
- Kauanko kaltoinkohtelua tapahtui?
- Ketä tai ketkä olivat kaltoinkohtelijoitasi?

Teema 3: Oppiminen, koetut oppimisvaikeudet ja koulunkäynti

- *Läpileikkaavana punaisena lankana kaltoinkohtelun vaikutus oppimiseen, oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin läpi eri kouluasteiden (varhaiskasvatus/esikoulu, alakoulu, yläkoulu, toinen aste, korkeakoulutus, muu koulutus)*
- Miten viihdyit koulussa eri kouluasteilla?
 - Koitko koulunkäynnin kiinnostavaksi? Miksi/miksi et?
 - Oliko sinulla (paljon) poissaoloja, kun kävit koulua?
 - Millaista eri kouluasteilla oli opiskella kotona? (esim. kokeisiin lukeminen ja kotitehtävien tekeminen)
 - Mitkä oppiaineet tai osaamisalueet koit koulua käydessäsi helpoimmiksi?
 - Mitkä oppiaineet tai osaamisalueet koit koulua käydessäsi vaikeimmiksi?
 - Oletko kokenut koulua käydessäsi oppimisvaikeuksia? Mitä vaikeuksia? (keskittyminen, sosiaaliset taidot, oppimistaidot, itsesääätely ja toiminnanohjaus, hahmottaminen, motorikka, lukivaikeus, dyskalkulia, muut)

- Oletko kokenut koulua käydessäsi koulu-uupumusta tai muita vastaavia haasteita? Mitä haasteita?
- Mitkä ovat merkittävimpiä negatiivisia muistoja eri kouluasteilta?
- Millaisia kaverisuhteesi olivat koulussa?
- Millaisia suhteesi opettajiin olivat koulussa?
- Mitkä ovat merkittävimpiä positiivisia muistoja eri kouluasteilta?
- Mitkä asiat tukivat koulunkäyntiäsi eri kouluasteilla?