



Leponiemi Alina

Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriön (ADHD) vaikutus nuoren minäpystyvyyden koke-  
mukseen

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriön (ADHD) vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen  
(Alina Leponiemi)

Kandidaatin tutkielma, 26 sivua

toukokuu 2021

---

Tämä kuvailevan ja integroivan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tutkia ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä sekä keinoja tukea myönteistä minäpystyvyyden kokemusta. Tutkielman aineisto koostuu kansainvälisistä vertaisarvioituista artikkeleista sekä tieteellisistä kokoomateoksista. Tutkielmani tavoitteena on kerätä ja tarjota tietoa ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavista tekijöistä ja sen myönteiseen tukemiseen.

Minäpystyvyys tarkoittaa uskoa ja luottamusta omiin kykyihin ja erilaisista tilanteista selviämiseen. Sen kehittymiseen vaikuttavat monet erilaiset kokemukset ja vuorovaikutustilanteet ja onnistumiset tai epäonnistumiset näissä. Minäpystyvyydellä on merkitystä oppimiseen siinä, kuinka paljon on valmis käyttämään aikaa ja näkemään vaivaa oppimisen ja opiskelun eteen.

ADHD on yleinen kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, jota on tutkittu paljon ja joka vaikuttaa ihmisen elämään laajasti eri osa-alueilla. Sen ydinoireita ovat tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja yliaktiivisuus, jotka voivat johtaa koulussa epäonnistumisen kokemuksiin monin eri tavoin ja näin vaikuttaa negatiivisesti oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen.

ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavat hänen yksilölliset ydinoireensa ja niiden vaikutus pitkäjänteiseen työskentelyyn, kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista sekä nuoren arviot omista kyvyistään ja pystyvyydestään. Keinoja tukea myönteistä minäpystyvyyden kokemusta olivat aineiston perusteella onnistumisten kokemusten mahdollistaminen, palautteen antaminen välittömästi sovitulla tavalla sovitusta suorituksesta tai yrittämisestä, työskentelytaitojen opettaminen, opettajan tiedot ADHD:stä, taito opettaa näitä nuoria sekä opettajan empaattisuus.

Erityisesti onnistumisen kokemusten mahdollistaminen ja niiden huomioiminen palautteenannossa ovat keskeisiä myönteisen minäpystyvyyden kokemuksen tukemisen keinoja. Tutkielman tuloksia voidaan käyttää tietolähteenä ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavista tekijöistä ja keinoista sen tukemiseen yläkoulussa.

Avainsanat: ADHD, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö minäpystyvyys, yläkoulu

University of Oulu

Faculty of Education

How Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder impact on youth self-efficacy experiences

(Alina Leponiemi)

Bachelor's thesis, 26 pages

May 2021

---

This descriptive and integrative literature review explores the factors influencing the self-efficacy of a young person with ADHD and ways to support a positive experience of self-efficacy in middle school. The literature of this thesis consists of international peer-reviewed journal articles and scientific compilations. The purpose of this thesis is to gather and provide information on self-efficacy experiences among youth with ADHD and ways to support positive self-efficacy beliefs.

Self-efficacy is based on one's belief and trust in one's abilities and skills to survive in different situations and tasks. It develops through life with experiences of successes and failures, interaction and comparisons with others. Self-efficacy has a role in learning, because it affects the time spent on studying or how hard one tries when facing difficulties or failures.

ADHD is a developmental neuropsychiatric disorder that has been studied extensively. ADHD symptoms inattentiveness, hyperactivity and impulsiveness can affect widely one's life from childhood to adulthood. The core symptoms listed earlier, may cause more failures in school on many different situations and because of that, affect negatively on developing self-efficacy.

Experiences of success and failure, core symptoms effect on long-term working and one's evaluations of one's abilities and skills all affect self-efficacy experience among youth with ADHD. Ways to support positive self-efficacy experience are feedback that is immediate, accurate and targeted on agreed performance or effort, teaching study skills, making sure that success is possible and achieved. Also, the teacher's knowledge on ADHD and skills to teach these youth with empathy and demands were ways to support youth with ADHD self-efficacy beliefs.

Especially the experiences of success and getting feedback from those were main findings in this thesis. The results of this thesis are useful in teaching youth in middle school or other students with or without ADHD when there is a need to support their self-efficacy beliefs. This thesis offers knowledge on ADHD and self-efficacy to teachers and to those who study to become a teacher.

Keywords: ADHD, attention-deficit/hyperactivity disorder, self-efficacy, middle school

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Keskeiset käsitteet.....</b>	<b>6</b>
2.1    Minäpystyvyys.....	6
2.2    Minäkäsitys.....	7
2.3    Itsetunto .....	8
2.4    Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö ADHD.....	9
<b>3 Tutkimusmenetelmä ja analyysiprosessi .....</b>	<b>11</b>
<b>4 Tulokset.....</b>	<b>13</b>
4.1    ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavat tekijät.....	13
4.2    Minäpystyvyyden kokemuksen tukeminen yläkoulussa.....	15
<b>5 Pohdinta .....</b>	<b>19</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>23</b>

# 1 Johdanto

Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö ADHD on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, jota esiintyy 3,6–7,2 %:lla 6–18-vuotiaista (ADHD, Käypä hoito -suositus, 2019). Sen ydinoireita ovat tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja yliaktiivisuus, jotka voivat vaikuttaa ihmisen kehitykseen ja toimintaan monialaisesti. Koulussa ADHD voi näkyä oppilaan hajamielisyytenä, levottomana liikkumisena ja häiriöherkkyytenä. ADHD oireet ovat pysyviä, mutta ne voivat muuttua iän myötä kuten esimerkiksi motorinen yliaktiivisuus voi muuttua enemmän sisäiseksi levottomuuden tunteeksi. ADHD-oireisilla nuorilla on raportoitu olevan heikompi käsitys omista kyvyistään ja heidän itsearvostuksensa olevan heikompi kuin tyypillisesti kehittyvillä nuorilla (mm. Dvorsky, Langberg, Becker & Evans, 2019). Oppimiseen ADHD vaikuttaa etenkin tarkkaavaisuuden säätelyn vaikeuden vuoksi ja lyhytjänteisen työskentelyn takia. Tarkkaamattomuus onkin negatiivisesti yhteydessä minäpystyvyyden kokemukseen (Major, Martinussen & Wiener, 2013). Pitkäjänteinen työskentely on ADHD oireisilla nuorilla vähäisempää kuin tyypillisesti kehittyvillä nuorilla (Chan & Martinussen, 2015).

Minäpystyvyys koostuu yksilön luottamuksesta omiin kykyihinsä ja selviytymiseensä käsillä olevista tilanteista (Bandura, 1977). Arviot omista kyvyistä ja onnistumiset ja epäonnistumiset muokkaavat minäpystyvyyttä ja ADHD-oireisilla on raportoitu olevan liiallisen positiivinen käsitys omista kyvyistään eri tilanteissa (mm. Major, ym., 2013; Bouchtein, Langberg, Owens, Evans & Perera., 2016). Minäpystyvyys on liitetty osaksi minäkäsitystä ja itsetuntoa ja se voi vaihdella eri tilanteissa kuten oppimistilanteissa tai sosiaalisissa suhteissa. Minäpystyvyys ja minäkäsitys ovat yhteydessä koulumenestykseen kaikilla nuorilla (Christy & Mythili, 2020) ja koska ADHD voi aiheuttaa haasteita koulussa halusin tutkia ADHD:n vaikutusta minäpystyvyyteen.

Tämän kandidaatin tutkielman tavoite on selvittää mitkä seikat vaikuttavat minäpystyvyyden kehittymiseen ADHD-oireisilla nuorilla ja millä keinoilla minäpystyvyyttä voidaan vahvistaa yläkouluiässä, tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Mitkä tekijät vaikuttavat ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyden kokemukseen?
- 2) Miten minäpystyvyyttä voidaan tukea yläkoulussa?

## 2 Keskeiset käsitteet

Minäpystyvyyden käsitteeseen liittyy läheisesti minäkäsitys ja itsetunto. Seuraavaksi nämä käsitteet määritellään tarkemmin.

### 2.1 Minäpystyvyys

Itsetunnon ja minäpystyvyyden erottaminen toisistaan on Banduran (1997) mukaan tärkeää. Hän kuvaa minäpystyvyyden määrittävän omien kykyjen mukaan ja itsetunnon itsearvostuksen kautta (Bandura, 1997, s. 11). Ihminen tarvitsee muutakin kuin hyvän itsetunnon suoriutuakseen tehtävistä, joskin itsetuntoa ja itsensä arvostamista voi rakentaa suoritustensa perusteella (Bandura, 1997, s. 11) jatkuvasti. Keltikangas-Järvinen (2010) puolestaan käyttää käsitettä suoritusitsetunto ja kuvaa sitä luottamuksena omiin kykyihin ja osaamiseen sekä selviytymiseen. Lisäksi suoritusitsetunto on hänen mukaansa yhteydessä siihen, minkälaisia tavoitteita lapsi tai nuori itselleen asettaa (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 26).

Bandura (1982) korostaa myös, että minäpystyvyys ei tarkoita vain tietoa siitä, miten tehtävä tulisi tehdä, vaan myös kykyä ohjata omaa toimintaa tehtävän suorittamiseen tarkoituksenmukaisella tavalla. Minäpystyvyyttä voidaan käsitellä myös osana itsetuntoa, kuten Keltikangas-Järvisen (2010, s. 26) esittämässä suoritusitsetunnossa. Myös Maddux ja Gosselin (2012) erottavat minäpystyvyyden osaksi itsetuntoa ja minäkäsitystä, eikä minäpystyvyys ole heidän mukaansa persoonallisuuden piirre (Bandura, 1997, s. 11–14; Maddux & Gosselin, 2012). Minäpystyvyys kuvaa ihmisen luottamusta siihen, mitä hän pystyy tekemään (Maddux & Gosselin, 2012).

Maddux ja Gosselin (2012) tuovat esiin minäpystyvyyden yhteyden itsesäätelyyn siten, että vahva minäpystyvyys lisää itsesäätelykykyä ja sinnikkyyttä ja näiden avulla saavutetaan menestystä. Minäpystyvyys kehittyy Madduxin ja Gosselinin (2012) mukaan suorituksista, havaituista ja kuvitteellisista kokemuksista, niiden sanallisista vahvistuksista sekä psykologisista tunteita herättäneistä kokemuksista. Omat suoriutumisen kokemukset vaikuttavat voimakkaimmin minäpystyvyyden kehittymiseen (Bandura, 1997, s.13; Maddux & Gosselin, 2012). Onnistumiset luovat uskoa omiin kykyihin ja muodostavat positiivista minäpystyvyyttä, kun taas epäonnistumiset vähentävät minäpystyvyyden kokemusta (Maddux & Gosselin, 2012). Sivusta seurattujen kokemusten tai suoritusten merkitys minäpystyvyyden kannalta ei ole yhtä suuri kuin itse tehtyjen suoritusten (Maddux & Gosselin, 2012). Näiden sivusta seurattujen tehtävien

avulla voidaan kuitenkin asettaa itselle tavoitteita tai odotuksia tietynlaisesta suorituksesta tai vaatimustasosta, johon olisi pyrittävä (Maddux & Gosselin, 2012). On uskottava pystyvnsä ja onnistuvansa ennen kuin lähtee yrittämään tehtävää ja minäpystyvyys on mukana asettamassa tavoitetta (Bandura, 1997, s. 11–12).

Minäpystyvyyden kokemiseen vaikuttaa Aron ja muiden (2014) mukaan voimakkaasti tunteet ja kokemukset suoritettavan tehtävän aikana sekä oppilaan omat tulkinnat näistä, ei niinkään sen lopputulos. Myös aiemmat kokemukset, niin onnistumiset kuin epäonnistumiset, muiden oppilaiden suoritusten havainnointi, ympäristöstä saatu palaute ja tuki sekä omat tunnereaktiot vaikuttavat heidän mukaansa minäpystyvyyden kokemiseen (Aro, ym., 2014, s. 14–19; Maddux & Gosselin, 2012). Etenkin onnistumisia itselle tai yleisesti merkityksellisissä asioissa pidetään olennaisina minäpystyvyyden myönteiselle kehittymiselle (Aro, ym., 2014, s. 15.). Myös Bandura (1997, s. 79–81) tuo esiin onnistumisen kokemukset minäpystyvyyden pohjana. Hän korostaa, että epäonnistumisen kokemukset heikentävät minäpystyvyyttä ja etenkin jatkuvat epäonnistumisen kokemukset, ja ajatus yrityksen puutteesta vaikuttavat negatiivisesti minäpystyvyyden kehittymiseen (Bandura, 1982; Bandura, 1997, s. 79–81).

Minäpystyvyyden Aro ja kumppanit (2014) kertovat kuvaavan sitä, mikä ohjaa oppilaan toimintaa eri tilanteissa ja asioissa. Minäpystyvyyden kautta he kuvaavat oppilaan panostavan niihin asioihin, joissa uskovat onnistuvansa ja välttävän niitä, joissa uskovat epäonnistuvansa (Aro, ym., 2014, s. 13–19). Kun oppilas arvioi jo etukäteen olevansa huono jossain, herää tunnereaktioita osaamattomuudesta ja mielikuva epäonnistumisesta, eikä oppilas usko vaivannäön tehtävän suorittamiseen olevan kannattavaa, tällöin minäpystyvyyden tunne on heikko (Aro, ym., 2014, s. 14–19, Maddux & Gosselin, 2012). Minäpystyvyyttä voidaan kuvata myös sillä, paljonko on valmis panostamaan aikaa ja vaivannäköä tekemiseensä, sekä sillä, uskooko pystyvnsä ylittämään haasteet, mitä tehtävän aikana mahdollisesti kohtaa (Aro, ym., 2014, s. 14–19).

## **2.2 Minäkäsitys**

Minäkäsityksellä tarkoitetaan, joskus tiedostamattomiakin käsityksiä itsestä, omista arvoistaan, uskomuksistaan sekä ajatuksistaan, ja minäkäsitys ohjaa myös suhtautumista ympäristöön (Aro, ym., 2014, s. 10–11). Minäkäsityksen kehittymiseen kuuluu erilaisia vaiheita. Niihin liittyy toiveita ja kuvitelmia, millainen voisi olla, ja näitä päiväkotikäinen lapsi ei osaa erottaa

todellisesta itsestään ennen kuin lapsen kognitiivisen taidot ovat kehittyneet ja minäkäsitys eriytynyt siten, että hän osaa arvioida itseään erilaisissa tilanteissa ja taidoissa ja alkaa ymmärtää todellisen eron itsensä ja toiveminänsä välillä (Aro, ym., 2014, s. 10–11). Minäkäsityksen rakentuminen on vahvasti yhteydessä lapsen ympäristön kertomaan tarinaan hänestä itsestään ja näiden arvioiden ympärille lapsi rakentaa ymmärrystä taidoistaan, osaamisistaan ja osaamattomuuksistaan (Aro, ym., 2014, s. 10–11). Kouluiässä lapsen minäkäsityksen rakennuspalikat laajenevat kodin ulkopuolelle ja käsitystä itsestä peilataan suhteessa muihin, vertaisryhmän, opettajien ja vanhempien arvostuksiin ja odotuksiin (Aro, ym., 2014, s. 10–11). Aro ja kumppanit (2014) kertovat myös minäkuvan eheytyemisestä, jolloin lapsi kykenee yhdistämään erilaisia puolia itsestään kokonaisuudeksi ja ymmärtämään toimivansa jossain tilanteessa eri tavoin kuin toisessa ollen silti yksi ja sama yhtenäinen ihminen. Hän myös pystyy luokittelemaan näitä aiemmin erillisiä käsityksiään kokonaisuudeksi ja kuvailemaan piirteitään (Aro, ym., 2014, s. 10–11). Nuoruudessa minäkäsitys voi vaihdella itsetunnon pysyessä kuitenkin vakiintuneella tasolla (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 33–34). Aro ja muut (2014) yhdistävät oppilaan arvot ja arvostukset osaksi oppijaminäkäsitystä. He tuovat esiin sen, että jos oppilas ei arvosta koulumenestystä, hänen vaikeutensa eivät välttämättä haittaa häntä yhtä paljon kuin oppilasta, joka puolestaan arvostaa koulumenestystä ja jolle olisi tärkeää onnistua koulussa.

### **2.3 Itsetunto**

Edellä kuvatut minäkäsitys ja minäpystyvyys ovat osa itsetuntoa. Itsetuntoon liittyy tunne siitä, että on hyvä heikkouksineen, on rehellinen itsestään itselleen, luottaa ja arvostaa itseään sekä uskaltaa haastaa itseään uskoen selviytymismahdollisuuksiinsa (Keltikangas-Järvinen, 2010, 26). Lisäksi itsetuntoon liittyy muiden arvostaminen ja omien valintojen riippumattomuus toisten mielipiteistä (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 27). Minäkäsityksen kehityksen yhteydessä mainitulla toiveminällä on yhteys itsetuntoon opittaessa sietämään epäonnistumisia ja haluttaessa ponnistella lähemmäs toiveminän ominaisuuksia (Aro, ym., 2014, s. 12)

Itsetunto kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja tähän kehitykseen vaikuttaa voimakkaasti ympäristöstä saatu palaute ja tämän palautteen rooli oppimisessa onkin merkittävä (mm. Keltikangas-Järvinen, 2010 s. 26; Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017). Jotta itsetuntoa ja minäpystyvyyttä voitaisiin tukea, on palautteen antamiseen kiinnitettävä huo-



miota. Positiivista palautetta onnistumisista on annettava välittömästi, johdonmukaisesti ja kullekin oppilaalle sopivalla tavalla, joillekin jo yrittäminen on suuri voitto ja näin voidaan vahvistaa onnistumisen kokemusta (Parikka, ym., 2017, s. 121).

## **2.4 Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö ADHD**

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, jonka ydinoireita ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). ADHD oireet voivat ilmetä eri tavoin erilaisissa tilanteissa, mutta Puustjärven, Voutilaisen ja Pihlakosken (2018) mukaan keskittymisen, aktiivisuuden säätelyn ja impulssi-kontrollin vaikeudet ovat pitkäaikaisia ja toimintakykyä haittaavia (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018; Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Tarnanen ja kollegat (2019) lisäävät oireisiin myös sosiaalisten taitojen sekä tunnesäätelyn ongelmia ja kertovat niiden ilmenevän eri tavoin eri ikäisenä. He määrittävät ADHD:n kolme eri esiintymismuotoa, jotka ovat: 1) yhdistetty muoto, jossa esiintyy tarkkaamattomuutta, yliaktiivisuutta sekä impulsiivisuutta, 2) tarkkaamaton muoto ilman yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta sekä 3) ilman tarkkaamattomuutta esiintyvät yliaktiivisuus-impulsiivisuus muoto. Tätä jaottelua erilaisiin alatyyppeihin ei Pihlakosken ja Rintahaan (2016) mukaan enää ole DSM-5 luokituksessa, mutta on hyvä tunnistaa ADHD:n erilaisia esiintymismuotoja.

Yhdessä ADHD:n kanssa esiintyy usein muitakin häiriöitä, kuten uhmakkuushäiriö, ahdistus, oppimis-, mieliala- ja käytöshäiriötä (Pihlakoski & Rintahaka, 2016; Raevuori, 2012). Nämä voivat Pihlakosken ja Rintahaan (2016) mukaan selittyä neurobiologisilla tekijöillä tai kokemuksilla toistuvista kielteisistä kokemuksista, joita ADHD-oireet ovat voineet ympäristössä saada aikaan. Myös uniongelmat ovat tyypillisiä ADHD-oireisilla (Pihlakoski & Rintahaka, 2016).

ADHD:ta voidaan hoitaa oireista riippuen lääkehoidolla, erilaisilla neuropsykiatrisilla kuntoutuksilla ja valmennuksilla sekä muilla terapioilla (Pihlakoski & Rintahaka, 2016). Hoitamaton ADHD voi Pihlakosken ja Rintahaan (2016) mukaan näkyä nuoruudessa oppimisvaikeuksina, sosiaalisten suhteiden ongelmina, itsetunto-ongelmina, onnettomuuksina ja päihteiden käyttönä sekä käyttäytymisen ongelmina.

Young ja Amarasinghe (2010) tuovat esiin ADHD-oireiden pysyvyyden ja muuttuvuuden iän mukana siten, että noin 50 % lapsuudessa ADHD-diagnoosin täyttäneellä diagnoosi säilyy nuoruudessa yliaktiivisuuden muuttuessa enemmän levottomuuden tunteeksi. Myös Sumia (2017) esittää nuoruudessa ylivilkkausoireen muuttuvan motorisesta levottomuudesta enemmän sisäiseksi rauhattomuuden tunteeksi ja tarkkaamattomuusoireiden nousevan hallitsevammaksi, jolla on vaikutusta nuoren opintomenestykseen. Voimakkaat ADHD-oireet voivat aiheuttaa alisuoriutumista etenkin, jos liitännäisenä on oppimisvaikeuksia ja näin vaikuttaa negatiivisesti nuoren koulutukseen (Raevuori, 2012; Scholtens, Rydell & Yang-Wallentin, 2013).

Parikka ja kumppanit (2017) kertovat toiminnanohjauksen ongelmien olevan tavallisia neuropsykiatrisissa häiriössä ja vaikuttavan toiminnan suunnitteluun, tavoitteiden asettamiseen ja toiminnan toteuttamiseen. Myös työmuistin, tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ongelmanratkaisukyvyn vaikeudet ovat osa ADHD:ta (Parikka ym., 2017, s. 12–14). ADHD:n ydinoireet, tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja ylivilkkaus, näkyvät usein juuri itsesäätelytaidoissa ja koulu-työskentelyyn asettumisessa (mm. Huttunen & Socada, 2019; Oksanen & Sollasvaara, 2017; Parikka, ym., 2017; Puustjärvi, ym., 2018).

### 3 Tutkimusmenetelmä ja analyysiprosessi

Salmisen (2011, s. 4) mukaan kirjallisuuskatsauksella tutkitaan olemassa olevaa tutkimusta valitusta aiheesta ja tähän tämä integroiva kirjallisuuskatsaus pyrkii. Hän kuvaa kirjallisuuskatsausta jo tehtyjen tutkimusten tutkimisena ja juuri sillä ajatuksella olen tätä kirjallisuuskatsausta toteuttanut. Integroiva kirjallisuuskatsaus antaa mahdollisuuden valita tutkimuksia ilman yhtä tiukkoja kriteerejä kuin systemaattinen kirjallisuuskatsaus ollen kuitenkin metodiltaan lähellä systemaattista kirjallisuuskatsausta aineiston hankinnan, arvioinnin, analyysin, tulkinnan ja tulosten esittämisen osalta (Salminen, 2011, s. 8.). Tässä integroivassa kirjallisuuskatsauksessa käytetty aineisto on monitieteistä ja kansainvälistä, sillä aiheesta on julkaisuja niin psykologian, kasvatustieteen kuin lääketieteen aloilta ja käytin aineistona kansainvälisiä julkaisuja.

Olen koonnut aineiston Ebsco, Proquest ja Scopus sekä Oula Finna -tietokannoista. Hakuprosessissa käyttämiäni hakusanoja olivat: ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, self-efficacy, self-esteem, self-worth, self-perception, youth, adolescent. Rajasin hakutulokset vertaisarvioituihin vuosina 2010–2021 julkaistuihin ja valitsin vain julkaisut, jotka oli listattu Julkaisuforumin 1 luokasta alkaen. Tutustuin löytämieni artikkeleiden otsikoihin ja tiivistelmiin ja niiden kiinnostavuuden ja aiheeseen sopivuuden perusteella hyväksyin tai hylkäsin artikkeleita. Myöhemmin lähemmässä tarkastelussa osa artikkeleista käsitelikin nuorempia lapsia tai lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta tai käsitelivät eri oppimisvaikeuksia, joten hylkäsin tällaiset artikkelit aineistosta. Käsittelemäni aineisto koostui lopulta 23 artikkelista ja 6 kokoomateoksesta. Pyrin käyttämään julkaisuja vuosilta 2010–2021, poikkeuksena julkaisut vuosilta 1977, 1982 ja 1997, joihin muissa julkaisuissa usein viitattiin. Nämä vanhemmat julkaisut olivat minäpystyvyyden käsitteen perusteoksia. Mukana aineistossa oli myös kurssikirjallisuutta. Otin mukaan aineistoon myös kirjallisuutta, joka käsittelee minäpystyvyyden kokemusta lapsuudessa, sillä samat asiat ovat läsnä nuoruudessakin.

Aineiston käsittelyssä käytin Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 108–110) mukaista aineiston pelkistämistä, ryhmittelyä ja abstrahointia eli käsitteellistämistä. Tutkimusaineiston analyysissa ensin kokosin aineistosta tutkimuskysymyksiini vastaavat virkkeet ja pelkistin ne. Tässä vaiheessa myös käänsin englanninkieliset virkkeet suomeksi. Seuraavaksi muodostin pelkistetyistä virkkeistä teemoja ja yhdistin ne aihepiireiksi ja alaluokiksi ja lopulta luokittelin ne yläluokiksi. Yläluokat muodostivat vähintään kolmessa artikkelissa esiintyneet samat alaluokat. Käsitteelin aineistoa värikoodein, jolloin teemojen toistuminen aineistossa oli helpompi havaita. Analyysini perusteella ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokiksi muodostui onnistumisen

ja epäonnistumisen kokemukset, ydinoireiden vaikutus pitkäjänteiseen työskentelyyn ja arviot omista kyvyistä ja toisen tutkimuskysymyksen yläluokiksi muodostui palaute, onnistumisen kokemusten mahdollistaminen, työskentelytapojen opettaminen sekä neljäntenä opettajan tiedot, taidot ja ominaisuudet. Tämän jälkeen aloitin yhteenvedon kirjoittamisen.

## 4 Tulokset

### 4.1 ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavat tekijät

Minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavat arviot omista kyvyistä, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset sekä ADHD:n ydinoireiden yhteys pitkäjänteiseen työskentelyyn (mm. Bandura, 1982; Heath, Roberts & Toste., 2011; Scanlon, McEnteggart & Barnes-Holmes, 2019). Arvioon omista kyvystä vaikuttaa ADHD:n oireista etenkin tarkkaamattomuus (Major, ym., 2013). Tutkimuksissa on ilmennyt ADHD-oireisten vaikeus tunnistaa omat haasteensa oppimisessa, vaikka he suoriutuvat heikommin eivätkä työskentele yhtä pitkäjänteisesti kuin tyyppillisesti kehittyvät vertaisensa ja näiden lisäksi he yliarvioivat suorituksiaan (Chan & Martinnussen, 2015; Heath, ym., 2011). Positiiviset arviot omista kyvyistä heijastuvat myös yleiseen positiiviseen käsitykseen itsestä (Scanlon, ym., 2019). Scholtens ja muut (2013) lisäävät kuitenkin, että arviot omista kyvystä koulumaailmassa eivät yksinään määritä tulevaisuuden suunnitelmia tai saavutuksia.

Onnistumisen kokemukset ja arviot omista kyvyistä ovat yhteydessä toisiinsa. Tehtävässä onnistuminen vahvistaa käsitystä osaamisesta ja tulevaisuudessa samankaltaisessa tilanteessa voi odottaa itseltä uudelleen onnistumista. Lisäksi usko omaan kykyihinkin lisää pitkäjänteistä työskentelyä tehtävän parissa, mikä puolestaan edesauttaa onnistumista (Aro, ym. 2014, s. 12). ADHD:n ydinoireet vaikuttavat juuri pitkäjänteiseen työskentelyyn tarkkaavuuden säätelyn haasteina (Parikka, ym., 2017). Major ja muut (2013) lisäävät keskusteluun osaamisen kokemuksen merkityksen onnistumisissa. He painottavat, kuinka oma käsitys siitä, että todella hallitsee ja osaa tiedot ja taidot, ovat yhteydessä onnistumisen kokemusten vahvistumiseen. Scholtens ja kumppanit (2013) korostavat varhaisia koulukokemuksia minäpystyvyyden kehittymisen kannalta. Heidän mukaansa ADHD oireiden aiheuttamalla varhaisilla epäonnistumisilla voi olla negatiivinen vaikutus koko koulu-uralle. Myös Ruoho-Pettersson, Ruutu ja Serenius-Sirve (2015) korostavat negatiivisen kierteen syntymisen toistuvien epäonnistumisen kokemusten myötä. He tuovat esiin, miten nuori voi virittyä epäonnistumisille ja palautua niistä hitaasti. Bandura (1982) onkin tuonut esiin varhaisten onnistumisten nostavan minäpystyvyyden tunnetta ja varhaisten epäonnistumisten sekä itsensä epäilyn madaltavan minäpystyvyyttä. Scholtens ja muut (2013) kertovat myös varhaisten osaamisen kokemusten vahvistavan pystyvyyden

tunnetta. Onnistumisia määrittää myös vertaisryhmä, johon nuori itseään vertaa. Rima onnistumiselle voi olla korkealla, jos kaveriporukassa arvostetaan koulumenestystä ja nuori kokee epäonnistuvansa, jos ei yllä samoihin suorituksiin kuin muut.

Kolmas tulokseni oli ADHD oireiden yhteys pitkäjänteiseen työskentelyyn. Bandura (1977) esitti sinnikkyuden olevan yhteydessä hyviin suorituksiin ja onnistumisen kokemuksiin minäpystyvyyden määritelmässään ja siten sekä positiiviseen käsitykseen kyvyistä että vahvaan minäpystyvyyteen. Pitkäjänteinen työskentely voi olla mahdotonta tarkkaavuuden säätelyn aivo-perustaisen poikkeavuuden vuoksi ja turhautuminen koulussa jopa jokapäiväistä (Parikka, ym., 2017; Scholtens, ym., 2013). Myös impulsiivisuuden kuvattiin olevan yhteydessä pitkäjänteisen työskentelyn vaikeuteen (Marriot, ym. 2019). Tehtävät voivat jäädä kesken, työvälit ja muut koulutarvikkeet unohtua tai hukkuu, ja oppilas voi häiriintyä herkästi jonkin ulkopuolisen ärsyksen vuoksi, tai oppilas voi uppoutua johonkin kiinnostavaan yksityiskohtaan ja unohtaa kaiken muun ympärillään (Parikka, ym., 2017). Kujala (2012) nostaakin tarkkaavuuden ylläpitämisen keskeiseksi edellytykseksi oppimiselle. Heidän mukaansa on kyettävä pitkäjänteisesti keskittymään tiedon saamiseen opetuksesta, jotta oppimista voi ylipäättään tapahtua. Scanlon ja muut (2019) kirjoittavat ADHD-oireisten kognitiivisten taitojen, kuten tiedonkäsittely ja muisti, olevan heikompia kuin muiden.

**Taulukko 1. Esimerkki analyysitaulukosta tutkimuskysymykseen 1.**

Teos	Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty	Aihepiiri	Yläluokka
Cahn & Martinussen, 2015	<i>It appears that not only do children with ADHD have academic difficulty, but they seem to have difficulty recognizing it. For example, on laboratory tasks involving academic skills, children with ADHD perform more poorly and persist less</i>	ADHD-oireisilla oppilaille on vaikea tunnistaa vaikeuksiaan, ja he luovuttavat nopeammin ja suoriutuvat heikommin.	Omien heikkouksien tunnistamisen vaikeus	Arvio omista kyvyistä

	<i>than their typically developing peers.</i>			
Scholtens, Rydell & Yang-Walentin, 2013	<i>Early academic experiences nurture self-perceptions of competence which may in turn affect achievement.</i>	Aikaiset akateemiset kokemukset muovaavat pystyvyyden kokemusta onnistumisiin	Onnistumiset ja epäonnistumiset minäpystyvyyden muokkaajina	Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset
Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017	<i>ADHD:ssa aivojen tarkkaavuutta säätelevät alueet toimivat alitehokkaasti, jolloin säätely ei onnistu ja keskittyminen on tavanomaista vaikeampaa erityisesti pitkäjänteistä työskentelyä vaativissa tehtävissä</i>	Tarkkaavuuden säätelyn aivotason vaikeus pitkäjänteisessä työskentelyssä.	Ydinoireiden yhteys ponnisteluun	Ydinoireiden vaikutus pitkäjänteiseen työskentelyyn

## 4.2 Minäpystyvyyden kokemuksen tukeminen yläkoulussa

Minäpystyvyyttä voidaan tukea palautteen antamisella onnistuneesta suorituksesta tai oikea-aikaisesta yrittämisestä (mm. Aro, ym., 2014; Raevuroi, 201; Parikka, ym., 2017), mahdollistamalla onnistumisen kokemuksia (mm. Aro, ym., 2014; Dvorsky, ym. 2019), työskentelytapoja opettamalla (mm. Major & Martinussen, 2013; Wiener & Daniels, 2016) sekä opettajan tiedoilla, taidoilla ja ominaisuuksilla (mm. Wiener & Daniels, 2016; Evans, ym., 2014). Käsitellen seuraavaksi näitä tuloksia yksitellen.

Palaute on annettava välittömästi ja mieluiten pienestäkin onnistumisesta tai yrittämisestä (Ruoho-Petterson, ym., 2015). Palautteen on oltava aitoa ja palautteen antamisen yhteydessä on otettava huomioon sanallisen ja sanattoman viestin yhdenmukaisuus (Aro, ym., 2014; Parikka, ym., 2017). Raevuori (2012) kertoo kielteisen palautteen voivan nostaa nuorella esiin negatiivisia tunteita ja vastarintaa palautteen antajaa kohtaan, mikä taas aiheuttaa ei-toivottua

käyttäytymistä, jolloin vuorovaikutus lähtee niin sanotulle negatiiviselle kehälle. Hän korostaa palautteen, etenkin kielteisen, antamista toiminnasta, ei nuoren persoonasta tai olemuksesta (Raevuori, 2012). Palautetta voidaan antaa ilmein, elein, sanoin tai katseella. Tärkeää ADHD-oireiselle on saada palautetta hänelle sopivalla tavalla sovittujen tehtävien suorittamisesta tai yrittämisestä (Oksanen & Sollasvaara, 2017–2019 s. 43, 45). Jalanteen (2012) mukaan tehtävien pilkkominen ja välitön palaute tehtävien sujumisesta edesauttavat onnistumisen kokemuksia, jolloin positiivinen käsitys itsestä oppijana mahdollistuu. Myös Parikka ja kumppanit (2017, s. 121–122) korostavat palautteen välittömyyden ja johdonmukaisuuden merkitystä oppilaalle ja lisäävät, että myös hiljaisuus voidaan tulkita palautteeksi esimerkiksi hyväksymisestä.

Pelkkä positiivinen palaute ei kuitenkaan voimista minäpystyvyyden kokemusta yksinään, vaan siihen täytyy liittyä oppilaan kokemus onnistumisesta tavalla, jolla minäpystyvyyden tunne vahvistuisi (Aro, ym., 2014, s. 15; Maddux & Gosselin, 2012). Maddux ja Gosselin (2012) tuovat esiin minäpystyvyyden yhteyden itsesäätelyyn siten, että vahva minäpystyvyys lisää itsesäätelykykyä ja sinnikkyyttä ja onnistumisista voi kehittyä itseään ruokkiva kehä (Maddux & Gosselin, 2012). Yrittämisestä palkitseminen tai kehuminen on yksi keino tukea minäpystyvyyden positiivista kehittymistä (Aro, ym. 2014, s. 14–19; Jalanne, 2012; Oksanen & Sollasvaara, 2017–2019, s. 45).

Onnistumisen kokemukset rakentavat minäpystyvyyttä ja epäonnistumiset heikentävät sitä (Bandura, 1982). Näin ollen onnistumisen kokemukset etenkin koulunkäynnin alussa ja myöhemmin niiden mahdollistaminen tukevat minäpystyvyyttä ja käsitystä itsestä oppijana (mm. Dvorsky, ym, 2019; Major, ym., 2013; Bandura, 1982). ADHD:n ydinoireiden, impulsiivisuuden, tarkkaamattomuuden ja yliaktiivisuuden, myötä oppilas voi koulussa kohdata useita kielteisiä epäonnistumisen kokemuksia, ja tämä epäonnistumisten kehä voi ohjata nuoren kiinnittämään huomiota herkemmin epäonnistumisiin kuin onnistumisiin (Ruoho-Pettersson, ym., 2015; Scholtens, ym., 2013). Tämän vuoksi onnistumisten huomaaminen ja niistä kertominen ovat tärkeitä keinoja tukea minäpystyvyyttä (Ruoho-Pettersson, ym., 2015). Onnistumisia voidaan luoda esimerkiksi pilkkomalla tehtäviä pienempiin osiin ja antamalla erilaisia työskentely- ja osaamisen näyttämismahdollisuuksia (Aro, ym., 2014).

Itselleen sopivien työskentelytapojen oppiminen edesauttaa onnistumisten saavuttamista saaden aikaan positiivista palautetta ja minäpystyvyyden vahvistumista. Nuoret, joilla on heikko minäpystyvyyden tunne ja heikot opiskelutaidot, hyötyvät eniten näitä tukevista interventioista



(Major, ym., 2013). Esimerkiksi muistiinpanojen tekemisen harjoittelu ja tarkistaminen, tehtävään käytettävästä minimiajasta sopiminen sekä tavoitteiden asettaminen voivat olla nuorelle opetettavia työskentelytapoja (Evans, Langberg, Egan & Molitor, 2014; Parikka, ym., 2017). Myös ajattelutapojen mukauttaminen tilanteeseen ja mindfulness-menetelmien hyödyntäminen voivat auttaa nuoria keskittymään onnistumisiin (Dvorsky, ym., 2019; Wiener & Daniels, 2016). Parikka ja kumppanit (2017) nostavat esiin myös ajatuksen jokaiselle oppilaalle kirjattavasta oppimissuunnitelmasta tuen tarpeesta riippumatta.

Opettajan tietojen, taitojen ja ominaisuuksien yläluokka muodostui kuvauksista opettajan luonteenpiirteistä, tiedoista ADHD:stä sekä taidoista eriyttää opetusta ja vaatimuksia. Opettajan empaattinen ja hyväksyvä suhtautuminen ADHD-oireiseen nuoreen, nuorten vastuuttaminen omasta oppimisestaan, tehtävien tarkistaminen ja osaamisen varmistaminen tukivat minäpystyvyyden kokemusta (Evans, ym., 2014; Wiener & Daniels, 2016). Wiener ja Daniels (2016) tuovat esiin nuorten vastuuttamisen omasta opiskelusta, ja nuoruuden kehitystehtäviin kuuluu vastuunotto itsestään, tekemisistään ja tulevaisuudestaan (Nurmi, 2014, s. 154–157). Nuoret myös toivovat vastuuta ja säännöllistä tehtävien tarkastamista ja palautetta (Wiener & Daniels, 2016). Yksilöllisten haasteiden huomioiminen opetuksessa sekä vahvuusalueiden huomaaminen ja tukeminen ovat myös tärkeitä pystyvyykokemuksen rakentajia (Parikka, ym., 2014). Marriot ja kumppanit (2019) lisäävät opettajan toimintamahdollisuuksiin tehtävien ja kokonaisuuksien pilkkomisen pienempiin osiin. Tämä on myös yhteydessä tavoitteiden asettamiseen ja onnistumisen kokemuksiin pienin askelein.

**Taulukko 2. Esimerkki analyysitaulukosta tutkimuskysymykseen 2**

Teos	Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty	Aihepiiri	Yläluokka
Dvorsky, M., Langberg, J., Becker, S., Evans, S., 2019	<i>specifically existing interventions could be adapted to include components that would more directly teach adolescents with ADHD strategies to incorporate successes into a positive self-schema</i>	Vahvistetaan onnistumisen kokemuksia tuottavia toimintamalleja	Onnistumisen kokemukset vahvistajana	Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen

Major, Martinusse & Wiener, 2013	<i>those with poor perceptions of their abilities may need to receive interventions that target both their skills and their beliefs</i>	Taitoja ja pystyvyyskomuksia vahvistavia interventioita heille, jotka eivät usko kykyihinsä	Pystyvyyskomuksia vahvistavat interventiot Työskentelytaitojen opettaminen	Työskentelytaitojen opettaminen
Parikka, Halonen-Mallick & Puustjärvi, 2017	<i>palautteen johdonmukaisuus, välittömyys, sovittu tapa</i> <i>Huom! myös kommentoimattomuus voi olla palaute! (tai nuori voi tulkita sen palautteena/hyväksymisenä)</i>	Palautteen laatu, sanallinen ja sanaton	Palaute	Palaute
Wiener & Daniels, 2016	<i>Teachers hold them accountable by, for example, requiring them to come for extra help and checking their notebooks and homework regularly.</i>	Oppilaan vastuuttaminen avunpyytämiseen, muistiinpanojen ja koti tehtävien säännöllinen tarkistaminen	Opettajalta toivottavat toimenpiteet	Opettajan tiedot, taidot ja ominaisuudet

## 5 Pohdinta

Tässä tutkielmassa selvitin ADHD-oireiden yhteyttä nuoren minäpystyvyyden kokemukseen ja minäpystyvyyden tukemista koulussa. Tutkin minäpystyvyyden käsitettä itsetunnon ja minäkäsityksen osana ja huomasin käsitteiden olevan välillä limittäisiä tai toisiaan korvaavia. Myös englanninkielinen aineisto aiheutti välillä haasteita, koska käsitteet eivät käänny suoraan suomen kielelle. Esimerkiksi *academic self-efficacy* käsitteeseen sopivimpana suomennoksena koin Keltikangas-Järvisen (2010) käyttämän *suoritusitsetunto*-termin.

Keskeisimpinä tuloksina tutkimuskysymykseen 1 olivat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemusten, ADHD-ydinoireiden ja omien kykyjen arvioiden vaikutukset minäpystyvyyden kokemukseen. Nämä ovat kaikki yhteydessä toisiinsa ruokkien toinen toisiaan. Onnistumisen kokemukset ovat minäpystyvyyden kehittymisen lähtökohta (Bandura, 1982), ja etenkin varhaiset onnistumisen kokemukset koulussa olivat yhteydessä arvioihin omista kyvyistä (Scholtens, ym., 2013). Yläkouluikään tultaessa nuorella on jo taustalla useita vuosia koulua ja erilaisia oppimiskokemuksia, jotka ovat muokanneet hänen käsitystään itsestään oppijana. Nämä käsitykset ovat voineet sisäistyä nuorelle uskomuksiksi omasta kyvykkyydestä tai kykyjen puutteesta. Myös vertaisryhmä vaikuttaa kokemukseen omasta pystyvyydestä, koulussa viihtymiseen ja oppimiseen etenkin nuoruudessa, jolloin kavereiden merkitys korostuu. Vertaamalla omia saavutuksia muiden suorituksiin, saa käsitykseen mille tasolle omat kyvyt ovat riittäneet ja tämä voi tuoda tuottaa onnistumisen tai epäonnistumisen tunteen. Joukkoon kuuluminen on tärkeää, ja kun nuori epäonnistuu siinä, missä muut onnistuvat, ADHD-oireidensa vuoksi, voi se luoda hänelle negatiivisen käsityksen itsestään oppijana ja heikentää pystyvyyden kokemusta koulussa.

Aineistossa oli myös ristiriitaisia tuloksia ADHD-oireiden negatiivisesta vaikutuksesta minäpystyvyyden kokemukseen ja tulevaisuuden koulutuksellisiin suunnitelmiin, joissa ADHD-oireilla ei ollut merkitystä nuoren myöhempään koulutukseen hakeutumiseen tai työllistymiseen (Scholtens, ym., 2013). Kuitenkin voidaan olettaa negatiivisten kokemusten heikentävän pystyvyyssuskomuksia ja arvioita omista kyvyistä, joiden varaan minäpystyvyys kehittyy (mm. Bandura, 1982) ja näin vähentävän halukkuutta opiskella ja kouluttautua pidemmälle.

ADHD-oireista voi olla merkittävää haittaa koulutyöskentelylle. Oppilaan voi olla mahdotonta keskittää tarkkaavuuttaan opettajaan tai luettavaan materiaaliin poikkeavan neurobiologian vuoksi, ja pitkäjänteinen työskentely voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta (mm. Kujala, ym.

2012; Parikka, ym., 2107). Aron ja muiden (2014, s. 14–19) mukaan minäpystyvyyden kokemus on yhteydessä sinnikkyuteen ja ponnisteluun siten, että ne tukevat toisiaan. Jos uskoo pystyvänsä johonkin tehtävään, on valmiimpi harjoittelemaan enemmän ja todennäköisemmin pääsee tavoitteeseensa. Jos taas lähtökohtaisesti odottaa epäonnistuvansa, ei panosta käsillä olevaan tehtävään, ja todennäköisemmin epäonnistuu (Aro, ym., 2014, s. 14–19). Esimerkiksi impulsiivisuus, ADHD:n yksi ydinoireista, esiintyy lyhytjännitteisyytenä tai vaikeutena hillitä itseään (Parikka, ym., 2017, s. 31–33) ja voi siten vaikeuttaa yhtäjaksoista työskentelyä koulu-tehtävän parissa niin paljon, että luovuttaminen näyttäytyy huomattavasti helpompana vaihtoehtona. Sinnikkyyttä ruokkii positiivisen palautteen saaminen jo pelkästä yrittämisestä (Oksanen & Sollasvaara, 2017–2019, s. 45). Omien kykyjen arviointi vaikuttaa jo tehtävän aloittamiseen ja siinä menestymiseen (Bandura, 1977). Jos uskoo pystyvänsä johonkin, todennäköisemmin onnistuu, kun taas itsensä epäileminen tuottaa todennäköisemmin epäonnistumisen. Usko omiin kykyihin muotoutuu kokemusten kautta ja, kun mietitään yläkouluikäisiä nuoria, heillä on jo vuosien kokemus koulussa onnistumisesta tai epäonnistumisesta ja käsitys itsestään oppijana. Nämä minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät ovat yhteydessä toiseen tutkimuskysymykseeni, jossa etsin keinoja minäpystyvyyden tukemiseen yläkoulussa. Tuloksiksi sain palautteen, onnistumisten mahdollistamisen, työskentelytaitojen opettamisen sekä opettajan tiedot, taidot ja ominaisuudet.

Työskentelytaitojen ja -tapojen opettamisella ja vahvistamisella luodaan mahdollisuuksia onnistumiseen. Näiden taitojen opettamiseen ja oppimiseen tarvitaan palautetta antavaa ja empaattista opettajaa sekä oppilaan vastuuttamista omasta oppimisesta (Aro, ym. s. 13, 2013; Major, ym., 2013; Raevuori, 2012; Wiener & Daniels, 2016). Esimerkiksi tehtävien pilkkominen voi kannustaa oppilasta tekemään useampia tehtäviä, joka huomaamatta mahdollistaa pitkäjänteisen työskentelyn, ja tuottaa onnistumisen kokemuksia tehtävien valmistuessa yksi osa kerrallaan. Tämä vaatii opettajalta sitoutumista ja palautteen antamista sovitulla tavalla suoritusta tehtävästä tai yrittämisestä. Myös vastuun antaminen oppilaalle tämän omasta oppimisesta ja edistymisen seuranta tukevat onnistumisia ja minäpystyvyyttä tukien nuoruuden itsenäistymiseen tähtäävää kehitystehtävää (mm. Nurmi, ym., 2014, s. 167; Wiener & Daniels, 2016). Vaikuttamalla työskentelytaitoihin voidaan aikaansaada onnistumisen kokemuksia ja näin vahvistaa tunnetta omasta osaamisesta ja kyvykkyydestä. Onnistumisen ja kyvykkyyden kokemusta sekä niiden huomaamista on hyvä vahvistaa palautteella, sillä ADHD-oireinen nuori on saattanut jäädä kiinni negatiivisen ajattelun kehään eikä huomaa omia onnistumisiaan (mm. Jalanne, 2012; Kujala, 2012).

Tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä olen pyrkinyt tuomaan esiin raportoinnissa ja menetelmien kuvauksessa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 163–164) mukaan. Olen tuonut esiin esimerkein, millä tavoin olen aineistoa analysoinut ja päätyneet esittämiini päätelmiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 159) esittämä keskustelu laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta eroaa määrällisen tutkimuksen vastaavasta tulkintojen osalta. Tämän tutkielman raportoinnissa, menetelmien kuvauksessa sekä lähdeviitteiden käytössä ja asianmukaisella lähdeluettelolla olen pyrkinyt täyttämään laadullisen tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kriteerejä noudattaen samalla hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–164; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6–7). Työstin tutkielmaani lukuvuoden 2020–2021 aikana, mikä oli riittävä aika, mutta koen, että tiiviimpi työskentely aiheen parissa olisi hyödyttänyt ja nopeuttanut prosessia ja lisännyt näin myös luotettavuutta, kun työskentely olisi ollut yhtäjaksoista ja tiivistä. Nyt esimerkiksi tiedonhakujen suhteen ensimmäiset haut suoritettiin syksyllä 2020 ja viimeiset huhtikuussa 2021, mikä toisaalta antoi perspektiiviä analysoitavan aineiston valintaan. Tämän tutkielman haasteena oli enimmäkseen englanninkielinen aineisto, jonka vuoksi aihetta uutena käsittelevän kirjoittajan tekemät päätelmät englannin kieleltä suomeksi saattoivat muuttaa alkuperäistä ilmaisua. Tätä luotettavuuteen vaikuttavaa tekijää on avattu esittämällä malli aineiston analyysitaulukosta, josta lukija voi tehdä oman päätelmänsä käännosten ja tulkintojen onnistuneisuudesta. Yksi laadullisen tutkimuksen, kuten tämä kirjallisuuskatsaus, luotettavuuden mittari on aineiston tulkintojen yleistettävyyden ja siirrettävyyden (Eskola & Suoranta, 1998, s. 152; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tutkielman tulokset ovat siirrettävissä eri kontekstiin esimerkiksi nuoren minäpystyvyyden kokemuksen tukemiseen muilla elämänalueilla kuin oppimisessa tai tukemaan eri ikäisten oppilaiden minäpystyvyyttä. Yleistyksien suhteen Tuomi ja Sarajärvi (2018) suhtautuvat varauksella aineiston määrään pitäen yhtenä yleistettävyyden kriteerinä toiston esiintymisen aineistossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99–100). Aineistossani oli havaittavissa toistoa onnistumisten ja epäonnistumisten mahdollistamisessa, niiden vaikutuksen minäpystyvyyden kokemukseen sekä palautteen osalta. Nämä ovat yleisiä tapoja vahvistaa niin opetuksessa kuin muissa kohtaamisissa nuorelle positiivista käsitystä itsestä luoden luottamusta omaan kykyihin ja selviytymiseen haasteista huolimatta (Leskisenoja, & Sandberg, 2019, s. 90). On kuitenkin muistettava, että pieneen aineistoon mukaan otetut tutkimukset voivat sattumankin vuoksi antaa toistuvia teemoja, jotka voisivat laajemmassa aineistossa jäädä piiloon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 101).

Aiheen parissa työskennellessäni pohdin, millä tavoin voisin jatkaa aiheesta Pro Gradu -tutkielmaan. Mielenkiintoista voisi olla esimerkiksi pohtia, miten opettajan omat pystyvyyssuskomukset vaikuttavat hänen toimintaansa. Bandura (1997) on todennut niillä olevan merkitystä siihen, miten opettaja suhtautuu niihin oppilaisiin, joilla on oppimisen vaikeuksia. Hänen mukaansa negatiivisesti omiin kykyihinsä suhtautuva opettaja käyttää vähemmän aikaa ja muita resursseja näiden oppilaiden tukemiseen, kun taas opettaja, joka uskoo osaamiseensa, panostaa myös enemmän haastaviin oppilaisiin ja antaa positiivista palautetta heidän etenemisestään (Bandura, 1997, s. 240–241). Uran alkuvaiheessa ennen työkokemuksen karttumista voi olla vaikeaa luottaa omaan osaamiseen, eikä osaamista vielä käytännössä välttämättä ole paljoa kertynytkään, mikä voi vaikuttaa luottamukseen omaa ammattitaitoa kohtaan.

Tämän tutkielman vastauksia voi hyödyntää pohdittaessa keinoja ADHD-oireisen nuoren minäpystyvyyden kokemuksen vahvistamiseen. Menetelmänä integroiva kirjallisuuskatsaus sopi hyvin tutkielman toteuttamiseen ja analyysiprosessi tuotti selkeästi vastaukset tutkimuskysymyksiin. Saamani vastaukset olivat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tuloksissani korostui onnistumisen kokemusten merkitys minäpystyvyyden kehittymisessä ja vahvistamisessa kuten aiemmissa tutkimuksissa (mm. Scholtens, ym., 2013; Ruoho-Petterson, 2012; Dvorsky, ym., 2019).

## Lähteet

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomien Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019. Haettu 26.11.2020 osoitteesta [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi)
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., Paananen, M. & Vehniäinen, J. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin* (1. p.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bourchtein, E., Langberg, J. M., Owens, J. S., Evans, S. W. & Perera, R.A. (2016). Is the Positive Illusory Bias Common in Young Adolescents with ADHD? A Fresh Look at Prevalence and Stability Using Latent Profile and Transition Analyses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(6), 1063–1075. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0248-3>
- Chan, T. & Martinussen, R. (2016). Positive Illusions? The Accuracy of Academic Self-Appraisals in Adolescents With ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 41(7), 799–809. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsv116>
- Christy, X., I. & Mythili, T. (2020). Self-esteem, Self-efficacy and Academic performance among Adolescents. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health* 16(2), 123–135.
- Dvorsky, M., Langberg, H., Becker, S. & Evans, S. (2019). Trajectories of Global Self-Worth in Adolescents with ADHD: Associations with Academic, Emotional, and Social Outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5), 765–780. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1443460>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. [Adobe Digital editions-versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>

- Evans, S., Langberg, J., Egan, T. & Molitor, S. (2014). Middle and High School Based Interventions for Adolescents with ADHD. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 23(4), 699–715. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.004>
- Heath, N., Roberts, E. & Toste, J. (2011). Perceptions of Academic Performance: Positive Illusions in Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 46(5), 402–412. <https://doi.org/10.1177/0022219411428807>
- Huttunen, M & Socada L. (2019). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). *Lääkärikirja Duodecim*. Haettu 30.4.2021 osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353>
- Jalanne, T. (2012). Ikkuna luokkahuoneeseen. Teoksessa V. Dufva, M. Koivunen (toim.), *ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 193–210). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Hyvä itsetunto* (20.p.). Helsinki: WSOY
- Kujala, T. (2012). Aivotutkimuksen näkökulma oppimisen haasteisiin ja erityisryhmiin kuuluvilla lapsilla. Teoksessa: T. Kujala, C.M., Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyssölä (toim.), *Aivot, Oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 22–33). Opetushallitus 2012:1
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. Teoksessa M.R. Leary & J. P. Tangney (toim.). *Handbook of Self and Identity* (2<sup>nd</sup> ed.). (s. 198–224). Guilford Press.
- Major, A. Martinussen, R. & Wiener, J. (2013). Self-efficacy for self-regulated learning in adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Learning and Individual Differences*, 27, 149–156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.009>
- Marriot, L., Coppola, L., Mitchell, S., Bouwma-Gearhart, J., Chen, Z., Shifrer, D, ... Shannon, J. (2019). Opposing effects of impulsivity and mindset on sources of science self-efficacy and STEM interest in adolescents. *PLoS one*, 14(8), e0201939. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201939>
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524516518>
- Oksanen, H. & Sollaavaara, R. (2019). *Esteille hyvästit! Opas autismikirjon sekä ADHD- ja Tourette-oireisten lasten kasvattajille*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Helsinki: Finn Lectura



- Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa K., Kumpulainen, E., Aronen, H., Ebeling, E., Laukkanen, M. Marttunen, K., Puura, ... V., Aalberg (2016). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Duodecim. [Oppiportti -versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.oppiportti.fi/op/ljn01001/do>
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on adhd? Teoksessa K., Beggren, J., Hämäläinen, (toim.). *Adhd – käsikirja*. (s. 11–31). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-857-4>
- Raevuori, A. (2012). Nuoren ADHD. Teoksessa V., Dufva & M., Koivunen (toim.), *ADHD diagnosointi, hoito ja hyvä arki* (s. 211–230). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruoho-Pettersson, T., Ruutu, J. & Serenius-Sirve, S. (2015). *Arki toimimaan nuoren kanssa – vinkkejä nuoren myönteiseen tukemiseen*. Helsinki. Barnvårdsföreningen i Finland r.f. ADHD-keskus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto*. [verkkojulkaisu] Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 25.5.2021 osoitteesta: [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_3.html).
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Scanlon, G., McEntegart, C. & Barnes-Holmes, Y. (2019). The Academic and Social Profiles of Pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Mild General Learning Disability in Mainstream Education in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 344–352. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12453>
- Scholtens, S., Rydell, A-M. & Yang-Wallentin, F. (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(3), 205–212. <https://doi.org/10.1111/sjop.12042>
- Sumia, M. (2017). ADHD:n oireet nuoruusikäisillä. *ADHD. Käypä hoito -suositus*. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenneurologinen yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen asettama työryhmä. Haettu 26.11.2020 osoitteesta [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi)

- Tarnanen, K., Puustjärvi, A., Tuunainen A., Käypä hoito -työryhmä, Berggren, K. & Koivunne, M. (2019). *ADHD – varhaisella tuella arki toimivaksi*. Käypä hoidon potilasversio. Duodecim. Haettu 26.11.2020 osoitteesta <https://www.kaypa-hoito.fi/khp00071#duo-informpractice>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 24.5.2021 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Wiener, J. & Daniels, L. (2016). School Experiences of Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 567–581. <https://doi.org/10.1177/0022219415576973>
- Young, S. & Amarasinge, J. M. (2010). Practitioner Review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(2), 116–133. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02191.x>