



Pitkänen Reeta

Luokanopettajan mahdollisuudet tukea alkuopetusikäisen ADHD-oireisen oppilaan oppijaminäkäsityksen muodostumista

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Luokanopettajan mahdollisuudet tukea alkuopetusikäisen ADHD-oireisen oppilaan oppijaminäkäsityksen muodostumista (Reeta Pitkänen)

Kandidaatintutkielma, 40 sivua

Toukokuu 2023

Tämän kandidaatintutkielman tarkoitus on selvittää, millaisia keinoja luokanopettajalla on tukea alkuopetusikäisen ADHD-oireisen oppilaan oppijaminäkäsityksen myönteistä kehittymistä. Lapsen minäkäsitys on koulutulokkaana hyvin riippuvaista siitä, millaisen kuvan ympäristö hänestä luo. Lapsen myönteisen oppijaminäkäsityksen tukeminen lähtee siis siitä, että aikuinen ymmärtää oman toimintansa vaikutuksen. Kuten jokaisen ihmisen minäkäsitys, myös ADHD-oireisen lapsen minäkäsitys tarvitsee tuekseen onnistumisen kokemuksia ja myönteisiä sosiaalisia kokemuksia, joten näihin huomion kiinnittäminen on erityisen tärkeää etenkin ADHD-oireisten oppilaiden kanssa, sillä ADHD voi vaikeuttaa näiden kokemusten syntymistä. Opettaja voi edesauttaa ja tukea näiden kokemusten saamista.

Tutkielma pohjautuu aikaisempiin tutkimuksiin, joista käy ilmi, miten ADHD voi mahdollisesti olla riskitekijä oppijaminäkäsityksen muodostumiselle, mikäli ympäröivät aikuiset, kuten opettajat, eivät kiinnitä huomiotaan omaan toimintaansa, kuten ennakkoluuloihinsa ja oletuksiinsa lapsen osaamisesta. Suureen rooliin nousevat sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitys sekä lapsen yksilöllisyyden huomioiminen. ADHD-oireinen lapsi on aiemman tutkimuksen mukaisesti usein altis ennakkoluuloille ja siksi erilaiselle leimaamiselle, jolloin lapsen henkilökohtainen kohtaaminen unohtuvat.

Jokainen lapsi tarvitsee sellaisen ympäristön, jossa virheet eivät leimaa häntä, ja jossa häntä autetaan omien vahvuuksien avulla pääsemään yli heikkouksista. Tutkielma painottaa näkemystä, jonka mukaan ADHD-oireiselle lapselle on hyödyllistä, että hän saa paljon ulkopuolista tukea oman onnistumisensa huomaamiseen. Juuri onnistumisiin keskittyminen ja niiden korostuminen nousee merkittäväksi, sillä ADHD-oireinen oppilas saa herkästi kuulla vain virheistään ja kehitettävistä taidoistaan. Lisäksi palautteen korjaavuuden merkitys on tärkeää, jotta lapsi saa välineitä ja ymmärryksen sille, kuinka hän voi kehittyä ja parantaa taitojaan ja osaamistaan, mikä ruokkii oppijaminäkäsitystä myönteisemmin kuin se, että hän kokee olevansa jatkuvasti vain riittämätön.

Avainsanat: ADHD, alkuopetus, luokanopettaja, oppijaminäkäsitys, itsetunto, minäkäsitys

The purpose of this bachelor's thesis is to find out how the class teacher can support the positive development of the learner self-concept of a student with ADHD symptoms in elementary school. A child's self-concept as a school entrant is very much dependent on what kind of image the environment creates of him. Supporting a child's positive self-concept as a learner starts how the adult understand the impact of her own actions. Like every person's self-concept, the self-concept of a child with ADHD needs experiences of success and positive social experiences for support, so paying attention to these is particularly important, especially with students with ADHD because ADHD can make it difficult for these experiences to arise.

Teacher can help and support gaining these experiences.

The thesis is based on previous studies which show how ADHD can potentially be a risk for the formation of the self-concept if the surrounding adults, such as teachers, don't pay attention to their own actions, such as their prejudices and assumptions about the child's abilities. The importance of supporting socio-emotional skills and taking the child's individuality into account play a major role. According to previous research a child with ADHD symptoms is often prone to prejudices and therefore different labeling in which case the personal encounter with the child is forgotten.

Every child needs an environment where mistakes do not mark him and where he is helped to overcome weaknesses with the help of his own strengths. The thesis emphasizes the point of view that it is beneficial for a child with ADHD to receive a lot of external support to notice their own success. Focusing on successes and highlighting them becomes significant because a pupil with ADHD only gets to hear about his mistakes and skills to be developed. In addition the importance of remedial feedback is important so that the child gets tools and an understanding of how he can develop and improve his skills and competence which feeds the learner self-concept more positively than the fact that he feels he is not good enough.

Key words: ADHD, primary education, class teacher, learner self-concept, self-esteem, self-concept

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Keskeiset käsitteet	8
	2.1 ADHD.....	8
	2.2 ADHD ja kouluikä.....	8
	2.3 ADHD:n tukeminen koulussa.....	8
	2.4 Oppijaminäkäsitys.....	9
	2.5 Itsetunto.....	12
3	Tutkimuskysymys	14
4	Tutkimuksen toteutus	15
5	Tutkimustulokset	16
	5.1 Ennakointi ja ennakkoluulottomuus.....	16
	5.2 Vahvuuksien näkökulma.....	17
	5.3 Yksilöllisyyden huomioiminen.....	19
	5.4 Palaute.....	22
	5.5 Sosiaalisten taitojen tukeminen.....	25
	5.6 Tunnetaitojen tukeminen.....	27
6	Pohdinta	32
	Lähteet	37

1 Johdanto

Tämän tutkielman aiheeksi valikoitui luokanopettajan antaman tuen merkitys ADHD-oireisen oppilaan oppijäminäkäsitykselle alkuopetuksessa. Ahonen (2017) on huolissaan siitä, että liian moni tarkkaavaisuuden haasteista kärsivä saa itsestään virheellisen käsityksen vain, koska on jäänyt ilman oikeanlaista tukea (Ahonen, 2017, s.45). Näen itsekkin, että huoli ei ole aiheeton. Haluan tulevana luokanopettajana selvittää, voinko itse olla lapsen oppijäminäkäsityksen muodostamisessa tukena, ja voinko itse olla se turvallinen aikuinen, joka auttaa lasta muodostamaan itsestään myönteisiä käsityksiä.

On tutkittu, että kielteiset uskomukset itsestä oppijana ovat riski taitojen kehittymiselle, sillä ne johtavat herkästi kielteiseen suhtautumiseen oppimista kohtaan (Ahmed, Minnaert, Kuyper, & van der Werf, 2012, via Jyväskylän yliopisto). On esitetty skenaario, jossa toistuvat epäonnistumiset ja niistä johtuva kielteinen käsitys itsestä synnyttävät itseään ruokkivan kielteisen kehän, josta eroon pääseminen ilman apua on lapselle hankalaa. Lapsen käsitykset itsestään ja oppimisesta on huomioitava, kun mietitään tukitoimia niille oppilaille, joilla on oppimisen kanssa vaikeuksia (Ahonen ym., 2021, s. 132).

Luokanopettaja on koulun aikuisista eniten oppilaan päivässä mukana ja siksi isossa roolissa oppijäminäkäsityksen muodostumiselle. Littlen ja Kobakin (2003) mukaan turvallinen suhde opettajaan suojaa 9–13-vuotiaan lapsen minäkäsitystä vähentäen ristiriitaisia ikätovereiden kanssa koettujen kokemusten vaikutusta. Hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä voi kompensoida vertaisilta saatuja kielteisiä vaikutuksia minäkäsitykseen (Little & Kobak, 2003, via Spilt ym., 2014, s. 129). On mielenkiintoista selvittää, mikä tähän vuorovaikutussuhteeseen vaikuttaa, ja miten opettaja voi pyrkiä parantamaan sitä tietoisesti.

Tutkielmassa viitataan usein riskiryhmään kuuluviin lapsiin tai lapsiin, joilla on oppimisvaikeuksia. ADHD:n käsite määritellään tuonnempana, mutta tässä tutkielmassa pidän ADHD:ta oppimisvaikeuksia aiheuttavana oireyhtymänä. Lisäksi riskiryhmällä viitataan siihen, että ADHD on useissa tapauksissa ja useiden aiempien tutkimusten valossa riski kielteiselle oppijäminäkäsitykselle ja sen aiheuttajille. ADHD-oireilu herättää usein huomiota ja näyttäytyy poikkeavana käytöksenä, kuten tutkielmassani tuonnenpana selviää. Esimerkiksi Berggren ja

Hämäläinen (2018) ovat todenneet, että ADHD-oireinen lapsi saa usein huomiota pääosin ongelmiensa takia, minkä vuoksi lapsi oppii saamaan huomiota ongelmakäyttäytymisellään (Berggren & Hämäläinen, 2018, s. 324). Lasta pitää opettaa käyttäytymään suotuisalla tavalla. Häntä tulee pitää vastuullisena toimijana, joka ei ole vain diagnoosinsa vallassa oleva uhri (Berggren & Hämäläinen, 2018, s. 232). Ahonen (2017) esittää arvokkaan huomion, jonka mukaan jokaisella lapsella on lukemattomia piirteitä, ja joista joillakin vain yksi piirre on ADHD (Ahonen, 2017, s.46). Jokainen lapsi tarvitsee sellaisen kasvuympäristön, joka tukee hänen tervettä minäkäsitystään, ja joka näkee lapsen yksilöllisen minän diagnoosien läpi. Jatkuva negatiivista palautetta saadessaan oppilas voi herkästi oppia, että hän on yhtä kuin hänen oireilunsa, jolloin hän alkaa näkemään itsensä puutteidensa varassa. Koen myös, että heikko oppijaminäkäsitys altistaa oppilaan alisuoriutumaan tulevaisuudessa heikon itseluottamuksen vuoksi, mikä voi johtaa heikkoon oppijaminäkäsitykseen. Myös itseluottamuksen käsitteen määrittelen myöhemmässä osiossa, sillä se on mielestäni merkittävä osa oppijan minäkäsitystä.

Ahonen (2017) pitää tärkeänä, että mitä aiemmin ADHD-oireiselle tarjotaan oikeanlaista tukea, sen parempi. Pienet lapset hyötyvät tuesta siten, että he voivat omaksua toimintaansa helpottavia strategioita (Ahonen, 2017, s.47). Jokaisen on löydettävä omat tapansa oppia ja omaksuttava ne osaksi omaa oppijaminäkäsitystään ajoissa. Jokaisen on myös löydettävä omat vahvuutensa, joita osaa hyödyntää, ja jotka osana itseään kokee. Ymmärrys ja tilanteeseen parhaiten sopiva tuki auttavat lasta muodostamaan itsestään sellaisen oppijaminäkäsityksen, joka on realistinen, omaa minää ja omia kykyjä sekä vahvuuksia vastaava. Berggren ja Hämäläinen (2018) ovat todenneet, ettei kukaan lapsi saisi jäädä ongelmiensa kanssa yksin ja saada epäonnistujan leimaa. ADHD-oireinen lapsi oppii kasvun edetessä erilaisia selviytymiskeinoja, joihin tulisi mahdollisimman varhain antaa oikeanlaista tukea, jotta vältetään häiriökäyttäytyjän leima (Berggren & Hämäläinen, 2018, s. 44).

Opettajalla on alkuopetuksessa ikään kuin puhdas pöytä edessään, kun hän auttaa oppilaan löytämään vasta hahmottumassa olevan oppijaminäkäsityksen. Oppilas pitäisi saada huomamaan, mitä ja miten hän osaa, ja kuinka hän on kehityskelpoinen oppilas aivan kuten kaikki muutkin. Oppilaan tulisi hyväksyä itsensä, mikä ei mahdollistu, jos hän saa jatkuvasti kuulla vain siitä, missä ei onnistu, tai kuinka jokainen yritys jää vajaaksi. Oppilaan on mielestäni tärkeä ymmärtää olevansa erilainen aivan kuten kaikki muutkin ovat keskenään, ja että jokaisella on omat hankaluutensa ja kehityskohtansa. Osalla niitä on enemmän ja erilaisissa asioissa,

mutta jokaisen on mahdollista kehittyä ja saada apua omiin vaikeuksiinsa. Ongelmistaan huolimatta kukaan ei ole huono tai epäsopiva oppimaan tai kehittymään. Koen, että opettajan on onnistuttava luomaan oppilaaseensa sellainen suhde, että oppilas kokee olevansa avun arvoisen, ja että hänen vaikeutensa ovat huomion arvoisia eikä häntä määritteleviä ongelmia. Se, millaiseksi oppijaminäkäsitys on muodostunut, ja kuinka oppilas itsensä kokee, riippuu siitä, miten hänet on alkuopetuksen aikana nähty. Lotta Uusitalo-Malmivaara ja Kaisa Vuorinen (2017) esittävätkin positiiviseen psykologiaan pohjautuvan väittämän, jonka mukaan “saat sen, mihin keskityt” (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 1. osa, 1. alaluku, kappale 2).

2 Keskeiset käsitteet

2.1 ADHD

ADHD on neuropsykiatrinen, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, joka aiheuttaa vaikeuksia keskittymisessä, aktiivisuuden säätelyssä ja impulssien hillinnässä. Oireilun voimakkuus vaihtelee. Myös haasteiden määrä ja ilmeneminen vaihtelee. Joillakin haasteet painottuvat tarkkaavuuteen, ja joillakin impulsiivisuuteen (Berggren & Hämäläinen, 2018, s.13). Sandbergin (2018) mukaan ADHD voi ilmetä sekä ylivilkkautena että erittäin rauhallisena toimintana. Molempia oireilumuotoja yhdistää tarkkaamattomuus. Tarkkaavaisuuden häiriö vaatii aina ulkopuolisia tukitoimia (Sandberg, 2018, Mikä on ADHD?). Tarkkaavaisuuden haasteet voivat näkyä esimerkiksi asioiden aloittamisen ja loppuun saattamisen vaikeuksina.

2.2 ADHD ja kouluikä

Berggren ja Hämäläinen (2018) esittävät, että kouluikässä ADHD voi ilmetä levottomuutena, opiskeluvaikeuksina, herkkyytenä häiriöille, unohteluna ja lyhytjänteisyytenä sekä poissaolevuutena, haaveiluna sekä aloitekyvyttömyytenä ja vaikeutena saattaa asioita loppuun. Ahonen (2017) tuo esille lisäyksen, jonka mukaa ADHD-diagnoosin edellytyksenä on oireilun haittaavuus lapseen ja häntä ympäröivään sosiaaliseen verkostoon (Berggren & Hämäläinen, 2018, s.46; Ahonen, 2017, s.46). On siis ilmeistä, että tarkkaavuuden säätelyyn tarvitaan tukea, jotta lapsi oppii toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja saavuttamaan tavoitteita itsenäisemmin. Ahosen (2017) mukaan levottomuus on suurinta usein alle kouluikäisillä, ja se jatkuu

vielä alkuopetusikäisillä (Ahonen, 2017, s.46). Oireilu voi myös Berggrenin ja Hämäläisen (2018) mukaan vaihdella tilanteesta toiseen, minkä vuoksi lapsen kanssa toimivat aikuiset voivat havaita lapsen eri tavoin (Berggren & Hämäläinen, 2018, s. 22). Koulussa aikuisten on tärkeä tehdä yhteistyötä keskenään ja toimia johdonmukaisesti, jotta lapsi saa yhdenmukaista ja laadukasta, hänen toimintakykyään parantavaa tukea.

ADHD:n vaikutuksia kouluikäiseen on tutkittu paljon. Oireilun aiheuttamat vaikutukset ovat aina yksilöllisiä, mutta aikaisempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että tietyt vaikutukset ovat yleistettävissä. Esimerkiksi Kate Horstmann ja Joanne Steer (2009) ovat tutkineet ADHD:n ilmenemistä lapsilla ja nuorilla. He kuvaavat, kuinka ADHD saa lapsen tuntemaan, että hänellä on paljon energiaa, ja että hän puhuu paljon. He nostavat, että ADHD-oireisella lapsella voi usein olla sellainen tunne, että asiat tuntuvat hankalammilta hänelle kuin toisille lapsille. Lapsen voi olla vaikea pysäyttää itseään vauhtiin päästessään, vaikka hän kuinka yrittäisi. ADHD:n vaikeuttaa asioiden valmiiksi saamista (Horstmann & Steer, 2009, s. 34). Tulokset kertovat siitä, että oppilaan on helppo verrata itseään muihin ja tehdä päätelmiä itselleen ja siitä, mitä on "normaali", tai mitä on olla minä muiden keskellä. Aikuisen tukea ja ymmärrystä tarvitaan, jotta lapsi ei muodosta minäkäsitystään vain vertaissuhteiden ja vertaispalautteen sekä sosiaalisen vertailun varaan. Vertaamalla itseään muihin voi lapsi saada epärealistisen kuvan omasta taitotasostaan ja tavoitteistaan suhteessa omiin resursseihinsa ja ominaisuuksiinsa. Aikuisen tulisi olla tukena lapselle, jotta lapsi oppii hahmottamaan omat rajoitteensa, kykynsä ja oppimistapansa. Muuten vaarana on sellainen oppijaminäkäsitys, joka ei anna lapselle vastauksia sille, mitä hän osaa, ja missä hän on hyvä. Sosiaalisen vertailun lomassa omat hyvät puolet saattavat jäädä sen alle, mitä itse ei osaa verrattuna muihin.

2.3 ADHD:n tukeminen koulussa

ADHD:n hoitomuodot voidaan Anita Puustjärven ja kollegoiden (2018) mukaan jakaa yksilön toimintakykyyn kohdistuviin sekä toimintaympäristöön kohdistuviin (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018, via. Berggren & Hämäläinen, 2018, s. 34). Hoito pyrkii siis parantamaan lapsen oireilusta kärsivää toimintakykyä ja helpottamaan oireilua, mutta myös muokkaamaan ympäristöä sellaiseksi, että se helpottaa lapsen toimimista. Puustjärvi ym. (2018) nostavat, että mitä pienemmästä potilaasta on kyse, sitä enemmän ulkopuolista aikuisen tukea tarvitaan

(Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski, 2018, via. Berggren & Hämäläinen, 2018, s. 35). Alkuopetuksessa tämä tarkoittaa huoltajien lisäksi myös esimerkiksi opettajalta saaman tuen olevan merkittävää.

Opettaja voi tukea ADHD-oireista oppilasta koulunkäynnissä – siis auttaa oppilasta opettelemaan elämään tarkkaamattomuushäiriön kanssa ja omaksumaan toimintamallit, jotka helpottavat tämän koulunkäyntiä. Sandberg (2018) on tuonut esille keinoja, jotka huomioimalla voidaan helpottaa ADHD-oireisen oppilaan toimintaa kouluarjessa. Hän nostaa oppituntien rakenteen suunnittelun, työskentely-ympäristön huomioimisen, vaiheittaisen ohjeistuksen ja ennakoinnin sekä eriyttämisen tärkeiksi tukimuodoiksi oppilaalle. Lisäksi hän esittää oppilaan vahvuuksien esille nostamisen sekä opettajan oman asennoitumisen tärkeiksi seikoiksi, kun tuetaan ADHD-oireista oppilasta. Hän nostaa myös johdonmukaisuuden toimijoiden kesken tärkeäksi seikaksi, sekä myös muiden sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tärkeyden (Sandberg, 2018). Berggren ja Hämäläinen (2018) puolestaan esittävät keskeisiksi tukitoimiksi myös erilaisuuden sanoittamisen lapselle. Tällä he tarkoittavat sitä, kuinka lapsen kanssa on tärkeä puhua epäonnistumisten inhimillisyydestä, ja kuinka samalla on muistettava vahvuuksien ja onnistumisten sanoittaminen. Se auttaa lasta hyväksymään itsensä sellaisena kuin on (Berggren & Hämäläinen, 2018). On siis näyttöä, että oikeanlaisella huomiolla voidaan tukea ADHD-oireisen toimintakykyä.

2.4 Oppijaminäkäsitys

Oppijaminäkäsitys on verrattavissa minäkäsitykseen, joka Sirku Ahon (1996) mukaan tarkoittaa yksilön kokonaiskäsitystä itsestään. Se on yksilön näkemys siitä, millainen hän on mm. ominaisuuksiltaan, arvoiltaan ja asenteiltaan. Minäkäsitys merkitsee asennoitumista itseensä sekä yksilön arvion itsestään (Aho, 1996, s.9). Minäkäsitys määrittää sen, kuinka yksilö suhtautuu itseensä sen tiedon valossa, jonka itsestään kokee, ja jota pitää osana itseään. Edbomin ja kumppaneiden tutkimuksen (2006; 2002) valossa on todettavissa, että myönteinen kuva itsestä suojaa lasta, jolla on ADHD. Myönteinen kuva itsestä auttaa ADHD-oireista lasta selviytymään epäonnistumisista ja päivittäisistä haasteista (Edbom yms., 2006; Hoza, Pelham & Dobbs, 2002 via Singh & Singh, 2015, s. 268). Myönteinen minäkäsitys on voimavara ADHD-oireiselle oppilaalle.

Ian Hay kumppaneineen (1998) esittää, että oppijaminäkäsitys on yhteydessä siihen, kuinka oppilas lähestyy haastavia tehtäviä, ja kuinka sinnikäs oppilas on tehtäviä tehdessään. Rungas negatiivinen palaute on yhteydessä heikompaan oppijaminäkäsitykseen ja siten matalampiin tavoitteisiin, jotka taas ovat yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin (Hay, ym., 1998; Wigfield & Karpathian, 1991, s. 395). Jos lapsen oireilusta aiheutuviin ongelmiin kiinnitetään huomiota enemmän kuin onnistumisiin, ei lapsi opi havainnoimaan omia onnistumisiaan ja vahvuuksiaan tai pitämään niitä arvokkaina osina itseään. Silloin oppijaminäkäsitys muodostuu epäonnistumisten, puutteiden ja saavuttamattomien odotusten varaan.

Caryn Carlson ja Miranda Gaub (1997) sekä Salvatore Mannuzza kumppaneineen (1997) ovat osoittaneet, että monella ADHD-oireisella oppilaalla on riski merkittävälle ja krooniselle epäonnistumiselle koulussa (Carlson & Gaub, 1997; Mannuzza, ym., 1997, via McKinley & Stortmont, 2008, s.14). On siis tarpeen, että ADHD-oireista oppilasta suojataan tältä riskiltä, joka voi luoda oppilaalle itsestään epäonnistujan kuvan. Noam Ringer (2020) on tutkinut, miten ADHD-oireiset lapset kokevat itsensä. Tuloksista käy ilmi, että lapset kokevat tarvetta tulla hyväksytyksi sellaisina kuin ovat ilman muutoksen painetta tai ulkoisia vaatimuksia, ja kuinka lapset kokevat tarvetta pystyä sopeutumaan arjen vaatimuksiin ja tilanteisiin omista hankaluuksistaan huolimatta. ADHD-oireiset oppilaat kokevat usein tullessa leimatuksi ja olevansa vailla yhteenkuuluvuutta ja ymmärrystä. Oppilaat kokevat myös hankaluuksia identiteetin muodostamisen kanssa. He kokevat usein itsensä ADHD-diagnoosin kriteerien perusteella ja siten, miten muut ovat heidät luokitelleet, ja mitä muut ovat heissä havainneet ja pitävät normaalina (Ringer, 2020, s. 212–221). Jatkuva riittämättömyyden tunne ja kokemus siitä, etteivät omat hankaluudet sovi ympäristön asettamiin vaatimuksiin, vaikeuttavat myönteisen oppijaminäkäsityksen muodostamista.

Laura Malmberg (2019) on jo tutkinut, että opettajan toiminnalla on vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen. Opettajien omien kokemusten mukaan heillä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen joko positiivisesti tai negatiivisesti (Malmberg, 2019, s. 49). On syytä tutkia, kuinka oppilaan oppijaminäkäsitystä voidaan tukea, mikäli opettajat kokevat voivansa vaikuttaa siihen.

Ahon (1996) mukaan lapsi muodostaa käsitystä itsestään kaiken sen perusteella, mitä hän näkee ja kokee. Koulu on paikka, jossa lapsi saa jatkuvasti palautetta omasta paikastaan ja siitä, millainen hän on. 5–12 -vuotiaan lapsen suhteet opettajiin, ohjaajiin ja tovereihin ovat tärkeitä

minäkäsityksen kehittymiselle sen vuoksi, että koulutulokas viettää paljon aikaa koulussa ja saattaa jopa ihailla opettajiaan. Lapsen minäkäsitys kehittyy juuri 5–12 vuoden iässä, ja käsitys oman minän pysyvyydestä lujittuu 7–10 vuoden iässä (Aho, 1996, s. 28–29). On siis ilmeistä, että alakoulussa muodostetut ihmissuhteet ovat tärkeimpiä oppijaminäkäsitykseen vaikuttavia tekijöitä. Myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan tietopankin (2020) mukaan varhaisina kouluvuosina lapsi muodostaa oppijaminäkäsityksensä juuri sosiaalisen vertailun ja ympäristöltä saadun palautteen perusteella, sillä kognitiiviset kyvyt vertailla omia taitoja eri osa-alueilla eivät ole vielä täysin kehittyneet (Jyväskylän yliopisto, 27.4.2020).

Jari-Erik Nurmi ja kumppanit (2014) esittävät, että lapsi tekee jatkuvasti sosiaalista tiedonkäsittelyä. Aro ja Adenius-Jokivuori (2004), Salmivalli (2005) ja Poikkeus (2013) ovat tarkastelleet lapsen sosiaalisen tiedonkäsittelyn kehittymistä. He kuvaavat, kuinka ensimmäisessä vaiheessa lapsi suuntautuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen aluksi havainnoimalla ulkoisia ja sisäisiä viestejä, kuten puhetta, eleitä, ilmeitä ja äännteitä, joita hän kuulee ja tulkitsee (Nurmi yms., 2014). Siten on luonnollista, että aluksi, ennen minäkäsityksen muodostumista, lapsi tulkitsee itseään herkästi sosiaalisten suhteiden kautta.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ADHD-oireisen minäkäsitykseen tukee myös Fumi Hanain ja kumppaneiden (2021) tutkimus. ADHD aiheuttaa vaikeuksia ymmärtää itseään. Yli puolet osallistuneista vastaajista kokevat itsensä oivaltamattomaksi, mutta samanaikaisesti myös kiinnostuneiksi itseään kohtaan. Tutkittavat jakoivat kokemuksiaan siitä, kuinka he oivaltavat itseään vuorovaikutuksen avulla sekä sen kautta. (Hanai ym., 2021, 1674). Sosiaalinen vuorovaikutus voi siis olla ADHD-oireiselle apukeino hahmottaa itseään, mikäli se on itselle hankalaa. ADHD on edellä olevan tutkimusten perusteella siitä oireilevalle minäkäsityksen muodostamista hankaloittava tekijä, ja onnistunut vuorovaikutus voi olla sitä rakentava tekijä.

Roy F. Baumeister ja Ellen Bratslavsky (2001) ovat tutkineet, kuinka huonoilla tapahtumilla ja huonoilla tunteilla sekä palautteella on suurempi vaikutus ihmisen käyttäytymiseen kuin hyvillä tapahtumilla. Pahalla on enemmän voimaa kuin hyvällä (Baumeister & Bratslavsky, 2001, s.2). Hyvän palautteen saaminen on tärkeää, sillä negatiivinen palaute ja sen runsas määrä voivat hukuttaa satunnaiset kehut allensa, sillä ne jäävät helpommin mieleen ja saavat suuremman roolin.

Sophie Rushton ja kollegat (2020) ovat tutkineet, kuinka ADHD-oireiden vakavuus on yhteydessä lapsen emotionaaliseen sitoutumiseen koulua kohtaan alakoulussa. He ovat osoittaneet, kuinka ADHD-oireiden runsas määrä korreloi negatiivisempaan suhtautumiseen koulua ja omaa oppimista kohtaan. ADHD-oireet vaikuttavat negatiivisesti kouluun sitoutumiseen jo alkuopetuksessa (Rushton ym., 2020, s.203–204). Jos omaan oppimiseen suhtautuu negatiivisesti eikä se tunnu merkitykselliseltä, on lapsen hankala sitoutua kouluun ja viihtyä siellä. Jos oma oppiminen ei ole itselle tärkeää, ei oppijaminäkäsityskään luonnollisesti ole myönteinen. Lapsi ei koe myönteisiä oppimiskokemuksia, jotka nostavat esille onnistumisia ja vahvuuksia. Jos ADHD-oireet ovat yksi syy negatiiviseen suhtautumiseen koulua kohtaan, tulee tätä riskiä pyrkiä pienentämään tekemällä koulusta oppilaalle mielekäs ja tärkeä asia, jonka avulla myönteinen oppijaminäkäsitys on mahdollista muodostaa.

2.5 Itsetunto

Itsetunnon käsite kuuluu oleellisesti minäkäsitykseen, ja se nouseekin tutkielmassani usein esille. Liisa Keltikangas-Järvisen (1998) mukaan ihmisen itsetunto on silloin hyvä, kun minäkäsityksessä suuremmissa merkityksissä ovat positiiviset ominaisuudet verrattuna negatiivisiin. Itsetunnon realistisuuden kannalta on oleellista, että ihminen ei sivuuta heikkouksiaan, vaan hyväksyy ne. Itsetunnon kannalta merkittävää on se, millaisen painoarvon niille antaa. Myös itseluottamus ja itsevarmuus kuuluvat itsensä tuntemiseen. Itseluottamus tarkoittaa sitä, että ihminen uskaltaa kokeilla ja yrittää myös sillä riskillä, että epäonnistuu. Itsevarmuus tarkoittaa, että ihminen uskoo vaikutusmahdollisuuksiinsa omassa oppimisessaan ja näkee ne merkittävänä, ja että hän näkee kykyjensä olevan merkittäviä vastaan tulevien haasteiden hallitsemisessa (Keltikangas-Järvinen, 1998, s. 17–18). Omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen, usko omiin kykyihin ja rohkeus yrittää lisäävät oppilaan myönteistä oppijaminäkäsitystä. Itsevarma ja itseensä luottava oppilas tietää pystyvänsä eikä pelkää tarttua haasteisiin, sillä ajoittaiset epäonnistumiset eivät horjuta vankkaa itsetuntoa. Kun oppilaan itsetunto on hyvä, hän ei anna heikkouksien lannistaa tai olla esteenä yrittämiselle. Hyvä itsetunto varmistaa, että oppilas luottaa vahvuuksiensa kannattelevan hänen oppimistaan ja selviytymistään.

Keltikangas-Järvinen (1998) korostaa, että ilman riittävää itsetuntoa ihmiseltä puuttuu tietynlainen itsenäisyys. Silloin hän on riippuvainen muiden mielipiteistä, ja hän ajattelee ensisijaisesti sitä, mitä muut hänestä ovat mieltä (Keltikangas-Järvinen, 1998, s. 20). Kun kyseessä on alkuopetusikäinen lapsi, jolla ei ole vielä täydellistä itsetuntoa tai minäkäsitystä, on ulkopuolilla mielipiteillä suuri merkitys. Kasvattaakseen vahvan itsetunnon, joka suojaa oppijaminäkäsityksen muodostumista, tarvitsee lapsi kannustavaa, onnistumisiin keskittyvää ja rakentavaa palautetta antavaa lähiympäristöä, joka auttaa lasta näkemään omat vahvuudet ja niiden hyödyt, mutta joka myös rohkaisee ja vakuuttaa, että myös heikkouksien kanssa on mahdollista pärjätä ja riittää omana itsenään. Ahonen kumppaneineen (2021) esittää, kuinka lapsen lähellä olevien aikuisten luotto lapsen kykyihin vaikuttaa lapsen omaan käsitykseen ja luottoon omasta osaamisestaan (Ahonen ym., 2021, s. 153).

3 Tutkimuskysymys

Tutkimuskysymys on, miten luokanopettaja voi tukea ADHD-oireisen oppilaan oppijaminäkäsityksen muodostumista alkuopetuksessa. Tarkoitukseni on tutkia ja saada selville keinoja, joilla luokanopettaja voi tukea ADHD-oireisen alkuopetusikäisen oppilaan oppijaminäkäsitystä. Steer ja Horstmann (2009) näkevät, että nuoren läheisiltä aikuisilta saamat pääosin myönteiset käsitykset itsestä vaikuttavat suoraan tämän minäkäsitykseen. Aikuisten antamat myönteiset viestit auttavat lasta löytämään omat hyvät ominaisuutensa. ADHD voi aiheuttaa lapselle usein alttiutta kohdata muita enemmän negatiivista palautetta osallistumisestaan, oppimisestaan ja käyttäytymisestään (Steer & Horstmann, 2009, s. 50). Leflotin ja kumppaneiden (2010) tutkimus on osoittanut, että opettajan oikeanlaisella, eri osa-alueisiin kohdentuvalla tuella on merkitystä lapsen oppijaminäkäsityksen kehitykselle. Opettajan on esimerkiksi oltava riittävän osallinen lapsen oppimisessa, tarjottava tukea emotionaalisesti, luotava otollisia rakenteita sekä tuettava lapsen autonomiaa eri tilanteissa (Leflot ym., 2010, via Jyväskylän yliopisto, 27.4.2020). Tulen tutkimuksessani perehtymään näihin eri tuen keinoihin, joilla opettaja voi vaikuttaa myönteisesti ADHD-oireisen oppilaan oppijaminäkäsityksen kehitykseen. Koska lapsen kanssa toimivien aikuisten tuen merkitys lapsen minäkäsitykselle on useiden aiempien tutkimusten avulla nähtävissä, ja koska ADHD:n on osoitettu aiheuttavan riskin minäkäsityksen muodostumiselle, pyrin selvittämään, miten luokanopettaja voi vaikuttaa ADHD-oireisen oppilaan oppijaminäkäsityksen muodostumiseen alkuopetuksessa. Se toimii tutkimustani johdattelevana tutkimuskysymyksenä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toteutustapa on kirjallisuuskatsaus, joka on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2002) mukaan laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä, ja siinä tarkastellaan havaintoaineistoa ja argumentoidaan sitä empiirisin keinoin. Aineiston esittämismuoto tärkeä näkökulma, kun pohditaan tutkimuksen uskottavuutta. Tarkoituksena laadullisessa tutkimuksessa on tarkastella alkuperäistä aineistoa ja esittää niistä saatuja tuloksia analyysin tukena. Laadullisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkija tulkitsee aineistoa ja käy sen kanssa vuoropuhelua (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 27–28). Kuvaillevassa kirjallisuuskatsauksessani ei siis ole tarkoituksena vain toistaa jo olemassa olevaa tutkittua tietoa, vaan analyysin ja reflektoinnin keinoin muodostaa uusia, omia johtopäätöksiäni. Lähestyn tutkimuskysymystäni eri näkökulmista ja yhdistelen saatuja tuloksia oman tutkimuskysymykseni selvittämisen tueksi.

Kirjallisuuskatsaus toteutetaan integroivana kirjallisuuskatsauksena, joka Ari Salmisen (2011) mukaan mahdollistaa aineiston laaja-alaisen, melko rajattoman valitsemisen ja kuvaamisen. Tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata ilmiötä monipuolisesti, uutta tietoa luoden, mutta jo tutkittua tietoa hyödyntäen. Tutkimusotos on isompi kuin esimerkiksi systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Integroiva kirjallisuuskatsaus ei ole valikoiva, eikä se rajaa tutkimusaineistoa tarkasti. Koska metodi on integroiva kirjallisuuskatsaus, tarkoituksena on tarkastella ilmiötä kriittisesti pohtien (Salminen, 2011, s. 6–8).

5 Tutkimustulokset

5.1 Ennakointi ja ennakkoluulottomuus

Ahonen (2017) on tutkinut, kuinka lastentarhanopettajat syyllistyvät herkästi ajattelemaan ongelmatilanteiden syntyvän aina samasta lapsesta, mikäli tämä on aiemmin ollut useasti osallisena konflikteissa. Opettajat ovat itse myöntäneet, kuinka he tekevät lapsen näkökulmasta virheellisiä johtopäätöksiä ongelmatilanteissa, joissa yhtenä osapuolena on ollut toistuvasti haastavasti käyttäytyvä lapsi. Aiemmistä tilanteista kumpuavat asenteet voivat olla esteenä tulkita tilannetta realistisesti. Lastentarhanopettajat pahoittelevat tätä, sillä ennakkokäsitykset kumpuavat heidän mukaansa arjen hektisyydestä. Merkitykselliseksi nousevatkin kasvattajan omien ennakkoluulojen tiedostaminen ja oman toiminnan muuttaminen (Ahonen, 2017, s.62).

Lesley Daniels ja Judith Wiener (2002) ovat tutkineet, kuinka opettajan kielteisellä reagoitavalla ADHD-oppilaiden käyttäytymistä kohtaan on vaikutusta siihen, kuinka oppilas kokee olevansa hyväksytty sosiaalisesti. He toteavat, kuinka opettajat voisivat rankaisemisen ja nolaamisen sijaan keskittyä ongelmatilanteiden ennaltaehkäisyyn ja oikeanlaisen tuen antamiseen. Ennaltaehkäisevään näkemykseen liittyy ajatus, jonka mukaan luokkahuoneen ongelmatilanteet nähtäisiin vain tilapäisinä ja ohimenevinä, ja joihin voidaan vaikuttaa oikeanlaisella interventiolla (Daniels & Wiener, 2002, via Sherman ym., 2008, s, s.351). Opettajan tietoisella reflektoinnilla ja omien ennakkokäsitysten kriittisellä tarkastelulla voi olla vaikutusta oppilaan myönteiseen minäkäsitykseen. ADHD-oireilu voi aiheuttaa opettajan ajattelutavassa sellaista käyttäytymistä ja suhtautumista oppilasta kohtaan, joka altistaa oppilaan julkiselle nolaamiselle ja rankaisemiselle – jopa ilman syytä. Kun luokassa syntyy lasten välisiä konfliktitilanteita, on opettajan tultava tilanteeseen puolueettomasti ja ilman ennakkoluuloja. Hänen on vapautettava itsensä siltä ajatukselta, että ADHD-oireilu olisi aina ongelmien aiheuttaja. Syynä pitäisi pikemminkin nähdä riittämätön ennakointi. Lisäksi opettajan tulee huomata, kuinka ongelmatilanteet ovat tilapäisiä, ja jotka syntyvät, kun lapsen tarpeet ja toimintakyky eivät ole ympäristön olosuhteisiin nähden riittävät.

Koska ADHD-oireet ilmenevät usein niissä tilanteissa, joissa ympäristö ei vastaa lapsen tarkkaavaisuuden ja resurssien kapasiteettia, tulisi ympäristö luoda sellaiseksi, joka niitä tukee ja helpottaa. Kun ympäristö ei altista oireiluun tai yllytä siihen, on oppilaan helpompi keskittyä,

toimia ja saada siten myönteisempää palautetta sekä onnistuneita vertaiskokemuksia. Ahonen ja kumppanit (2021) tuovat esille ennaltaehkäisevään toimintaan sopivan mallin, jonka tavoitteena on ennaltaehkäistä häiriöitä ja muuttaa oppimisympäristössä niitä tekijöitä, jotka niitä ylläpitävät ja aiheuttavat. Keinoja ovat mm. kehuvan palautteen käyttö, selkeät säännöt, helpojen tehtävien sijoittaminen vaikeiden tehtävien väliin, aktiivisuuden ja osallisuuden lisääminen sekä oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan (Ahonen ym., 2021, s. 199). ADHD-oireisen lapsen toimintaympäristöä voidaan muokata sellaiseksi, että se helpottaa tämän toimimista ja vähentää häiriökäyttäytymistä. Selkeä, strukturoitu, lapsen taitotasoa vastaava ja riittävää autonomiaa mahdollistava ympäristö mahdollistaa, että ADHD-oireisen lapsen on helpompi toimia ilman, että häneltä vaaditaan liikaa. Selkeässä, ennakoitussa ja lapsen tarpeet huomioon ottavassa ympäristössä ei satu sellaisia tilanteita, joissa lapsi joutuisi ADHD-oireilunsa takia ongelmiin, ja joissa hän saisi osakseen huonoa palautetta ja tunteen epäonnistumisesta tai hallinnan puutteesta.

Deci ja Ryan (1985) ovat havainneet, että myös opettajan uskomuksilla oppilaan taitotasosta on vaikutusta sille, kuinka paljon hän kannustaa ja antaa huomiotaan oppilaalle. Ne oppilaat, joista opettajalla on myönteisiä uskomuksia, saavat enemmän ja myönteisempää palautetta kuin ne, joista opettajalla on alhaisemmat uskomukset (Deci & Ryan, 1985, via Ahonen ym., 2021, s.84). Ennakkoluuloton asenne oppilasta kohtaan mahdollistaa sen, että opettaja ei leimaa tai jätä huomioimatta oppilasta, tai että opettaja ei tule antaneeksi tarkoituksetonta negatiivista palautetta oppilaalle. Ennakkoluuloton asenne tai omista ennakkoluuloistaan irti päättäminen mahdollistaa myös sen, että oppilas ei jää ilman huomiota. Jos oppilas ei saa riittävää kannustusta ja huomiota alkuopetuksen aikana, ei hänen minäkäsityksensä kehity sille kriittisenä ajankohtana niin paljon kuin voisi olla mahdollista, sillä myönteinen palaute ja kannustus vahvistavat minäkäsitystä.

5.2 Vahvuuksien näkökulma

Ahonen kollegoineen (2021) nostaa, kuinka tärkeää on pohtia lapsen kanssa yhdessä oppimisen vaikeuksien syitä ja niiden vaikutuksia. Opettajan on hyvä selventää oppilaalle, etteivät vaikeudet ole lapsen syy tai valinta. (Ahonen ym., 2021, s.62). ADHD on eri asia kuin oppilas ihmisenä. Opettajan tuella oppilas voi opetella huomaamaan itsessään sellaisia ominaisuuksia, jotka ovat hänen pysyviä vahvuuksiaan, ja joihin keskittymällä hän voi kehittyä ja menestyä.

ADHD ei ole asia, johon oppilas voi suoraan itse vaikuttaa. Opettaja voi keskustelun ja vahvuuksien nostamisen avulla mahdollistaa sen, ettei huomio ole jatkuvasti vain puutteissa, jolloin myöskään oppilas ei tule muistamaan vain niitä itsessään ja määrittämään itseään niiden perusteella. Heikkouksiin ja epäonnistumisiin keskittyminen ei lisää hyvää, vaan auttamalla oppilasta huomaamaan hyvää, on hyvää mahdollista lisätä. Ahonen (2017) tuo esille tutkimus-esimerkin, jonka mukaan potentiaalisesti haastavaan tilanteeseen voidaan vaikuttaa myönteisesti keskittymällä tilanteen hyviin puoliin. Kun kasvattaja ei kiinnitä huomiotaan mahdollisesti haasteelliseksi muuttuvaan toimintaan, vaan johonkin, mikä on sen sijaan sillä hetkellä hyvin, lisääntyy huomiota saanut hyvä käytös (Ahonen, 2017, s.90). Lapsi muistaa tilanteesta sen, mikä hänen toiminnassaan oli hyvää, ja missä hän onnistui.

Positiivinen psykologia ja vahvuusnäkökulma on yksi tapa tukea lasta, jolla on taipumusta saada muita enemmän negatiivista palautetta johtuen käyttäytymisen haasteista. Emma Climie ja Sarah Mastoras (2015) ovat tehneet tutkimusta positiivisen psykologian vaikutuksesta ADHD-oireisen lapsen kohtaamiseen kouluympäristössä. He esittelevät vaihtoehdoksi lähestymistapaa, jolla opettaja voisi omaksua positiivisen, vahvuuksia etsivän toimintatavan työkennellessään ADHD-oireisten oppilaiden kanssa. Vahvuuksien näkökulma tarkoittaa käytännössä sitä, että keskitytään erityisesti siihen, että korostetaan ADHD-oireisen lapsen vahvuuksia ja onnistumisia. Näkökulman mukaan on tehtävä lapselle itselleen näkyväksi, kuinka hänen elämässään on monia toimivia osa-alueita, joilla hän pärjää ja onnistuu. Tämä hyvän huomioiminen auttaa lasta kehittämään sekä kompensoimaan heikkouksiaan sekä tunnistamaan omat resurssinsa toimia eri tilanteissa. Näkökulma ei kiellä tai minimoi haasteiden olemassaoloa, vaan se nostaa tarvetta korostaa onnistumisia ja vahvuuksia näiden rinnalla (Climie & Mastoras, 2015, s. 295–296).

Goldstein kumppaneineen (2013) sekä Sherman kumppaneineen (2006) esittävät, kuinka vahvuuksiin perustuva lähestymistapa parantaa lasten sitoutumista, motivaatiota ja itsensä arvostamista (Goldstein ym., 2013; Sherman ym., 2006, via Climie & Mastoras, 2015, s. 298). Climie ja Mastoras (2015) esittävät, kuinka vahvuuksiin keskittyminen luokassa auttaa lapsia tunnistamaan sekä omia, että toistensa vahvuuksia. Positiivinen psykologia yhdistettynä muihin lähestymistapoihin, joilla pyritään vähentämään oireilun aiheuttamia haittojen merkitystä, auttaa ADHD-oireista tunnistamaan omia vahvuuksiaan, kehittämään optimistista maailmankatsomustaan ja oppimaan hallitsemaan oireiluaan tehokkaammin. Se auttaa keskittymään

omaan onnellisuuteen, ihmissuhteisiin ja menestymismahdollisuuksiin ja onnistumisiin (Climie & Mastoras, 2015, s. s. 296–298). Vahvuuksiin keskittyvä lähestymistapa vahvistaa lapsen oppijaminäkäsitystä, sillä lapsi oppii tunnistamaan omat resurssinsa ja vahvuutensa, unohtamatta haasteidensa olemassaoloa. Lähestymistapa kehittää lapsen luottoa omiin mahdollisuuksiinsa, eli lapsen itsetunto kasvaa ja minäkäsitys paranee. Positiivinen lähestymistapa ei korosta liikaa puutteita tai heikkouksia, vaan se keskittyy enemmän onnistumisiin. Vahvuusnäkökulma nostaa esiin lapsen vahvuuksia, jotka lapsi oppii itsekin näkemään osana itseään. Kun lapsi tietää omat vahvuutensa, hänen on helpompi pärjätä hankaluuksiensa kanssa ja kompensoida niitä, mutta myös päästä yli tilanteista, joissa tapahtuu ylilyöntejä tai epäonnistumisia, jolloin epäonnistumiset eivät saa liian suurta roolia lapsen oppijaminäkäsityksessä.

Ahonen (2017) esittää, kuinka lapsen eduksi on huomata, että kasvattaja ei itsekään ole täydellinen. Lapset ovat taipuvaisia ihailemaan omaa opettajaansa. Riskinä voi olla, että lapsi saa opettajastaan virheellisen kuvan täydellisestä ihmisestä, joka ei koskaan tee virheitä. Kasvattajan on tunnustettava oma virheellisyytensä, jotta lapsikin ymmärtää, että virheet ovat sallittuja (Ahonen, 2017, s.69). Opettaja voi avoimuudella ja rehellisyydellä omista virheistään sekä inhimillisyydellään tukea lapsen tervettä minäkuvaa.

5.3 Yksilöllisyyden huomioiminen

Melissa Stormont ja Cathy Newman Thomas (2014) esittävät, että enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa on selvitettävä, mikä on oppilaan tuen tarpeen kohde. Havaintojen ja testien avulla tulee selvittää, tarvitseeko oppilas enemmän tukea esimerkiksi tunteiden ymmärtämisessä, sanojen käytössä vai turhauttavien tilanteiden sietämisessä. Toiseksi tarkastelun kohteeksi nousee se, kuinka paljon aikaa oppilas tarvitsee oppimiselle ja harjoittelulle.

Jos luokassa työskennellään sellaisen tehtävän parissa, johon jollakin lapsella ei ole vielä riittäviä edellytyksiä, niin näiden puutteellisten taitojen harjoittelu siinä hetkessä olisi ajankäytöllisesti parempi kuin se, että lapsi istuisi luokassa toimekkomana muiden edetessä sujuvasti (Stormont & Newman Thomas, 2014, s. 37–38). ADHD voi aiheuttaa lapselle vaikeuksia aloittaa ja työstää tehtäviä, mikä voi luoda oppilaalle tuntemuksen siitä, että hän ei osaa tai ole hyvä, kun muu luokka ympärillä vaikuttaa osaavan. Opettaja voi ennaltaehkäistä tällaisen ti-

lanteen tarjoamalla heti riittävää tukea, joka vastaa oppilaan tarpeisiin. Myönteinen oppijaminäkäsitys kehittyy, kun oppilas saa onnistumisen kokemuksia aluksi haastavilta tuntuvista tilanteista, ja kun oppilas saa apua haasteiden yli pääsemiseen luodakseen onnistumisen kokemuksen. Marjatta Takala (2011) korostaa myöskin, kuinka yksilöopetusta ei tulisi antaa silloin, kun ryhmässä tapahtuu jotain tärkeää tai kiinnostavaa, ja kuinka se ei koskaan saisi eristää oppilasta muista. Saman aikataulun noudattaminen muiden kanssa on tärkeää. Yksilöopetuksen antaminen onnistuu myös Takalan mielestä ryhmätoiminnan aikana. Oppilas voi seurata muiden lasten toimintaa ja oppia heiltä, minkä lisäksi lapset saattavat mielellään toimia toisilleen opettajina (Takala, 2011, s. 156). Muiden mukana normaalisti toimiessa oppilaan oppijaminäkäsitys ei rakennu erilaisuuden varaan, ja hän saa tärkeää vertaispalautetta, vertais-tukea ja onnistumisen kokemuksia yhdessä toimimisesta.

Ahonen ja kollegat (2021) esittävät mallin, jossa vanhemman tapa osallistua läksytilanteisiin jaotellaan kahteen eri osallistumistapaan. Ne ovat kontrolloiva sekä autonomiaa ja toimintaa tukeva osallistuminen. Kontrolloiva osallistumistapa rajoittaa itsemääräämistä ja on hyvin tunkeileva tapa osallistua lapsen opiskeluun. Siinä vaarana on, että lapsi alkaa tuntemaan oppimisen vastenmielisenä tai alkaa jopa vastustaa sitä. Sen sijaan autonomiaa korostavassa osallistumistavassa vanhempi antaa lapsen itse suunnitella ja toteuttaa oppimistaan, ja siinä lasta kannustetaan yrittämään itsenäisesti ja ratkomaan ongelmia sen sijaan, että tarjottaisiin suoria vastauksia tai ohjeistuksia. Autonomian mahdollistava osallistumistapa lisää lapsen mahdollisuuksia löytää omat oppimistapansa ja –strategiansa. Se lisää lapsen hallinnantunnetta ja pystyvyyskokemuksia oppimista kohtaan (Ahonen ym., 2021, s. 151). Suhtautuminen omaan oppimiseen on osa oppijaminäkäsitystä. Tämän perusteella koen, että opettajankin on tunnettava oppilaansa taso ja tarjottava tukea vain silloin, kun oppilas sitä tarvitsee – yhteisymmärryksessä oppilaan kanssa. Liian intensiivinen tuki, jolle ei ole ensinnäkään tarvetta, uhkaa oppilaan autonomian kokemusta omasta oppimisestaan. Tunne siitä, että oppilas voi itse vaikuttaa oppimiseensa ja hallita sitä, lisää pystyvyyden tunnetta ja myönteistä oppijaminäkäsitystä.

Ahonen ja kumppanit (2021) nostavat koulun lapsen sosiaalisesti ympäristöksi, jossa odotetaan usein pitkäjänteistä työskentelyä ja kykyä olla häiriintymättä erilaisista ärsykkeistä. Lapsen epäonnistuessa jatkuvasti näitä taitoja vaativissa tilanteissa, hän kokee olevansa huono oppilas, mikä heikentää sekä motivaatiota että uskoa omaan kykyyn suoriutua (Ahonen ym., 2021, s. 354). Ympäristön liian korkeat odotukset voivat siis alentaa niihin kykenemättömän

oppilaan itsetuntoa, mikä vaikuttaa negatiivisesti oppijaminäkäsitykseen. Ahonen kumppaneineen (2021) nostaa tärkeäksi oppilaan motivaatiota lisääväksi tekijäksi sen, että oppilaan suoriutumista ja harjoittelua ei verrata muiden oppilaiden suorituksiin. He esittävät, kuinka tärkeää on tehdä taitojen edistyminen lapselle itselleen näkyväksi vertaamalla sitä lapsen omaan aiempaan suoriutumiseen (Ahonen ym., 2021, s.44). Kun opettaja huomioi oppilaan yksilönä, jolla on oma kehitystahtinsa ja -tasonsa, oppilas oppii itsekkin keskittymään omaan oppimiseensa. Tämä oletus saa vahvistusta seuraavan tutkimustuloksen perusteella.

Malte Jansen ja hänen tutkimusryhmänsä (2022) ovat tutkineet, kuinka on näyttöä, että opettajat antavat julkisesti palautetta oppilaalle muiden läsnä ollessa oppituntien aikana. Opettajat arvioivat itse oppilaita joskus myös asettamalla oppilaiden suorituksia keskenään käyrälle, jolloin suoritukset ovat keskenään vertailtuina. Opettajan tekemä vertailu luo pohjaa sellaisille olosuhteille, joissa myös oppilas arvioi itseään suhteessa muihin sen sijaan, että oppilas ymmärtäisi huomioida tasoerot ja yksilölliset erot, joita hänen ja muiden välillä on (Jansen ym., 2022, s. 1552). Katri Koivumäki puolestaan (2010) esittää, kuinka oppilaalta edellytetään kouluun sopivaa käytöstä, ja kuinka oppilaan käytöstä verrataan usein siihen, miten koulussa yleensä tulee käyttäytyä (Koivumäki, 2010, via Takala, 2010, s. 79). Takala (2010) esittää, että haastava käyttäytyminen määritellään aina suhteessa siihen, kuinka toiset käyttäytyvät samankaltaisissa tilanteissa (Takala, 2010, s.79). Haastava käyttäytyminen määritellään aina suhteessa siihen, kuinka toiset käyttäytyvät samankaltaisissa tilanteissa (Takala, 2010, s.79). ADHD aiheuttaa usein haastavaksi koettua käyttäytymistä, joten se lisää riskiä vertailla ADHD-oppilaan käyttäytymistä muihin. Ahonen (2017) esittää tähän sopivan näkemyksen, jonka mukaan lapsen, jolla on paljon sosioemotionaalisia haasteita, toimintaa voitaisiin silloin tällöin katsoa läpi sormien. Jatkuva asioihin ja ei-toivottuun toimintaan puuttuminen voi turhauttaa lasta ja heikentää lapsen ja kasvattajan vuorovaikutussuhdetta (Ahonen, 2017, s.122). Opettajan välttäessä vertailua, ADHD-oireinen oppilas ei itsekään arvota itseään sen perusteella, miten hän eroaa muista. Jokaiseen epäkohtaan ei ole aina tarpeen puuttua, kun kyseessä on ADHD-oireinen oppilas, jonka tahdosta riippumattomaan oireiluun kuuluu hankaluudet keskittymisen ja itsehillinnän kanssa, ja joka saisi muutoin kuulla jatkuvasti toimineensa vastoin odotuksia tai erilailla kuin muut.

Ahonen ja kumppanit (2021) esittävät, kuinka oppilaan kahdenkeskinen kuuleminen on tärkeää. Oppilaan kanssa olisi hyvä keskustella siitä, mikä häntä huolestuttaa, tai mistä hän haluaisi saada lisää tietoa (Ahonen ym., 2021, s.47). Jos oppilas esimerkiksi kokee hämmennystä

siitä, miksei hän pysty samanlaisiin asioihin kuin muut, tai miksi hän on jollain tavalla erityinen, voi hän opettajan kanssa keskustellessa saada ymmärrystä itsestään ja tarpeistaan ja oppia suhtautumaan itseensä armollisemmin – oppia ymmärtämään ja tuntemaan itseään paremmin. Alkuopetusikäinen lapsi voi tarvita paljon sanallistamista ja selityksiä sille, mistä asiat johtuvat, ennen kuin ne sisäistyvät osaksi tämän oppijaminäkäsitystä.

5.4 Palaute

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) esittävät, kuinka opetuksessa on tärkeää, että oppilaat oppivat itse tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Palautteenannon runsaudella on vaikutusta siihen, mitä lapsi oppii itse itsessään huomaamaan. Kun opettaja huomaa oppilaassa esimerkiksi jonkin vahvuuden tai muun onnistumisen toiminnassa, tulee opettajan tehdä se oppilaalle näkyväksi. Se lisää oppilaan itseluottamusta. He nostavat riittävän palautteenannon niin merkittäväksi tekijäksi, että onnistuessaan se opettaa oppilasta spontaanisti itse kertomaan omista ajatuksistaan ja sattumuksistaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 2.osa, 1. alaluku, 1.kappale). Onnistunut palaute ohjaa oppilasta havainnoimaan itseään ja muodostamaan oppijaminäkäsitystään myönteiseen suuntaan. Oppijaminäkäsitys muodostuu siis sen kautta, kuinka oppilaaseen suhtaudutaan, ja millaista palautetta hän itsestään saa.

Julie Sarno Owens ja kollegat (2021) esittävät, kuinka opettajan antamalla positiivisella palautteella toiminnan aikana on merkitystä. Opettaja voi esimerkiksi kehua oppilasta tämän auttaessa toista oppilasta. Tärkeää tutkimuksen mukaan on korostaa etenkin oppilaan pysyviä ominaisuuksia, kuten nokkeluutta tai huumorintajua. Tarkoituksena on luoda luokkaan sellaista ilmapiiriä, jossa opettaja arvostaa tasavertaisesti jokaista oppilasta omine piirteineen ja taipumuksineen, joita heillä on. Myös se, miten palautetta annetaan ei-toivotusta käytöksestä, on tärkeää. Olennaista on, että palaute on korjaavaa ja muulta luokalta huomaamatonta. Palaute tulee antaa esimerkiksi hiljaisella äänellä sivussa, ja palautteen tulee sisältää kieltämisen sijaan korjaavaa ohjeistusta, kuten ohjeen siitä, kuinka puheenvuoron saa viittaamalla huutamisen sijaan. Tarkoituksena on, että lapsi tulee ymmärtäneeksi, että häntä kunnioitetaan ja opettaja välittää hänestä eikä halua leimata häntä julkisesti (Owens ym., 2021, s. 6–7). Kun oppilas saa kuulla toimineensa hyvin ja olevansa hyvä sellaisena kuin on, parantuu hänen käsityksensä itsestään. Hän ymmärtää, missä hän on hyvä, ja mitkä piirteet hänessä vaikuttavat siihen, että hän onnistuu. Kun opettaja keskittyy oppilaan pysyviin ominaisuuksiin ja niiden

kehumiseen, oppilas oppii erottamaan ADHD-oireilunsa ja omat vahvuutensa toisistaan. ADHD:n aiheuttama mahdollinen haastava käytös ei leimaa häntä, kun opettaja ei nöyryytä oppilasta ja saa häntä tuntemaan itseään huonoksi muiden silmissä.

Ahonen kumppaneineen (2021) kuvaa, kuinka onnistumisen kokemukset lisäävät sellaisia myönteisiä tunteita, jotka vahvistavat oppijan käsitystä itsestään. Oppimisteoreettisen näemyksen mukaisesti myönteinen palaute, kuten kehu, ja kielteinen palaute, kuten moite, muokkaavat oppijan käsitystä itsestään oppijana ja sen myötä muokkaavat myös kiinnostuksen kohdistumista tulevaisuissa oppimistilanteissa. Onnistumiset herättävät oppijassa myönteisiä tunteita ja intoa kohdata jatkossa uusia oppimistilanteita. Innostus, myönteinen minäkuva ja keskittyminen vievät onnistumiseen, joka ruokkii oppijaminäkäsitystä. Epäonnistumisen kokemus ja pelko aiheuttavat oppilaassa sellaisia tunteita, jotka voivat saada hänet vetäytymään tai välttelemään tehtävää, sillä aiemmat epäonnistumisen kokemukset ovat aiheuttaneet kielteistä oppijaminäkuvaa (Ahonen ym., 2021, s.130). Positiivisella palautteella voidaan kannustaa oppilasta ja saada oppilas kokemaan itsensä onnistujana, jolloin hän jatkossakin luottaa osaamiseensa. Myönteinen palaute kasvattaa itseluottamusta ja siten minäkuvaa.

Ahonen kollegoineen (2021) esittelee Alkuportaatt-seurantatutkimusta (Lerkkanen ym., 2006–2019), jonka mukaan opettajan uskomukset oppilaan menestymisestä ja taidoista ovat yhteydessä siihen, kuinka paljon opettaja rohkaisee ja kannustaa oppilasta. Yksi opettaja-oppilassuhteen laatuun eli suhteen läheisyyteen vaikuttava tekijä on todettu olevan oppilaan käyttäytyminen sekä oppimisen vaikeudet (Ahonen ym., 2021, s. 83–84). ADHD aiheuttaa monelle oppimisen vaikeuksia sekä käyttäytymisen haasteita, joten riski etäiselle ja kielteiselle opettaja-oppilassuhteelle on suurempi kuin muissa tapauksissa. Opettajan on kyettävä olemaan jokaiselle oppilaalle tasapuolisesti läheinen ja kannustava aikuinen.

Tiedetään, että toiminnanohjaus kehittyy ADHD-oireisilla lapsilla muita hitaammin (Frazier ym., 2004, via Ahonen ym., 2021, s. 354). Ahonen ja kollegat (2021) esittävät, että ADHD-oireinen lapsi tarvitsee usein ulkopuolista palautetta motivaation ylläpitämiseksi (Luman ym., 2005, via Ahonen ym., 2021, s. 354). Tutkimuksista on huomattu, kuinka toivottua käyttäytymistä ja lapsen motivaatiota voidaan lisätä jäsentelemällä tehtäviä ja tilanteita sekä antamalla niistä palautetta (Ahonen ym., 2021, s. 355). Heikot toiminnanohjauksen taidot vaatisivat, että oppilas saa tukea tehtävien onnistuneeseen suorittamiseen. Motivoiva palaute auttaa lasta pi-

tämään tarkkaavaisuutta yllä ja olemaan kiinnostunut tehtävästä, vaikka tehtävä olisi pitkästyttävä tai vaikea ja vaatisi itseohjautuvuutta. Palautteen avulla ADHD-oireinen oppilas saa kuulla välittömästi, kuinka hyvin hän suoriutui haasteistaan huolimatta, mikä takaa onnistuneen oppimiskokemuksen ja myönteisen oppijaminäkuvan syntymisen. Opettaja voi seurata oppilaan työskentelyä ja varmistaa kannustavan palautteen avulla, että oppilas huomaa itse oman onnistumisensa ja oman ponnistelunsa vaikutuksen omaan lopputulokseensa.

Ahonen kollegoineen (2021) nostaa, että oppimistilanteessa opettajan antama palaute voi olla välitöntä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, jossa oppilas ymmärtää heti, mistä hän palautetta saa. Opettaja ja oppilas yhdessä ikään kuin tarkastelevat oppilaan työskentelyä, ja opettaja voi auttaa oppilasta huomaamaan oman edistymisensä kyseisellä hetkellä. Tämä mahdollistaa sen, että he voivat päätellä yhdessä, mikä on johtanut tähän kehitykseen ja onnistumiseen. Se lisää oppilaan kokemusta siitä, että hän voi vaikuttaa omaan oppimiseensa ja onnistumiseensa (Ahonen ym., 2021, s.140). Oppilaan tieto siitä, kuinka hän voi itse vaikuttaa oppimiseensa ja onnistumiseensa, vahvistaa hänen oppijaminäkäsitystään.

Lisäksi Ahonen ja kumppanit (2021) näkevät, kuinka välittömän palautteen lisäksi opettajan antamalla osin tiedostamattomilla ja epäsuorilla viesteillä on merkitystä lapsen kokemuksille oppimishetkissä. Opettajan eleet viestivät oppilaan suoriutumisesta ikään kuin palautteena. Opettaja on henkilö, jonka viestit ovat lapselle tärkeitä, ja jotka voivat saada lapsen mielessä suuremman roolin kuin opettaja osaa aavistaakaan (Ahonen ym., 2021, s.140). Pelkkä opettajan katse tai muu ele voi vaikuttaa siihen, millainen kokemus oppilaalle jää omasta onnistumisestaan ja suoriutumisestaan. Opettajan suhtautuminen oppilaaseen toimii mallina oppilaan omaan tapaan suhtautua oppimiseensa, mikä vaikuttaa tämän oppijaminäkäsitykseen. Tätä tukee Ahosen (2017) esittämä näkemys, jonka mukaan pieni lapsi havainnoi nonverbaalista, sanaton vuorovaikutusta sitä enemmän, mitä pienempi hän on (Ahonen, 2017, s.59). Opettajan nonverbaalinen viestintä on näin ollen merkittävää alkuopetuksessa ja minäkäsityksen muodostumisessa, eikä opettaja välttämättä osaa ilman reflektointia tietää epäsuorien viestiensä vaikutusta. Vaikka oppilas epäonnistuisi tai ei saavuttaisi tavoitteita, voi opettaja pyrkiä vähentämään epäonnistumisen kokemusta keskittymällä omaan nonverbaaliseen tapansa viestiä tilanteessa.

Oihane Fernández Lasarte tutkimusryhmänsä kanssa (2020) esittää, että juuri opettajan palautteella on vaikutusta oppilaan kokemuksiin omista suorituksistaan enemmän kuin ystävien

tai perheen antamalla palautteella. Tämän havainnon perusteella opettajan olisi tärkeä tarjota tunne- ja informaatiopalautetta oppilaalle parantaakseen tämän käsityksiä omasta osaamisestaan (Lasarte ym., 2020, s.105).

Christiane Baadte ja Wolfgang Schnotz (2014) ovat myöskin tutkineet palautteen merkitystä oppilaan oppijaminäkäsitykseen. Tulosten mukaan positiivinen palaute nostattaa oppijan mielialaa. He pitävät tulosta lupaavana, sillä aikaisempaa tutkimusta on tehty myös siitä, kuinka parempi mieliala johtaa usein parempaan suoritukseen etenkin silloin, kun tehtävä vaatii paljon kognitiivista ponnistelua (esim. Nadler, Rabi ja Minda, 2010; Van der Stigchel, Imants, & Ridderinkhoff, 2011, via Baadte & Schnotz, 2014, s. 586). Lisäksi Dickhäuser ja Reinhard (2008) ovat osoittaneet, kuinka myönteisempi mieliala vaikuttaa myönteisempään minäkäsitykseen ja itseluottamukseen oppiainekohtaisesti (Dickhäuser & Reinhard, 2008, via Baadte & Schnotz, 2014, s. 586). Kun oppilas saa hyvää palautetta toiminnastaan, hän kokee mielialansa parempana, ja kokee silloin pystyvänsä suoriutumaan paremmin. AHDH aiheuttaa usein kognitiiviseen suoriutumisen haasteita, joten myönteinen mieliala tiedonkäsittelyä vaativissa tehtävissä on eduksi onnistumisen kokemiselle. Kokemus omasta pystyvyydestä parantaa suoritusta ja johtaa siten parempaan suoritukseen jättäen oppijalle onnistumisen kokemuksen. Onnistumisen kokemukset lisäävät myönteistä oppijaminäkäsitystä.

Melissa Stormont (2001) ja Thomas Zentall (2006) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille, kuinka lapsella, jolla on ADHD, on riski saada muita enemmän negatiivista palautetta koulussa. ADHD, puutteelliset taidot tai tieto sekä ongelmakäyttäytyminen lisäävät negatiivisen palautteen mahdollisuutta, ja negatiivinen palaute lisää ongelmakäyttäytymistä. (Stormont, 2001; Zentall, 2006, via Stormont, Newman Thomas, 2014, s. 4–5).

5.5 Sosiaalisten taitojen tukeminen

Helen Cowie ja Patti Wallace (2000) esittävät, kuinka nuoren on tärkeää saada vertaistukea koulussa. Nuori hyötyy kannustuksesta ja vertaistuesta saaden huomata potentiaalinsa paremmin. Vertaisten avulla nuoren on mahdollista löytää potentiaali, joka hänestä löytyy (Cowie & Wallace, 2000, s. 5). Vertaisilta saatu kannustus ja myönteinen palaute voi auttaa lasta huomaamaan itsessään sellaisia ominaisuuksia, joita hän ei ilman heitä tiedostaisi.

Catherine Golden ja hänen tutkimusryhmänsä (2018) ovat tutkineet, kuinka 8–11-vuotiailla ADHD-oireisilla lapsilla on usein muita heikkomat sosiaaliset taidot sekä itsetunto. He esittävät näkemyksen, jonka mukaan ADHD-oireisten lasten yksinäisyyden kokemukset ja vertaiskokemusten puute ovat yhteydessä heidän heikkoon itsetuntoonsa. Vertaisten raportoimat, ADHD-oppilaiden heikot sosiaaliset taidot johtuvat oireilun aiheuttamasta häiritsevästä ja ennalta-arvaamattomasta käytöksestä. Häiritsevän käytöksen takia he jäävät usein ulkopuolelle ja ilman ikätovereidensa huomiota. Vähäisillä myönteisillä sosiaalisilla suhteilla on vaikutusta heikkoon itsetuntoon (Golden ym., 2018, s. 99–101). Myös Judith Wiener (1987) esittää, kuinka lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on todettu olevan heikompi sosiaalinen asema kuin muilla lapsilla (Wiener, 1987, via Ahonen ym., 2021, s. 181).

Ahonen ja kollegat (2021) esittävät, että torjuttuun asemaan joutuminen aiheuttaa kielteisen kehän, jossa puutteelliset vertaissuhteet ja sosiaaliset taidot ylläpitävät heikkoa sosiaalista asemaa. Lapsen käsitys itsestään muiden silmissä vaikuttaa edelleen hänen uskomuksiinsa itsestään ja lisäksi myös käyttäytymiseen. Turvallinen ryhmä edellyttää toista kunnioittavista ja huomioivista tavoista sopimista sekä puuttumista tilanteisiin, joissa näitä ei noudateta. (Ahonen ym., 2021, s. 183–184). Ahonen ja kollegat (2021) esittelevät sosiaalisia tukitoimia koskevan mallin, jolla pyritään parantamaan osallistujien sosiaalista kompetenssia. Mallin ovat kuvanneet Kavale ja Mostert (2004). Tukitoimien tavoitteita ovat mm. keskustelun aloittaminen, tunteiden ilmaiseminen, avun pyytäminen, tavoitteiden asettaminen, pettymysten ja epäonnistumisten sietäminen sekä itsesääätely. Tukitoimien toimivuutta on tarkasteltu, ja ne ovat antaneet näyttöä osallistujien parantuneesta käsityksestä omasta sosiaalisesta asemastaan sekä parantuneesta minäkuvasta. Toveriarviointien perusteella näiden sosiaalisten taitojen tukeminen aiheuttaa myönteisiä muutoksia, jotka usein näkyvät vertaisten arvioiden mukaan parempina kommunikaatiotaidoilla. Toverit eivät kuitenkaan tulosten mukaan näytä muuttaneen näkemystään oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden sosiaalisesta asemasta, vaikka selvää muutosta taitojen hallitsemisessa onkin ollut. Myös opettajat ovat arvioineet sosiaalisten tukitoimien vaikuttaneen parempaan sopeutumiseen heillä, joilla on oppimisvaikeuksia (Kavale & Mostert, 2004, via Ahonen ym., 2021, s. 189). Keskittymällä sosiaalisiin tukitoimiin ja pyrkimällä niiden tavoitteiden saavuttamiseen, voidaan tutkimusten mukaan vaikuttaa lasten, joilla on oppimisvaikeuksien takia heikot kommunikaatiotaidot tai vaikeuksia sopeutua luokkaan, osallisuuteen. Lisäämällä osallisuuden kokemuksia voidaan lisätä lapsen minäkäsityksen muodostumista myönteisemmäksi. Opettaja voi myös puuttua tilanteisiin, joissa yhteisöllinen ilmapiiri on uhattuna. ADHD-oireinen oppilas ei saa nousta luokassa eriarvoiseen asemaan

tarpeidensa ja ominaisuuksiensa takia. Osallisuus vahvistaa oppijaminäkäsitystä, sillä se lisää oppilaan ymmärrystä omasta tärkeydestä ryhmän jäsenenä. Oppilas tietää, että juuri hän omansa itsenään on tärkeä osa luokkaa, jossa kaikki arvostavat häntä, vaikka hän välillä toimisikin ei-toivotusti.

Ahonen ja kumppanit (2021) esittävät näkemyksen, jonka mukaan oppilaalla, jolla on oppimisvaikeuksia, on usein myös vaikeuksia sietää pettymyksiä ja ratkoa monimutkaisia tilanteita, mikä ei aina välttämättä edesauta myönteisen palautteen saamista opettajalta (Ahonen ym., 2021, s. 189). ADHD aiheuttaa monelle oppilaalle vaikeuksia juuri niissä tavoitteissa, jotka sosiaalisten taitojen tukemiseen kehitetylle ohjelmalle on asetettu. Oppilaan voi olla vaikea sietää pettymyksiä, hallita vihan tunnetta, kuunnella ohjeita ja pyytää apua. Vaikeudet näissä taidoissa aiheuttavat ongelmia vertaisten kanssa ja lisäävät herkästi negatiivista palautetta tai vähentävät positiivisen palautteen saamista opettajalta, mikä ei ole oppijaminäkäsitykselle hyväksi. Vaikeudet sosiaalisissa taidoissa aiheuttavat myös vertaisissa sellaisia reaktiota, joka voi sulkea ADHD-oireisen oppilaan ulkopuoliseksi. Korostan jälleen opettajan hienovaraisen reagoinnin merkitystä, kun hän huomaa oppilaan käyttäytyvän haastavasti. Myönteisen palautteen ja kannustamisen merkitys nousee esille toistamiseen, kun pyritään tukemaan oppilaan sosiaalisissa tilanteissa ja sosiaalisia suhteita muodostamaan pyrkivää käyttäytymistä.

Kuten Ahonen ja kollegat (2021) pitävät tärkeänä, olisi oppimisvaikeuksisten oppilaiden tukitoimien oltava pitkäjänteisesti ja yksilöllisesti rakennettuja. Sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutustaitoja voidaan parantaa, mikäli koulun henkilökuntakin omaa hyvät vuorovaikutustaidot ja on kriittinen asenteilleen ja uskomuksilleen. ADHD-oireisen oppilaan sosiaalisten taitojen tukeminen vaatii aikaa sekä opettajan ymmärrystä oman toimintansa, palautteensa ja asenteidensa vaikutuksesta oppilaaseen suhtautumiseen (Ahonen ym., 2021, s. 189).

5.6 Tunnetaitojen tukeminen

Murat Eyuboglu ja Damla Eyuboglu (2020) esittävät tutkimuksessaan löydöksiä, joiden mukaan ADHD aiheuttaa hoitamattomana ongelmia tunnesäätelytaidoissa. Tämä ilmenee vaikeutena tunnistaa tunteita ja niiden syitä sekä säädellä omaa käyttäytymistään (Eyuboglu & Eyuboglu, 2020, s. 233).

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että ADHD-oireisilla lapsilla on havaittavissa hankaluuksia tunnetaitojen hallinnassa. Corbett ja Glidden (2000), Kats-Gold ja kumppanit (2007) sekä Lindner ja Rosen (2006) ovat havainneet, että ADHD heikentää lasten tunteiden ymmärtämisen taitoja, ja Braaten ja Rosen (2000) sekä Melnick ja Hinshaw (2000) ovat osoittaneet, että ADHD heikentää lasten tunteiden säätelytaitoja (Corbett & Glidden, 2000; Kats-Gold ym., 2007; Lindner & Rosen, 2006; Braaten & Rosen, 2000; Melnick & Hinshaw, 2000, via Kouvava ym., 2021, s.5). Lisäksi Sofia Kouvava ja hänen tutkimusryhmänsä (2021) ovat huomanneet, että ADHD-oireisilla lapsilla on usein vaikeuksia hallita tunteitaan. Tämä näkyy impulsiivisena tunnekäyttäytymisenä. ADHD-lapsilla on vaikeuksia ymmärtää ja tunnistaa omia ja muiden tunteita. Heikko emotionaalinen kompetenssi on yhteydessä useammin epäonnistuneeseen sosiaaliseen toimintaan. On nähtävissä, että ADHD-lapsilla on usein vähemmän ystävyys-suhteita ja vähemmän tyydyttäviä ystävyys-suhteita, sillä heillä on ongelmia tunteidenkäsitteilytaidoissa (Kouvava ym., 2021, s. 14–15). Vaikeudet tunnetaidoissa vaikeuttavat ystävyys-suhteita, jotka ovat oppijaminäkäsityksen muodostumiselle tärkeitä.

Kouvava ja kumppanit (2021) raportoivat, että ADHD-oireisilla lapsilla on usein vähemmän ystävyys-suhteita, ja ne ovat vähemmän tyydyttäviä ystävyys-suhteita johtuen heidän heikosta tunneymmärryksestään ja heikoista itsesäätelytaidoistaan (Kouvava ym., 2021, s.16). Heikot tunnetaidot ovat tutkimusten mukaan yhteydessä vähäisempiin ystävyys-suhteisiin, kun kyseessä on ADHD-oireinen lapsi. Koska sosiaalisilla suhteilla tiedetään olevan merkitystä oppijaminäkäsityksen muodostumiselle, niiden tukeminen on tärkeää, kun kyseessä on ADHD-oireinen lapsi, jolle tunnetaidot tuottavat haasteita.

Kouvava ja kollegat (2021) esittävät tuloksissaan huomion, jonka mukaan ADHD-lapset osoittavat usein häiritsevää käyttäytymistä ja tulkitsevat väärin sosiaalisia tilanteita, mikä johtaa ulkopuolisuuteen ja eristäytymiseen ikätovereista (Kouvava ym., 2021, s.14). Sosiaalisissa tilanteissa toimiminen vaatii riittäviä tunnetaitoja, kuten tunteiden lukemisen ja tulkitsemisen taitoja sekä taitoja reagoida rakentavasti muiden tunteisiin. Jos näitä taitoja ei ole, johtaa se ongelmiin ja vaikeuksiin toimia ikätovereiden kanssa, mikä voi lisätä eristäytymisen riskiä. Kuten todettu, myönteiset kokemukset ja onnistuneet vuorovaikutustilanteet muiden ihmisten kanssa kohentavat itsetuntoa ja minäkäsitystä ja toimivat sen suojana ja rakentajana.

Ahonen ja kumppanit (2021) esittävät, kuinka voimakkaat tunteet vaikuttavat eri tavoin oppimiseen. Esimerkiksi vihan on nähty olevan yhteydessä heikkoon minäpystyvyyteen ja itseohjautuvuuteen. Kielteisten tunteiden tiedetään lisäksi olevan yhteydessä vaikeuteen kohdentaa tarkkaavaisuutta oleellisiin kohteisiin. Sen sijaan myönteiset tunteet sytyttävät usein halun oppia ja hallita uusia taitoja (Ahonen ym., 2021, s. 134). Amanda Butz ja Ellen Usher (2015) esittävät, kuinka oppimisvaikeuksisten lasten oppimiseen liittyy jonkin verran poikkeavia tunteita verrattuna muihin oppilaisiin. Oppimisvaikeus on esimerkiksi yhteydessä useammin voimakkaampaan ahdistuneisuuteen (Butz & Usher, 2015, via Ahonen ym., 2021, s. 134). Aikuisen saattaakin ensimmäisenä kiinnittää huomioita lapsen mielialan tai käyttäytymisen muutoksiin ymmärtämättä, että ne liittyvät oppimisvaikeuksiin ja niiden aiheuttamiin vaikeisiin tunteisiin (Ahonen ym., 2021, s. 135).

Tarkkaavuuden kohdentaminen ja keskittyminen vaikean tunnetilan vallassa voi olla erityisen haastavaa lapselle, jolla ADHD aiheuttaa muutenkin vaikeuksia kohdentaa ja ylläpitää tarkkaavaisuutta. Tämä voi ilmetä käyttäytymisenä, johon aikuisen huomio helposti kiinnittyy. Kun vaikeisiin tunteisiin suhtaudutaan ymmärtävästi ja sallivasti ja niiden käsittelyyn tarjotaan tukea, lapsi oppii tunnistamaan tunteitaan ja erottamaan niiden syitä, ja hän ymmärtää tunteiden olevan lähtöisin jostain itsestä riippumattomasta. Vaikeat tunteet eivät ole kiellettyjä, eivätkä ne tee oppilaasta huonoa ihmistä. Voimakkaat tunteet ja tunnereaktiot kuuluvat usein ADHD-oireiluun, ja oman oireilun ymmärtäminen ja hyväksyminen ovat osa oppijan minäkäsitystä. Kun lapsi saa aikuisen tukea tunnesäätelynsä, hänen on helpompaa toimia vaikeiden tunteiden vallassa, jolloin hänen käyttäytymisensä ei myöskään aiheuta aikuisessa negatiivista reaktiota. Tätä tukee Ahosen (2017) esille tuoma tärkeä seikka, jonka mukaan kasvattajan on oltava tarkka siinä, miten käsittelee omia tunteitaan lapsen seurassa. Lapsen on tärkeä kuulla, että vaikka hänen tekonsa olisikin aiheuttanut aikuisessa suuttumusta, on lapsi itse arvokas ja ihana. Teko ja ihminen ovat eri asia, eivätkä huonot teot tee ihmisestä huonoa. Ahonen korostaa tämän merkityksen ymmärtämisen erityisen tärkeäksi lapsille, joilla on haasteita tunteiden tunnistamisessa ja niiden säätelyssä (Ahonen, 2017, s.67–68). Opettajan on oltava rehellinen ja aito omien tunteidensa kanssa ja huolehdittava, että lapsi ymmärtää tunteiden syyn olevan käyttäytyminen, ei lapsi itse. Käyttäytymistä voi muuttaa, mutta omaa persoonaa ei.

Palaute ja ohjaus auttavat lasta tulemaan tietoisemmaksi omista tunteistaan ja niiden syistä sekä tavoistaan reagoida niihin. Opettaja voi mallintaa omaa tunnekäyttäytymistään ja luoda

turvallisen ilmapiirin, joka ilmentää, kuinka tunteiden kanssa toimitaan rakentavasti ilman haittoja itselle tai muille. Ellie Harrington tutkimusryhmineen (2020) esittää universaaleja, kaikille sopivia tapoja, joilla kouluikäisen lapsen tunnetaitoja voidaan tukea. He esittävät keinoiksi tunteiden nimeämisen ja sanoittamisen, tunteille altistamisen sanojen ja huomautusten avulla, tunteiden hyväksymisen sellaisinaan ja niihin vastaamisen, sanallisen auttamisen tunnetilasta yli pääsemiseksi, aikuisen omien tunteiden sanallistamisen ja näkyväksi tekemisen, mahdollisuuksien luomisen tunnetaitojen kokeilemiselle vertaisten kanssa, lapsen kannustamisen esimerkiksi kirjojen ja sarjojen pariin, joissa koetaan tunteita yhdessä muiden kanssa sekä sellaisten tilanteiden luomisen, jossa lapsi pääsee harjoittelemaan tunteiden säätelyä tuesti.

Kaikille universaalit strategiat eivät kuitenkaan riitä yksinään korjaamaan lapsen tunnetaitojen puutteita. Osa lapsista saattaa tarvita kohdennetumpaa tukea. Keinoja voivat olla aikuisjohtoisten ja strukturoitujen tilaisuuksien luominen, joissa lapsi pääsee puhumaan tunteistaan esimerkiksi kuvailemalla niitä omin sanoin. Lisäksi voidaan luoda aikuisjohtoisia tilanteita, joissa lapsi joutuu valvotusti toimimaan vuorovaikutuksessa ja pääsee siten harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja. Voidaan myös tehdä pieniä opetustuokioita, joissa painottuvat tunnesäätelyn taidot, ja joita toteutetaan pienissä ryhmissä palautetta ja kehumista käyttäen. Myös ennakointi on tärkeää. Opettaja voi ennakoita haastavia oppimistilanteita tai siirtymätilanteita, joissa oppilaalla mahdollisesti nousee vaikeita tunteita. Silloin ohjaaminen ja tunnesäätelytaidoista muistuttaminen auttavat oppilasta toimimaan sopivasti (Harrington ym., 2020, s. 50). Tunnetaitoja voidaan siis harjoitella koulussa opettajajohtoisesti niin, että opettaja ennakoii ja on varmistamassa, että lapsi tulee kohdanneeksi erilaisia tunteita ja pääsee harjoittelemaan niitä. Se vaatii opettajalta mallintamista, sanoittamista ja hyväksyvää suhtautumista lapsen tunnereaktioille. Myös oppilaantuntemus korostuu, sillä opettajan on hyvä tietää, millainen käytös ja millaiset ärsykkeet laukaisevat oppilaassa hankalia tunteita, joiden kanssa hän ei pärjää ilman aikuista, mutta joita hänen pitää päästä harjoittelemaan turvallisessa ja luonnollisessa ympäristössä. Opettajan tulee luoda tilaisuuksia, jossa erilaiset tunteet virittyvät ja antaa niissä palautetta ja tukea. Tärkeää on ohjata lasta johdonmukaisesti ja pitkäjänteisesti sekä ilman, että lapsi saa osakseen turhautumista ja kielteisiä tunteita. ADHD-oireinen lapsi tarvitsee usein enemmän aikaa harjoittelulle, ja siksi pitkäjänteisyys on tärkeää. Tunteita tulee harjoitella turvallisessa ja sallivassa ympäristössä, jossa lapsi ei saa negatiivista palautetta siitä, ettei vielä hallitse tunnetaitoja. ADHD ja tarkkaavaisuuden haasteet vaikuttavat siihen, että

oppilaan keskittyminen ja siten motivaatio voi olla lyhytjänteistä, joten etenkin oppimistilanteissa lapsen ärsyntyessä tai turhautuessa on tärkeä olla tukena sille, kuinka vaikeiden tunteiden kanssa voi toimia, ja mistä ne johtuvat. Lasta tulee auttaa hallitsemaan vihan- ja turhautumisen tunteita ja oppimaan ennakoita niitä itsekkin.

6 Pohdinta

Tuloksista voidaan huomata, kuinka suuri merkitys onnistumisen kokemuksilla on oppijaminäkäsityksen muodostumiselle. Ei myöskään ole liioiteltua sanoa, että ADHD aiheuttaa usein riskejä sille, ettei oppilas välttämättä saa niin helposti onnistumisen kokemuksia kuin muut. Opettajan huomio kiinnittyy usein ADHD-oireisen ongelmakäyttäytymiseen, ja siten palaute on negatiivisempaa. Haastava käyttäytyminen vaikuttaisi usein olevan seurausta oppilaan kyvyttömyydestä hallita tunteitaan ja toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi vaikeudet toiminnanohjauksessa ja tarkkaavaisuuden säätelyssä aiheuttavat haastavaa käyttäytymistä. Ongelmakäyttäytyminen lisääntyy ja pysyy yllä, mikäli opettaja omalla toiminnallaan korostaa ja nostaa sitä esille. Opettaja tulee helposti luoneeksi oppilaalle sellaisen haastavan oppilaan roolin, joka usein itseään. Ongelmakäyttäytymisen korostaminen ylläpitää ongelmallisen käytöksen, negatiivisen palautteen ja kielteisen minäkuvan kehää. Sen purkaminen näyttäisi olevan merkityksellistä, kun kiinnitetään huomiota siihen, millaista palautetta oppilas saa, ja mihin opettaja kiinnittää oppilaan ominaisuuksissa ja toiminnassa huomiota, ja miten hän oppilasta ohjaa. Kieltojen sijaan näyttäisi olevan parempi, että oppilas tietää, missä hän on hyvä, missä hän on kehittynyt, ja miten hän voi toimia toisin. Tulokset osoittavat, että liian usein opettajilla on jo lähtökohtaisesti negatiivisempi suhtautuminen ADHD-oireisia oppilaita kohtaan, mikä näkyy opettajan asenteissa ja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Opettajan itsereflektio on avainasemassa ADHD-oireisen oppilaan kanssa toimiessa ja häneen suhtautuessa.

Tuloksissani tulee huomioida, että ADHD ei aina oireile niin sanottuna haastavana käyttäytymisenä. Näin on usein, mutta ei aina. Tutkimus keskittyy suurelta osin niiden lasten oppijaminäkäsityksen suojaamiseen, joilla ADHD aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä ja ulos päin näyttäytyvää oireilua. Tarkempaa tutkimusta voisi tehdä heidän oppijaminäkäsityksen tukemisesta, joilla ADHD aiheuttaa esimerkiksi vetäytymistä tai aloitekyvyttömyyttä, ja jotka jäävät tästä syystä vähemmälle huomiolle.

Opettajilla on monen tutkimuksen mukaan kielteiset ja alhaiset odotukset ADHD-oppilaiden taidoista toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä on sikäli ongelmallista, sillä monen tutkimuksen mukaisesti juuri sosiaaliset taidot ja suhteet suojaavat oppilaan minäkäsitystä ja

toimivat sille kannustimina. Olisi mielenkiintoista selvittää, muodostavatko myös oppilaat käsityksiä ADHD-oppilaasta sen perusteella, millaisen kuvan opettaja ADHD-oppilaasta luo luokassa. Vaikeudet sosiaalisissa suhteissa ja vähäiset sosiaaliset suhteet altistavat eristäytymiselle sekä leimautumiselle, joten niiden tukeminen on ensiarvoisen tärkeää myönteisen oppijaminäkäsityksen kannalta. Onnistuneiden sosiaalisten suhteiden ja niiden mukana tuomien kokemusten avulla oppilas oppii näkemään itsensä ulkopuolisten silmin ja saa myönteistä viestiä itsestään sekä onnistumisen kokemuksia. Opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan oppilaan sosiaalisten verkkojen ja onnistuneiden vuorovaikutustilanteiden muodostumiseen etenkin mallintamalla rakentavaa sosiaalista vuorovaikutusta sekä antamalla välitöntä palautetta oppilaalle tämän vuorovaikutustoiminnasta. Tämä edellyttää sitä, että opettaja altistaa oppilasta vuorovaikutustilanteille ja mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia muiden lasten kanssa toimimisesta. ADHD-oppilaalla voi usein olla pelkoa ja huonoja käsityksiä itsestään sosiaalisena toimijana, minkä vuoksi opettajan rohkaisulla ja sosiaalisiin tilanteisiin auttamisella on suuri merkitys. Sosiaalisia tilanteita ei saa vältellä, eikä oppilasta saa vetää niistä pois sen takia, ettei hän pärjäisi niissä.

Tutkimukseni keskittyy alkuopetukseen ja sen aikaisen oppijaminäkäsityksen rakentumiseen. Mielenkiintoista olisi tutkia myös sitä, miten diagnoosi vaikuttaa opettajan muodostamiin asenteisiin ja toimintaan oppilasta kohtaan. Alkuopetuksessa on vielä hyvin mahdollista, ettei ADHD-diagnoosia ole tehty, vaikka ADHD-oireyhtymä oppilaalla olisikin. Aihetta diagnoosin leimaavuuden tutkimiselle voisi olla. Voisi olla mielekästä selvittää, onko ADHD mahdollisesti diagnoosina sellainen, joka assosioi opettajan mielikuvia ja tiettyjen piirteiden olemassa oloa oppilaassa. Määttä ja Rantala (2022) esittävät, kuinka diagnoosi nostaa esille lapsen jotakin piirrettä ja samalla lapsen itsensä, mikä johtaa lapsen erilaisuuden ja kielteisten piirteiden korostamiseen. Tämä johtaa riskiin, jossa lapsi leimataan ja syrjäytetään, ja jossa lapsen identiteetti saattaa alkaa muodostua tämän leiman mukaiseksi (Määttä & Rantala, 2022, s. 49). Honkasillan (2016) mukaan lapsen kohtaamiseen ei tarvita diagnooseja eikä muita identiteettejä, vaan avainasemassa on lapsen tunteiden ja tarpeiden huomioiminen (Honkasilta, 2016, via Määttä & Rantala, 2022, s.63). Ennakkoluuloihin ei välttämättä voi vaikuttaa, mutta siihen opettaja voi vaikuttaa, antaako hän niiden ohjailla omaa toimintaansa ja käyttäytymistään oppilasta kohtaan. Etenkin ADHD-oireinen oppilas tarvitsisi erityisen paljon kannustusta ja henkilökohtaisten vahvuuksien nostamista kaikessa toiminnassaan sen sijaan, että häneen on jo etukäteen liitetty tietynlaisen, pahimmillaan epäonnistujan oppilaan rooli. Opettajan on herkistytävä oppilaan henkilökohtaiselle tasolle ja tarpeille myös siksi,

että usein ADHD-oireisella oppilaalla on vaikeuksia sopeutua koulun yleisiin normeihin ja odotuksiin. Opettajan tulee selvittää, mikä on ADHD-oireisen oppilaan taitotaso, jolla hän varmasti voi onnistua ja huomata oman osaamisensa muodostaakseen myönteisen oppijaminäkäsityksen.

Opettajan tulee olla oppilaalle läsnä ja kuunnella tätä sekä keskustella oppilaan kanssa tämän tarpeista sekä tuntemuksista liittyen koulussa oleviin haasteisiin, mielenkiinnonkohteisiin ja omaan oppimiseen. Oppilaan kokemus siitä, ettei ole oireilunsa kanssa yksin, ja etteivät ne ole hänen vikansa, auttaa häntä hyväksymään itsensä ja keskittymään siihen, missä hän on hyvä, ja mikä auttaa juuri häntä kehittymään oppijana. Yksilöllisyyden ja autonomian tunne vahvistavat oppijaminäkäsitystä. Opettajan on ilmentettävä olemuksellaan ja teoillaan olevansa turvallinen aikuinen, jolle voi tulla kertomaan omista huolistaan ja kuulumisistaan, jotta oppilas tietää avun olevan saatavilla, ja että hänen jokainen huoli on huomion arvoinen. Kokemus hyväksytyksi tulemisesta vahvistaa oppijaminäkäsitystä, sillä silloin oppilas kokee olevansa riittävä. Lisäksi on ilmeistä, että opettajan tulee huomioida ADHD-oppilas yksilönä, jolla on omat tarpeensa ja oma tahtinsa kehittyä. Liian korkeat tavoitteet altistavat epäonnistumiselle ja heikolle oppijaminäkäsitykselle. Myös sosiaalista vertailua tulee välttää, jotta oppilas oppii itsekin keskittymään itsensä kehittämiseen ja omaan onnistumiseensa muihin vertaamisen sijaan. Oppijaminäkäsitys kehittyy myönteiseksi, kun huomaa oman kehityksensä ja kokee onnistuvansa henkilökohtaisesti.

Opettaja toimii lapselle niin mallina kuin turvallisenä aikuisena, jonka kanssa tunnekäyttäytymistä saa harjoitella. Opettajan tulee ymmärtää ja hyväksyä, että haastava käyttäytyminen on peräisin ADHD-oireisen lapsen tahdosta riippumattomista syistä ja siitä, ettei lapsi vielä välttämättä kykene hallitsemaan vaikeita tunteitaan. Lapsen ei tule saada syyllistävästä palautetta, vaan hän tarvitsee ohjausta oikeanlaiseen tunnesäätelyyn. On myös erityisen tärkeää, että opettaja on itse avoin omista tunnereaktioistaan ja tekee oppilaalle selväksi, ettei esimerkiksi vihan tunne kohdistu lapseen, vaan tämän toimintaan. Silloin oppilas oppii itsekin erottamaan, että ei-toivottu käytös ei tee hänestä huonoa oppilasta. Lisätutkimusta olisi aiheellista tehdä siitä, kuinka tunnetaitoja voitaisiin tukea konkreettisesti enemmän kouluarjessa. Tärkeää näyttäisi kuitenkin olevan se, miten opettaja suhtautuu lapsen tunteisiin, ja miten hän toimii omien tunteidensa vallassa.

Tutkimuskysymys on melko laaja, mutta se antaa kattavan kuvan siitä, kuinka opettaja voi sosioemotionaalista tukea tarjoamalla ja omaa toimintaansa tarkkailemalla vaikuttaa myönteisesti ADHD-oireisen oppilaan oppijaminäkuvaan. Aihetta voisi rajata esimerkiksi vain tunnetaitojen tukemisen vaikutukseen oppijaminäkäsitykselle, sillä moni tutkimustulos viittaa ADHD-oireisen oppilaan omaavan heikommät sosioemotionaaliset taidot, mikä johdattaa hänet useammin heikompaan sosiaaliseen asemaan, jolla taas on vaikutusta itsensä kokemiseen. Myös heikot tunnetaidot ja itsehillinnän taidot aiheuttavat ADHD-oireiselle oppilaalle sellaista käytöstä, joka voi olla riskinä heikommalle oppijaminäkäsitykselle. ADHD on myös melko laaja oireyhtymä, ja sen ilmenemismuodot ja oireilu vaihtelevat hyvin paljon riippuen yksilöstä ja ympäristöstä. Tutkimustuloksista on silti havaittavissa sellaisia yleistettäviä, toistuvia oppijaminäkäsitystä heikentäviä tekijöitä, jotka minimoimalla opettaja voi pyrkiä tukemaan oppijaminäkäsityksen muodostumista.

Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Edita.
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518482>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (2021). *Oppimisen vaikeudet* (3. p.). Niilo Mäki Instituutti.
- Baadte, C. & Schnotz, W. (2014). Feedback Effects on Performance, Motivation and Mood: Are They Moderated by the Learner's Self-Concept?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 570–591. <https://doi.org/pe124152.oulu.fi:9443/10.1080/00313831.2013.781059>
- Baumeister, R. & Bratslavsky, E, Finkenauer, C. & Vohs, K. (2001). Bad Is Stronger than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Berggren, K. (toim.), Hämäläinen, J. (toim.), Huhtiniemi, M., Humaljoki, K., Ingman-Friberg, S. k., Jägerroos, T., Korhonen, T., Leinonen, P., Leppämäki, S., Mattila, L., Närhi, V., Oulasmaa, M., Pihlakoski, L., Puustjärvi, A., Räisänen, P., Serenius-Sirve, s., Sulmia, M., Suominen, S. & Voutilainen, A. (2018). *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Climie, E. & Mastoras, S. (2015). ADHD in schools: Adopting a strength-based perspective. *Canadian Psychology*, 56(3), 295–300. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/adhd-schools-adopting-strengths-based-perspective/docview/1706231548/se-2>
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing By*. SAGE Publications. https://books.google.fi/books?id=JYcoVd-0CQ4C&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Eyuboglu, M. & Eyuboglu, D. (2020). Emotional regulation and attachment style in previously untreated adolescents with attention deficit and hyperactivity disorder. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 33(3), 228–236. <https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2020.00086>
- Golden, C., Grace, N., Mala, K., Kanniammal, C. & Arullapan, J. (2018). Assessment of Social Skills and Self-Esteem of School Children with ADHD at Selected Settings. *International Journal of Nursing Education*, 10(2), 99–102.

- Hanai, F., Narama, M., Tamakoshi, K. (2021). The Self of Adolescents with Autism Spectrum Disorder or Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Qualitative Study. *Journal of autism and developmental disorders*, 51, 1668–1677 <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04653-7>
- Harrington, E-M., Trevino, S-D., Lopez, S. & Giuliani, N-R. (2020). Emotion Regulation in Early Childhood: Implications for Socioemotional and Academic Components of School Readiness. *American Psychological Association*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Horstmann, K., Steer, J. (2009). *Helping Kids and Teens with ADHD in School: A Workbook for Classroom Support and Managing Transitions*. Jessica Kingsley Publishers. https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=4g2i9hWc9twC&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22Helping+Kids+and+Teens+with+ADHD+in+School+:+A+Workbook+for+Classroom+Support+and+Managing+Transitions%22&ots=R-Xas8b4ZW&sig=NVe2_CzjnzscKGNc5IzXs6y-c6Q&redir_esc=y#v=onepage&q=%22Helping%20Kids%20and%20Teens%20with%20ADHD%20in%20School%20%3A%20A%20Workbook%20for%20Classroom%20Support%20and%20Managing%20Transitions%22&f=false
- Jansen M., Boda Z. & Lorenz, G. (2022). Social Comparison Effects on Academic Self-Concept —Which Peers Matter Most?. *Developmental psychology*, 58(8), 1541–1556. <https://doi.org/10.1037/dev0001368>
- Jyväskylän yliopisto. (27.4.2020). *Oppijaminäkäsitys*. Haettu 12.5.2023 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/matematiikan-maailmaan/tietomateriaalit/oppijaminakasitys>
- Keltikangas-Järvinen, L. (1998). *Hyvä itsetunto* (7. p.). WSOY.
- Kouvava, S., Antonopoulou, K., Kokkinos, C., Ralli, A. & Maridaki-Kassotaki, K. (2021). Friendship quality, emotion understanding, and emotion regulation of children with and without attention deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.2001923>
- Lasarte, O., Díaz, E., Palacios, E. & Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema*, 32(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>

- Malmberg, L. (2019). ”He eivät ole täällä vain oppilainan oppimassa, vaan myös ihmisinä kasvamassa.” *Luokanopettajien käsityksiä oppilaan minäkäsityksestä ja sen tukemisesta koulussa* [pro gradu –tutkielma, itä-Suomen yliopisto]. eRepo Itä-Suomen yliopiston julkaisuarkisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/21354>
- McKinley, L. & Stortmont, M. (2008). The School Supports Checklist: Identifying Support Needs and Barriers for Children with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 14. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/school-supports-checklist-identifying-support/docview/201186190/se-2>
- Määttä, P. & Rantala, A. (2022). *Tavallisen erityinen lapsi. Kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä* (3., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Owens, JS., Qi, H., Himawan, LK., Lee, M. & Mikami, AY. (2021). Teacher Practices, Peer Dynamics, and Academic Enablers: A Pilot Study Exploring Direct and Indirect Effects Among Children at Risk for ADHD and Their Classmates. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.609451>
- Poijula, S. (2018). *Resilienssi: Muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja.
- Ringer, N. (2020). Living with ADHD: A Meta-Synthesis Review of Qualitative Research on Children’s Experiences and Understanding of Their ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 208–224. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1596226>
- Rushton, S., Giallo, R. & Efron, D. (2019). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student–teacher relationships. *The British Psychological Society*, 90(S1), 208–224. <https://doi.org/10.1111/bjep.12316>
- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin* [Vaasan yliopiston julkaisuja, Opetusjulkaisuja]. <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/7961>
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverin kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys* (2. p.). PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. PS-kustannus.
- Sherman, J., Rasmussen, C., Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

(ADHD). *Educational Research*, 50(4), 347–360.

<https://doi.org/10.1080/00131880802499803>

- Singh, S. & Singh, S. (2015). The effectiveness of mindfulness therapy on self-esteem of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(3), 267–272.
- Southwick, S. M., Sippel, L., Krystal, J., Charney, D., Mayes, L. & Pietrzak, R. (2016). Why are some individuals more resilient than others: the role of social support. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 15(1), 77–79. <https://doi.org/10.1002/wps.20282>
- Spilt, J., Lier, P., Leflot, G., Onghena, P. & Colpin, H. (2013). Children's Social Self-Concept and Internalizing Problems: The Influence of Peers and Teachers. *Child Development*, 85(3), 1248–1256. <https://doi.org/10.1111/cdev.12181>
- Stormont, M., Newman Thomas, C. (2014). *Simple Strategies for Teaching Children at Risk, K-5*. Corwin A SAGE Company. https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Ual-yAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22Simple+Strategies+for+Teaching+Children+at+Risk,+K-5%22&ots=jGQ3L2M72L&sig=PeKjLI5OCBo9PdGNwdbe-otdzxiM&redir_esc=y#v=onepage&q=%22Simple%20Strategies%20for%20Teaching%20Children%20at%20Risk%2C%20K-5%22&f=false
- Takala, M. (toim.), Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., Kjälman, I., & Sarromaa Hausstätter, R. (2010). *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Palmenia Helsinki University Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017) *Huomaa hyvä!* PS-kustannus. <https://www.elibslibrary.com/reader/9789524518062>
- Hay, I., Ashman, A. & Kraayenoord, E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391.