



VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Milla Filppula

Kokemuksia lapsuudessa tukematta jää- neistä oppimisvaikeuksista

Oppijaminäkuvan ja oppimismotivaation muutokset nuoruudessa ja
aikuisuudessa

Sosiaali- ja terveysala
2024

TIIVISTELMÄ

Tekijä Milla Filppula
Opinnäytetyön nimi Kokemuksia lapsuudessa tukematta jääneistä oppimisvaikeuksista – oppijaminäkuvan ja oppimismotivaation muutokset nuoruudessa ja aikuisuudessa.

Vuosi 2024
Kieli suomi
Sivumäärä 69 + 2 liitettä
Ohjaaja Heli Huhta

Oppimisvaikeuksien yhteyttä mielenterveyteen, oppijaminäkuvaan ja motivaatioon on tutkittu Suomessa kohtalaisen paljon, ja niissä on usein keskitytty hyvin rajattuun kohderyhmään. Tässä opinnäytetyössä tutkin lapsuudessa tukematta jääneen oppimisvaikeuden vaikutuksia oppijaminäkuvaan, oppimismotivaatioon ja mielenterveyteen eri ikäisillä sekä eri koulutustason omaavilla aikuisilla koko peruskoulun ja muun koulutuksen ajalta.

Tämä opinnäytetyö on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jonka aineistonkeruu menetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua, jossa painotuksena oli haastateltavan yksilöllisen kokemuksen esille nostaminen. Sisällön analyysi on laadittu induktiivisesti. Otantana oli kahdeksan henkilöä. Tutkimuksessa nousee esille aiheet oppimisvaikeuksista, oppijaminä kuvasta, oppimismotivaatiosta sekä mielenterveydestä.

Tutkimuksen tuloksissa niin koetulla kuin diagnosoidullakaan oppimisenvaikeudella ei ollut merkittävää yhteyttä mielenterveydendiagnooseihin, mutta seitsemän kahdeksasta haastateltavasti ilmaisi kokeneensa ahdistuneisuuden, masentuneisuuden tai riittämättömyyden tunteita oppimiseensa liittyen. Merkityksellistä yhteyttä ei myöskään ollut tukematta jääneen oppimisvaikeuden ja koulutustason välillä. Oppijaminäkuvan ja oppimismotivaation välillä voidaan nähdä yhteys haastateltavien kesken: kielteisemmän oppijaminäkuvan omaava kuvasi motivaatiotaan vähäisenä ja motivoivat tekijät olivat usein ulkoisia tekijöitä. Myönteisen oppijaminäkuvan omaava kuvasi korkeampaa motivoituneisuutta sekä mainitsi niin ulkoisten kuin sisäisten tekijöiden motivoivan toimintaa.

Avainsanat oppijaminäkuva, oppimismotivaatio, oppimisvaikeudet, mielenterveys.

VAASAN AMMATTIKORKEAKOULU
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Social services

ABSTRACT

Author Milla Filppula
Title Experiences of Unsupported Learning Difficulties in Childhood - Changes in Learner Self-Concept and Study Motivation in Adolescence and Adulthood.

Year 2024
Language Finnish
Pages 69 + 2 Appendices
Name of Supervisor Heli Huhta

The connection between learning difficulties and mental health, learner self-concept and motivation has been studied quite a lot in Finland and the focus has been on a delimited group. The aim of this bachelor's thesis was to survey the effects of unsupported learning difficulties in childhood on learner self-concept, learning motivation and mental health in adults of different ages and with different educational levels throughout elementary school and other education.

This bachelor's thesis was carried out as a qualitative study, the data collection method was a semi-structured interview, where the emphasis was on highlighting the interviewee's individual experience. The content analysis was inductive. There were eight people in the sample. In this research, the topics of learning difficulties, learner self-concept, learning motivation and mental health are dealt with.

In the results of the study, both perceived and diagnosed learning difficulties had no significant connection with mental health diagnoses, but seven out of eight interviewees expressed that they had experienced anxiety, depression or feelings of inadequacy related to their learning. There was also no significant connection between the unsupported learning difficulty and educational level. A connection can be seen among the interviewees between learner self-concept and learning motivation: those with a more negative learner self-concept described their motivation as low and the motivating factors were often external factors. Those with a positive learner self-concept described higher motivation and mentioned both external and internal factors as motivating.

Keywords learner self-concept, study motivation, learning difficulties, mental health.

SISÄLLYS

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	9
2	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN RAJAUS.....	11
3	KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY	12
3.1	Minäkuva ja oppijaminäkuva	12
3.2	Oppimismotivaatio käsitteenä.....	13
3.3	Oppimisvaikeuden määrittely käsitteenä.....	13
3.3.1	Lukivaikeus	14
3.3.2	Dyskalkulia.....	14
3.3.3	Kehityksellinen kielihäiriö	15
3.3.4	Hahmotushäiriöt	16
3.3.5	ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö	16
4	TEOREETTINEN TAUASTA	18
4.1	Oppimisvaikeuden tunnistamisen tärkeys.....	18
4.2	Motivaation merkitys oppimisessa	19
4.3	Mielenterveys ja oppimisvaikeudet.....	21
4.4	Minäkuvan suhde motivaatioon	22
4.4.1	Opettajan rooli minäkuvan kehittymisessä	23
4.4.2	Myönteinen oppijaminäkuva	24
4.4.3	Kielteinen oppijaminäkuva.....	26
4.4.4	Opettajalla on suuri vastuu	27
5	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO	30
5.1	Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä	30
5.2	Tutkimusote ja tutkimuksen kohde	30
5.3	Aineiston kerääminen	32
5.4	Haastattelun teemat.....	32
5.5	Aineiston analyysi	34
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	38
6.1	Samankaltaisuudet ja eriävyydet.....	38

6.1.1	Tuen mahdollisuuksista ei kerrottu	38
6.1.2	Työn määrän suuruus verrattuna muihin	42
6.1.3	Kiinnostuneisuus motivoi kaikkia	44
6.1.4	Luovien aineiden mieluisuus.....	48
6.1.5	Osaamattomuuden, vähemmyyden ja ahdistuneisuuden tunteet 49	
6.2	Selkeimmät poikkeukset	54
6.3	Huijarisyndrooma ja syyllisyys	57
6.4	2.- ja 3. asteen opiskelupaikan valintaan vaikuttavat tekijät	58
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	61
7.1	Johtopäätökset	61
7.2	Pohdinta	64
7.3	Eettisyys	65
7.4	Luotettavuus	66

KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

Kuvio 1. Ajattelu- ja toimintastrategioiden suhde muihin vastaaviin käsitteisiin, Sami Määttä, Näkökulma motivaatioon: Nuorten ajattelu- ja toimintatavat, 2007.....	22
Kuvio 2. Koululainen -minäkuva tyyppiä kuvaavat piirteet, Jenni Saari, <i>Kuudesluokkalaisen minäkuva koululaisena</i> , 2017, sivu 35.....	27
Kuvio 3. Tukea tarvitseva -minäkuvatyyppiä kuvaavat piirteet, Jenni Saari, <i>Kuudesluokkalaisen minäkuva koululaisena</i> , 2017, sivu 40.....	29
Taulukko 1. Alkuperäisilmaisut ja niiden tiivistelmät.....	31
Taulukko 2. Tiivistetyt ilmaisut ja niiden alaluokat.....	32
Taulukko 3. Aineiston luokittelu pää-, ylä- ja alaluokkiin. Ylimpänä yhdistävä luokka.....	32

LIITELUETTELO

LIITE 1. Haastattelun pohja, osa 1

LIITE 2. Haastattelun pohja, osa 2

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkia, kuinka oppimisvaikeuden huomiotta jättäminen tai riittämätön tuki lapsuudessa vaikuttaa lapsen ja nuoren oppijaminäkuvaan ja oppimismotivaatioon, sekä miten tämä näyttäytyy aikuisiässä. Oppimisvaikeuksien yhteyttä mielenterveyteen ovat tutkineet muun muassa Peltonen ym. (*Oppimisvaikeuksien ja mielenterveyden ongelmien ryhmämuotoinen tuki*, 2019) sekä Rinne ym. (*Korkeakouluopiskelijoiden koetut oppimisvaikeudet ja niiden yhteys elämän eri osa-alueisiin*, 2021). Oppimisvaikeuksien yhteyttä oppimismotivaatioon ja opintojen suorittamiseen on tutkittu ammatillisessa koulutuksessa (Salmi, (2022) *Motivaatio, oppimisvaikeudet ja ammatillisten opintojen loppuun suorittaminen*).

Kiinnostukseni lapsuudessa tukematta jääneen oppimisvaikeuden vaikutuksista oppijaminäkuvaan ja oppimismotivaatioon heräsi 2. opiskeluvuoteni ammattikorkeakoulussa. Aloin epäilemään, voisiko omien haasteitteni taustalla olla jokin oppimisvaikeus. Useamman kuukauden päästä sain myönteisen vastauksen. Tämän jälkeen itselläni heräsi kysymys: Miten oppimisenvaikeuteni on voinut jäädä huomaamatta esikoulusta ammattikorkeakouluun asti? Millaisia kokemuksia muilla samassa tilanteessa olevilla on? Minkälaisia vaikutuksia tukematta jäämisellä on? Miksei oppimisvaikeutta huomata tai siihen ei puututa? Päätin tutkia asiaa enemmän opinnäytetyönäni. Sain 2. opiskeluvuoteni aikana myös kuulla osaamiskeskus Daterosta ja heidän tarjoamistaan palveluista, joten olin yhteydessä sinne opinnäytetyön merkein.

Tässä tutkimuksessa lapsuudessa tukematta jäämisellä viitataan siihen, että joko tukea on saatu vasta peruskoulun tai 2. asteen koulutuksen jälkeen, tai saatua tukea ei olla koettu riittävänä oman oppimisen sekä oppijaminäkuvan kannalta. Tämä on sen takia, että haastattelemani henkilöt ovat nyt täysi-ikäisiä ja ovat voineet saada tukea aikuisiällä, ja haastattelussa kartoitetaan heidän oppijaminäkuvaansa, oppimismotivaatiota, mielenterveyttä sekä kokemuksia koulunkäynnistä

alakoulusta toiselle tai kolmannelle asteelle sekä työelämään asti, joten sillä, missä vaiheessa on tukea saanut ja kuinka riittävänä sen on kokenut, on merkitystä.

Tässä tutkimuksessa haluan kartoittaa, millaisia vaikutuksia lapsuudessa tukematta jääneellä oppimisvaikeudella on oppijaminäkuvaan ja oppimismotivaatioon sekä vaikuttaako tukematta jäänyt oppimisvaikeus kouluttautumiseen. Tavoitteena on kartoittaa, millä tavoin oppimisvaikeudet esiintyvät, mitä syitä tukematta jäämisen taustalla voi olla, sekä millaisia seurauksia sillä on oppijaminäkuvan, oppimismotivaation, mielenterveyden sekä koulutustason ja työllistymisen kannalta. Työn lopputuloksena tavoitteenani on tuoda esille haastateltavien yksilöllisiä kokemuksia siitä, miten lapsuudessa tukematta jäänyt oppimisvaikeus on vaikuttanut heidän pystyvyytensä tunteeseen koulunkäyntiin ja muihin elämän osa-alueisiin liittyen sekä mielenterveyteen.

2 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN RAJAUS

Tutkin täysi-ikäisille suunnatun haastattelun avulla, miten lapsuudessa tukematta jääneet oppimisenvaikeudet ovat vaikuttaneet heidän mielenterveyteensä ja oppimismotivaatioon ala- ja yläkoulussa ja heidän valintaansa lukiosta tai ammattikoulusta sekä onko tukematta jäänyt oppimisvaikeus vaikuttanut alan valintaan tai jatko-opiskeluun. Tutkin, kuinka lapsuudessa tukematta jäänyt oppimisvaikeus vaikuttaa oppijaminäkuvaan, oppimismotivaatioon ja mielenterveyteen niin nuoruudessa, kuin aikuisuudessaakin. Haastattelussa kartoitettiin, millaisena haastateltavat ovat kokeneet koulunkäynnin eri vaiheet, miten haasteet oppimisessa ovat näyttäytyneen ja vaikuttaneet oppimismotivaatioon ja oppijaminäkuvaan, sekä millaisia vaikutuksia näillä on ollut esimerkiksi koulutustasoon tai oppijaminäkuvaan.

Tämän opinnäytetyön yhtenä tavoitteena on nostaa esille yhteyttä oppimisvaikeuksien ja oppimismotivaation sekä oppijaminäkuvan kehittymisen välillä, sekä oppimisvaikeuden tunnistamisen tärkeyttä. Kuinka varhain lapsi huomaa olevansa muista erilainen ja minkälaisissa asioissa tämä tulee ilmi? Vaikuttaako tämä motivaatioon oppia? Entä oppijaminäkuvaan? Vaikuttaako oppimismotivaatio ja oppijaminäkuva valintaan 2. ja 3. asteen koulutuksesta?

Haastattelu on osoitettu henkilöille, joilla on todettu tai jotka epäilevät kehityksellistä oppimisenvaikeutta. Sairauden tai vamman aiheuttama oppimisvaikeus on todennäköisemmin todettu heti sairauden ja vamman hoidon yhteydessä, mutta tässä tutkimuksessa haastateltavana voi olla henkilö, jonka oppimisvaikeus on seuraus sairaudesta tai vammasta, jos oppimisvaikeus on kehittynyt ennen alakoulu- tai ensimmäisillä luokilla, saatu tuki on koettu riittämättömänä oppimisen kanalta ja sairaus tai vamma ei muuten vaikuta henkilön toimintakykyyn vakavasti. Tämä rajaus on siksi, jotta muuttujia ei olisi liikaa, sekä siksi, että en ole perehtynyt mihin muihin elämän osa-alueisiin mitkään sairaudet ja vammat voivat vaikuttaa ja miten. Kysely on suunnattu kaikille täysi-ikäisille koulutustasosta riippumatta.

3 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

3.1 Minäkuva ja oppijaminäkuva

"Minäkuva on käsitys ajatuksesta tai kuvasta, joka meillä on itsestämme." (Mielen Ihmeet.fi) Minäkuvan muodostumiseen vaikuttaa roolit, joita meillä on eri ryhmissä, tavoitteemme ja päämäärämme sekä persoonallisuutemme. Se on myös dynaaminen, mikä tarkoittaa, että se muuttuu ajan myötä. (Mielen Ihmeet.fi) Minäkuva on käsitys omasta itsestä ja suhteesta ympäröivään maailmaan. (Vernerinet)

Oppijaminäkuvalle tarkoitetaan henkilön käsitystä siitä, millainen hän on oppijana. Oppijaminäkuva voi olla positiivinen tai negatiivinen, eli henkilö voi kokea itsensä hyvänä tai huonona oppijana. Käsitys itsestään oppijana, eli oppijaminäkuva, kehittyy peruskoulussa, ja on minäkuvan tavalla dynaaminen.

Identiteetti, eli yksilöllinen käsitys omasta itsestä, ei ole sama asia, kuin minäkuva. Identiteetin kehittyminen edellyttää mahdollisuuksia kokeilla erilaisia asioita, eri mahdollisuuksien näkemistä, ajatusten ja ajatusmaailmojen pohtimista sekä mahdollisuutta valita näiden välillä. (Vernerinet) Identiteetin rakentumiseen vaikuttaa se, millaisia valintoja yksilö tekee, millaisen käsityksen muut hänestä muodostavat, sekä mihin ryhmiin hän kuuluu. (Diak.fi) Yksinkertaistettuna, identiteetti vastaa kysymykseen "Kuka minä olen?" ja minäkuva kysymykseen "Millainen minä olen?".

Kati Vasalampi, 2022, kuvaa oppijaminäkuva käsityksenä itsestä oppijana tai oppimistilanteessa, mikä sopii myös omaan kuvaukseeni termistä. Vasalampi kertoo oppijaminäkuvan vaikuttavan muun muassa siihen, millaisia ja kuinka haastavia tehtäviä oppija valitsee. Vasalampin mukaan, oppija, joka uskoo pärjäävänsä annetusta tehtävästä, hän myös yrittää parhaansa ja asettaa itselleen keinoja halutun tavoitteen saavuttamiseksi, kun taas oppija, joka ei usko pärjäävänsä, ei myöskään aseta itselleen tavoitteita tai voi vältellä tehtävää, joka johtaa herkemmin

siihen, ettei tavoite tule saavutettua, joka taas jatkaa epäonnistumisen kierrettä ja vahvistaa omaa käsitystään kyvyttömyydestä. (s. 126–127)

3.2 Oppimismotivaatio käsitteenä

Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa, jota voidaan luonnehtia kolmella ominaisuudella: voimalla, joka ajaa yksilöä käyttäytymään tietyllä tavalla, päämääräsuuntautuneisuudella, eli sillä, mihin yksilön käyttäytyminen on suunnattu, sekä systeemiorientoitumisella, joka viittaa yksilössä ja hänen ympäristönsään oleviin voimiin, jotka joko vahvistavat hänen energiansa suuntaa tai saavat hänen luopumaan toimintansa suunnasta. (Ruohotie, P., 1998)

Me näemme vaivaa sellaisten asioiden eteen, jotka koemme meille tärkeiksi ja jotka tuntuvat mahdolliselta saavuttaa. Oppimismotivaatiolla tarkoitetaan opiskelijan tai oppilaan motivaatiota oppia opetettavaa asiaa. Siihen vaikuttaa esimerkiksi se, miten henkilö näkee itsensä oppijana. Jos tuntee itsensä kyvykkääksi ja kokee opetettavan asian mahdollisena oppia, on oppimismotivaatio silloin vahvempi. (Kuntoutussäätiö)

3.3 Oppimisvaikeuden määrittely käsitteenä

Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kehityksellisiä oppimisvaikeuksia kuten lukivaikeutta, matematiikanvaikeutta eli dyskalkuliaa, hahmottamisen vaikeutta, kehityksellistä kielihäiriötä sekä aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriötä. Oppimisvaikeuden taustalla voi myös olla jokin neurologinen sairaus tai vaurio. Oppimisvaikeuksia on montaa erilaista, sekä yhdellä henkilöllä voi olla yhtä aikaa useampi oppimisvaikeusdiagnoosi, ja ne esiintyvätkin usein yhdessä. Oppimisvaikeuksien näyttäytymiseen vaikuttaa myös monta eri tekijää, joita voivat olla esimerkiksi ikä, sukupuoli, temperamentti ja ympäristö. Tässä kappaleessa nostan

esille ne oppimisvaikeudet, jotka tämän opinnäytetyön haastatteluissa tulivat esille.

3.3.1 Lukivaikeus

Lukivaikeudella tarkoitetaan lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeutta, josta voidaan myös käyttää termejä lukihäiriö tai dysleksia (*eng. dyslexia*). Lukivaikeus ilmenee usein lukemisen ja kirjoittamisen hitautena sekä virhealttiutena. (Lukihäiriö.fi) Lukihäiriö voi näyttäytyä lukemisessa myös rivien seuraamisen vaikeutena, luetun muistamisen haastavuutena sekä ääneen lukemisen epämieluisuutena ja sen välttelemisenä. Kirjoittamisessa lukihäiriö voi näyttäytyä kirjainten puuttumisena, vaikeutena hahmottaa, tuleeko sanaan pitkä vai lyhyt vokaali tai konsonantti, sekä saman kuuloisten äänteiden tai saman näköisten numeroiden erottamisen haastavuutena. (eoliitto.fi)

Lopputyössään *Lukihäiriö – erilainen tapa oppia (2005)*, Leena Suikkanen ja Susanna Westerlund nostavat esiin Otaniemessä laaditun tutkimuksen, jossa mitattiin magneetoenkefalografialla eli MEG-kuvauksella osallistujien aivoja. Toisilla osallistujilla oli lukivaikeus, toisilla ei. Tutkimuksessa selvisi, että aivojen takaraivo-ohimolohkossa on alue, joka reagoi kirjainjonoihin paljon ennen kuin aivojen klasinen kielialue aloittaa toimintansa. Lukivaikeuden omaavalla tämä reaktio oli kuitenkin selkeästi viivästynyt normaalilukijaan verrattuna. Tutkimuksessa ei kuitenkaan saatu selvitettyä, mistä tämä viivästyminen johtuu. Lukivaikeuden tiedetään kuitenkin olevan perinnöllinen, eli alttius lukivaikeuteen on olemassa aivoissa syntymästä asti. (Oppimisvaikeus.fi)

3.3.2 Dyskalkulia

Dyskalkulia (*eng. dyscalculia*) tarkoittaa matematiikan erityistä oppimisvaikeutta, joka on taustaltaan neurologinen kehityshäiriö. Dyskalkuliassa vaikeudet matema-

tiikassa ovat merkittäviä ja ilmenevät jo peruslaskutaidoissa. Kaikenlainen numeroihin ja lukumääriin perustuvan tiedon käsittely voi olla haastavaa. (Oppimisvaikeus.fi)

Matemaattiset vaikeudet voivat näyttäytyä esimerkiksi vaikeutena muistaa kertotauluja ja peruslaskutoimituksia ulkoa, vaikeutena hahmottaa ja muistaa numerosarjoja, lukujen väärin kirjoittamisena, sekä laskutoimitusten karttamisena. (eoliitto.fi)

Dyskalkulia esiintyy usein muiden oppimisenvaikeuksien kanssa, kuten lukihäiriön tai ADHD:n kanssa. Keskimäärin jokaisessa luokassa on yksi oppilas, jolla on dyskalkulia. Dyskalkulia ei estä laskemaan oppimista, vaikka se sitä vaikeuttaa. Oikealla yksilöllisellä tuella matematiikan oppiminen on mahdollista. (mydyslexia.fi)

3.3.3 Kehityksellinen kielihäiriö

Kehityksellisellä kielihäiriöllä (tunnetaan myös nimellä dysfasia tai kielellinen erityisvaikeus) tarkoitetaan lapsen puheen ja kielen kehityksen viivästyistä tai poikkeavaa etenemistä. (Aivoliitto.fi)

Kehityksellinen kielihäiriö (*eng. Developmental language impairment*) voi näyttäytyä muun muassa puheenääntämisen, ymmärtämisen sekä asioiden nimeämisen haastavuutena. (Oppimisvaikeus.fi) Kehityksellinen kielihäiriö näyttäytyy myös esimerkiksi sanojen oppimisen hitautena, ensisanojen myöhästymisenä sekä jo opittujen sanojen pois jäämisenä. Lapsi ei myöskään ala yhdistää sanoja lauseiksi. Aikuisiällä puheen tuottaminen ja ymmärtäminen voi olla haastavaa ja uusien käsitteiden oppiminen hidasta. (Aivoliitto.fi)

Kehityksellistä kielihäiriötä esiintyy Suomessa keskimäärin yhdellä joka 14 lapsesta. Aiheuttavia syitä ei vielä tunneta, mutta perimällä voi olla merkitystä. Jos on ilmeistä, että lapsi ei kykene suoriutumaan peruskoulusta 9 vuodessa, hänellä

on oikeus 11-vuotiseen oppivelvollisuuteen. (kielipolku.info) Kehityksellistä kielihäiriötä on tutkittu aikuisilla erittäin vähän. Lähes kaikki tutkimukset tutkivat lapsia ja heidän kielellistä kehitystänsä.

3.3.4 Hahmotushäiriöt

Hahmotushäiriöt, joita kutsutaan myös hahmottamisen häiriöksi tai hahmotusvaikeudeksi, johtuvat aivojen poikkeuksellisesta tavasta käsitellä visuaalista ja spataalista informaatiota. Myös sosiaalisten tilanteiden hahmottaminen kuuluu oirekuvaan. (nmi.fi) Usein vaikeus liittyy enemmän osien välisten suhteiden ymmärtämiseen kuin osien itsensä tunnistamiseen. (Hahku.fi)

Hahmotushäiriö voi näyttäytyä esimerkiksi kömpelyytenä, tilanhahmottamisen vaikeuksina, liikkeen ja etäisyyksien arvioinnissa (nmi.fi) sekä piirtämisen ja reitien muistamisen haastavuutena. (cognimed.fi)

Hahmotushäiriötä voidaan kuntouttaa kuten muitakin oppimisenvaikeuksia. Hahmotushäiriötä voidaan kuntouttaa suorasti ja epäsuorasti. Suorasti kuntouttamiseen kuuluu taitoharjoittelu, kuten piirtäminen tai rakentaminen. Näitä harjoituksia tehdään nuorempien lasten kanssa. Epäsuora kuntouttaminen on kompensatiokeinojen vahvistamista, kuten oman toiminnan ohjauksen taitojen vahvistamista sekä tehokkaampien opiskelustrategioiden harjoittelemista. Näitä harjoituksia tehdään yleensä vanhempien lasten kanssa. (cognimed.fi)

3.3.5 ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö

ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö (*eng. attention deficit hyperactivity disorder*) on kehityksellinen neuropsykiatrinen oirekuva, jossa esiintyy toimintakykyä haittaavia ja pitkäaikaisia haasteita keskeisissä ydinoireissa eli keskittymisessä, aktiivisuuden säätelyssä ja impulssien hillinnässä. (ADHD liitto)

ADHD:stä tunnistetaan Suomessa kolme muotoa: yhdistetty, johon kuuluu tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus; tarkkaamaton, johon ei kuulu yliaktiivisuutta tai impulsiivisuutta; sekä yliaktiivis-impulsiivinen, johon ei kuulu tarkkaamattomuutta. (Duodecim terveystietokirjasto) Ennen tunnettu ADD eli pelkkä tarkkaavaisuuden häiriö ilman yliaktiivisuutta, on nykyisin diagnoosilla ”ADHD (tarkkaamaton)”. (ADHD tutuksi.fi)

ADHD ilmenee hyvin monella eri tavalla, ja oireet vaikuttavat kaikilla elämän osa-alueilla. Tarkkaamattomuus haittaa keskittymistä esimerkiksi opiskelu- ja työtehtäviin, mutta voi myös häiritä toisen kuuntelemista ja täten vaikeuttaa sosiaalisia suhteita. Etenkin ryhmäkeskustelut voivat olla haastavia, sillä tarkkaavuutta on haastavaa kohdistaa itse. Yliaktiivisuus voi ilmetä kiemurteluna tai jatkuvana kärsien ja jalkojen liikutteluna, kun tulee istua paikallaan. Impulsiivisuus puolestaan voi näyttäytyä niin heräteostoksina kuin myös esimerkiksi vaikeutena odottaa omaa puheenvuoroa, tai vaikka toisen puheenvuoron lopettamista heidän puolestaan.

Myös yksi ADHD:lle ominainen piirre on *Rejection Sensitive Dysforia* eli RSD. RSD on yliherkkyyttä hylkäämisen tai torjumisen tunteisiin. Nepsyarki.com -sivustolla kerrotaan Suomessa puhuttavan ”kritiikin pelosta”. RSD on suurta tunneherkkyyttä ja kipua, jonka laukaisee havainto tai kokemus siitä, että henkilölle tärkeä ihminen on torjunut tai kritisoinut tätä. Henkilöt, joilla on RSD, kokevat tämän tunnereaktion paljon vahvempana kuin muut. (additudemag.com)

4 TEOREETTINEN TAUSTA

4.1 Oppimisvaikeuden tunnistamisen tärkeys

Meta-analyysissään Rinne, H., Korkeamäki, J., & Villa, T. (2021) tutkivat korkeakouluopiskelijoiden (20–29-vuotiaiden) koettujen oppimisvaikeuksien vaikutuksia elämän eri osa-alueisiin ristiintaulukoimalla vuoden 2012 opiskelijabarometriä sekä korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimusta 2012. Heidän tutkimuksessaan nousi ilmi, että oppimisvaikeuksia kokeneilla on myös useammin todettu tai koettu mielenterveyden ongelmia ja oma terveys koetaan huonommaksi. Tutkimuksessa havaittiin myös, että naiset kokevat oppimisvaikeuksia useammin kuin miehet. Kuitenkin sosiaalista vetäytymistä kokevat useammin nuoret miehet kuin nuoret naiset.

He, jotka raportoivat kokevansa oppimisvaikeuksia mainitsivat myös tarpeensa toistaa asioita oppiakseen ja oppimisvaikeuksia kokevat käyttivät terveystalvuita yleisemmin kuin muut, ja ovat näihin palveluihin muita tyytymättömpiä. Koettujen oppimisvaikeuksien tarkastelu lisää mahdollisuuksia tarkastella myös tunnistamatta jääneitä oppimisvaikeuksia ja niiden seurauksia. (Rinne ym. 2021, 28–30.)

Rinne, Hautamäki ja Villa kirjoittavat myös seuraavasti:

”Oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista on pidetty tärkeänä etenkin opiskelijan minäkuvan kannalta (Stein ym. 2011), mutta oppimisvaikeuden tunnistaminen vielä aikuisenakin on havaittu hyödylliseksi, sillä se voi antaa selityksen opiskeluissa koetuille vaikeuksille ja auttaa opiskelijaa löytämään parempia opiskelutaitoja. Myös avun hakeminen ja saaminen saattaa olla helpompaa. (Korkeamäki ym. 2010b, Pino & Mortari 2014.)”

Rinne, Hautamäki ja Villa viittasivat myös Steinen, Blumin ja Barbaresin artikkeliin siitä, kuinka oppimisvaikeuden varhainen tunnistaminen on tärkeää opiskelijan minäkuvan kannalta, ja kuinka oppimisvaikeuden tunnistaminen aikuisuudessa on

silti usealle henkilölle positiivinen asia siitä syystä, että se tarjoaa selityksen omille koetuille vaikeuksille.

4.2 Motivaation merkitys oppimisessa

Sami Määttä kirjoitti ajattelu- ja toimintastrategioista artikkelissaan *Näkökulma motivaatioon: nuorten ajattelu- ja toimintatavat* (2011). Artikkelissaan Määttä kertoo väitöskirjatyöstään, jossa hän tutki esimerkiksi millaisia eri strategioita käyttäviä ryhmiä tavallisten nuoren joukosta löytyy, sekä minkälaisia seurauksia niiden strategioiden käytöllä on nuorten hyvinvoinnille.

Haastavan tilanteen kohdatessa ajatusten ja tekojen prosessi alkaa. Tämä prosessi alkaa minäkuvasta, joka luo pohjan tehtävän odotuksille. Nämä odotukset ohjaavat toimintaa, joka taas voidaan määritellä joko tehtävään liittyväksi tai tehtävään liittymättömäksi. Prosessi päättyy, kun henkilö miettii, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet hänen onnistumiseensa tai epäonnistumiseensa. Näitä syy päätelmiä kutsutaan kausaaliattribuutioiksi, ja niissä näyttää usein toteutuvan itseään tukeva ajattelutapa, eli ajatus siitä, että onnistuminen johtuu itsestä mutta epäonnistuminen muista tekijöistä. Lopuksi nämä syy päätelmät vaikuttavat taas minäkuvaan joko vahvistaen tai heikentäen. Näin syntyy itseään ylläpitävä ajattelu- ja toimintatavan kokonaisuus eli toimintastrategia. (Määttä, 2011, 13.)

Kuvio 1. Ajattelu- ja toimintastrategioiden suhde muihin vastaaviin käsitteisiin, Sami Määttä, Näkökulma motivaatioon: Nuorten ajattelu- ja toimintatavat, 2007.



Kuvio 1. Ajattelu- ja toimintastrategioiden suhde muihin vastaaviin käsitteisiin

Väitöskirjatutkimuksessaan *Motivaatio, oppimisvaikeudet ja ammatillisten opintojen loppuun suorittaminen (2022)*, Elisa Salmi tutki kolmen pienemmän tutkimuksen avuin, miten motivaatio on yhteydessä opintojen loppuun suorittamiseen ja onko oppimisvaikeuksilla tekemistä asian kanssa. Tutkimuksessa tuli ilmi, että motivaatiolla on paljon suurempi vaikutus opintojen suorittamisessa kuin oppimisvaikeuksilla on, mutta oppimisvaikeuksilla on vaikutusta motivaatioon ja itseohjautuvuuteen. Tätä ilmiötä tukee Määttän teoria siitä, kuinka henkilön koettu minä asettaa itselle odotukset omista kyvyistään, ja vaikuttaa siihen, minkälaisia odotuksia itsellemme asetamme, ja kuinka selitämme omia onnistumisia ja epäonnistumisiämme.

Tästä syystä pidän äärimmäisen tärkeänä, että jokaisen yksilökohtaista oppimista tuetaan kaikissa ympäristöissä mahdollisimman varhaisesta iästä asti, riippumatta siitä, onko henkilöllä oppimisvaikeutta vai ei. Se, millainen minäkuva ja millaisia ajattelu- ja toimintastrategioita lapselle ja nuorelle syntyy, vaikuttaa enemmän motivaatioon kuin vain pelkkä oppimisvaikeus, oli se sitten koettu tai todettu.

Oppijan kokemukset osaamisestaan ja epäonnistumisistaan sekä niistä saadun palautteen vaikutukset ovat sisäisiä tekijöitä motivaation muotoutumisessa. Ulkopuolisia syitä taas ovat esimerkiksi ympäristötekijät, kuten ystäväpiiri tai vanhemmat. (Salmi, 2022, 15.)

Itsemääräämisteorian, lyhennettynä SDT (*eng. Self Determination Theory, Decy ja Ryan, 2008, Ryan ja Decy, 2000*), mukaan sosiaalinen ympäristö vaikuttaa suoraan tai välillisesti opiskelijan motivaatioon, ja oppijan psykologisia perustarpeita tukeva ympäristö tukee myös tämän autonomista motivaatiota. Tarpeiden huomiotta jättäminen taas lisää kontrolloitua motivaatiota tai motivoimattomuutta. (Salmi, 2022, 19, ja Vasalampi, 2017)

4.3 Mielenterveys ja oppimisvaikeudet

Kaltiala-Heino Riittakertun, Ranta Klausen ja Fröjd Sarin artikkelissa *Nuorten mielenterveys koulumaailmassa* (2010), he tuovat myös esille oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen tärkeyden painottamalla mielenterveydenhäiriöiden ennaltaehkäisemistä. (s. 2) Kaltiala-Heinon, Rannan ja Fröjdin mukaan oppimisvaikeudet ja oletettua heikompi koulumenestys saattavat lisätä mielenterveydenhäiriöiden riskiä siksi, että koulu on lapselle ja nuorelle hyvin tärkeää. He mainitsevat myös, kuinka mielenterveydenhäiriöt heikentävät toimintakykyä ja siten voivat esimerkiksi heikentää sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja ja siten myös heikentää koulumenestystä.

Kaltiala-Heinon ym. mukaan vanhempien ja opettajien suuret odotukset yhdessä koulumenestyksen heikentymisen kanssa voivat aiheuttaa kierteen, jossa ”aiempi epäonnistuminen heikentää käsitystä omasta kyvykkyydestä ja vaikuttaa myös opettajan ja vanhempien odotuksiin. Uudet epäonnistumiset vahvistavat käsitystä kyvyttömyydestä vaikuttaa asiaan”, joka näkyy myös Määtän toimintastrategia teoriassa.

Laajasalo Tainan ja Sami Pirkolan raportissa *Ennen kuin on liian myöhäistä – ehkäisevän mielenterveystyön toimivia käytäntöjä palvelujärjestelmän kehittäjille*, 2012, Laajasalo ja Pirkola mainitsevat Joseph A. Durlak ym. vuoden 2011 meta-analyysin, joka koostui yli 200 000 henkilöstä, joiden sosiaalista ja tunne elämän kehittymistä seurattiin päiväkotikäisistä lukioikäisiksi asti. Tämä meta-analyysi osoitti, kuinka lasten minäkuvan kehittymiseen voi vaikuttaa koulussa toteutettavilla ohjelmilla. Myös Hemminki Tiina ja Timoska Janne mainitsevat opinnäytetyössään *neuropsykiatrisen oppilaan mielenterveyden tukemisen menetelmät*, 2020, kuinka kouluikäisten parissa tehtyjen sosioekonomisia taitoja kartoittavien tutkimusten ohjelmien parissa on huomattu myönteinen vaikutus lasten minäkuvassa.

Kaltiala-Heinon, Rannan ja Fröjdin artikkelissa heidän kuvaamiaan mielenterveydenhäiriöitä lisääviä riskejä, kuten esimerkiksi heikko koulumenestys, koulukiusaaminen (uhrina ja tekijänä), varten tulee laatia selkeät toimintamallit, jotta tilanteeseen voidaan puuttua.

4.4 Minäkuvan suhde motivaatioon

Pro gradu tutkielmassaan *Kuudesluokkalaisen minäkuva koululaisena*, 2017, Jenni Saari kirjoittaa minäkuvan ja motivaation välisestä suhteesta näin: ”Minäkuvan voidaan ajatella olevan suoriutumismme motivaattori. Jokaisella ihmisellä on tapana käyttäytyä sen mukaan, mikä sopii käsityksemme itsestämme.”

Lapsen minäkuva määrittää hänen oletuksensa onnistumisesta tai epäonnistumisesta, ja tämä taas vaikuttaa lapsen motivaatioon. Onnistumiset lisäävät kiinnostusta oppiainetta kohtaan, joka kehittää positiivista oppijaminäkuvaa, ja tämä toimii samalla tavalla kielteisesti. Epäonnistumiset taas kehittävät negatiivista oppijaminäkuvaa. (Saari, 2017, 18.)

Kun ihminen kohtaa haasteen, hän muodostaa minäkuvansa pohjalta odotuksia, jotka saavat henkilön toimimaan joko tehtävään liittyvällä tai liittymättömällä tavalla. Lopuksi henkilö miettii, mitkä tekijät aiheuttivat joko onnistumisen tai epäonnistumisen, ja näissä syy päätelmissä eli kausaaliattribuutioissa yleensä ajatellaan, että onnistuminen johtuu itsestä ja epäonnistuminen muista tekijöistä. Nämä syy päätelmät sitten joko vahvistavat tai heikentävät minäkuvaa. (Määttä, 2007, 12–13.)

Kirjassaan *Näin motivoit oppimaan, 2022*, Kati Vasalampi kirjoittaa pystyvyyden kokemuksen tukemisesta ja sen tärkeydestä motivaattorina. Jotta motivaatio pysyy hyvänä, tarvitsee ihmisen kokea olevansa kykenevä. Jos tuntee ja olettaa, että ei pysty, se alentaa motivaatiota edes yrittää, saati saattaa tehtävä loppuun. Tätä pystyvyyden kokemusta voidaan rakentaa ja ylläpitää jäsennellyllä ja selkeällä oppimisympäristöllä, joka on erityisen tärkeää niille oppijoille, joilla on haasteita oppimisessa tai keskittymisessä. (Vasalampi, 2022, 89.)

Tutkielmassaan Saari kertoo Tukea tarvitsevasta minäkuvatyyppistä, kuinka heidän huono itsetuntonsa ja negatiivinen minäkuva voi vaikuttaa merkittävästi heidän oppimiseensa ja voi siten aiheuttaa oppimisvaikeuksia, eli Saari päättelee oppimisvaikeuksien voivan mahdollisesti olla seurausta jo omatusta heikosta minäkuvasta. Tämän minäkuvatyyppin kanssa on erityisen tärkeää hyödyntää heidän vahvuksiinsa ja antaa positiivista palautetta, jotta minäkuvaa voidaan muokata positiivisemmaksi. (Saari, 2017, 46.)

4.4.1 Opettajan rooli minäkuvan kehittämisessä

Tutkielmassaan Saari kartoitti, millainen oppijaminäkuva kuudesluokkalaisella on. Saari antoi jokaiselle oppilaalle paperin, jossa oli palapelikuvio, ja pyysi tätä kirjoittamaan isoimpaan palaan piirteen, joka kuvaa itseä eniten, ja pienimpään palaan

piirteen, joka kuvaa itseä vähiten. Kaikki vastaukset läpikäytyään Saari tutki, millaisia kuvaavia sanoja oppilaat itsestään käyttivät, ja luokiteltuaan sai nämä jaettua viiteen eri minäkuvatyyppiin. Näistä tyypeistä keskityn kahteen: Koululainen ja Tukea tarvitseva. Muita Saaren nimeämiä minäkuvatyyppisiä ovat Ystävä, Hyvinvoiva ja Seikkailija. Jokaisen minäkuvatyyppin kohdalla esiin nousi niin positiivisia kuin negatiivisia piirteitä, joita oppilaat itsessään kuvasivat.

Saaren luomat minäkuvatyyppit antavat omat etunsa ja haasteensa opettajille. Opettaja voi nähdä Koululainen -tyypin helppona oppilaana, joka osaa kaiken eikä tarvitse avustusta. Opettajan suhtautumisella tällaisen oppijan epäonnistumisiin voi olla oppijalle paljon enemmän merkitystä, kuin miten opettaja suhtautuu tämän onnistumisiin. Opettajan tulee olla tarpeeksi pätevä osatakseen vaatia tältä minäkuvatyyppiltä tarpeeksi hänen taitotasoonsa nähden, jottei koulu ole liian tylsää, sekä varmistaa, ettei positiivisen palautteen antaminen ei lopu, vaikka oppijan minäkuva olisi jo selkeästi positiivinen. Myös oppilaan ja opettajan asettamien vaatimusten vaikutuksia tulee osata seurata, jotta voi estää oppilasta ylikuormitumasta. (Saari, 2017, 45.)

Opettajalla tulee olla keinoja organisoida oppijoille sellainen ympäristö, joka tarjoaa heille mahdollisuuksia osallistua oppimiseen aktiivisesti. Kun oppimisympäristö tarjoaa kaikille työrauhan ja tilaa, sekä kun oppijat ymmärtävät oppimistilanteen tarkoitukset, voivat he kokea itsensä pystyviksi. Kun oppimisympäristö on selkeä ja jäsenelty, ovat oppijatkin kiinnostuneita. Paras keino tukea oppijan pystyvyyden tunnetta on oppijan taitotasoon nähden optimaalisten haasteiden kohtaaminen. (Vasalampi, 2022, 90.)

4.4.2 Myönteinen oppijaminäkuva

Saaren tutkimuksessa yleisin minäkuvatyyppi oli Koululainen. Tähän tyyppiin kuuluvat oppilaat olivat kuvanneet itseään enimmäkseen positiivisilla sanoilla, jotka he kirjoittivat omaan palapeliinsä (Kuvio 2). Tälle tyyppille ominaisia piirteitä olivat

muun muassa kärsivällinen, ahkera, viisas, taitava ja itsevarma. Minäkuva rakentuu kokemusten ja ympäristöltä tulleen palautteen perusteella, joten Koululainen -tyypin omaava on saanut paljon positiivista palautetta, jonka seurauksena hänen itseluottamuksensa on kasvanut ja oppijaminäkuvasta on muodostunut hyvin positiivinen. (Saari, 2017, 35.) Saari painottaa läheisten ja tärkeiden ihmisten antaman palautteen roolia minäkuvan muodostumisessa, ja mainitsee minäkuvan perustan syntyvän jo varhaislapsuudessa vanhempien toimesta, mutta kouluikäisellä opettajien ja ystävien merkityksen lisääntyvän. Hän mainitsee myös, että Koululainen -tyypin omaava henkilö on mahdollisesti motivoitunut olemaan tarkka, kärsivällinen ja vastuuntuntoinen seurauksena aikaisemmista onnistumisen kokemuksista. Hän haluaa kuitenkin myös tuoda esille temperamentin vaikutukset näihin piirteisiin. Esimerkiksi kärsivällinen lapsi on yleensä sinnikäs, ja uteliasuus, kekseliäisyys ja luovuus vaativat rohkeutta kohdata uusia asioita. (s. 36)

Kuvio 2. Koululainen -minäkuva tyyppiä kuvaavat piirteet, Jenni Saari, *Kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena*, 2017, sivu 35.



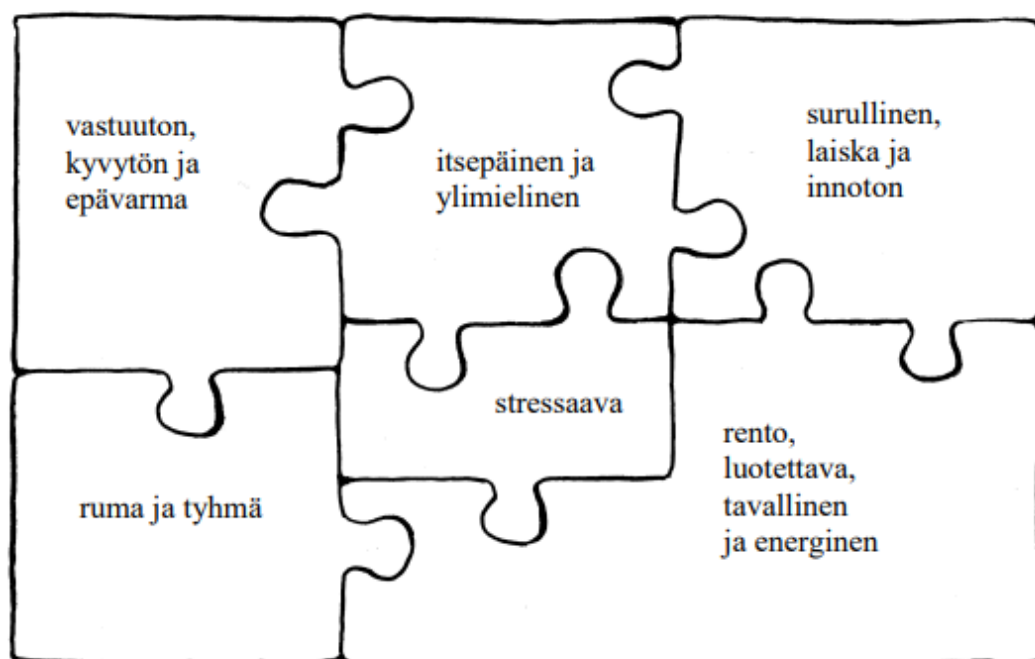
4.4.3 Kielteinen oppijaminäkuva

Toinen Saaren esille tuoma minäkuvatyyppi kuudesluokkalaisissa, oli Tukea tarvitseva. He ovat lähestulkoon vastakohta Koululainen -tyypille, ja heidän palapeleissään kuvaamat piirteet olivat suurimmalta osin negatiivisia (Kuvio 3). Tämä minäkuvatyyppi oli selkeä vähemmistö Saaren tutkimuksessa. Saari spekuloi, että kyse voi olla ohimenevästä vaiheesta, sillä tässä iässä on yleistä omata itsetunto-ongelmia, mutta mainitsee negatiivisen minäkuvan voivan olevan lähtöisin myös välipitämättömästä tai ankarasta kodin ilmapiiristä. Itse arvioisin kielteisen oppijaminäkuvan muodostumiseen vaikuttaneen myös kielteiset oppimiskokemukset sekä kielteisen oppijaminäkuvan, jonka myötä pystyvyyden tunnetta ei ole. Tämän Tukea tarvitseva -minäkuvatyyppin omaavat kuvasivat itseään muun muassa sanoin *kyvytön, laiska ja tyhmä*, ja Saari tuokin esille, kuinka tämä oppijaminäkuva voi olla seurausta jatkuvasta kielteisestä palautteesta. Hän kuitenkin haluaa myös painottaa, että lapsi voi myös olla herkistynyt kritiikille tai tulkita saamansa avun merkkinä tyhmyydestä, eikä opettaja välttämättä tiedosta tämän mahdollisuutta. Itse arvelen, että kritiikille herkistynyt lapsi voi tuntea osittain häpeää saamastaan avusta, sillä lapset ovat erittäin herkkiä huomaamaan, kun jotakuta kohdellaan eri tavoin, kuin toista. Kritiikille herkistynyt lapsi voisi siis tästä syystä tuntea jopa häpeää saamastaan avusta, jos hän kiinnittää huomiota muihin, jotka eivät apua tarvitse.

Myös Vasalampi kirjoittaa monia epäonnistumisia kokeneista oppijista kirjassaan *Näin motivoit oppimaan*, 2022. Vasalammen mukaan oppija, jolla on ennakkokäsitys omasta kyvyttömyydestään saattaa vältellä oppimistilanteissa herääviä kielteisiä tunteita kuten ahdistusta suuntaamalla keskittymisensä pois tehtävästä. Tällainen huomion muulle kiinnittäminen voi tapahtua passiivisesti tai aktiivisesti, esimerkiksi esittämällä tekevänsä tehtävää vaikka todellisuudessa vain piirtelee vihkoon, tai häiritsemällä työrauhaa luokassa. Vasalampi spekuloi näiden olevan keinoja tälle epäonnistumisia pelkäävälle oppilaalle vältellä kielteisiä tunteita ja pe-

rustella epäonnistumistaan, mutta tällä tavoin toimimalla oppija saattaa tahtomattaan johtaa itsensä uuteen epäonnistumiseen, joka vain ruokkii epäonnistumisen ja heikomman oppijaminäkuvan kierrettä.

Kuvio 3. Tukea tarvitseva -minäkuvatyyppiä kuvaavat piirteet, Jenni Saari, *Kuudesluokkalaisten minäkuva koululaisena*, 2017, sivu 40.



4.4.4 Opettajalla on suuri vastuu

Pohdinnassaan Saari tuo esille, kuinka jokaisessa minäkuvatyyppissä oli niin positiivisia kuin negatiivisia koettuja piirteitä, ja kuinka negatiivisia koetut piirteet jäävät usein positiivisia koettujen varjoon. Hän painottaa, kuinka opettajilla tulisi olla herkkyyttä tunnistaa sekä kyky vahvistaa oppilaittensa itsetuntoa heidän tarvitsemillaan alueilla, ja kuinka opettajilla on hyvä mahdollisuus vaikuttaa lasten itsetuntoon. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että opettaja tuntee oppilaansa perusteellisesti ja on heistä aidosti kiinnostunut. Tässä koen luokkakoon olevan suuri ongelma.

Oppilasmäärää opettajaa kohden luokassa ei olla määritelty laissa (OAJ.fi) ja peruskoulussa opettajaa kohden voi olla yli 30 oppilasta. Jo yli 20 on mielestäni suuri määrä lapsia, joiden oppimisesta, itsetunnosta, minäkuvasta ja sosiaalisesta kasvusta olla vastuussa. Kun oppilasmäärä luokkaa kohden on näin suuri, on yksilöllisten tarpeiden huomaaminen haastavampaa. Etenkin, jos luokalla ei ole pysyvää luokanopettajanavustajaa. Vaikka opettaja voi aidosti välittää jokaisesta oppilaasta ja on kiinnostunut heistä ihmisinä, on mielestäni epärealistista olettaa, että opettajat pystyisivät niin perusteellisesti tuntemaan yli 25 tai jopa yli 30 lasta, joita hän joka päivä opettaa. On myös oppiaineopettajia, joilla on oma luokka, mutta jotka opettavat myös muiden luokkien oppilaille tiettyä oppiainetta (kuten esimerkiksi kielet).

Jo pelkästään kahteen Saaren tutkimuksessa hänen esille tuomaan minäkuvatyyppiin keskittyessä tulee osata yhtäaikaaisesti huomioida monia tekijöitä, ja tämä vaatii opettajilta osaamista lukea oppilaan eleitä ja tämän käytöstä, sekä mielestäni kaikkein tärkein taito, osata puhua oppilaille ja kysyä häneltä hänen voinnistaan, oppilaan aito kohtaaminen. Tällainen ei onnistu sen tarvitsemalla tasolla, elleivät opettajat pysty kunnolla tutustumaan oppilaisiinsa, eikä tämä ole realistista nykyisellä luokakohtaisella oppilasmäärällä, etenkin, kun luokanopettajilla ei välttämättä ole luokassa avustajaa.

Luokkakoiden ollessa näin suuria, on hyvin mahdollista että lapsen oppimisvaikeus ja kielteinen oppijaminäkuva jäävät opettajalta huomiotta. Opettajan huomio saattaa herkemmin kiinnittyä niin sanotusti tulipalojen sammutteluun – ne lapset, jotka luokassa häiritsevät työrauhaa eniten, saavat eniten huomiota, mutta huomio kohdistuu vain käytöksen lopettamiseen, eikä sen syyn löytämiseen. Samalla ne oppilaat, jotka ilmaisevat huonoa oloaan passiivisemmin sekä ne, jotka sillä hetkellä voivat hyvin, jäävät ilman huomiota. Etenkin ne oppilaat, jotka pärjäävät hyvin eivätkä vaadi opettajan huomiota, voivat saada ”helpon oppilaan” leiman. Saari toi samaa ajatusta esille tutkielmassaan, jossa hän mainitsi, että itseohjautuvien ja opiskeluorientoituneiden oppilaiden kohdalla opettaja voi helposti ajatella,

että ja he pärjäävät itse. Myös nämä niin sanotut helpot oppilaat kohtaavat haasteita, ja opettajan tulee sallia virheet ja suhtautua heidän epäonnistumisiinsa hyvin harkitusti, sillä se voi olla paljon merkityksellisempää kuin positiivinen palaute.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

5.1 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Tutkimukseni aineiston keräsin haastatteluilla. Haastattelut voidaan luokitella yksilö- ja ryhmähaastatteluihin osallistujamäärän mukaan, sekä strukturoinnin askeen mukaan. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on strukturoidun ja strukturoimattoman luokan välissä. Teemahaastattelussa haastattelun aihe eli teemat ovat samat jokaisella haastateltavalla, mutta tavoitteena ei ole saada selkeät ja samat vastaukset jokaiselta, vaan tuoda haastateltavan kokemukset, tunteet ja ajatukset esille. (Ahtijainen ym., 2009, 5–6.)

Strukturoidussa haastattelussa samat kysymykset kysytään kaikilta, kuten teemahaastattelussakin, mutta myös vastaamisvaihtoehdot ovat rajatut strukturoidussa haastattelussa. Tavoitteena tässä haastattelutyypissä on poistaa haastattelijan vaikutus. Puolistrukturoidussa haastattelussa taas kysymykset ovat aina samat, mutta haastateltava saa vastata omin sanoin juuri kuten haluaa. (Tietoarkisto)

Tätä opinnäytetyötä varten valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä tavoitteenani tässä opinnäytetyössä on tuoda haastateltavien kokemuksia esille. Jokaisessa haastattelussa sanoitin kysymykset hieman eri tavalla, ja joskus niiden järjestys saattoi muuttua hieman riippuen siitä, mistä keskustelimme haastateltavan kanssa ja kuinka kauan. Jotta pysyin itse kärryllä siitä, mitä kysymyksiä olin jo kysynyt, maalasin kysymyksen Word -tiedostosta eri väriseksi, kun olin saanut siihen vastauksen. Joidenkin haastattelujen kohdalla en välttämättä kysynyt kaikkia kysymyksiä, sillä vastaukset tulivat keskustelun yhteydessä luontevasti.

5.2 Tutkimusote ja tutkimuksen kohde

Haastattelun otannaksi olin suunnitellut 3–5 henkilöä, mutta paljon harkinnan jälkeen koin, että tutkimuksen validiuden kannalta tarvitsen enemmän aineistoa.

Päädyin haastattelemaan 8 henkilöä. Kaikki haastateltavat tavoitettiin sosiaalisen median alustojen kautta, joissa haastateltava oli minuun yhteydessä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseni kohteena on 18 vuotta täyttäneet henkilöt, joilla on, tai jotka epäilevät oppimisvaikeutta itsellään.

Jo ennen opinnäytetyöni suunnitteluvaihetta olin ollut yhteydessä Vaasassa sijaitsevaan koulutuskeskus Datero ry/rf:ään opinnäytetyötäni koskien. Olin kuullut Dateron toiminnasta luennolla ja kiinnostuin suuresti heidän tarjoamistaan palveluista, sillä tiesin jo silloin, että haluan opinnäytetyöni tutkivan oppimisvaikeuden vaikutuksia motivaatioon. Daterolle sopi toimia toimeksiantajanani, ja heidän kanssaan laadin rungon haastattelulleni.

Opinnäytetyöni suunnitteluvaiheessa aikomuksenamme Dateron kanssa oli haastatella heidän asiakkaitaan, ja käyttää heiltä saatua tietoa Dateron palveluiden kehittämiseen, jotta asiakaskokemusta voidaan parantaa entisestään. Valitettavasti aikataulumme eivät kuitenkaan sopineet yhteen, sillä minun tuli saada haastatellut tehtyä aikaisemmin, kuin alun perin olimme ajatelleet. Dateron toiminta on kesän ajan tauolla, joten ilmoitukseni haastattelupyynnöistä eivät olisi ehtineet tavoittaa heidän asiakkaitaan paikan päällä. Kokeilimme Dateron sosiaalisen median kautta, ja tätä varten loin Instagram -sovellukseen julkaisun sekä tarinajulkaisun, sekä isomman ilmoituksen julkaistavaksi Facebookissa. En kuitenkaan saavuttanut Dateron sosiaalisen median alustojen kautta yhtäkään haastateltavaa, joten en pystynyt haastattelemaan Dateron asiakkaita.

Päätin vielä itse yrittää sosiaalista mediaa haastateltavien tavoittamisessa. Tein julkaisun Reddit -nimiselle alustalle, ja sain saman päivän aikana yli puolet tarvitsemistani haastateltavista. Kaikista haastateltavistani 6 otti minuun yhteyttä Redditissä, ja kaksi olivat nähneet Daterolle tekemäni Facebook -julkaisuni, joka oli jaettu eteenpäin kokemusasiantuntijoiden Facebook -ryhmään.

5.3 Aineiston kerääminen

Aineiston keruuta varten laadin yksilölle suunnatun teemahaastattelunrunгон. Laadin haastattelulle teemoja, joilla pyrin kartoittamaan oppimisvaikeuden näyttäytymistä haastateltavan elämässä sekä sen vaikutuksista haastateltavan oppijaminäkuvaan, oppimismotivaatioon, mielenterveyteen sekä 2. ja 3. asteen opiskelupaikan valintoihin ja arkeen. Teemat laadin yhteistyössä Dateron kanssa, ja niistä suurin osa perustuu teoreettiseen viitekehykseen. Haastatteluja varten olin varannut yhteensä 60 minuuttia, ja suurin osa haastatteluista toteutui 45–55 minuutin sisällä. Yhdessä haastattelussa kesti lähes 90 minuuttia.

Alun perin aineiston keräämistä varten olin suunnitellut toteuttavani haastattelut kouluni ryhmätyötiloissa, sillä halusin päästä näkemään haastateltavat kasvokkain. Tämä ei kuitenkaan valitettavasti ollut mahdollista, sillä en pystynytkään haastattelemaan Dateron asiakkaita, vaan tein avoimen julkaisun, ja haastateltavat olivat ympäri suomea. Tästä syystä haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom -sovelluksessa. Aineiston kerääminen tapahtui huhti-toukokuun aikana 2024.

5.4 Haastattelun teemat

Haastattelurunгон laatimisessa tein yhteistyötä Dateron kanssa, sekä testasin haastattelurunгон toimivuutta kahden ystävän avulla ennen varsinaisten haastattelujen pitämistä varmistaakseni kysymysteni ymmärrettävyyden sekä selkeiden, yleisten termien käytön haastattelussa. Haastatteluni muuttui huomattavasti ensimmäiseen luonnokseen verrattuna, ja suurimmat muutokset olivat haastattelun laajuudessa sekä kysymysten järjestyksessä.

Kaikki haastattelun teemat ja niiden alla olevat kysymykset lukuun ottamatta perustietoja sekä nykyhetki -kohtaa olen valinnut eri tutkimusten ja kirjallisuuden

pohjalta, jotka koskevat oppimisvaikeuksia tai oppimismotivaatiota. Tässä kappa-
leessa avaan muutamaa teemaa ja kysymystä sekä syytä niiden valitsemiselle.

Rinteen, Korkeamäen, ja Villan meta-analyysin sekä Kaltiala-Heinon, Rannan ja
Fröjdin artikkelin vuoksi päätin kartoittaa haastateltavien mielenterveyttä. Näiden
tekstien esille tuomien aiheiden vuoksi päätin myös, etten kysy vain diagnooseja,
vaan myös tarkemmin opiskelun ja koulunkäynnin vuoksi koettua ahdistusta tai
masentuneisuutta.

Kysymykseni minäkuvasta ja sen muutoksista, sekä miten haastateltavat muista-
vat nähneensä itsensä ajan myötä, pohjautuu Määtän artikkeliin suoritusstrategi-
oista. Kysymyksellä halusin kartoittaa useampaa asiaa, joita ovat minäkuvan muu-
tokset vuosien varrella, jotta voin peilata niitä haastateltavan kertomiin kokemuk-
siin, sekä miten käsitys itsestä on vaikuttanut motivaatioon opiskella. Minäkuvan
muutoksia halusin kartoittaa myös Minäkuva ja mielenterveys -osiossa ”Miten
näet itsesi oppijana?” -kysymyksellä (Liite 2). Sulkeissa olevat adjektiivit valitsin
Saaren tutkimuksen perusteella. Kysymyksillä siitä, minne halusi peruskoulun jäl-
keen jatkaa sekä kuinka varma päätöksestään oli, pyrin kartoittamaan haastatel-
tavan itsevarmuutta sekä oppijaminäkuvan myönteisyyttä tai kielteisyyttä.

Kysymykseni mahdollisista hyödynnetyistä palveluista oli Dateroa varten, mutta
se oli yhä hyödyllinen, vaikken päässyt haastattelemaan Dateron asiakkaita. Kysy-
myksen vastaukset korostivat sitä, kuinka haastateltavia ei ollut osattu ohjata
mahdollisen tuen piiriin, vaikka he olisivat saaneet diagnoosin. Kohdan 8. ”Nyky-
hetki” (Liite 2) neljä viimeistä kysymystä tulivat myös Daterolta, ja näiden tarkoi-
tuksena olisi ollut kartoittaa Dateron asiakkaiden tilannetta, jotta heidän saamiaan
palveluita voidaan parantaa entisestään ja Daterolla saadaan tietoon, jos johonkin
alueeseen olisi tarvetta keskittyä suuremmin. Kun haastateltavaksi en saanut Da-
teron asiakkaita, kysymyksen vastaukset auttoivatkin kuvaamaan sitä, millaista tu-
kea haastateltavat kaipaavat tällä hetkellä, ja pystyin ohjaamaan heitä eri palve-
luiden, etenkin Dateron, piiriin.

Motivaatioon liittyvät kysymykset pohjautuvat Vasalammen tutkimukseen, jossa hän kirjoittaa pystyvyyden kokemuksen tukemisesta, sekä Saaren tutkimukseen kuudesluokkalaisen oppijaminäkuvasta. Halusin haastateltavien asettavan motivaation tasonsa asteikolle 1–5, jotta pystyn vertaamaan heidän kokemaansa motivaation tasoa verrattuna eri asteilla. Tarkoitukseni ei ollut verrata asteikolle asetettua motivaatiota haastateltavien kesken, vaan yhden haastattelun sisällä sitä, mille asteikolle he asettivat motivaationsa ala- ja yläasteella sekä 2. ja 3. asteen koulutuksessa ja työelämässä. Siitä, miten haastateltavat saattoivat perustella mihin motivaationsa asetti tuolla asteikolla, etsin yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia haastattelujen välillä.

5.5 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysille on kaksi lähestymistapaa, joita ovat induktiivinen, eli aineistolähtöinen lähestymistapa, ja deduktiivinen, eli teorialähtöinen lähestymistapa. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa aineistoa ei analysoida valmiin rungon mukaisesti, vaan tutkija tuottaa luokittelun aineistoonsa perustuen. Teorialähtöisessä lähestymistavassa laaditaan ensin luokittelumatriisi, joka ohjaa analyysin tekemistä. (Elo ym., 2022, 218.)

Tässä opinnäytetyössä käytän induktiivista lähestymistapaa. Aineiston analysoiminen etenee Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaaman kolmivaiheisen prosessin mukaisesti: 1. aineiston tiivistämien, 2. aineiston ryhmittely eli teemoittelu ja 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tämä aineistolähtöinen tapa vaatii litteroituun aineistoon perehtymistä perusteellisesti. Aineiston analysoimisen aloitin etsimällä yhdistäviä ja eriäviä tekijöitä haastattelujen välillä, ja korostamalla nämä. Samalla korostin ilmaisuja, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini.

Varsinaisen sisällön analyysin aloitin tiivistämällä korostamani ilmaisut siten, että kaikki tutkimukselleni epäolennainen jää pois. Tiivistetyille ilmaisuille loin taulukon, jossa näkyy tutkimuskysymykseni, johon alkuperäisilmaisu vastaa, ja alkuperäisen ilmaisun vieressä tiivistetty ilmaisu. (Taulukko 1)

Taulukko 1. Alkuperäisilmaisut ja niiden tiivistelmät.

Tutkimuskysymys: Kuinka varhain lapsi huomaa olevansa muista erilainen ja minkälaisissa asioissa tämä tulee ilmi?	
Alkuperäisilmaisu	Tiivistys
Yläasteella näin itseni hitaana. Siihen tuli se mielikuva siitä, että oonko mä jotenkin tyhmä, kun en tajua, ja sitten tosiaan siihen lukemiseen ja ajatuksen sisäistämiseen, kun siinä vertasi muihin, niin niin, että miksi tekee sen kolminkertaisen työn (H3)	Ala-asteelta yläasteelle asti koki, että joutuu tekemään 3x työn
	Yläasteella koki olevansa hidas ja tyhmä
	Asioiden ymmärtäminen vaikeaa
Tutkimuskysymys: Vaikuttavatko nämä asiat 2. ja 3. asteen opiskelupaikan valintaan?	
Tähänhän vaikutti se, että mulle ei annettu mahdollisuutta mennä lukioon. – vaan opon tunnilla automaattisesti opo oli silleen, että katsotaan näitä amispaiikkoja. – mulle sanottiin, etten mä varmaan tulisi pärjään lukiossa. Mä menin sinne [ammattikouluun] sen takia, just ku oma ajattelu oli sillä tavalla, koska ei kannustettu koulussa. Tavallaan mä mietin et, no, ei mua kiinnosta se.	Ei annettu mahdollisuutta mennä lukioon
	Sanottiin, ettei tule pärjäämään lukiossa
	Ei kannustettu koulussa

Seuraavaksi listasin tiivistetyt ilmaisut allekkain, ja etsin yhdistäviä ja eriäviä teki-
jöitä peilaamalla niitä haastatteluiden alkuperäisiin ilmaisuihin. Samankaltaiset kä-
sitteet saivat niiden sisältöä kuvaavan alaluokan (Taulukko 2) Alaluokkia voidaan
sen jälkeen yhdistää ja muodostaa niille yläluokkia, ja yläluokille voidaan yhdistellä
pääluokkia. Viimeiseksi pääluokille luodaan yhdistävä luokka (Taulukko 3), joka
vastaa tutkimuskysymykseen. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018)

Taulukko 2. Tiivistetyt ilmaisut ja niiden alaluokat.

Tiivistetty ilmaisu	Alaluokka
Ei tiennyt, että tukea voisi hakea Tukea ei tarjottu Kun alkoi mennä hyvin, siirrettiin pienryhmästä takaisin Ei osannut sanoittaa tuen tarvetta Ei ollut kuullut tuen mahdollisuuksista Ainut tuki koeajan ja kirjan lainaus ajan pidentäminen Vika on itsessä	Tuen mahdollisuuksista ei kerrottu
	Arvosanojen parantuessa tukeminen loppuu
	Tukea ei osattu hakea
	Se, ettei osaa, koetaan omana vikana
Vaikka kuinka yrittää, arvosanat pysyvät huonoina Muiden kanssa samaan tasoon pääseminen vaatii 3x työn Ala-asteelta yläasteelle asti koki, että joutuu tekemään 3x työn Pitää vain yrittää enemmän Asiat tuntuvat paljon vaikeammilta, kuin niiden kuuluissa olla Tärkeitä asioita ei unohdeta Kukaan ei maininnut saaneensa kehuja Jos vain yrittäisit enemmän Olisit voinut saada vieläkin paremman arvosanan Vaatimukset nousevat arvosanojen noustessa	Oma paras ei ole tarpeeksi
	Onnistumisia ei kehuttu
	Epäonnistumisia nuhdeltiin
	Arvosanan eteen tehtyä työmäärää ei tiedostettu
	Samaan tasoon pääseminen vaatii moninkertaisen työmäärän
	Mikään ei riitä, aina tulee olla parempi

Taulukko 3. Aineiston luokittelu pää-, ylä- ja alaluokkiin. Ylimpänä yhdistävä luokka.



6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Samankaltaisuudet ja eriävyydet

Jokaisen haastateltavan kokemus koulunkäynnistä oli uniikki, ja haluan siksi tuoda heidän kokemuksensa esille selkeästi. Samankaltaisuuksia löytyi useampia, ja poikkeuksiakin oli. Riittämättömästi tuetun oppimisenvaikeuden lisäksi, kaikkia haastateltavia yhdisti joko diagnosoitu tai epäilty ADHD. Tämä oli täysin sattumaa, sillä vain muutama haastateltava kertoi yhteydenotossaan, mikä oppimisvaikeus on kyseessä. Lisäksi jokaisen haastateltavan kohdalla kyse oli kehityksellisestä oppimisvaikeudesta. Toinen haastateltavia yhdistävä tekijä, joka tuli ilmi vasta aineistoa analysoidessa oli, kuinka vahvasti kiinnostuneisuus aiheesta on yhteydessä motivaatioon. Tämä piirre on hyvin yleistä henkilöillä, joilla on ADHD. Asian uutuudenviehätys ja oma mielenkiinto sitä kohtaan on suuri motivaattori.

Kolmannen jokaista haastateltavaa yhdistävän tekijän nimesin Opettajan tai asiantuntijan epäpätevydeksi. (Taulukko 3.) Tähän yläluokkaan kuuluvat alaluokat syntyivät haastateltavien kokemuksista tukematta jäämisestä. Useammassa haastattelussa mainittiin, kuinka heidän haasteensa koulunkäynnissä ovat näkyneet, mutta niihin ei ollut puututtu, tai opettajan antama palaute tai sen puute on vaikuttanut haastateltavan motivaatioon tai itsetuntoon kielteisesti.

6.1.1 Tuen mahdollisuuksista ei kerrottu

Jokainen paitsi yksi haastateltava mainitsivat joko suoraan, etteivät olleet saaneet mitään tukea oppimisen vaikeuteensa, tai haastattelussa tuli hieman epäsuorasti ilmi, ettei haastateltavalle ollut ikinä tarjottu tukea tai apua. Osalta oppimisvaikeus oli jäänyt täysin huomioimatta koko peruskoulun ajan, jonka vuoksi tukeakaan ei missään vaiheessa tarjottu, vaikka merkkejä haasteista oppimiseen tai käy-

tökseen liittyen oli. Tukea haastateltavat olisivat kaivanneet koulunkäyntiin kokonaisuudessaan, eli opiskeluun, ajanhallintaan, tunnetaitoihin sekä mielenterveyteen.

H5 on 24-vuotias ja hänellä on diagnosoitu ADHD. Diagnoosin hän sai aloitettuaan työt 1. yliopistovuoden jälkeen. Kysyin H5:ltä tuen hakemisesta koulussa.

En. Eikä sitä [tukea] ole varsinaisesti tarjottukaan. (Haastattelu 5)

H1 on 23-vuotias, ja hänellä on jo varhaiskasvatuksen papereissa merkitty havain- toja mahdollisesta lukivaikeudesta, ja ala-asteella on laadittu HOJKS, mutta siitä huolimatta tuen saaminen ei ole toteutunut. Varsinaisen diagnoosin lukivaikeu- desta hän sai vasta ammattikoulussa. Muita oppimisenvaikeuksia ei olla diagno- soitu, mutta ADHD:ta ollaan tutkimassa.

No siis... siitä [tuen saamisesta] on taisteltu aina, että, siis ihan ala-asteesta saakka. Mä oon itse ja mun vanhemmat on. Ala-asteella mulla on siis koko peruskoulun ja amiksen ollu HOJKS, jos... jos on ne tietyt, että, siinähan on laitettu ne tietyt perusteet, että mihin mulla on oikeus. En tiedä miksi, et onks silloin ollu joku resurssipula, mutta eihän niitä oikeuksia ole toteutettu. En oi- kein, ala-asteella... Yläasteella sitten alkoi... Mä menin siis kuvispainoitteiselle luokalle [– –] kasiluokalla aloin olemaan kielet erityisluokassa, tai, tämmö- sessä... kieliluokassa ja muuten olin normiluokassa. Se ois voinut olla jo aikai- semmin. (Haastattelu 1)

H2 on 24-vuotias ja hän on yläasteella ollut matematiikan tukiopetuksessa, mutta ei kokenut sen auttavan. Hänellä ei olla diagnosoitu mitään oppimisenvaikeutta, mutta hänellä on vahva epäily dyskalkuliasta, ja on jonossa ADHD tutkimuksiin.

Mä olin yläasteella matikan tukiopetuksessa, mut mä en kokenut siitä mi- tään hyötyä. Se ei vaan jatkunut mihinkään. – en mä omasta mielestäni tar- peeksi hyvin osannut, niin mä en tiedä, miksei siitä tullut mitään eteenpäin

lisätutkimusta tai mitään. Sitä ei siellä vaan ollut saatavilla, kun mä oon ollu koulussa. [– –] en ainakaan koe, että olisin saanut siihen oppimisen vaikeuksiin tarvittavaa tukea. — olisin luultavasti tarvinnut paljon enemmän sitä tukea. Mulla on ollut opinnonohjaaja silloin, kun oon opiskellu. Kaikilla varmaan on se OPO, mutta ei oikeastaan muita resursseja oo varmaan silloin ollutkaan, kun oon opiskellut, tai mulla ei ole ollut tietoa ainakaan. [– –] epäilen myös ehkä sitä enemmän, että ei ole sitten ohjattu sen piiriin, koska mä en ole ollut tietoinen noista ollenkaan silloin, kun olisin sitä tarvinnut. (Haastattelu 2)

Vaikka tukea on saatu ja se on koettu toimivana, se ei takaa, että tuki pysyisi. Esimerkiksi H4 koki matematiikan opetuksen pienryhmässä erittäin toimivana, mutta aina kun hän alkoi pärjätä matematiikassa hyvin, hänet siirrettiin takaisin hänen omaan luokkaansa, jossa oppiminen hidastui jälleen. H4 on 33-vuotias ja on saanut ADD diagnoosin ammattikorkeakoulussa.

Oon pyytänyt [tukea]. Mutta sitten varmaan, keskittymishäiriöiselle ominaisesti, niin aina kun esimerkiksi ala-asteella, niin mä pääsin matikan tukipetukseen ilman mitään virallisia päätöksiä tai muuta. Laitettiin pienempään ryhmään hetkellisesti, ja sitten siellä ryhmässä alkoi meneenkin hyvin. Ja... sitten mut siirrettiin takaisin isoon luokkaan, jossa on kolkyt oppilasta. Ja sitten taas alkoi alamäki. [– –] Mä muistelen, että mä kävin siellä vähän niinku silleen, välillä siirrettiin takaisin pienryhmään ja välillä sitten, kun alkoi mennä koko ajan hyvin ja mut laitettiin takas omaan luokkaan, niin, sitten taas alkoi uudestaan se alamäki –. (Haastattelu 4)

Tukea ei myöskään välttämättä osata tai uskalleta hakea. Useampi haastateltava mainitsi, kuinka ei ollut tietoinen mistään liitoista tai yhdistyksistä, joista apua voisi hakea, eivätkä olleet itse pyytäneet apua keneltäkään. H4 ei ollut hyödyntänyt mitään haastattelussa mainitsemiani palveluita. (Liite 1)

Jotenkin itselleen aika kaukaisia. Osa noista ei ollut niin isoja tai näkyvillä kuin nyt some-aikakaudella. En edes tiennyt, että voisin saada tukea silloin, vaikka oli

lukiossa. Mitään hajuu. Eikä kukaan sitä tarjonnut. [– –] en mä ehkä varmaan osannut sanottaa sitä. Mun mielestä tuntuu, että tälleen jälkikäteen ajateltuna kyllä ammattilaisen pitäisi osata vähän sitä kaivaa, että mä kerron, että koulussa on vaikeeta. (Haastattelu 4)

H6 on 56-vuotias, ja siihen aikaan, kun hän kävi peruskoulua, tuen muodot poikkesivat nykypäivän tavoista suuresti. Siitä huolimatta hän ei todellakaan ollut ainut, joka ei ollut saanut riittävää tukea. ADHD diagnoosin hän sai vasta 48-vuotiaana. Samalla hän sai diagnoosin vahvistamattomasta kielellisestä kehityshäiriöstä.

Niin kuin erityisopetuksessa ollut? En mä ollut. Siihen aikaan joo, oli jotakin tukiopetusta. Sanottiin tukiopetuksesi. Jäätiin koulun jälkeen istumaan lisätunteja sinne. (naurua) Se oli sitä. Se oli se tuki. (naurua) – En missään tapauksessa ole hakeutunut yhtään mihikään. (naurua) Se koulu oli ollut mulle niin vastenmielistä, että yhtään minuuttia en vapaaehtoisesti siellä olisi, olisi ollut... että joo. Sehän oli rangaistus. Tyhmät jäivät koulun jälkeen vielä. (Haastattelu 6)

Tukematta jääminen ei kaikkien osalla kohdistunut vain opiskeluun, vaan myös koulunkäyntiin kokonaisuudessaan. H8 on 47-vuotias ja saanut ADHD diagnoosin vasta 40-vuotiaana. Hän epäilee myös mahdollista autismikirjoa, mutta ei ole vielä hakeutunut tutkimuksiin.

Mä yritin hakea [tukea]... se oli siinä tavallaan hankala silloin, kun mä kävin koulussa, [– –] se erityisopetus oli joko silleen, että sä olet oikeasti tosi selkeästi tosi jäljessä, että sä et pysty siihen normaaliin opiskeluun, tai sitten, että se oli tarkkailuluokka –. Ja mä en sopinut kumpaankaan niistä, koska sain hyvii numeroita, olin hyvä koulussa. [– –] Mulla ei ollut edes mahdollisuutta pyytää mitään sellaista erityistukea. Yritin eri vaiheissa koulunkäyntiin saada tietynlaisia apuja. Lähinnä juuri siksi, että minulla oli jo silloin tosi paha masennus, oli sellaisia kiusaamiongelmiä. Yritin saada jonkinlaista tukea johonkin henkiseen tilaan. Sekin oli vähän

hankalaa, koska sekin koettiin vähän silleen, että kiusaamista ei otettu silloin, silloin erityisesti kauhean vakavasti. (Haastattelu 8)

H3 on 30-vuotias ja sai lukivaikeus diagnoosin lukiossa. ADHD diagnosoitiin vasta ammattikorkeakoulussa. Hän ei ollut hakenut tukea mistään, eikä saanut tukea opinnonohjaajalta tai kuraattoriltakaan.

En tiedä mitään näistä. Ainut tuki, jonka olen saanut, on ollut... Se lappunen, mikä sit antaa minulle, että minulla saa olla neljä viikkoa kerralla yksi kirja, eli kaksi viikkoa parempään saa olla lainassa, ja sitten noissa tenteissä parempi koe-aika. (Haastattelu 3)

6.1.2 Työnmäärän suuruus verrattuna muihin

Tasan puolet haastateltavista mainitsivat kokevansa joutuneensa ja joutuvansa yhä tekemään moninkertaisen työn saavuttaakseen saman tuloksen kuin muut, ja silloinkin voi olla, että heidän tuotoksensa ei ole yhtä hyvää. Nämä maininnat eivät liittyneet vain paremman arvosanan saamiseen, vaan myös opiskeluun opettelemiseen, aikatauluttamiseen ja muistamiseen.

Mä muistan vaan niin ikuisesti sen, kun hän [opettaja] sanoi, että mä oon niin hyvä opiskelija ja osaan asioita ja älykäs ja muuta, mutta kun sie unohat. Puhun nimenomaan siitä, että minun oli tosi vaikea muistaa kaikkia asioita, muitaa kotiläksyjä, mustaa tuota jotain, kun pitää tuoda. Se oli semmonen, mistä oikeasti kärsin. Enkä mä silloin tajunnutkaan, että siihenkään voisi pyytää mistään apua, koska se aina lähtökohtaisesti pidettiin semmoisena, että se on minun joku semmoinen failure. [– –] oli tosi vahvasti se ajatus, että jos joku asia on sulle tärkeä, niin sä muistat sen. [– –] jos et sä muista, niin se ei merkitse sulle mitään. Ja se oli tosi hirveetä, koska usein ne oli oikeasti tärkeitä asioita, jotka oikeasti oli mulle merkityksellisiä. Ja mä en voinut sille mitään. (Haastattelu 8)

Joskus haasteet oppimisessa eivät näy suoraan arvosanoissa, sillä suuri osa kokeisiin pönttäämisestä tapahtuu kotona. Kun työn määrä ei näy ulospäin, on helppoa olettaa, ettei olla yritetty.

Fysiikka ja kemia oli myös haastavaa. Ruotsi oli haastavaa. Mä en oikeastaan tiedä, koska mä koin opiskelun tosi vaikeana ja haastavana. Mulla oli arvosanat kuitenkin semi OK. Mutta se oli mulle tosi vaikeaa. Mä aina sain paljon huonomman arvosanan, kuin mitä oletin. [– –] musta tuntui, että mä olin... Aina mulle sanottiin, että olen fiksu ja tiedän kyllä, tiedän mä jotakin. Et miksi mä vastaan niis kokeis väärin. Ja se olikin mulle sellanen, et, ilmeisesti en tiedä tätä niin hyvin, kuin... [– –] olen niin kyllästynyt siihen, että kun omasta mielestäni olin opiskellut paljon, että nyt menee hyvin kokeessa, ja sitten se kuitenkin aina tuli se arvosana oli sitä seiskaa, kun mä oletin että sieltä tulee tällä kertaa se kymppi tai myös ysi. Niin se oli vaan sitten, että mulla oli se motivaatio vaan niin kuin jo mennyt siinä vuosien varrella niin huonoksi. (Haastattelu 2)

[– –] Mä en sisäistä heti ensimmäisellä lukemalla, että mitä mä luen. Eli mun täytyy tehdä niin sanotusti kolminkertainen työ, että mä ymmärrän –. Eli se todella hirastaa prosessointia –. Kun siinä vertasi muihin, niin niin, että miksi tekee sen kolminkertaisen työn? Tuntui koko ajan, että mun täytyy kiritä muut kiinni –. Se latisti hyvin paljon, ja sitten lukiossahan, sehän sitten pahentui –. Se laski siihen, miksi minä edes yritän? Vaikka minä kirjoitan tai muuta, niin mä silti saan huonoja arvosanoja. (Haastattelu 3)

Oikeastihan mulla on ollut aina sellainen olo, et niinku kaikki ei oo normaalia, tai silä tavalla, että miksi kaikki on aina niin hitsin vaikeeta mulle? Miksi minä joudun tekemään triplasti vähintään enemmän töitä, kuin jotkut muut? Miksi minä en vain pysty tai osaa? Miksi minä tarvitsen niin paljon enemmän tukea joihinkin juttuihin? Tarvitsen kertaamista paljon enemmän. Mä oon lapsesta asti tajunnut, että joku on vialla. Mä oon ajatellut, että se on minä ihmisenä. Mä oon vaan paska ja laiska. (Haastattelu 4)

H4:n kohdalla hänen näkemänsä vaiva kyllä nähtiin, mikä peruskoulun aikana toimi kannustavana tekijänä yrittää. Hän oli lapsesta asti hyvin utelias ja kaikesta kiinnostunut lapsi, ja nautti koulunkäynnistä vaikeuksistaan huolimatta, kunnes hän valmistui peruskoulusta ja lähti suorittamaan kaksoistutkintoa.

Ihan helvettiä. Se [kaksoistutkinnon suorittaminen] olisi vaatinut itseohjautuvuutta – –. Sitä mulla ei ollut. Mulle ei ollut opetettu sitä, mä en ollut oppinut sitä. Yhtäkkiä mun struktuuri olikin mun käsissä. Siirryin sieltä peruskoulusta, niin kuin vahvasti ohjatusta maailmasta. [– –] Kyse ei ollut edes siitä, ettei ne [haastavat oppiaineet] kiinnostaisi mua. Kyllä mua kiinnosti –. Enemmän vaan vaikutti just se, kun ei niinku vaan pystyny. Sitte tajusin lukiossa, että Herra Jumala, muthan on niin kannettu tästä läpi aiemmin, että mulla ei ole tarpeeksi perusosaamista. Oon vähän pettynyt, että mulle annettiin vähän joku säälinumero. Sain kahdeksan näistä kaikista [haastavista oppiaineista]. Itsekin kävin kysymässä opettajilta, että miksi? Koska minä en osaa. Minä oon saanut... kokeistakin nelosia. Niin, en tiedä. Ne teki mulle karhun palveluksen. (Haastattelu 4)

6.1.3 Kiinnostuneisuus motivoi kaikkia

Jokainen haastateltava mainitsi vähintään kerran joko kiinnostuksen oppiainetta kohtaan motivoivan heitä, tai sen, että aine ei kiinnosta, vaikeuttavan motivoivia tiota yrittää ja ponnistella. Tämä on myös ainut tekijä, joka haastateltavien kokemuksissa yhdisti kaikkia.

H1 asetti motivoituneisuuttaan oppimiseen ja koulunkäyntiin asteikolle 1–5, jossa 1 tarkoitti, ettei ollut lainkaan motivoitunut ja 5 tarkoitti, että on erittäin motivoitunut.

Ehkä neljä. Mä olin aika kuitenkin sisukas. – et oli mulla motivaatio. Mä en tiedä, mistä se tuli, mutta... Musta tuntuu, että sielläkin [ammattikoulussa] oli ehkä nelonen, mutta sitten loput kolmosella, että kun ei enää ollut kiinnostus siihen alaan niin paljon. (Haastattelu 1)

H2 ilmaisi useaan otteeseen apaattisuutta koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan. Haastattelun aikana tunsin hänen turhautuneisuutensa oppimista kohtaan.

Mä muistasin ala-asteella, että mä menin kouluun vaan sen takia, että sinne oli pakko mennä. Ja mä yritin vaan saada ne päivät kulumaan, että pääsis sitten kotiin tekemään jotain mielekästä. [– –] Aika lailla sama yläasteella, että ei oikeastaan kiinnostanut se itse oppiminen yhtään. [– –] Silloin, kun mulla on mielenkiintoa johonkin ja mä itsekseni opettelen, niin sitten mulla on se hyperkeskittyminen mun mielestä, että mä oon sitten ihan täysin siihen keskittynyt. Mut sen pitää olla jotakin mulle tosi mielekästä, että muuten se on ihan... –. (Haastattelu 2)

H3 kuvasi motivaatiotaan hyvin samalla tavalla kuin H5, H7 ja H8. Kiinnostavien aineiden puolesta on kyllä motivoitunut opiskelemaan, mutta kun kiinnostusta ei ole, motivaatiokin laskee. H3 kertoi, että motivaatio opiskella lopahti lukiossa, etenkin niiden aineiden kohdalla, jotka eivät kiinnostaneet, mutta voimaa hän sai kiinnostavista aineista.

Tietyt aineet oli semmoinen asia, mikä piti kyllä kasassa. – Kuvataide ja sitten pidin enemmän historian tunneista. Mähän kävin hyvin paljon ylimääräisiä kursseja. Biologia oli toinen. Tällaiset yksittäiset, joka piti sen, että minkä takia mä en esimerkiksi keskeyttäny lukiota. (Haastattelu 3)

H4 on lapsesta asti ollut hyvin kiinnostunut erilaisista aiheista, ja on saanut usein isoisältään lahjaksi erilaisia kirjoja, kuten tietokirjoja. Ala-asteella hän koki olevansa erittäin motivoitunut käymään koulua. Motivoituneisuus on ollut lähtöisin tuolloin omasta kiinnostuksesta.

Mulla on aina ollut vahva halu ylittää itseni ja näyttää, että minä pystyn, vaikka te ette usko. Toisaalta olen mun äidin ja isovanhempien mielestä ollut aina sellainen tiedonjanoinen, että olen itsenäisesti ilman mitään varsinaisesti rohkaisua tai muuta hakeutunut lukemaan erilaisia tiede- ja tietokirjoja ihan ala-asteelta asti. (Haastattelu 4)

Myös H5 menestyi koulussa hyvin. Haasteet alkoivat näyttäytyä vasta lukio-opintojen aikana. Näistä huolimatta hän valmistui ja päätyi yliopistoon opiskelemaan.

Ne [lukio-opinnot] venyi kolme ja puoleen vuoteen. Toki siis... Mä kirjoitin seitsemän ainetta, muistaakseni. – Mä tein 92 kurssia. [– –] Luulen, että mulla itsellä se oli se et siis... Et silloin kun mä aloitin lukion, niin minua kiinnosti luonnontieteet hirveen paljon, niin mä tein pitkän matikann ja pitkän fysiikan, mut sit mua alko kiinnostaa niinkun, reaaliutut enemmän, niin sit mä tein kaiken mahdollisen yhteiskuntaopin ja historiaa siihen päälle, nii sen takii se varmaan paisu. Et sit, et niinkun, – ehkä kiinnostus muuttu siin kohtaa, niin sen takia. Sitten – niinku kiinnostuksen lopahtaessa matikka ja fysiikka alko tuottaa enemmän ongelmii. (Haastattelu 5)

H6 kertoi, että ei itse saanut päättää, minne yläasteen jälkeen lähtee. Hänen opettajansa ja vanhemmat päättivät hänen puolestaan, että hän lähtee kauppakouluun, joka ei kiinnostanut häntä lainkaan. H6 kertoi, että hän suoritti kaikki opinnot kyllä, mutta ei mennyt loppukokeisiin, sillä häntä ei lainkaan kiinnostanut.

Ei todellakaan. Ei kiinnostanut mua pätäkääkään. Ainoa mikä mua siinä kiinnosti, – oli joku tämmönen, oisko se ollut xxx muotoiluinstituutti tai joku vastaava, kuitenkin siinä oli tällasia savitöitä, mitä siinä [esitteen] kannessa. – – Mut mulle sanottiin, et pitää olla sellanen ammatti, millä pystyy elättään itsensä. (Haastattelu 6)

H7 on 29-vuotias ja hänellä on yliopisto-opintojen aikana diagnosoitu ADHD. Hänen kohdallaan haasteet ovat painottuneet keskittymisen ylläpitämiseen sekä tehtävien aloittamiseen ja loppuun saattamiseen, etenkin, kun aihe tai tehtävä ei ole ollut kiinnostava. ADHD:stä huolimatta hänen koulumenestyksensä on aina ollut vähintään hyvä tai erinomainen, ja keskittymisestä ja kiinnostuksen puutteesta huolimatta hän on helposti sisäistänyt opetettavat asiat ja siten pärjännyt hyvin ala-asteelta lukioon ja yliopistoon asti.

Jos pitää pitkään johonkin, mikä ei itseä kiinnosta, joku aihe, vaikka gradun kirjoittaminen, niin siihen on hankala keskittyä varsinkin pitkiä aikoja. (Haastattelu 7)

H8 asetti myös motivoituneisuuttaan ensin peruskoulun ajalta ja sitten lukio-opintoissa asteikolle 1–5.

– – tosi motivoitunut. Minua kiinnosti oppia asioita. – Mä itse sanoisin 5. Luki-ossa motivaatio jakautui hyvin vahvasti siihen, että ne asiat, jotka kiinnostivat – niihin motivaatio pysyi vielä 4–5 puolella. Mutta sitten taas matikka ja semmoiset, jotka oli pakko tehdä, mutta jotka ei oikeastaan ollut niin, mitä olisin valinnut. Niiden kohdalla se motivaatio oli ehkä kaksi. Haluaisin siitä selvitä, mutta ei se minua kiinnostanut sen enempää. (Haastattelu 8)

6.1.4 Luovien aineiden mielisuus

Kuusi kahdeksasta haastateltavasta mainitsi pitävänsä luovuudesta jossain muodossa, ja viisi mainitsi suoraan joko olevansa luova tai listasivat jonkin luovan aineen mieluisaksi. Kysyttäessä, mitkä asiat vaikuttivat valintaan lukiosta tai ammatikoulusta, useampi mainitsi kuvaamataiteen.

Hyvin paljon kuvaamataide. Mä hain xxx lukioon, joka on kuvaamataidon puolelta painotteinen. (Haastattelu 3)

Mä menin siis kuvispainotteiselle luokalle... – (Haastattelu 1)

Ja sit kolmantena mulla oli se kuvataidelukio ja sinne mä sit pääsin. (Haastattelu 8)

Sitten varmaan just semmonen sinnikkyys ja luovuus sit vähä auttanut. (Haastattelu 4)

No, taideaineet, kuvaamataito [olivat mieluisia]. (Haastattelu 6)

H2 on pienestä asti pitänyt piirtämisestä. Hän kertoi, että kun hänellä on mielenkiintoa johonkin aiheeseen ja hän opiskelee kotona itsekseen, hän pystyy keskittymään erittäin hyvin.

Piirtämisen ja nämä mä oon opiskellut omatoimisesti. (Haastattelu 2)

6.1.5 Osaamattomuuden, vähemmyden ja ahdistuneisuuden tunteet

Jokaisen haastattelun loppupuolella kysyin haastateltavilta, olivatko he kokeneet tunteita ahdistuneisuudesta ja masentuneisuudesta opiskelua kohtaan, sekä ovatko he kokeneet tunteita osaamattomuudesta tai vähemmydestä. Seitsemän kahdeksasta haastateltavasta kertoi kokeneensa tunteita osaamattomuudesta, vähemmydestä sekä ahdistuneisuudesta ja masentuneisuudesta koulunkäyntiin liittyen, mutta vain kahdella oli masennusdiagnoosi, yhdellä ahdistusdiagnoosi ja yhdellä diagnoosi molemmista. Osa haastateltavista ei suoraan sanonut kokeneensa näitä tunteita, mutta aiheet nousivat esille puheessa.

Niin paljon ahdistusta (naurua), ei semmoista masentuneisuutta, ei kyllä sen takia. Et ne liityy näihin muihin juttuihin, mutta, mut enemmän ahdistuneisuutta, semmoista turhautuneisuutta aina välillä. [– –] Must tuntuu, et ehkä noit kaikkii [osaamattomuuten ja vähemmyden tunteita]. (Haastattelu 1)

H2 kertoi kokeneensa niin masentuneisuutta kuin ahdistuneisuuttakin opintojaan kohtaan, ja hän epäili myös lapsuusajan masennusta itsellään. Hän kuvasi itsetuntonsa olleen hyvin matala jo ala-asteelta asti, sekä tunteneensa, kuin häntä pidettäisiin tyhmänä.

– aika paljonkin varmaan, kumpaakin [masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta opiskelua kohtaan].[– –] ja just sitä, et must jatkuvasti tuntu, et pidettiin tyhmänä. Ja et mulle puhuttiin siihen sävyyn. Opettajakin puhu mulle aina vähä sillä taval, et, ymmärtääköhän tämä. (Haastattelu 2)

H3 kertoi kokeneensa ahdistuneisuuden tunteita opiskeluaan kohtaan etenkin siksi, että hänen oli vaikea aloittaa tehtävien tekeminen ajallaan. Hän syytti itseään siitä, että hän joutui tekemään tehtävät aina kiireellä.

Väli aikaista [ahdistuneisuutta] on tietenkin. Ammattikorkeakoulun jakson aikana tietenki tehtävien palautuksista ja muusta. Syytän ittiäni taas siitä, et kun on jättäny asiat viime tintaan, kun ne on jotenkin tuntunu liian haastavilta, vaikka ne

ois olleet ihan helppoja. Mä toistin itteeni siinä samassa ja vaik mä vannoin joka kerta niinku, ku palautin, et mä en enää ikinä tee näin, mutta sitten... aine jotenkin teki sen uurestaan ja teki sen ahistuksen ittellensä siitä. Mut sitten taas, en tiedä, sitten sain niin paljon aikaan ja heti siinä sitten samalla, että viime tingassa teki asian. (naurua) (Haastattelu 3)

H4 koki hyvin vahvasti riittämättömyyden tunteita, ja nämä tuntemukset loivat ahdistuneisuutta omaa koulupärrjäämistä kohtaan. Hän myös koki, ettei kyennyt iloitsemaan onnistumisistaan, sillä ne eivät olleet tarpeeksi.

Sitte se paine siitä... – Minä en voi tehdä virheitä, minun pitää tehdä kaikki täydellisesti. Oo oppinut sen koulussa. Se ahdistuneisuus, oli sivutuotetta siitä, et mulla oli niitä oppimisen häiriöitä, jotka vielä enemmän ruokkii sitä vääristynyttä minäkuva. Et se, et minä en riitä koulussa, minä en riitä työelämässä, minä en riitä mun perheelle, minä en riitä itelle. Se oli semmoinen... hirveä ahistuspallo. [– –] Ja se on se impostor syndrome, niin hyvin vahvasti läsnä. Kyllähän ne [onnistumiset] varmaan joku viisi sekuntia tuotti iloa, kun julkaistiin kurssiarvosanoja. Tai et, sai kokeest hyvän numeron, mut sit jotenkin ei osannu iloita sitä, et kuinka paljon teki töitä tai kuinka paljon oppi, vaan se oli vaan semmoinen, et okei, no niin, tämä ei ole vielä valmis, tämä ei ole vielä loppu. (Haastattelu 4)

Varmaan ainaki paljon stressiä ja kyl se ihan ahdistukseksi meni niihin, kliinisen ahistuksen puolelle myös siin kohtaa, ku yliopisto-opinnot keskeytyivät. Koska se sai mut tunteen itteni hyvinkin kyvyttömäks, sen tekemisen suhteen. [– –] Varsinkin lukiossa. Kyllä siel oli vähän alemmuuden tunnetta niinku luokkalaisiin [verratuna], kun sai huonompii... Huonomii arvosanoja. Ehkä yläkoulussaki. – Siinäkin se oli painotusluokalla, mis oli niinkun ihmiset keskimäärin, aika, hyviä (naurahdus) kaikenlaisessa. [– –] Kyllä se herkästi tuotti semmosta, et rupes niinku kattoon, et Hitto, mä oon luokan kymmenes parhaassa tässä enää, toisin kuin alakoulussa – (Haastattelu

H6 ilmaisi myös riittämättömyyden tunteita. Hän pärjäsi koulussa erittäin hyvin, jonka seurauksena häneltä vaadittiin koulussa aina vain enemmän. Hän tunsikin myös syyllisyyttä onnistumisistaan ja pärjäämisestään, sillä hän ei tuntenut ansaitsevansa näitä asioita.

Tosi paljon se, et kun tekee kaikkensa ja se ei riitä. Se, et tekee kaikkensa ja jossain vaiheessa aika nopeesti tulee se, et, kun huomataan, et sä osaat nämä asiat, niin sen jälkeen se ei enää riitä, että sä teet hyvin, vaan sun pitää niinku tehdä paremmin. [– –] Toisaalta tunnistan, et varsinkin yliopisto aika oli mulle niinku tietyllä tavalla yksi elämän helpoimmista ajoista, koska pystyin niinku ensimmäistä kertaa ite viemään asioita eteenpäin, mut siihen liittyy myös just paljon sitä semmoista niinku syyllisyyden tunnetta ja semmoista riittämättömyyden tunnetta. (Haastattelu 8)

6.1.6 Miten näet itsesi oppijana?

Samankaltaisuuksia löytyi myös haastateltavien kokemuksista siitä, millaisena oppijana he näkivät itsensä peruskoulussa ja muissa opinnoissa. Useimmassa haastattelussa ilmaistiin kokemuksia osaamattomuudesta tai huonommuudesta muihin verrattuna. Haastateltavat kuvailivat itseään monilla eri adjektiiveilla, joista vain yksi toistui useammassa kuin kahdessa haastattelussa, ja tämä sana oli ”tyhmä”. Tämä sana esiintyi kuitenkin vain neljässä haastattelussa kahdeksasta, ja näissä haastatteluissa haastateltavat kuvasivat itseään myös positiivisin sanoin. Suurin osa haastateltavista käytti kielteisiä sanoja pelkästään kuvatessaan kuinka he olivat itsensä nähneet esimerkiksi peruskoulun aikana, mutta eivät nykypäivänä kuvailisi itseään niin.

jokainen mainitsi tehneensä paljon töitä sen eteen. Esimerkiksi H4 on aikuisiällä aloittanut psykoterapian, jonka hän kuvasi olleen erittäin tärkeää hänen minäkuvansa uudelleen rakentamisessa.

Ehkä vähän erilainen ja luova ja sitten sellainen, mikä se on? Kuuntelun kautta enemmän. Ja sitten kirjoittamalla ja silleen. – Mä prosessoin tiedon paremmin, kun se on äänimuodossa. [–] Mä oon nyt vasta kahden vuoden aikana oppinu tunteen itteeni, kunnolla erottaan, mikä olen minä ja sitten mikä on näitä kaikkea muuta. (Haastattelu 1)

Haastattelussamme H2 ilmaisi useamman kerran itsevarmuuden puutetta omista kyvyistään. Hän kertoi epäroineensa usein tunneilla siitä, että osaako hän varmasti tehdä tehtävät oikein ja ymmärsikö varmasti ohjeistuksen.

Mä oon aika huolimaton. Mikähän ois hyvä termi kuvailla? Oon aika arka. – ja siis se, et oppii varmasti, et jos pitää ite tedä seuraavalla kerralla, nii onki ihan lukos, et menikö tää nt sitte näin? Teenköhän mä ny tän oikein? Eli itsevarmuuden puute –. ne tavat millä se [opettaja] puhutteli, nii se ainakin sai mut kokemaan niinku itteni paljon tyhmämmäks ku mitä oikeesti olin. (Haastattelu 2)

– ylä-asteella näin itteni hitaana. Siihen tuli se miälikuva siitä, et oonko mä jotenki tyhmä, kun ei tajua. (Haastattelu 3)

H4 mainitsi psykoterapian auttaneen häntä suuresti siinä, miten hän näkee itsensä nykypäivänä. Terapia on auttanut häntä olemaan myötätuntoisempia itseään kohtaan sekä päästämään irti katkeruudesta, jota hän tunti ajatellessaan sitä, kuinka hän ei saanut apua vaikka kaikki merkit osoittivat avun tarpeen olleen suuri. Pyynnöstäni H4 kertoi, mitenkä hän näki itsensä opiskeluvuosiensa aikana, ennen psykoterapiaa. Myöhemmin hän kuvasi itseään kunnianhimoisena.

Tyhmä, laiska. Musta ei tuu mitään. Mä en ikinä pääse mihinkään eteenpäin siis elämässä. En ikinä tuu saavuttaa mikään. Mä en ikinä löydä mun paikkaa tai kelpaa. (Haastattelu 4)

Ehkä yleisesti mulla on kuitenkin semmoinen tietty epäluottamus itteeni. [– –] Sanoisin, et oon kohtalaisen hyvä päätteleen asioita. Muodostaan syy-seuraussuhteita ja sellaista, ajattelemaan loogisesti. (Haastattelu 5)

H6 ei kuvannut itseään tyhmänä, mutta oli aikaisemmin maininnut, kuinka hänen koulunkäyntinsä aikana koulun jälkeen tukiopetukseen jäivät vain ”tyhmät”, ja kuinka tätä pidettiin rangaistuksena. Voi olla, että hän ei itse pitänyt itseään tyhmänä, mutta lapset ovat herkkiä sisäistämään muiden asettamia odotuksia, jolloin hän olisi saattanut lapsena ajatella itsestään niin. Nykypäivänä hän kuitenkin kuvailee itseään toisin.

Välttelevä. Mä välttelen kaikkea, mitä mä en osaa. [– –] Toki se on lähtösin siitä oppimiskokemuksesta ja siitä minäkuvasta oppijana, että en opi. (Haastattelu 6)

Kyllähän oon aika kärsimätön tietyllä tavalla. – Ja itsenäinen paremmin yliopistossa lähinnä en käynyhirveesti luennoilla, vaan ite, ite ne... ja lukiossaki vasta ennen koetta, ennen tenttiä vähä opettelin sen asian, eli kärsimätön, itsenäinen, hajamielinen. (Haastattelu 7)

H8 kertoi myös pyynnöstäni, millaisena oppijana hän koki itsensä peruskoulussa ja lukiossa. Siitä huolimatta hänen nykyinen oppijaminäkuva on paljon myönteisempi, ja hän kuvaa itseään positiivisemmin sanoin.

No siis sanojahan ois laiska, tyhmä, idiootti. Kaikki tämmöset perus. [– –] Nyt, kaiken sen ajattelutyön jälkeen, mitä mä oon tehny tähän mennessä, mä kuvailisin, et mä olin... Olin ja olen semmoinen kiinnostunut oppija. (Haastattelu 8)

6.2 Selkeimmät poikkeukset

Tähän kappaleeseen kokosin haastatteluista esiin nousseita poikkeuksia. Ensimmäisillä kerroilla, kun luin haastatteluja läpi, haastattelu 7 vaikutti poikkeavan muista täysin. Hän ilmaisi pärjänneensä koulussa aina hyvin, eikä maininnut kertaakaan esimerkiksi hakeneensa apua ja että tämä pyyntö olisi torjuttu, verranneensa itseään muihin kielteisesti tai epäterveellisissä määrissä, kokenut opettajien tai muiden pitävän häntä typeränä tai vaatineen häneltä enemmän sen vuoksi, että hän pärjää hyvin eikä hän maininnut kokevansa joutuvansa tekemään enemmän töitä saadakseen hyviä arvosanoja, kuin muut.

Ei oikeastaan missään vaiheessa [hakenut mitään tukea]. ADHD:stä huolimatta koulumenestys on ollut aina vähintään hyvä tai erinomainen. Jos on ollut hankala keskittyä tai ei jaksaa, tehdä niitä hommia, niin se oppiminen on ollut kuitenkin tosi nopeata, ainakin monissa aineissa. (Haastattelu 7)

H7 kertoi, että lapsesta asti hän on näyttänyt merkkejä ADHD:stä ja muutkin ovat huomanneet, mutta syystä tai toisesta, tätä ei diagnosoitu ennen kuin hän itse yliopiston kolmantena opintovuotena päätti hakeutua tutkimuksiin YTHS:n kautta. Tässä vaiheessa H7 oli siis jo melkein täysin suorittanut yliopisto-opintonsa loppuun.

Varmaan jossain määrin ymmärtänyt, että on vilkas verrattuna keskimääräisesti muihin, niin ihan jo yläasteella tai jossain. – Mutta sitten yliopiston toisena tai kolmantena. Varmaan kolmantena vuonna YTHS:n kautta hain virallista diagnoosia. (Haastattelu 7)

H7 oli myös ainut, joka ei maininnut kokeneensa opintoihinsa liittyen ahdistuneisuutta tai masentuneisuutta eikä osaamattomuuden tai vähemmyyden tunteita lainkaan.

No ei oikeastaan opiskeluun liittyen hirveästi, että niinkun... totta kai ainahan nyt niinkun, varmimmallakin opiskelijalla varmasti jotain on, mutta, ei mitään mainitsemisen arvoista. (Haastattelu 7)

H5 ja H7 olivat ainoita, joilla luovat aineet eivät olleet vahvuus. H7 ei maininnut luovia aineita lainkaan.

Haasteita? Ei, ei nyt silleen, että se... Pakkoruotsi, siis siinä, mut milloin se ny tulikaan, mutta siinä, nyt oli siis (naurua). Siinä oli, pakkoruotsissa haasteita, mut läpi ne meni. Ja sit sen lisäksi niin ne, ne tylsimmät, eli joku historia, ja... niin niissä sitten tuli just joku, niinkun, 7, oli se, niinku numero. Eli ei haasteita, mutta tylsiä. [– –] fysiikka, kemia ja... mmm englantia sen takii koska, niinkun... Poikana, jos nyt tälleen yleistää, et niinkun muistan, kun pojat jo pelas ala-asteella runescapee ja tälleen pelejä, niinku se oli ennen kuin englantia ees alko ala-asteella, niin oli jo niinku silleen tyydyttävä ja sitten se viimeistään niinkun just ala-asteen lopulla, niin se englannin kielen taito meni jo varmasti niinkun et, hyvä tai niin kuin eri... niin se oli tosi helppoa ja mieluisaa. (Haastattelu 7)

H5 taas koki luovat aineet haastavina, sillä ei ollut niistä lainkaan kiinnostunut.

Käden taidolliset asiat eivät olleet mitenkään erityisen vahvoja. – käsityöt ja kuvaamataito olisi ollut sellaisia aineita, et niistä olisi niin kuin, niitä olisi tarkemmin, jos ne olisi ollu niinku tärkeempiä, niin varmaan niistä olisi, et ne olit ne, mistä en ikinä saanu niinku ollenkaan hyviä numeroita, ne oli aina niinku huonommasta päästä. (Haastattelu 5)

H8 sai myös hyviä arvosanoja kuten H7, ilman, että hänen piti erityisemmin opiskella, sillä hän myös muisti tunneilla opetetut asiat ja sisäisti ne hyvin. H8 kohdalla, sillä arvosanat olivat peruskoulussa hyviä ja vanhemmat eivät olleet eronneet, ei hänellä uskottu olevan tarvetta minkäänlaiseen tukeen, vaikka hänellä oli selkeitä masennus- ja pakko-oireisen häiriön oireita peruskoulusta asti. Sekä tämä, että tietoisuuden puute ADHD:stä ja sen oireista hänen lapsuudessa ja nuoruudessa, voivat selittää, miksi ADHD diagnoosi tuli niin myöhään.

– mulle aina sanottiin, että kun olin hyvä koulussa ja sain hyviä numeroita, ja pystyn tekemään töitä ja pysymään deadlineissa ja muissa, niin aina sanottiin, että eihän se [ADHD] nyt voi koskea minua. [– –] Mä sain hyviä numeroita, mä olin hyvä koulussa ja sitte mä, öö, en ollut millään tavalla häiriöks vaa päinvastoin, olin niinku omis oloissaan. Et mulle ollut niinku edes, mahdollisuutta pyytää mitään sellasta, niinku erityistukea. (Haastattelu 8)

H7 kokemuksista huolimatta koen tärkeänä huomauttaa, että vaikka ADHD ei hänen kohdallaan vaikuttanut koulunkäyntiin huomattavasti, niin arvosanoissa kuin siinäkin, miten vaikeana tai helppona hän sen koki, on diagnoosin saaminen usein henkilölle tärkeää. ADHD vaikuttaa kaikilla elämän osa-alueilla, sillä siihen sisältyy yliaktiivisuuden ja keskittymisen kohdentamisen haasteiden lisäksi impulsiivisuus, toiminnanohjauksen häiriöt, ja joidenkin kohdalla myös RSD eli kritiikin pelko, jotka kaikki vaikuttavat niin työelämässä kuin arjessa ja sosiaalisissa suhteissakin. Oppimisvaikeuden diagnosointi koetaan usein positiivisena aikuisuudessakin, sillä se auttaa ymmärtämään ja selittämään kokemiaan haasteita. H7 oli jo opintojensa loppusuoralla, mutta hakeutui itse YTHS:n kautta tutkimuksiin, joten diagnoosin saaminen on ollut hänelle tärkeää.

6.3 Huijarisyndrooma ja syyllisyys

Huijarisyndrooma oli yllättävin muutamaa haastateltavaa yhdistävä tekijä, sillä en ollut harkinnut sen ilmenemistä ennen haastatteluiden pitämistä. Kuitenkin se mainittiin kolmessa haastattelussa, vaikkei se ollut yksi kysymyksistäni haastattelun rungossa. H4 mainitsi asiasta omatoimisesti, kun kysyin koetuista vähemmyyden ja osaamattomuuden tunteista (s. 49) ja H5 ja H8 kohdalla kysyin suoraan huijarisyndroomasta. Syy tähän on se, että he kertoivat itse kokemuksista, jotka muistuttivat paljon huijarisyndrooman piirteitä, kuten se, ettei pysty iloita onnistumisistaan, kehuja vastaanottaminen on hankalaa, tai tunne siitä, ettei ole ansainnut kehuja tai hyvää arvosanaa.

Joo, se on hyvin vahvasti läsnä. – ja siis silleen... Varsinkin lukioon mennessä, kun siinä oli niin kova taso. Ja sitte myös työelämä jonku verran. Se myös tuotti aika paljon semmosta, et voinko mä mitenkää saavuttaa näiden muiden tasoo tässä. Siitä tavallaa löyty joku, joku metriikka, millä verrata, mis oli huonompi ja minkä kautta sen saman impostor-fiiliksen sai ittelleen tulemaan. (Haastattelu 5)

Mä oon kyllä pystynyt siihen [iloitsemaan onnistumisista]. Mutta siinä on aina ollut tosi iso pelkoteijä. Toinen osa siitä pelosta on sitä, että ansaitsenko mä tämän oikeasti. Entä jos joku huomaa, että mä en oikeasti ansaitsekaan tätä? Ja sitten se toinen pelkoteijä on se, et miten mä tästä... Pystykö mä... ylläpitämään sitä, mitä multa odotetaan, koska mulle on aina sanottu, et pitää olla aina vaan parempi. [– –] Joo, se on hyvin vahvasti läsnä. (Haastattelu 8)

6.4 2.- ja 3. asteen opiskelupaikan valintaan vaikuttavat tekijät

Haastateltavilla oli useita eri koulutustasoja, joka voisi jo viitata siihen, että oppimisvaikeudella ei ole vaikutusta koulutustasoon. Jokaisella oli kuitenkin täysin uniikki syy siihen, minne hakeutui ja miksi. Jokaisessa haastattelussa ei kuitenkaan tullut syy ilmi. Tässä kohdalla tuon esille ne syyt, jotka tulivat ilmi.

[– –] mulle ei annettu mahdollisuutta mennä lukioon. – opon tunnilla automaattisesti opo oli silleen, et katsotaan näitä amispaiikkoja. Joo, se oli silleen, et mulle sanottiin, et mä en varmaan tulis pärjään siel lukios. – Mä menin sinne [ammattikouluun] sen takii, just ku oma ajattelu oli sillä taval, koska ei kannustettu koulussa. Tavallaan mä mietin et, no ei mua kiinnosta se ja sillee. [– –] Et ku jotenki aatteli... Mulla oli jotenki vaan semmonen ajatus, et enhän mä voi jatkaa mihinkään korkeakouluun. (Haastattelu 1)

Mä yritin hakee tonne lukioon, mut mun keskiarvo oli sillon liian pieni, et mä en päässy sinne. Vaikka se oli mulla ykkösvaihtoehtona. Yksinkertaisesti mä en päässy sinne mun arvosanan takia. Se oli liian huono silloin sinne. (Haastattelu 2)

Luovuus mainittiin useassa haastattelussa mieluisana oppiaineena, ja H3 kohdalla hän valitsi lukion kuvataidelinjan vuoksi.

Hyvin paljon kuvaamataide. Mä kävin xxx lukion, joka on kuvaamataidon puolelta painotteinen. [– –] Ja sitten syy, minkä takia mä halusin, niin mä olin kiinnostunut kuvamataiteesta ja siihen maailman aikaan vielä, niin mähän halusin olla tatuoiija. (Haastattelu 3)

H4 kohdalla taas pelko häpeästä sekä paineet tavoitella parempaa ekonomista asemaa johtivat hänen päätökseensä suorittaa pelkän ammattitutkinnon sijaan kaksoistutkinnon.

No niin, siinä vaan, et pitää saada hyvii arvosanoi, et pääsee johonki kouluun, et kun se olis häpeä, ku on tietysti tämmönen lamanlapsi, nii pakko tavotella parempaa sosioekonomista asemaa, et se on ainoa, mikä nostaa. Ja mä tiesin tämän jo yläasteella. (Haastattelu 4)

H5 kohdalla vanhempien asema vaikutti myös oppilaitoksen valintaan, mutta hänen kohdallaan korkeakoulutettu vanhempi oli motivoiva tekijä myös hänelle korkeakouluttautua, sekä hän tunsu tämän olevan luonteva vaihtoehto edetä.

– mun äiti on korkeakoulutettu, niin se tavallaan... Se oli ehkä päällimmäinen asia, mikä sai minut haluamaan jatkaa sen samalla suunnalla siinä mielessä. (Haastattelu 5)

Mun vanhemmat oli keskustellu mun luokanopettajan kanssa, joka sanoi, että laittakaa se kaupakouluun, kun se on hyvä kielissä. Ja sit mut laitettiin kaupakouluun. (Haastattelu 6)

Se oli selkeä, et lukioon. [– –] Sehän se lukion idea oli, että yliopisto on siitä sit... (Haastattelu 7)

H8 kohdalla ei myöskään annettu vaihtoehtoa, kuten H6 kohdalla.

Jotenki oli sellanen ympäristö, et ei ollu muuta vaihtoehtoa kuin lukio. Sillon sanottiin ihan suoraan, et ammattikoulu on niille, joilla ei riitä älykkyys lukioon, mikä oli mielestäni tosi vahingollista kaikille osapuolille. (Haastattelu 8)

Haastateltavilla oli monia eri perusteita sille, minne he hakeutuivat peruskoulun jälkeen. Osalla taustalla oli korkeakoulutettu vanhempi, joka motivoi, toisella taas oma kiinnostus tiettyä linjaa kohtaan. Muutamalle vaihtoehtoa ei annettu, vaan päätös tehtiin heidän puolestaan. Oppimisenvaikeuden asteella tai laadulla ei ollut suoraa vaikutusta koulutuspaikan valintaan muun kuin yhden haastateltavan, H1 kohdalla. Oppimisvaikeuden tuematta jäämisellä voidaan silti arvioida olevan vaikutusta moniin muihin tekijöihin, jotka puolestaan ohjaavat nuoren käytöstä opiskelupaikasta.

H2 kohdalla tämän arvosana ei riittänyt lukioon pääsemiseksi, mutta jos häntä olisi tuettu peruskoulussa, olisivat hänen arvosanansa voineet olla korkeampia, siten sallien hänen pääsytensä lukioon. H3 kohdalla luovuus ohjasi häntä taidepohjaiselle linjalle lukioon. Luovuus voidaan nähdä motivoivana tekijänä esimerkiksi siksi, että siinä H3 koki olevansa hyvä ja pärjää. Valintojamme voi ohjata kiinnostuksen lisäksi myös kokemus siitä, että missä pärjäämme. Emme välttämättä edes hakisi koulutukseen, jossa emme usko pärjäävämmä, sitä tuskin saattaisi edes harkita. Mutta kun löytyy aihe, joka kiinnostaa, ja jonka näkee itselleen mahdollisena, siihen pyritään.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Haastatteluissa tuli ilmi, kuinka muutama haastateltavista oli lapsena kokenut turhautuneensa suurestikin oppimisen vaikeuksien takia. Esimerkiksi H3:n kohdalla, kun yrittämisistään huolimatta hänen arvosanoissaan ei ollut mitään eroa, hän koki ajatuksia siitä, että miksi edes yrittää enää. Hän antoi tunteistaan sellaisen kuvan, kuin ajatukset olisivat saattaneet joskus mennä lähes itsetuhoisuuden puolelle, tai vähintään apaattisuuden. Vasalampi (2022, 89) kirjoitti tästä kokemuksesta, kuinka jos tuntee ja olettaa ettei pysty, alentaa se motivaatiota edes yrittää. Tämä näyttäytyy erityisen selkeästi haastattelussa 3, mutta myös muissa haastatteluissa nousi esille, kuinka vuosien varrella haastateltava on ollut yhä vähemmän motivoitunut niiden aineiden opiskeluun, joissa ilmeni haasteita jo ala-asteella. Esimerkiksi haastattelussa 2 haastateltava ilmaisi kokeneensa apaattisuutta opiskelua kohtaan yläasteelta eteenpäin, ja olleensa turhautunut jatkuviin koettuihin epäonnistumisiinsa. Haluan painottaa, että kukaan haastateltavista ei ole epäonnistunut opinnoissaan, vaan viittaa nimenomaan heidän kokemuksiinsa siitä, etteivät he ole pärjänneet jossain asiassa omien tai muiden asettamien vaatimusten mukaisesti. Tästä tulee sanontani ”koetusta epäonnistumisesta”.

Haastatteluissa nousi esille myös kokemus siitä, että opettaja ajattelee oppilaan olevan tyhmä, ja tämä on vaikuttanut käsitykseen itsestä. Kuten Saari ehdotti tutkimuksessaan, lapsi voi olla herkistynyt kritiikille ja tulkita saamansa avun merkkinä tyhmyydestä. Esimerkiksi H2 ilmaisi hyvin selkeästi kokeneensa opettajan pitävän häntä tyhmänä. Voi olla, että hän on ollut lapsena erityisen herkkä kritiikille, joka on ADHD:lle ominainen piirre, ja opettajan olisi pitänyt osata huomioida ja arvioida palautteensa vaikutusta lapseen tarkemmin.

Haastateltavien kokemuksia yhdisti myös tunne siitä, että heidän tulee tehdä moninkertaisesti töitä pysyäksään muiden mukana. Tämä sama asia näkyi myös Rinteen tutkimuksessa, jossa hän kertoi oppimisvaikeutta omaavien tarpeesta toistaa

asioita oppiakseen. Se, että oppimisvaikeus vaikeutti oppimista ei kuitenkaan itsessään noussut esille turhauttavana tekijänä, vaan pikemminkin se, että haastateltavien opintojen eteen näkemä työ ei tullut opettajille nähdyksi. Haastateltavista vain yksi mainitsi saaneensa kehuja suoriutumistaan, ja tämä tapahtui hänelle vasta ammattikoulussa. Lapselle ja nuorelle on tärkeää tulla nähdyksi, ja haastateltavieni kohdalla vaikuttaa siltä, että heidän yrityksensä ei kiinnitetty tarpeeksi huomiota, jotta heitä olisi voitu kehua. Haastateltavista kukaan ei maininnut kertaakaan, että kotona olisi keuhuttu koesuorituksista. Tämä on voinut jäädä haastateltavilta mainitsematta, mutta vanhemmat nostettiin aiheeksi useammassa haastattelussa samoin, kuten kehuminen, eikä vanhempien antamia kehuja maininnut kukaan. Tämän perusteella voisi olettaa, että haastateltavat ovat lapsena kokeneet heidän yritystensä ja onnistumistensa jääneen täysin huomiotta, joka on vaikuttanut kielteisesti pystyvyyden tunteeseen.

Osa haastateltavista kertoi olleensa lapsena erittäin kiinnostunut ja utelias, sekä kilpailuhaluinen ja sinnikäs. Peruskoulussa, etenkin ala-asteen aikana ilmaistiin koulun olleen mielenkiintoista, ja osa kertoi halusta todistaa omat kykynsä. Haastateltavat toivat esille tunteita, jotka liittyvät itsevarmuuteen ja myönteiseen käsitykseen itsestä, myönteiseen oppijaminäkuvaan. Kuitenkin oppimisen vaikeuksien ilmetessä haastateltavat eivät saaneet tukea joko koulussa, kotona tai kummassakaan. Osa kertoi, ettei kotona kannustettu lainkaan opiskelemaan, toisten kohdalla kotona kannustettiin mutta koulussa ei. Salmen tutkimuksessa hän mainitsi, kuinka tarpeiden huomiotta jättäminen lisää kontrolloitua motivaatiota tai motivoimattomuutta, ja tämä näkyy haastateltavien kokemuksissa.

Toisella ja kolmannella asteella haastateltavat kuvasivat joko olevansa apaattisia opiskelua kohtaan, kokevansa haasteita aineiden oppimisessa kiinnostuksen puutteen vuoksi tai ilmaisseensa, etteivät he kykene korkeamman tason koulutukseen. Motivoituneisuuden muuttumisen sisäisestä motivaatiosta, jota ohjasi oma aito kiinnostus opetettaviin aineisiin, ulkoiseen motivaatioon, jota ohjasi tunne pa-

kosta, vaatimuksista tai lähestyvistä määräajasta huomasi haastateltavien puheessa. Kun motivoivat tekijät muuttuivat sisäisiksi ulkoisiksi, oli oppimisvaikeuden kanssa paljon enemmän haasteita, sillä ponnistuksia ei jaksanut tehdä ikuisuuteen asti asian eteen, joka ei kiinnostanut itseä, tai jota ei pidä itselleen arvokkaana tai tärkeänä.

Muutamassa haastattelussa nousi esiin myös jatkuva vaatimusten korottaminen hyvän suorituksen perusteella. Ne haastateltavat, jotka menestyivät koulussa hyvin, eivät kertoneet saaneensa siitä kehuja tai kiitosta, vaan sen sijaan heiltä vaadittiin jatkuvasti enemmän, niin koulussa opettajien puolesta, kuin myös kotona vanhempien puolesta. Yksi haastateltavista myös mainitsi, kuinka opettajan puhuttelussa hänestä listattiin useampi positiivinen asia, jonka jälkeen häntä nuhdeltiin yhdestä aiheesta, joka oli hänelle suuri haaste ja johon hän olisi kaivannut tukea. Kuten Saari kertoi omassa tutkimuksessaan, opettajan suhtautumisella hyvin pärjäävän oppilaan epäonnistumisiin voi olla enemmänkin merkitystä, kuin sillä, miten opettaja suhtautuu tämän onnistumisiin. H8 muistaa tämän yhä erittäin vahvasti ja vaikutti haastattelussa surulliselta kertoessaan hänen kokemuksestaan. Haastateltavien kohdalla opettajat eivät olleet huomioineet näitä hyvin pärjääviä oppilaita, ellei heillä ole ollut haasteita, ja haasteita kohdatessaan opettajilta saatu huomio on ollut enimmäkseen kielteistä.

Useampi haastateltava kertoi kokeneensa joko ahdistuneisuutta tai masentuneisuutta eri koulutusasteillaan ja nämä tuntemukset kohdistuivat useammalla lähes pelkästään opintoihin ja koulumenestykseen. Haastateltavat ilmaisivat myös kokeneensa vähemmyyden, riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyen. Osa haastateltavista kertoivat oletettavan tämän olevan seurausta omien kykyjensä ja arvosanojensa vertaamisesta ikätovereihin. Verratessaan omia kykyjään muihin, voi herkästi alkaa nähdä itsensä kyvyttömänä tai saavutustensa olevan riittämättömiä. Lapsena kun huomaa muiden pärjäävän omillaan, kun itse tarvitsee apua, voi herkästi alkaa ajattelemaan itsestään huo-

nossa valossa. Siksi positiivisen palautteen saaminen sekä oppimisvaikeuden aiheuttamien haasteiden sanoittaminen toistamiseen lapselle on tärkeää tämän mi-
näkuvan kehittymisen sekä itsetunnon kannalta.

7.2 Pohdinta

Tutkimuksen validiuden kannalta päätin, että 5 haastateltavaa on liian vähän, mutta kahdeksan oli ajankäytön kannalta itselleni maksimi. Tutkimukseeni osallistuneista henkilöistä kuusi identifioitui naiseksi ja kaksi identifioitui mieheksi. Kaksi tutkimusteen osallistunutta kertoivat olevansa transsukupuolisia. Jokainen tutkimukseen osallistunut kertoi vähintään yhden koetuista tai diagnosoiduista oppimisvaikeuksistaan olevan ADHD. Osalla tämä oli diagnosoitu, toisilla epäily, jota oltiin lähdössä tutkimaan. Tutkimukseen osallistuneita ei valikoitu mitenkään, vaan sosiaalisen median alustoille tehtyjen julkaisujen nähtyään minuun yhteyttä ottaneet valittiin haastatteluun saapumisjärjestyksessä. Tutkimuksesta kiinnostuneita ei veloitettu kertomaan oppimisenvaikeudestaan, kun he olivat minuun yhteydessä haastattelun suhteen, joten ADHD heitä yhdistävänä tekijänä oli yllättävä sattuma.

Haastateltavilla esiintyi muitakin oppimisenvaikeuksia, jotka listattiin kohdassa 3.3. Osalla haastateltavista oli mielenterveydellisiä diagnooseja kuten yleinen ahdistuneisuuden häiriö, pakko-oireinen häiriö sekä eriasteisia masennusdiagnooseja. Oppimisenvaikeuksien ja mielenterveyden diagnoosien välillä ei ollut selkeää yhteyttä, mutta seitsemän kahdeksasta haastateltavasta kertoi kokeneensa ahdistuneisuutta, masentuneisuutta, osaamattomuutta tai riittämättömyyttä opintojaan ja opiskelukykyjään kohtaan. Haastateltavista muutama kertoi koulunkäynnin ja opiskelun olleen ahdistavaa sen vuoksi, että pärjääminen on vaikeaa ja muihin verrattuna tuntee osaamattomuutta tai riittämättömyyttä. Ahdistusta aiheutti myös esimerkiksi koulutehtävien tekemisen jättäminen viimeiseen hetkeen asti, sillä motivaation taso oli alhainen kiinnostuksen puuttuessa. Osa haastateltavista

koki koulukäynnin aikana masentuneisuudenkin tunteita, jotka liittyivät omaa pärjäämiseen. Joskus tehtävien tekeminen ja opinnoissa pärjäämine aiheutti epätoivoa sen haastavuuden ja tuen puutteen vuoksi.

7.3 Eettisyys

Eettisyys tieteissä vaatii, että tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimuksen vaikutukset sen kohderyhmässä sekä minimoida tutkittaviin henkilöihin kohdistuvat mahdolliset haitalliset vaikutukset (ALLEA – all european academics – research integrity and research ethics). Tutkimuksessani olen kiinnittänyt erityistä huomiota tutkittavien henkilöllisyyden sekä haastattelujen sisällön salassa pitämiseen.

Haastatteluiden alussa esittelin itseni kolmannen vuoden sosionomiopiskelijana Vaasan ammattikorkeakoulusta ja esittelin opinnäytetyöni aiheen. Ennen tallenteen käynnistämistä kerroin, että haastattelu tulee tallentaa, jotta sen voi myöhemmin kirjoittaa puhtaaksi ja analysoida. Kerroin myös, kuinka tulen käsittelemään keräämäni aineistoa ja kuinka tulen tuhoamaan aineiston tutkimukseni valmistuttua. Haastattelun tallentamiseen kysyin vielä suostumuksen. Jokainen haastateltava, joka tässä opinnäytetyössä on mainittu, on antanut suostumuksensa haastattelun tallentamiselle.

Haastatteluihin perehtymistä varten, ja jotta pystyn korostuskynillä korostamaan ilmaisuja sekä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, tulostin haastattelut ja numeroin ne 1–8. Muita tunnistavia merkkejä haastatteluissa ei ollut. Opinnäytetyöni valmistuttua tuhosiin paperit leikkaamalla ne osiksi ja polttamalla paperit takassa.

Haastattelut, jotka pidettiin Zoom -sovelluksessa, tallennettiin muistitikulle, jonka ostin yksinomaan tätä opinnäytetyötä varten. Kun tallenteille ei ollut enää tarvetta, tuhosiin muistitikun sisällön Disk Wipe -ohjelmalla. Kukaan muu paitsi minä ei ole päässyt kuulemaan eikä näkemään haastattelujen tallennuksia.

7.4 Luotettavuus

Tutkimuksen validiuden kannalta koin tarpeelliseksi haastatella vähintään viittä henkilöä. Tästä syystä päädyin haastattelemaan kahdeksaa, joka oli ajankäyttöni kannalta maksimi määrä haastateltavia. Tutkimukseni kannalta haastateltavien kokemusten esille tuominen sanasta sanaan on välttämätöntä, joten haastatteluiden tarkka litterointi taukoja ja naurahduksia mukaan lukien oli tärkeää. Varasin siksi litteroimiseen yli kuukauden, ja haastattelut tulostettuani niihin perehtymiseen varasin aikaa yli kuukauden.

Haastateltavien antamien vastausten luotettavuus on riippuvainen siitä, kuinka hyvin haastateltavat muistavat tapahtumiaan ja kokemuksiaan kouluajoiltaan. Tämä vaikuttaa tutkimuksen validiuteen kuitenkin vain vähän, sillä tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esille haastateltavien subjektiivista kokemusta lapsuudessa tukematta jääneestä oppimisenvaikeudesta. Tutkimukseni ei ole pyrkinyt selvittämään vaikutuksia objektiivisesta näkökulmasta.

8 LÄHTEET

- Peltonen, K., Nukari, J., Poutiainen, E., 2019, Oppimisvaikeuksien ja mielenterveydenongelmien ryhmämuotoinen tuki, <https://journal.fi/kuntoutus/article/view/91471>
- Rinne, H., Korkeamäki, J., Villa, T., 2021, Korkeakouluopiskelijoiden koetut oppimisvaikeudet ja niiden yhteys elämän eri osa-alueisiin, <https://journal.fi/kuntoutus/article/view/103339> (“Opiskelutaidot ja oppimisen tuki”)
- Salmi, E., 2022, Motivaatio, oppimisvaikeudet ja ammatillisten opintojen loppuun suorittaminen, <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/80025>
- Määttä, S., 2011, Näkökulma motivaatioon: nuorten ajattelu- ja toimintatavat, s. 13. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/04/M%C3%A4tt%C3%A4tt%C3%A4.pdf>
- Määttä, S., 2007, Achievement Strategies in Adolescence and Young Adulthood, s.11. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13319/9789513930455.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saari, J., Kuudesluokkalaisen minäkuva koululaisena, 2017, <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102432/1511964675.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaltila-Heino, R., Ranta, K., ja Fröjd, S., Nuorten mielenterveys koulumaailmassa, 2010, https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66020/nuorten_mielenterveys_koulumaailmassa_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, 2011, <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Laajasalo, T., Pirkola, S., Ennen kuin on liian myöhäistä – ehkäisevän mielenterveyshäiriön toimivia käytäntöjä palvelujärjestelmän kehittäjille, 2012, https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90874/URN_ISBN_978-952-245-686-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hemminki, T., Timoska, J., Neuropsykiatrisen oppilaan mielenterveyden tukemisen menetelmät, 2020, https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/337747/opinn%C3%A4yte_hemminki_timoska_valmis.pdf?sequence=2

Vasalampi, K., Näin motivoit oppimaan, 2022, PS-kustannus.

Ahtijainen, E., Airaksinen, H., Hirvonen, A., Teemahaastattelu kokemusten tukemisessa, 2009, <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/2320/teemahaastattelu.pdf;jsessionid=3A099D18AA6771D96667E8CC6C3D26A8?sequence=1>

Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. Hoitotiede. 34 (4), 215–225. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/789349/Laadullisen_sisallönanalyysin_vaiheet_ja_eteneminen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tuomi, J. ja Sarajarvi, A., Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, uudistettu laitos, 2018, s.

Lukihäiriö, 2024, <https://www.lukihairio.fi/lukivaikeus/>

Kuntoutussäätiö, 2024, <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellista-oppimisvaikeuksista/matematiikan-vaikeus/>

Aivoliitto, 2024, <https://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kehityksellinen-kielihairio/kielellinen-erityisvaikeus/>

Hahku, 2024, <https://www.hahku.fi/usein-kysytyt-kysymykset/#Millaisia-erilaisia-hahmotush%C3%A4iri%C3%B6n>

ADHD, 2024, <https://adhd-liitto.fi/adhd-tietoa/yleista-tietoa-adhdsta/>

Terveyskirjasto – ADHD – varhaisella tuella arki toimivaksi, 2024
[,https://www.terveyskirjasto.fi/khp00071](https://www.terveyskirjasto.fi/khp00071)

ADHD tutuksi, 2024, <https://adhdutuksi.fi/add-tarkkaavuushairio-nuorella/>

Tietoarkisto – haastattelut, 2024, <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

Vernerit, 2024, <https://verneri.net/yleis/identiteetti-minakuva-ja-itsetunto>

Dialogi – identiteetti, 2024, <https://dialogi.diak.fi/2023/08/15/elamani-kasitteet-identiteetti/>

Erilaisten oppijoiden liitto – luku- ja kirjoitusvaikeudet, 2024, <https://www.eo-liitto.fi/tietoa-neuvontaa-ja-vertaistukea/luku-ja-kirjoitusvaikeudet/>

Oppimisvaikeus – lukivaikeus, 2024, <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/lukihairio/>

Mydyslexia, 2024, <https://www.mydyslexia.fi/blogs/uusimmat-blogit/mita-on-dyskalkulia?srsltid=AfmBOoo7cpWBvPW1TKynEOPuBgmaVxPN5qfMxi9QFwn1h1cd4kewzOSF>

Kielipolku – kehityksellinen kielihäiriö, 2024, <https://www.kielipolku.info/kielihairio/>

Niilo mäki instituutti – hahmottaminen, 2024, <https://www.nmi.fi/niilo-maki-instituutti/tietoa-oppimisesta-ja-oppimisvaikeuksista/hahmottaminen/>

Cognimed – hahmotushäiriö, 2024, <https://cognimed.fi/puheterapian-tietopankki/hahmottamisen-vaikeudet/>

Additudemag – how ADHD ignites RSD: Meaning and medication solutions, 2024, <https://www.additudemag.com/rejection-sensitive-dysphoria-and-adhd/>

Tukemattajääneen oppimisvaikeuden vaikutukset minäkuvaan ja mielenterveyteen sekä oppimismotivaatioon

1. Alkuun

- Mitä kuuluu? Millä mielellä tulit haastateltavaksi?
- Oma esittely, mitä varten haastattelen, äänittäminen yms. +kysymyksiä mulle

2. Perustiedot

- Ikä
- Koulutustaso
- Onko keskeyttänyt opintoja
- Onko töissä
- Sukupuoli

3. Oppimisvaikeudesta

- Onko kyseessä diagnoosi vai epäily
- Millainen oppimisvaikeus kyseessä? Miten näyttäytyy?
- Milloin oma epäily heräsi tai missä vaiheessa diagnosoitiin?

4. Haettu ja saatu tuki

- Oletko hakenut esimerkiksi koulunkäyntiin tukea? Jos ei, niin miksi?
- Oletko saanut hakemaasi tukea?
- Mitä palveluita olet hyödyntänyt? Esim. Datero, Celia, Nyyti ry, ADHD liitto, koulukuraattori tai opinnonohjaaja tai vertaistuki?
- Daterosta:

5. Oppiminen ja koulunkäynti

- Koulunkäynnin mieluisuus asteikolla 1–5 (ala- 3. aste), voi avata asiaa enemmän
- Lukio vai ammattikoulu, kaksoistutkinto, oppisopimus, kymppiluokka? Mitkä tekijät vaikuttivat valintaan?
- Venyivätkö opinnot? esim. lukio 4 vuoteen
- Jatko-opiskelu (yhteishaku)? Mitä ajatuksia ja tunteita herätti?

- Oliko joissain aineissa erityisen paljon haasteita? Esim. matematiikka tai kielet?
Entä sitten mitkä aineet olivat mieluisampia?
- Erityisopetus / HOIKS
- Turvaudutko muihin oikeinkirjoituksen tarkistamisessa?
- Onko vaikeuksia numeroiden muistamisessa?

6. Motivaatio

- Motivaatio oppia koulussa 1–5, voi avata asiaa enemmän (ala-aste, yläaste, 2. ja 3. aste)
- Motivaatio opiskella lisää 1–5, voi avata asiaa enemmän (jatko-opinnot)
- Kuinka varma olit siitä, minne haluat jatkaa?
- Motivaatio käydä töissä, 1–5, voi avata asiaa enemmän (työelämä)
- Motivaatioon vaikuttavat tekijät? Hyvät ja huonot

7. Minäkuva ja mielenterveys

- Miten näet itsesi oppijana? (hyvä, huono, kärsimätön, määrätietoinen, hidas, tyhmä? tms.)
- Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet minäkuvaan?
- Mahdolliset muutokset minäkuvassa
- Mahdolliset mielenterveyden diagnoosit
- Milloin diagnosoitu/epäilty?
- Masentuneisuus tai ahdistuneisuus koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan
- Itsensä vertaaminen muihin, ala-asteelta nykyhetkeen
- Vähemmyden ja osaamattomuuden tunteet
- Onnistumisen kokemuksia? Onko tapahtuma hetkellä pystynyt iloitsemaan onnistumisista?

8. Nykyhetki

- Miten kokee elämänsä tällä hetkellä
- Kaipaako enemmän tukivälineitä tms.?
- Onnistuuko aikatauluttaminen ja suunnittelu?
- Jääkö asioita rästiin tai viime tintaan?
- Tarvitseeko muiden apua viranomaisten kanssa asioimisessa, esim. hakemusten täyttämässä?