

”Kirjottaminen oli helpompaa mut lukeminen oli vaikeeta”
ADHD-diagnoosin saaneiden nuorten identiteettien raken-
tuminen oppijoina.

Marika Jokinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

TIIVISTELMÄ

Jokinen, Marika 2016. "Kirjottaminen oli helpompaa mut lukeminen oli vaikeeta". ADHD -diagnoosin saaneiden nuorten identiteettien rakentuminen oppijoina. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on melko yleinen kouluikäisillä lapsilla ja nuorilla. Noin 5% :lla 6-18 -vuotiaista on ADHD -diagnoosi.

ADHD:n vaikutukset koulunkäyntiin ilmenevät esimerkiksi vaikeuksina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tarkkaavuuden ylläpitämisessä ja sääntöjen noudattamisessa. ADHD-diagnoosin saaneista oppilaista noin 70-80%:lla on todettu myös jonkinasteinen oppimisvaikeus.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia identiteettejä ADHD-diagnoosin saaneet nuoret rakensivat itselleen oppijoina. Tutkimuksessa selvitettiin, miten nuoret arvioivat oppimistaan ja miten he selittivät sitä. Tutkimuksessa käytetty aineisto koostui 11-16 -vuotiaiden ADHD-diagnoosin saaneiden nuorten teemahaastatteluista (N=13). Tutkimus oli laadullinen ja aineisto analysoitiin diskurssianalyttisesti.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että nuoret arvioivat oppimistaan joko toivasti, tunnepitoisesti, todistellen tai välttelevästi. He selittivät oppimisensa riippuvan joko pysyvistä ominaisuuksistaan, omasta toiminnastaan ja mielialastaan tai ulkoisista olosuhteista. Oppimistaan arvioidessaan nuoret rakensivat identiteettiään vaihtoehtoisesti omista kyvyistään tietoisina, tunteiden hallitsemisena, hyvinä ja normaaleina oppijoina. Selittäessään oppimistaan nuoret rakensivat osaajan tai osaamattoman, oman oppimisen asiantuntijan sekä olosuhteista riippuvaisen oppijan identiteettejä.

Asiasanat: ADHD, identiteetti, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN PERUSKÄSITTEET	6
2.1	ADHD- diagnoosi kiistanalaisena käsitteenä	6
2.2	Identiteetti diskursiivisessa tutkimuksessa	8
2.3	Identiteetti ja oppiminen.....	11
3	ADHD LASTEN JA NUORTEN KOKEMANA	14
3.1	ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten käsitykset itsestään ...	14
3.2	ADHD ja käsitys itsestä oppijana	16
3.3	ADHD -diagnoosiin liittyvä leimautuminen ja erilaisuuden kokemus	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1	Tutkimusaineisto.....	22
4.2	Aineiston analyysi diskurssianalyttisesti.....	23
4.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	25
5	TULOKSET	27
5.1	Oman oppimisen arviointi.....	27
5.1.1	Toteava puhetapa	28
5.1.2	Tunnepuhe.....	29
5.1.3	Todisteleva puhetapa	31
5.1.4	Välittelevä puhetapa	33
5.2	Oppimista selittävät puhetavat.....	35
5.2.1	Oppiminen riippuu pysyvistä ominaisuuksista	36
5.2.2	Oppiminen riippuu omasta toiminnasta ja mielialasta	38
5.2.3	Oppiminen riippuu olosuhteista	40
6	POHDINTA	43
	LÄHTEET:	48

1 JOHDANTO

Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriön eli ADHD:n (attention deficit / hyperactivity disorder) ominaispiirteet ovat keskittymisvaikeudet, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (Voutilainen & Puustjärvi 2014). ADHD on näkyvä ilmiö koulussa osittain siksi, että se on melko yleinen ongelma (6-18 -vuotiaista 5%:lla on ADHD -diagnoosi) (Voutilainen & Puustjärvi, 2014) ja osittain sen vuoksi, että perinteinen kouluopetus pitää tärkeänä taitoja, jotka tuottavat ADHD-diagnosoituille oppilaille usein vaikeuksia. Koulussa tulee istua hiljaa, olla tarkkaavainen ja ymmärtää nopeasti käsitteitä. Koulu siis tarjoaa lapsille, joilla on ADHD, jatkuvasti kokemuksia, jotka johtavat tunteeseen erilaisuudesta. (Shattell, Bartlett & Rowe 2008.). Lisäksi ADHD:n näkyvyys koulussa perustuu siihen, että ADHD:hen liittyy usein myös ongelmia sääntöjen noudattamisessa, aggressiivista käyttäytymistä (Kendall, Hatton, Becket, & Leo 2003; Singh 2011) sekä impulsiivisuutta (Koro-Lundberg, Bussing, Williamson, Wilder & Mills 2008; Klimkeit, Graham, Lee, Morling & Russo 2006).

Lasten ja nuorten omia arvioita ADHD:n vaikutuksista koulunkäyntiin ja sosiaalisiin suhteisiin on tutkittu suhteellisen runsaasti. ADHD-diagnosoitujen lasten on havaittu arvioivan itsensä muita lapsia heikommiksi oppimisen (Shattell ym. 2008), käyttäytymisen (Barber, Grubbs & Cottrell 2005) ja sosiaalisen vuorovaikutuksen alueilla (Klimkeit ym. 2006). ADHD:lla katsotaan myös olevan kielteinen vaikutus lapsen tai nuoren minäkäsitykseen ja minäkuvaan (Houck, Kendall, Miller & Morrell 2010; Barber ym. 2005). Lisäksi ADHD:n nähdään aiheuttavan vahvaa leimautumista (Lebowitz, 2013) ja erilaisuuden kokemuksia sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa (Dunne & Moore 2011; Travell & Visser 2006).

Tutkimuksissa lasten ja nuorten omista kokemuksista ADHD:n kanssa elämisestä on selkeästi tullut ilmi, että kasvattajien, kuten opettajien, suhtautu-

misella on suuri merkitys nuorten elämässä. Nuoret, joilla on ADHD, tuntevat yleisesti, että empatia ja ymmärrys heitä kohtaan on vähäistä (Singh, Kendall, Taylor, Mears, Hollis, Batty & Keenan 2010). Ymmärtävällä opettajalla olisi kuitenkin mahdollisuus jopa muuttaa asioiden suuntaa silloin, kun lapsen tai nuoren koulunkäynnissä ilmenee vaikeuksia (Dunne & Moore 2011). Siksi on erittäin tärkeää, että tietoa ja ymmärrystä ADHD:sta ja sen kokemisesta saadaan lisää.

Keskityn tässä tutkimuksessa selvittämään, mitä ja miten ADHD-diagnoosin saaneet 11-16-vuotiaat nuoret kertovat omasta oppimisestaan koulussa. Käytän aineiston analyysimenetelmänä diskurssianalyysiä, jonka perusoletuksena on kielenkäytön näkeminen sosiaalista todellisuutta rakentavana (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993). Selvitän millaisia identiteettejä nuoret rakentavat itselleen omasta oppimisestaan puhuessaan. Identiteetti oppijana on yhteydessä motivaatioon ja työskentelyyn sitoutumiseen (Wood 2013). Diskurssianalyttinen käsitys identiteetistä näkee identiteetin rakentamisen tapahtuvan aina vuorovaikutussuhteessa muiden kanssa (Bucholtz & Hall 2005) erilaisissa kielellisissä käytännöissä (Potter & Wetherell 1987, 102). Tutkimustani ohjaavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten ADHD-diagnoosin saaneet nuoret arvioivat oppimistaan?
2. Miten ADHD-diagnoosin saaneet nuoret selittävät oppimistaan?
3. Millaisia identiteettejä ADHD-diagnoosin saaneet nuoret rakentavat itselleen oppimisestaan puhuessaan?

2 TUTKIMUKSEN PERUSKÄSITTEET

2.1 ADHD- diagnoosi kiistanalaisena käsitteenä

ADHD:n (attention- deficit / hyperactivity disorder) diagnosointi ei ole yksiselitteinen ilmiö. Diagnoosi tehdään DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) -luokituksen mukaisten käyttäytymisessä esiintyvien tarkkaamattomuuden, impulsiivisuuden ja hyperaktiivisuuden oireiden perusteella. Oireita tulee olla diagnoosin saamiseksi vähintään kuusi ja niiden tulee esiintyä jo ennen 7 vuoden ikää. Lisäksi oireiden tulee olla jatkunut vähintään puolen vuoden ajan ja esiintyä lapsen kehitykseen haitallisesti vaikuttavina ja epäsopivina. (Mueller & Tomblin 2012.) ADHD-diagnoosia on kritisoitu esimerkiksi siitä, että diagnosointiin ei ole olemassa lääketieteellistä testiä, eikä tarkkoja kliinisiä merkkejä aivojen toiminnallisesta tai aineenvaihdunnallisesta poikkeavuudesta tai ADHD:n ilmenemisestä pystyttyä osoittamaan (Timimi & Taylor 2004; Mueller & Tomblin 2012). Toisaalta Barkley (2008, 38-39) vastaa monen muunkin häiriön, kuten masennuksen tai skitsofrenian, olevan todellisia, vaikka niistäkään ei saada näkyviä todisteita esimerkiksi aivojen kuvantamismenetelmillä.

ADHD:n esiintyminen vaihtelee suuresti eri maiden välillä, sillä standardoiduista kriteereistä huolimatta eri kulttuureissa nähdään erilaiset käyttäytymisen piirteet oireellisina (Timini & Taylor 2004). Mueller ja Tomblin (2012) esittävät ADHD:n esiintyvän 3-7%:lla ihmisistä maailmanlaajuisesti (Mueller & Tomblin (2012) American Psychiatric Association 2000 mukaan). Singh (2011) asettaa esiintymisluvuksi 5 % ja väittää Polancyckiin (2007) viitaten ADHD:n olevan maailmanlaajuisesti yleisin lasten psykiatrinen diagnoosi. Timini ja Taylor (2004) ovat todenneet esiintymislukujen vaihtelevan jopa 0,5 ja 25 prosentin välillä. ADHD diagnosoidaan pojilla 1-3 kertaa yleisemmin kuin tytöillä johtuen mahdollisesti siitä, että poikien oireet tunnistetaan helpommin (Voutilainen & Puustjärvi 2014). Pojilla esiintyy enemmän ylivilkkaustyyppin oireita, kun taas tytöillä tarkkaamattomuus on yleisempää (Herrgård & Airaksinen,

2004). Singh (2011) näkee ADHD:n olevan eniten mielipiteitä herättävä ja kiistelty ilmiö lasten ja nuorten psykiatriassa johtuen juuri epäselvyyksistä perusoireissa, epäjohdonmukaisuuksista diagnosoinnissa sekä lisääntyvästä lääkeytymisen käytöstä ADHD:n hoidossa.

Myös Travell ja Visser (2006) toteavat ADHD:n diagnosointiin johtaneen käyttäytymisen syiden ja diagnosoitujen nuorten elämänhistorian olevan moninaisia. Travell ja Visser (2006) näkevät, että jokaisen ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavat niin biologiset, psykologiset, sosiaaliset kuin kulttuurisetkin tekijät. Voutilainen ja Puustjärvi (2014) arvioivat adoptio- ja kaksostutkimusten valossa perinnöllisten tekijöiden vaikuttavuudeksi ADHD:n esiintymiseen jopa 60-90%. Ei kuitenkaan ole hyödyllistä nähdä ADHD:ta vain biologisten tekijöiden aikaansaamana, vaikka näillä tekijöillä mitä todennäköisimmin onkin osuutensa diagnosointiin johtavan käyttäytymisen synnyssä. (Voutilainen & Puustjärvi 2014).

Myös Timini ja Taylor (2004) nostavat erityisesti kulttuuriset tekijät merkittäviksi ADHD:n ilmenemissä. He näkevät länsimaisissa kulttuureissa monia tekijöitä, jotka vaikuttavat lasten käyttäytymiseen ja terveyteen. Tällaisia ovat esimerkiksi perheiden saaman tuen puute, itsenäisyyden ja kilpailullisuuden korostaminen ja vanhempien auktoriteettiaseman heikkeneminen (Timini & Taylor 2004, Proutin ja Jamesin 1997 mukaan). Timini ja Taylor (2004) katsovat ADHD:n näkemisen vain lääketieteellisenä ilmiönä johtavan niin lasten ja perheiden syyllistämiseen, yksilöllisyyden tukahduttamiseen kuin vastuun siirtämiseen pois kasvattajilta. Heidän mukaansa ADHD:n näkeminen lääketieteellisistä syistä johtuvaksi johtaa yksilöllisten persoonallisuuden piirteiden marginalisointiin ja vaikeuksiin nähdä ilmiön kontekstisidonnaisuutta. Singh (2011) taas perustelee ADHD:n diagnosoinnin yksilön häiriöksi liittyvän ympäristön arvostuksiin. Esimerkiksi kun itsekontrollia pidetään erityisen tärkeänä ominaisuutena, aggressiivinen tai impulsiivinen käytös tulkitaan helposti yksilön häiriöstä johtuvaksi.

ADHD-diagnoosin saaneilla nuorilla on havaittu olevan erilaisia käsityksiä diagnoosistaan. Travell ja Visser (2006) totesivat, että seitsemästätoista

ADHD-diagnosoidusta nuoresta vain noin puolet oli sitä mieltä, että oli saanut oikean diagnoosin. Yleisimmin ADHD-diagnosoitujen nuorten itsensä mielestä ADHD johtui biologisista syistä, kuten aivojen kemiallisen aineenvaihdunnan erilaisuudesta. Toinen selitys oli se, että ADHD edustaa kuvausta oireista, kuten hyperaktiivisuudesta tai keskittymisvaikeuksista. Nuoret myös näkivät ADHD:n tarkoittavan sitä, että henkilössä on jotakin vialla. ADHD -diagnoosin saaminen ja sen mukanaan tuoma lääkityksen aloittaminen nähtiin toisaalta hyvänä asiana, mutta siihen sisältyi myös kielteisiä piirteitä, kuten huolta erilaisuudesta tai epänormaaliudesta muihin verrattuna. Myös lääkitys huolestutti nuoria, vaikka sen nähtiinkin parantavan koulusuorituksia. (Travell & Visser 2006)

2.2 Identiteetti diskursiivisessa tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa käytän identiteetin ja minän käsitteitä samansuuntaisina. Diskurssianalytikoista Potter ja Wetherell (1987) kirjoittavat minän rakentumisesta ja Fairclough (1992, 137) käyttää minän ja identiteetin käsitteitä rinnakkain. Diskursiivisen identiteetin tai minuuden käsite eroaa perinteisestä psykologisesta käsityksestä, jossa identiteetin käsite liitetään usein nuoruusiän kehitykseen (Nurmi 1997). Diskursiivisessa tutkimuksessa huomio keskittyy minän rakentamisen keinoihin (Potter & Wetherell 1987, 102). Siinä nähdään, että ei ole olemassa vain yhtä minää, jonka olemus voitaisi tutkimuksen avulla selvittää, vaan tutkimuksessa keskitytään monien minuuksien tai identiteettien löytämiseen erilaisissa kielellisissä käytännöissä (Potter & Wetherell 1987, 102). Hall (1996) toteaa, että identiteettejä ei voida koskaan nähdä yksiköllisinä, vaan ne ovat rakentuneet moninkertaisiksi erilaisten, usein ristiriitaisten tai vihamielistenkin, diskurssien, käytäntöjen ja asemointien kautta.

Diskursiivisen identiteetikäsityksen perustalla vaikuttaa sosiaalinen konstruktionismi (Potter & Wetherell 1987, 101). Sen periaatteena on todellisuuden kyseenalaistaminen siinä mielessä, että tietomme jostakin asiasta olisi suora kuvaus siitä. Jokainen luo itse oman versionsa maailmasta. (Burr 2003, 6.) Kun ih-

minen puhuu esimerkiksi itsestään ja persoonallisuutensa jostakin alueesta, perinteinen oletuksemme on, että kuvattu ilmiö todella on olemassa itsenäisenä pysyvänä asiana, jota kielellisesti nyt kuvaillaan (Burr 2003, 46). Jyrkimmissä näkemyksissä todellisuus on aina kielellisesti luotu edustus tai kuvaus jostakin ilmiöstä (Derrida 1976) ja Laclau & Mouffe 1985 Benwellin ja Stokoen (2006, 31) mukaan). Kuten Potter ja Wetherell (1987, 102) näkevät, ei ole kysymys siitä, millainen yksilön todellinen minä on, vaan siitä, miten siitä puhutaan ja miten se teoretisoidaan puheessa. Hall (1996) näkee identiteetin käsitteessä tärkeänä selvittää joksikin tulemisen prosessia, jossa ihminen käyttää hyväkseen historiallisen ajan, kulttuurin ja kielen tarjoamia resursseja. Sen sijaan siis, että pyritäisiin selvittämään, keitä me olemme tai mistä tulemme, kysytään, mitä me voisimme olla, kuinka olemme tulleet esitetyiksi toisten puheessa ja miten se on vaikuttanut siihen, miten nyt esitämme itsemme. (Hall 1996.)

Diskursiivinen identiteetti voidaan ymmärtää kahdella tavalla: identiteetin rakentumisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja jokapäiväisissä keskusteluissa tai identiteetin rakentumisena historiallisessa ajassa vaikuttavien rakenteiden sääntelyn kautta (Benwell & Stokoe 2006, 29). Foucault (2005, 34) puhuu aikakauden hengestä tai mentaliteetista voimina, jotka antavat samanaikaisille ilmiöille yhteisiä merkityksiä ja mahdollistavat kollektiivisen tietoisuuden muotoutumisen ilmiöiden selittämisen periaatteeksi. Samoin Burr (2003, 48) näkee, että oppiessaan puhumaan lapsi oppii omassa kulttuurissaan vaikuttavan sisälön tietylle käsitteelle ja sitä kautta väistämättä oppii ymmärtämään itseään juuri niiden käsitteiden kautta. Tällöin kuvatut tunteet eivät ilmennä sellaisenaan yksilön sisäisiä tiloja, vaan niistä kertoessaan yksilö tuottaa tietynä aikana ja tietyssä yhteisössä rakentuvia kielellisiä kuvauksia esimerkiksi tunteistaan. (Burr 2003, 48.) Myös Potter ja Wetherell (1987, 106) näkevät, että eri kulttuurit ja historialliset aikakaudet tuottavat erilaisia aineksia minuuden käsitteellistämiseksi. Esimerkkinä tällaisesta yhteisesti tässä ajassa tietylle ihmisryhmälle rakennetusta identiteetistä voi pitää Stinsonin (2013) esille tuomaa myyttiä siitä, että pojat ovat luonnostaan hyviä matematiikassa, jolloin ääneensanomatta tar-

koitetaan nimenomaan valkoihoisia tai aasialaisia poikia rakentaen heille matemaattisten taitojen osaajan identiteettiä.

Identiteetin voidaan nähdä muotoutuvan diskurssien tuotoksena useiden diskurssien tunnistamisten kautta (Benwell & Stokoe 2006, 30). Hammersley (2003) esittää kokoavasti, että toisten käyttämän kielen tuloksena ihminen saa tietyn pysyvän määritelmän, joka vaikuttaa toisten myöhempään suhtautumiseen häneen ja siihen, miten ihminen itse näkee itsensä. Toisin sanoen ihmiset rakentavat puheessaan identiteettejä myös toisille ihmisille. Näillä identiteeteillä on vaikutusta ihmisten elämään. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi kulttuurinen käsitys ADHD:sta vaikuttaa osaltaan diagnosoitujen lasten ja nuorten käsityksiin itsestään. Foucault (2005, 47) puhuu käsitteiden muotoutumisesta ja esittää esimerkkinä mielisairauden käsitteen todeten, että se on muodostunut ”kaiken sen kokonaisuudesta, mitä on sanottu kaikissa niissä lausumissa jotka nimesivät sen, kuvasivat sitä, selittivät sitä, kertoivat sen seurauksista, viittasivat sen erilaisiin vastaavuuksiin ja arvioivat sitä.”

Benwell ja Stokoe (2006, 31) näkevät identiteetin yksilöä muokkaavana ja suuntaa antavana voimana. Davies ja Harré (1990) näkevät diskurssianalyttisen asemoinnin käsitteen tärkeänä identiteetin rakentamisen välineenä siten, että ihminen oppii tuntemaan itseään ja tulkitsemaan ympäröivää maailmaa esimerkiksi muodostamalla kategorioita, joihin kuuluvat tietyt ihmiset ja jotka poissulkevat toiset. Kun ihminen asemoi itsensä kuulumaan tiettyyn kategoriaan, hän samalla sulkee pois vastakkaisen kategorian. Samoin Hall (1996) kuvaa identiteetin rakentamisen perustuvan enemmän eroavaisuuksien huomioimiseen ja erotteluun kuin perinteiseen näkemykseen samanlaisuuden kokemuksesta tietyn ryhmän välillä.

2.3 Identiteetti ja oppiminen

Identiteetti oppijana ja oppiminen ovat vastavuoroisesti yhteydessä toisiinsa. Suoriutuminen koulutyössä muokkaa kuvaa itsestä oppijana ja ylipäättään tuoteliaana ja vaikutusvaltaa omaavana kansalaisena (Finnan & Kombe 2011). Wood (2013) esittää, että oppilaan identiteetti kyvykkäänä matematiikan oppijana tilanteessa, jossa hän sai mahdollisuuden ja sitoutui selittämään ajatuksiinsa matematiikan ongelmien ratkaisusta, lisäsi oppilaan aktiivisuutta työskennellä opittavan asian parissa ja toisaalta sitoutuminen oppimiseen rakensi identiteettiä matematiikan osaajana. (Wood 2013). Identiteetti oppijana heijastuu odotuksiin omasta osaamisesta oppimistilanteissa ja sitä kautta innostukseen yrittää ja työskennellä erilaisten tehtävien parissa. Anctil, Ishikawa ja Tao Scott (2008) selvittävät samoin opiskelijan omaa vaikutusta oppijaidentiteetin kehittymiseen. He toteavat sitkeyden työskentelyssä tuottavan tunnetta omasta pätevyydestä ja vaikuttavan siten tulevaisuuden urasuunnitelmiin. Toisaalta sitkeys, tunne omasta pätevyydestä ja päätöksenteko koskien omaa tulevaisuuden uraa tukevat yhdessä yksilön itsensä toteuttamista. (Anctil ym. 2008)

Malmberg ja Little (2002) määrittelevät motivaation yleisesti vastaavan kysymykseen ”miksi ihminen asettaa tiettyjä tavoitteita?”. Motivaatiota voidaan jäsentää esimerkiksi saavuttamistarpeen ja epäonnistumisen pelon kautta. Saavuttamistarve ilmenee haluna saavuttaa tuloksia ja oppia uutta, kun taas epäonnistumisen pelko aiheuttaa huonommuuden tai poikkeavuuden peittävää käyttäytymistä ja johtaa yleensä siihen, että pelkoa tuottavat asiat jätetään kokonaan tekemättä. Weiner (1985) selvittää attribuutioteoriassaan motivaation rakentumista. Hän näkee ihmisen kokemuksen siitä, mitkä tekijät ovat olleet syynä onnistumisiin ja epäonnistumisiin vaikuttavan pitkälti odotuksiin tulevasta menestyksestä. Jos ihminen kokee esimerkiksi epäonnistumisen syynä olevan pysyvän tekijän, odotukset tulevasta menestymisestäkin ovat vähäiset. Diskurssianalyttinen malli tulkitsee attribuutioiden olevan ihmisten itsensä tuottamia. Kuvatessaan ilmiötä tai tilannetta ihminen rakentaa samalla kuvausta syy-seuraus -suhteista. (Edwards & Potter 1992, 104).

Faircloth (2012) korostaa oppijaidentiteetin huomioimisen tärkeyttä koulussa. Yksilön kannalta tärkeiden näkökulmien huomioiminen ja identiteetin ja oppimiskontekstin yhdistäminen auttaa parantamaan oppimistuloksia. Esimerkiksi saadessaan mahdollisuuden kertoa itsestään ja elämänsä tapahtumista oppimiskontekstissa oppija on sitoutuneempi prosessiin ja oppii toisaalta tuntemaan itseään paremmin oppijana. (Faircloth 2012). Finnan ja Kombe (2011) lähestyvät oppijaidentiteetin rakentumista kolmen tekijän kautta. Nämä ovat suoriutuminen koulutyössä, kouluyhteisöön kuulumisen tunne ja sitoutuminen koulutyöhön. Kokemus suoriutumisesta luo uskoa uusien asioiden oppimiseen ja lisää tietoisuutta ja kykyä eritellä omia taitoja. Yhteisöön kuulumisen tunne edistää toisten positiivista kohtaamista ja kykyä toimia yhteistyössä toisten kanssa. Hyvä sitoutuminen oppimiseen näkyy oppimisen ilona ja monipuolisena osallistumisena yhteiseen oppimisprosessiin. (Finnan & Kombe 2011).

Vaikka diskurssianalyttisessä tutkimuksessa nähdään identiteetti tilanteisena, puhutaan myös tietynlaisen identiteetin vahvistumisesta ajan kuluessa. Tällöin keskeiseksi nousevat ympäristön tekemät asemoinnit. Kuten Wood (2013) toteaa, ihmiset asemoivat itsensä ja muut osapuolet jokaisessa vuorovaikutustilanteessa tuottaen heille positioita tai identiteettejä. Esimerkiksi Langer-Osuna (2011) selvittää, miten kahdelle samat oppimisedellytykset omaavalle oppilaalle rakentui täysin erilaiset identiteetit lukuvuoden aikana. Nämä identiteetit liittyivät asemaan ryhmässä toisen asemoituessa fiksuksi ja saaden ryhmänjohtajan aseman, kun taas toinen oppilas määrittyi pomottajaksi, joka vähitellen jätettiin ryhmän ulkopuolelle. (Langer- Osuna 2011).

Heyd-Metzuyanin (2013) näkee opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen keskeisenä oppijaidentiteetin rakentumisen kannalta. Perinteinen opetuskeskustelu, jossa opettaja asettaa kysymyksiä ja oppilas vastaa, vahvistaa oppijan identiteettiä oppimisvaikeuksisena henkilönä silloin, kun oppilas ei suoriudu tilanteessa odotusten mukaan (Heyd-Metzuyanin 2013). Opettaja antaa opetus-tilanteissa ja -keskusteluissa oppilaille erilaisia positioita esimerkiksi tekemällä oletuksia oppilaiden osaamisesta ja antaen heille vastuuta ja mahdollisuuksia tuoda esille ajatuksiaan ryhmässä näiden pätevyysolettamusten pohjalta. Opet-

taja osallistuu oppilaan identiteetin rakentamiseen myös esimerkiksi käyttämällä tietyn oppilaan osaamista esimerkkinä muille. Jos tämä osaava oppilas on aina sama, rakentuu hänelle identiteetti henkilönä, joka on yleisesti ottaen niin hyvä esimerkiksi jossakin aineessa, että hän on aina oikeassa. Osaamisesta tulee tietynlainen pakko, jotta osaajan identiteetti säilyy. Pyrkiminen vain ”oikeisiin vastauksiin” saattaa kaventaa oppimisen mahdollisuuksia, sillä uskallus yrittää ratkaista haastavampia ongelmia katoaa. (Heyd-Metzuyanin & Sfard 2011).

3 ADHD LASTEN JA NUORTEN KOKEMANA

3.1 ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten käsitykset itsestään

On olemassa suhteellisen runsaasti määrällisiä tutkimuksia, joissa ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten käsityksiä itsestään on selvitetty itsearviointien avulla muihin samanikäisiin verraten. Tutkimusten tuloksissa tulee melko selkeästi esille muita lapsia kielteisemmät arviot itsestä ja omasta suoriutumisesta monilla elämän alueilla. Itsearviointi-tutkimukset antavat myös kuvaa niistä vaikeuksista, joita ADHD-diagnoosin saaneet lapset kohtaavat. Krueger ja Kendall (2001) toteavat nuorten kuvaavan itseään jopa yllättävän paljon ADHD:n piirteiden kautta. Nuorten kuvaukset olivat myös kielteisempiä ja vihamielisempiä kuin tutkijat olivat olettaneet.

ADHD-diagnoosin saaneiden lasten käsityksiä itsestään on tutkittu käsitteiden minäkäsitys ja minäkuva kautta. Minäkuva sisältää kuvauksen itsestä ja omista ajatuksista, uskomuksista ja asenteista koskien itseä ja omaa suoriutumista eri alueilla (Houck 1999 Houckin, Kendallin, Millerin & Morrellin mukaan). Klimkeit ja kumppanit (2006) havaitsivat ADHD-diagnosoitujen lasten minäkäsityksen olevan kielteisempi muihin lapsiin verrattuna sen suhteen, miten hyvänä, vihaisena ja onnellisena ihmisenä he yleisesti ottaen pitivät itseään ja miten he uskoivat muiden arvioivan heitä. Barber ja kumppanit (2005) taas havaitsivat ADHD-diagnoosin saaneiden lasten olevan muita tyytymättömämpiä fyysiseen ulkomuotoonsa, itseensä ja elämänsä suuntaan. ADHD-diagnoosin saaneilla iältään vanhemmilla lapsilla oli nuorempia kielteisempi minäkuva johtuen mahdollisesti ADHD-oireiden pitkäaikaisesta vaikutuksesta minäkuvan muodostumiseen (Houck ym. 2010). Erityisesti nuorilla, joiden ADHD -oireet esiintyivät tarkkaavaisuuden säätelyn alueella ja joilla ei ollut ulospäin suuntautuneita käyttäytymisen ongelmia, oli muita kielteisempi minäkuva (Houck ym. 2010). Travell ja Visser (2006) näkivät ADHD:n vaikuttavan nuorten itsetuntoon sitä heikentäen.

ADHD-diagnoosin saaneiden lasten on todettu arvioivan muita lapsia kielteisemmin sosiaaliset ja kommunikaatiotaitonsa (Klimkeit ym. 2006) sekä oman käyttäytymisensä ja sosiaalisen hyväksyntänsä muiden lasten seurassa (Barber ym. 2005). Nuoret myös kertoivat taipumuksestaan impulsiiviseen käyttäytymiseen (Koro-Lundberg ym. 2008; Klimkeit ym. 2006). He kuvasivat käyttäytymiseensä liittyvän ongelmia etenkin sääntöjen noudattamisessa ja toisten kanssa toimeen tulemisessa (Kendall ym. 2003). Lapset arvioivat toimintansa olevan epäorganisointia ja häiritsevää (Klimkeit ym. 2006). Ongelmalliseksi käyttäytymiseksi koulussa kuvattiin myös toisten oppilaiden ja opettajan häiritseminen (Travell & Visser 2006) sekä tavaroiden rikkominen, karkailu, riiteleminen opettajien kanssa ja tappeleminen (Kendall ym. 2003). Aggressiivista käyttäytymistä esiintyi koulussa erityisesti kiusatuksi tulemisen tilanteissa (Kendall ym. 2003; Singh ym. 2010). Nuoret myös kertoivat tappelevansa kotona sisarustensa kanssa (Travell & Visser 2006).

On myös olemassa tutkimustuloksia siitä, että ADHD-diagnosoitujen ja muiden lasten itsearviot eivät poikkea merkittävästi toisistaan. Näissä arvioissa näkyy se, että on taitoja, kuten liikunta, joissa ADHD:lla ei näytä olevan kielteistä vaikutusta suoriutumiseen. Liikunnan ja urheilusuoritusten alueella ADHD -diagnoosin saaneet lapset arvioivat itsensä yhtä osaaviksi ja taitaviksi kuin vertailuryhmän lapset (Barber ym. 2005). Yhtenevät arviot muiden lasten ja nuorten kanssa tulivat esille myös kiinnostuksessa koulua kohtaan ja ahdistuneisuuden kokemisessa, jotka eivät poikenneet muiden lasten arvioista (Klimkeit ym. 2006). Myös kulttuurisilla tekijöillä voidaan nähdä olevan vaikutusta itsearviointeihin. Afrikkalais-amerikkalaiset nuoret eivät tuoneet esille kertomuksissaan ADHD:n kanssa elämisestä ongelmia liittyen hyperaktiiviseen käyttäytymiseen (Koro-Lundberg ym. 2008).

Singh (2010) löysi myös myönteisiä kuvauksia itsestä: ADHD-diagnoosin saaneet nuoret näkivät olevansa ilman lääkitystä hauskeempia ja normaalimpia, vaikka tiedostivatkin käyttäytymisensä joissakin tilanteissa häiritsevän toisia. Kruegerin ja Kendallin (2001) tutkimuksessa ADHD-diagnosoidut pojat, tyttöjen arvioinneista poiketen, pitivät itseään selkeästi vanhempiaan ja ystäviään

yksilöllisempinä, rohkeampina ja älykkäämpinä. Klimkeit ja kumppanit (2006) totesivat ADHD-diagnoosin saaneiden lasten pystyvän luotettavasti arvioimaan tunteitaan ja käyttäytymistään. Singh (2010) havaitsi, että nuorilla oli kyky ymmärtää miten heidän käyttäytymistään tilannekohtaisesti tulkitaan.

3.2 ADHD ja käsitys itsestä oppijana

Useat tutkimukset osoittavat ADHD:lla olevan yhteyttä oppimisvaikeuksiin. Mayes, Calhoun ja Crowell (2000) raportoivat yli 70 % ADHD-diagnoosin saaneista nuorista omaavan myös oppimisvaikeuksia. Herrgård ja Airaksinen ilmoittavat oppimisvaikeuksia olevan jopa 80 % ADHD -diagnoosin saaneista lapsista. Mayes ja kumppanit (2000) raportoivat yleisimmin vaikeuksia olevan kirjoittamisessa, joskin oppimisvaikeuksia ilmeni myös matematiikassa ja lukemisessa. Loe ja Feldman (2007) ovat selvittäneet ADHD-diagnoosin saaneiden oppilaiden saavuttaneen muita heikompia testituloksia lukemisessa ja matematiikassa. Toisaalta myös niiden oppilaiden ryhmässä, joilla ei ollut diagnosoituja oppimisvaikeuksia, ADHD-dianosoiduilla lapsilla esiintyi enemmän jonkinasteisia oppimisen vaikeuksia verrattuna muihin lapsiin. Yhteys oppimisvaikeuksien ja ADHD:n välillä tulee esille myös siten, että oppimisvaikeusdiagnoosin saaneilla oppilailla on muita useammin tarkkaavuusongelmia. (Mayes, Calhoun & Crowell 2000). Meta-analyysit osoittavat myös ADHD-diagnoosin saaneilla oppilailla olevan vertaisia heikommia arvosanoja, enemmän tuen tarvetta opiskelussa sekä heidän opiskelevan useammin erityisluokilla (Spencer, Biederman & Mick 2007; Loe & Feldman 2007).

Oppimisen vaikeudet ja muut koulussa tarvittavien taitojen haasteet tulivat esille myös ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten itsearvioinnissa. Koulussa ADHD-diagnosoidut lapset kokivat jo ensimmäisillä luokilla, että he eivät opi yhtä nopeasti ja helposti kuin muut lapset (Kendall ym. 2003; Shattell ym. 2008) ja että heillä on vaikeuksia lukemista ja kirjoittamista vaativissa tehtävissä (Travell & Visser 2006). Ylipäätään lapset ja nuoret arvioivat osaamisensa muita heikommaksi (Barber ym. 2005). Nuoret myös kertoivat, että he

hävittivät tavaroita ja että heillä oli vaikeuksia kuuntelemisessa (Shattell ym. 2008), tarkkaavaisuuden suuntaamisessa (Shattell ym. 2008; Koro-Lundberg ym. 2008), kotitehtävien loppuun saattamisesta (Shattell ym. 2008; Travell & Visser 2006) ja annetussa tehtävässä pysymisessä. He kertoivat unohtevansa asioita sekä kokevansa vaikeuksia pysyä paikoillaan (Shattell ym. 2008) ja keskittyä (Shattell ym. 2008; Travell & Visser 2006). Omiin ajatuksiin unohtuminen oli tyypillistä (Shattell ym. 2008). Kuten Travell ja Visser (2006) toteavat, on tärkeää kuitenkin huomioida, että vaikka ADHD-diagnosoitujen lasten ja nuorten tekemissä arvioissa omasta toiminnastaan ja kokemistaan ongelmista eri elämäntilanteilla on yhtäläisyyksiä, ne tuovat vielä enemmän esille lasten ja nuorten yksilöllisiä piirteitä.

Toisaalta ADHD-diagnosoitujen lasten arvioihin itsestään ja suoriutumisestaan eri tilanteissa on liitetty oletus arvioiden säännönmukaisesta vääristymisestä positiiviseen suuntaan (positively illusory bias) (Owens, Goldfine, Evangelista, Hoza & Kaiser 2007; Hoza, Gerdes, Hinshaw, Arnold & Pelham 2004; Evangelista ym. 2008). Tämä tarkoittaa oletusta, että lapset joilla on ADHD, määrittelevät oman suoriutumisen ja kykynsä eri tehtävissä hieman vanhempien ja opettajien arvioita paremmiksi. (Owens ym. 2007). On todettu, että vääristymä on usein merkittävämpi niillä alueilla, joilla lapsella on suurimmat vaikeudet (Hoza ym. 2004; Evangelista, Owens, Golden & Pelham 2008). Ilmiöön näyttää myös liittyvän lasten arvioissa ADHD:n oireiden näkeminen vähäisempänä vanhempien arvioihin verrattuna (Wiener, Malone, Varma, Markel, Biondic, Tannock & Humphries 2012).

Positiivista vääristymää itsearvioinneissa on todettu erityisesti sosiaalisten taitojen ja koulunkäynnin osalta, joissa ADHD:n vaikutukset näkyivät voimakkaimmin (Evangelista ym. 2008; Sciberras, Efron & Iser 2011). Syitä positiivisen vääristymän esiintymiseen on etsitty monelta suunnalta. Positiivisen vääristymän on tulkittu yhtäältä toimivan minää suojaavana mekanismina (Owens ym. 2007; Hoza ym. 2004; Sciberras ym. 2011), mutta toisaalta myös jarruttavan kehitystä silloin, kun lapsi ei koe tarvetta muuttaa toimintaansa (Hoza ym. 2004). Kendall ja kumppanit (2003) tulkitsivat positiiviseen suuntaan vinoutuneiden

itsearviointien johtuvan egon vahvistamisen sijaan enemmänkin lapsen vaikeuksista hahmottaa kokonaiskuvaa tilanteestaan sekä puutteellisista taidoista arvioida itseään ja käyttää hyväkseen saamaansa palautetta. On mahdollista, että ADHD:sta johtuvat vaikeudet arvioitavilla alueilla vaikuttavat myös itsearviointikykyyn (Evangelista ym. 2008). Neurologisia tekijöitä ja kognitiivista kypsymättömyyttä on tällöin ehdotettu ilmiön mahdolliseksi syiksi (Owens ym. 2007).

Ympäristön suhtautumisella on suuri merkitys yksilön kokemukseen itsestään. Dunne ja Moore (2011) näkevät mahdollisena niin sanotun ”pahan” pojan tai tytön maineen oppilaalla, joka joutuu jatkuvasti hankaluuksiin haastavan käyttäytymisensä vuoksi koulussa. Tällaisen identiteetin muodostumiseen vaikutti opettajien suhtautuminen oppilaaseen hankalana oppilaana ja käyttäytymiseen puuttuminen rangaistuksin. ADHD-diagnosoidut nuoret kertoivat opettajan epäoikeudenmukaisesti keskittyvän heidän käyttäytymisensä tarkkailemiseen enemmän kuin muiden oppilaiden (Singh ym. 2010). Toisaalta he raportoivat usein käyttävänsä diagnoosiaan perusteena käyttäytymiselleen (Singh 2012) ja selviänsä sen avulla usein ilman rangaistusta tilanteista (Singh, 2011). Lapset, joilla oli ADHD, kuvasivat myös usein itse itseään termillä paha tai tuhma (Kendall ym. 2003). Myöskin Travell ja Visser (2006) totesivat joidenkin ADHD-diagnosoitujen lasten kuvaavan itseään adjektiiveilla tyhmä tai tuhma. He näkivät aikuisten antamien tulkintojen nuoren käyttäytymisestä ja diagnosoidusta häiriöstä vaikuttavan olennaisesti tällaisten näkemysten syntyy. ADHD-diagnosoidut nuoret katsoivat ADHD:n aiheuttavan heille huonon maineen ystävien, opettajien ja ystävien opettajien silmissä (Singh ym., 2010).

Ymmärtävällä (Dunne & Moore 2011) ja välittävällä (Shattell ym. 2008) opettajalla on mahdollisuus muuttaa asioita positiiviseen suuntaan. Nuoret pitivät Shattellin ja kumppaneiden (2008) tutkimuksessa erityisen hyvänä sitä, että opettaja käytti ylimääräistä aikaa auttaakseen heitä koulutehtävissä. Erilaisuuden ja eristyneisyyden kokemukset vähenivät, kun opettaja paneutui yksilöllisesti oppilaan tukemiseen ja osoitti olevansa kiinnostunut tämän suoriutu-

misesta. Tämä johti myös usein oppimissuoritusten paranemiseen. (Shattell ym. 2008.) Krueger ja Kendall (2001) kuvasivat ADHD-diagnosoitujen nuorten kokevan, että he eivät saa riittävästi haluamaansa huomiota opettajilta ja vanhemmiltaan.

3.3 ADHD -diagnoosiin liittyvä leimautuminen ja erilaisuuden kokemus

ADHD: hen on todettu liittyvän merkittävä leimautumisen kokemus niin lapsilla, (Wiener ym. 2012; Lebowitz 2013), nuorilla kuin aikuisillakin (Lebowitz, 2013). Leima tai stigma aiheutuu ympäristön määrittämästä yksilön epätoivosta erilaisuudesta (Goffman 1963, 15). Useiden leimautumista koskevien tutkimusten perusteella leimautumisen käsitteeseen sisältyy kolme ulottuvuutta: 1. julkinen leima, jolla tarkoitetaan leiman saaneen henkilön kohtaamaa syrjintää ja ennakkoluuloja, 2. perheenjäsenten, erityisesti vanhempien, kokema leima esimerkiksi lapsen sosiaalisesti ei-hyväksytyyn käyttäytymisen vuoksi ja 3. sisäistetty leima (self-stigma), jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö hyväksyy muiden kielteiset näkemykset osaksi itseään (Bussing & Mehta, 2013). Myös Goffman (1963, 14-15) näkee olevan kolmenlaista leimautumista; ensinnäkin fyysisestä erilaisuudesta johtuvaa, toiseksi muiden käsitykseen leimatun heikosta tahdosta perustuvaa (esimerkiksi alkoholismien tai työttömyyden yhteydessä) ja kolmanneksi leimautumista kansalaisuuden tai uskonnon vuoksi.

Kellison ja kumppanit (2010) näkevät, että sisäistetyn leiman syntymiseen vaikuttaa se, miten tärkeänä yksilö pitää yleisiä mielipiteitä. Lapset ja nuoret ovat psyykkisen kehitysvaiheensa vuoksi erityisen herkkiä itseensä liittyville kielteisille julkisille näkemyksille. Krueger ja Kellison (2001) totesivat, että ADHD-diagnosoidut tytöt suhtautuivat poikia vakavammin toisilta saamaansa palautteeseen ja perustivat sen varaan käsityksen itsestään. Leimautumisella on yhteys psyykkisten oireiden, kuten masennuksen, ahdistuksen ja emotionaalisten oireiden sekä heikon itsetunnon kehittymiseen (Kellison ym. 2010). Krueger ja Kellison (2001) muodostivat käsitteen ADHD:n määrittämä minuus (ADHD-

defined self), joka tarkoittaa nuorten puhetta itsestään sisällyttäen kielteiset ADHD:n liittyvät piirteet identiteettiinsä sen sijaan, että olisivat erottaneet kuvauksen itsestään ADHD-diagnoosiin liittyvistä piirteistä. Tällä tavoin nuoret kehittivät identiteetin jossa yhdistyivät monet leimaavat uskomukset ja kielteiset määritelmät ADHD:sta. Tällä tavoin nuoret ikään kuin puolustivat kielteisiä piirteitä, kuin olisivat samalla puolustaneet koko omaa olemassa oloaan. Goffman (1963, 18) näkee leimautumisen aiheuttavan häpeän tunteen, joka koskee yksilön persoonallisuutta ja olemassa oloa kokonaisvaltaisesti. Häpeä ja siihen liittyvä itseinho aiheutuvat siitä, että yksilö huomaa, että ei tule kohdatuksi täysivaltaisena henkilönä ja kohdelluksi kuten muutkin.

Law, Sinclair ja Fraser (2007) kuitenkin osoittivat, että lasten suhtautumiseen toiseen lapseen, jonka käyttäytymisessä on paljon ADHD:hen liittyviä oireita, (esim. keskittymisvaikeudet oppitunneilla), ei vaikuta niinkään lapsen diagnoosi, vaan hänen todettu käyttäytymisensä. Myös ADHD-diagnoosin saaneet lapset itse kokivat, että nimenomaan heidän ongelmalliseksi koettu käyttäytymisensä aiheutti leimautumista, koska se häiritsi muita ihmisiä ja johti erilaiseen kohteluun muihin lapsiin verrattuna (Wiener ym. 2012). Lebowitz (2013) taas päättelee useiden tutkimusten pohjalta, että lasten suhtautumiseen vaikuttaa paitsi toisen käyttäytyminen, myös ennakoasenteet silloin, kun etukäteen on tiedossa, että toisella on ADHD:n oireita. Verrattuna astmaan, ADHD:n nähtiin aiheuttavan voimakkaampaa leimautumista, mutta hieman vähäisempää kuin masennuksen yhteydessä (Walker, Coleman, Lee, Squire & Friesen 2008). Leimautuminen ilmeni muiden lasten tekeminä kielteisinä nimeämisinä, joissa ADHD -diagnoosin saanut lapsi määriteltiin useammin vaikeuksiin joutuvaksi ja väkivaltaisemmaksi kuin muut (Walker ym 2008). Singh ja kumppanit (2010) näkevätkin erityisen leimaavana tekijänä ADHD:hen liitetyn assosiaation aggressiivisina purkauksina ilmenevästä itsekontrollin puutteesta.

Lebowitz (2013) toteaa ADHD:n aiheuttavan leiman, joka johtaa muiden ihmisten pyrkimykseen pysyä etäällä. Sosiaalisen etäisyyden ottaminen onkin usein tapa, jolla leimautumista ympäristön taholta tuotetaan (Walker ym. 2008).

Goffman (1963, 15) määrittelee muiden ihmisten näkevän leimautuneen ihmisen ikään kuin vähemmän inhimillisenä. Tämän olettamuksen ohjaamana toututetaan erilaista syrjintää, joka johtaa leimautuneen henkilön elämän mahdollisuuksien kaventumiseen.

Erilaisuuden kokemus liittyy vahvasti kertomuksiin ADHD:n kanssa elämisestä. Kokemuksen syntymisen perustalla on nähtävissä itsen ja oman suoriutumisen vertaaminen ikätovereihin ja toisaalta ympäristön antamat arviot ja vaatimukset. ADHD-diagnosoitujen nuorten kokemuksissa korostuivat yksinäisyyden (Shattell ym. 2008), eristyneisyyden (Shattell ym. 2008; Dunne & Moore 2011), sekä erilaisuuden (Dunne & Moore 2011; Travell & Visser 2006) ja syrjäytyneisyyden (Dunne & Moore 2011) tunteet. Kuvauksiin erilaisuuden kokemuksesta liittyy myös kokemus häpeän tunteesta toisten lasten reaktioista johtuen, ja vitsailua ADHD-diagnosista pidettiin loukkaavana ja leimaavana (Kendall ym. 2003). Nuoret eivät halunneet kertoa tovereilleen ADHD-diagnosista, koska halusivat välttää mahdollisen kiusaamisen. (Shattell ym. 2008). He eivät myöskään halunneet tulla huomion kohteiksi vertaisryhmässään saamastaan erityisopetuksesta johtuen (Shattell ym. 2008). Oppimiseen liittyen hitaampi tahti, jatkuva irrallisuuden ja epäselvyyden tunne siitä, mitä piti tehdä sekä kyllästymisen ja tylsistymisen tunteet aiheuttivat kokemuksen erilaisuudesta muihin lapsiin verrattuna (Kendall ym. 2003.)

Ystävyysuhteissaan nuoret arvioivat itsensä erilaisiksi ja väärinymmärretyiksi (Shattell ym. 2008). Nuorten vuorovaikutussuhteissa korostui yhteyden tunteen ja vastavuoroisuuden puute (Krueger & Kendall, 2001). Heikompi sosiaalinen hyväksyntä taas näkyy siinä, että ADHD-diagnosoidut lapset eivät koe olevansa aina tervetulleita kaikkiin samanikäisten sosiaalisiin ryhmiin (Barber ym. 2005). Toisten lasten on havaittu suhtautuvan kielteisesti ADHD-diagnosin saaneeseen lapseen kuvaamalla lasta, jonka käyttäytymisessä ilmeni ADHD-oireita, adjektiiveilla piittaamaton, yksinäinen, hullu ja tyhmä (Law ym. 2007). ADHD-diagnosoidut pojat suhtautuivat itse välinpitämättömästi muiden mielipiteisiin itsestään ja siihen onko heillä ystäviä (Krueger & Kendall 2001).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimuksessa käytettävä aineisto koostui tohtorikoulutettava Juho Honkasilan vuonna 2012 tekemistä teemahaastatteluista. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 208) määrittelevät, teemahaastattelussa aihepiirit on päätetty ennalta, mutta kysymysten järjestys ja muoto määräytyvät vasta haastattelutilanteessa. Tutkimukseen osallistui kolmetoista 11-16 -vuotiasta nuorta, 11 poikaa ja 2 tyttöä. Kaikilla nuorilla oli ADHD- tai ADD-diagnoosi. Nuorista suurin osa oli erityisopetuksen piirissä. Pienryhmässä tai erityisluokalla oli jossakin vaiheessa koulupolkua ollut tai oli parhaillaan 5 nuorista. Viisi nuorta oli täysin yleisopetuksen piirissä.

Haastateltavat tavoitettiin ADHD-liiton kautta ja ennen haastattelun toteuttamista tavattiin ainakin toinen lapsen vanhemmista tutkimusluvan varmistamiseksi. ADHD-liitto ei suoraan luovuttanut yhteystietoja tutkijalle, vaan tiedotti mahdollisuudesta osallistua siihen jäsenilleen. Halukkaat ottivat itse yhteyttä tutkijaan. Samassa yhteydessä Juho Honkasilta haastatteli myös ADHD-diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten vanhempia, mutta näitä haastatteluja ei tässä tutkimuksessa käytetty. Haastattelujen kesto oli noin 1h 30 minuuttia ja litteroitua aineistoa (fonttikoko 11, riviväli 1) kertyi 432 sivua.

Haastatteluissa käsitellyt teemat liittyivät pääasiassa nuorten koulunkäyntiin. Nuoria pyydettiin kertomaan, minkälaisia he ovat koulussa. Tutkija käytti apuna tehtävää, jossa nuoret saivat piirtäen ja kirjoittaen kertoa itsestään koulussa. Tehtävässä eriteltiin esimerkiksi sitä, missä on hyvä, mitkä asiat ovat kiivoja ja mitkä auttavat koulunkäynnissä. Samoin kysyttiin, mitkä asiat ovat ikäviä ja mitkä hidastavat omaa koulunkäyntiä. Haastattelut toteutettiin nuorten jaksamisen mukaan. He saivat halutessaan pitää taukoja ja tutkija kysyi heiltä haastattelun jatkuessa, vieläkö he jaksavat ja haluavat jatkaa haastattelua.

4.2 Aineiston analyysi diskurssianalyytisesti

Diskursiivisessa tutkimuksessa kielenkäyttö itsessään nähdään todellisuutta rakentavana toimintana (Hammersley, 2003; Wetherell 2001). Kielen käyttö ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistää ja rakentaa sosiaalista todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18). Diskursiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei siten ole esittää tulkintoja siitä, miten puhe heijastelee todellisuutta, vaan rakentaa selitysvoimaisia kuvauksia siitä, miten sosiaalista todellisuutta puheessa rakennetaan (Jokinen ym. 1993, 20-21). Diskurssien avulla rakennetaan niiden käsittelemiä kohteita, todellisuutta ja sosiaalisia suhteita (Wetherell 2001). Kuten Jokinen, Juhila ja Suoninen (1999, 18) toteavat, diskurssianalyytisessä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu siihen, millaiset kuvaukset ja selitykset ovat eri tilanteissa ymmärrettäviä ja millaisia asiantiloja ja seurauksia selityksillä rakennetaan. Edwards ja Potter (1992, 129) selittävät kielen yksityiskohtaisten piirteiden itsen tai toisen kuvailemisessa toimivan resurssina toiminnalle, jolla omaa asemaa rakennetaan ja vakautetaan.

Tässä tutkimuksessa keskityin siihen, millaisia identiteettejä oppijana ADHD-diagnosoidut nuoret rakensivat itselleen kertoessaan itsestään haastattelutilanteessa, jossa heitä pyydettiin kertomaan koulunkäynnistään ja kokemuksestaan ADHD:n kanssa elämisestä. Tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta tutkimuksen edetessä. Alkuperäisenä tarkoituksena oli tutkia yleisesti sitä, millaisia identiteettejä ADHD -diagnoosin saaneet nuoret rakentavat itselleen. Kiinnostus suuntautui kuitenkin heti aineistoon tutustumisen alkuvaiheessa nuorten identiteetteihin oppijana.

Käytännössä analysoin aineiston vaiheittain tarkentaen prosessia sen edetessä. Suoritin analyysin aineistolähtöisesti, eikä minulla ollut aikaisempia oletuksia tulosten sisällöistä. Ensimmäiseksi poimin litteroidusta haastatteluaineistosta kaiken puheen, jossa nuoret kertoivat itsestään. Päädyttyäni kuitenkin tutkimaan nuorten oppimiseen liittyviä identiteettejä, kävin tämän karsitun aineiston uudelleen läpi poimien sieltä vain oppimiseen ja osaamiseen liittyvän puheen. Tässä vaiheessa mukaan tuli vielä puhetta, jossa ei suoraan puhuttu

oppimisesta, vaan myös koulunkäyntiin liittyen asioista, joiden voisi tulkita liittyvän myös oppimiseen. Pysin tällä varmistamaan sen, että mitään olennaista aineistosta ei jäisi huomioimatta.

Ensimmäisessä puhetapojen etsimisen vaiheessa ryhmittelin aineiston sen perusteella, mitä aineistoesimerkissä puhuttiin itsestä oppijana, ja millaista identiteettiä oppijana aineistoesimerkeissä rakennettiin. Wetherell ja Potter (1992, 90) määrittelevät puhetavan tarkoittavan tiettyjä sanojen, kuvauksien ja puheen muotojen ryppäitä, joita voidaan kuvata myös rakennusaineina rakennettaessa puheessa kuvauksia erilaisista teoista, itsestä tai sosiaalisista rakenteista. Puhetapojen identifiointi tuotti tässä vaiheessa kahden puhetavan (oppimisen selittäminen itsestä johtuvilla syillä ja oppimisen selittäminen itsestä riippumattomilla syillä) alle erilaisia identiteettejä. Näitä identiteettejä oli tässä vaiheessa 10 (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Puhetavat ja identiteetit analyysin ensimmäisessä vaiheessa

Puhetavat	Oppimisen selittämisen itsestä riippuvilla syillä	Oppimisen selittäminen itsestä riippumattomilla syillä
Identiteetit	Omien tavoitteiden toteuttaja	Tuettuna hyvä oppija
	Oman oppimisen asiantuntija	Palkinnon tavoittelija
	Kiinnostunut oppija	Tuen tarvitsija
	Huonompi oppija kuin muut	Leimattu
	Hyvä oppija	
	Itseä arvioiva oppija	

Tämän ryhmittelyn seurauksena tutkimuskysymykset muotoutuivat koskemaan sitä, miten nuoret arvioivat oppimistaan ja miten he selittivät sitä. Vasta löydettyäni näihin kysymyksiin vastaavat puhetavat, selvitin kolmanneksi millaisia identiteettejä oppijana nuoret rakensivat arvioidessaan ja selittäessään omaa oppimistaan. Ensimmäisen vaiheen puhetavat ja löydetyt identiteetit muokkaantuivat ja yhdistyivät toisiinsa tämän analyysin vaiheen seurauksena.

Oppimisen arviointiin liittyvät puhetavat (toteava, tunnepitoinen, todisteleva ja välttelevä) erosivat selkeästi toisistaan puheen piirteiden suhteen. Sen sijaan oppimisen selittämiseen liittyvät puhetavat oppiminen riippuu pysyvistä ominaisuuksista ja taidoista, omasta toiminnasta ja mielialasta ja ulkoisista olosuhteista muodostuvat pitkälti sen mukaan, miten eri tavoin nuori asemoi niissä itsensä oppijana. Se, millaista identiteettiä oppijana nuori tuli rakentaneeksi itselleen tietyssä puhetavassa oli oman tulkintani tulosta ja perustui sekä kielen piirteisiin (esimerkiksi todistelevassa puhetavassa runsas adjektiivien ja niiden vertailumuotojen käyttö) että puheen funktion huomioimiseen (esimerkiksi vastaaminen erityisopetukseen liitettyihin käsityksiin).

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Pyrin tuomaan edellisessä luvussa aineiston analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti esille. Tulokset luvussa tekemieni tulkintojen rinnalla on aineistoesimerkki, johon analyysi perustuu. Näihin aineistosta tekemiini tulkintoihin päädyin kussakin puhetavassa esiintyvien kielellisten piirteiden antaman kokonaiskuvan perusteella sekä ottamalla huomioon aineistoesimerkkien kontekstin haastattelussa. Löytämäni puhetavat eivät myöskään ole irrallisia vain tässä haastattelussa esiintyviä ilmiöitä, vaan niillä on yhteys laajemmin yhteiskuntaan ja tässä ajassa vaikuttaviin tekijöihin. Kuten Fairclough (1989, 167) tarkastelee tulkintaa diskursiivisessa tutkimuksessa, analyysin tekijän työ on hyvin paljon samankaltaista kuin tulkittavaan diskurssiin osallistujienkin, jotka tekevät omat tulkintansa puheesta. Esimerkiksi valtasuhteiden jakautuminen on

selvää kielenkäyttöön osallistuville, ja samanlaista ajattelua käyttämällä on kielenkäytön analysoijankin mahdollista tuoda niitä esille (Fairclough 1989, 141).

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on huomioitava, että tutkijan on mahdotonta asettua ulkopuoliseksi analyysin tekijäksi, vaan hänen toimintansa tuo oman osansa vuorovaikutukseen tutkimuksen kohteena olevan puheen, tutkimuksen lukijoiden ja aiemman tutkimuksen kanssa (Juhila 2016, 411-412). Juhila (2016, 420) viittaa Rosalind Gilliin (1995) muistuttaessaan, että tutkijat sitoutuvat aina joihinkin arvoihin. Arvovalinnat näkyvät esimerkiksi siinä, mistä näkökulmasta aihetta käsitellään. Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä on tuoda esille sitä puhetta, jolla ADHD- diagnoosin saaneet nuoret arvioivat ja selittävät oppimistaan. Tällöin ei pyritä selvittämään, millaisia oppimistuloksia he ovat saavuttaneet. Asettamalla tutkimuksen tehtäväksi selvittää, millaisia identiteettejä oppijana nuoret rakentavat, on mahdollista samalla tuoda esille sitä vuorovaikutusympäristöä, jossa he näitä identiteettejä rakentavat.

Tutkimuksen tuloksissa ei paljasteta tutkimukseen osallistuneiden henkilöisyyksiä. Tuloksissa käytetyt nimet ovat keksittyjä. Aineistoa on käsitelty muutoinkin salassapitosäädöksen mukaisesti. Litteroituna luetuissa haastattelutilanteissa vallitsi mielestäni hyvä ilmapiiri ja tutkija onnistui saamaan aikaan mahdollisimman tasavertaisen vuorovaikutustilanteen. Alasuutari (2001, 146) lainaa Weskottia (1979) sanoessaan, että ihanteellinen tilanne haastattelussa olisi osapuolien kohtaaminen tasavertaisina subjekteina ilman tilanteen rakentamista valtasuhteen varaan. Kuten Alasuutari (2001, 149) toteaa, haastateltava vastaa kysymyksiin aina tehden samalla arviota siitä, mihin kysymyksillä tutkimuksessa pyritään. Olennaista onkin ottaa huomioon haastateltavien puheen vuorovaikutuskonteksti. Nuorten puhe esiintyy haastattelutilanteessa, vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa.

5 TULOKSET

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella, miten ADHD-diagnoosin saaneet nuoret arvioivat itseään oppijana sekä selittävät omaa oppimistaan. Puhetapojensa kautta nuoret rakentavat samalla identiteettiään tietynlaisina oppijoina.

5.1 Oman oppimisen arviointi

ADHD-diagnoosin saaneet nuoret kuvaavat ja arvioivat omaa oppimistaan neljällä eri tavalla: toteavasti, tunnepitoisesti, todistellen sekä välttelevästi. Toteavan puhettavan avulla nuoret rakentavat itselleen identiteettiä omista kyvyistään tietoisena oppijana. Tunnepitoisella puhettavalla taas luodaan identiteettiä oppijana, jonka oppimista tunteiden vaikutukset säätelevät. Todistelevan puhettavan avulla nuoret asemoivat itsensä hyväksi tai jopa muita paremmaksi oppijaksi. Välttelevä puhetapa taas tuottaa normaalin oppijan identiteettiä, välttämällä puhumista omista tuen tarpeista.

TAULUKKO 2. Oman oppimisen arviointi aineistossa

Puhetavat	Toteava	Tunnepuhe	Todisteleva	Välttelevä
Kielelliset piirteet	Neutraalit toteavat tosiasiaväitteet, imperfekti	Affektiiviset ilmaiset	Runsaasti adjektiiveja, komparatiivin käyttö	Epäsanat, täytesanat, passiivi
Identiteetti oppijana	Omista kyvyistään tietoinen oppija	Tunteiden hallitsema oppija	Hyvä oppija	Normaali oppija

5.1.1 Toteava puhetapa

Toteava puhetapa koostuu oman osaamisen neutraalista erittelystä ja arvioinnista. Tällöin nuoret puhuvat osaamisestaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa todeten ilman tunteisiin viittaavia ilmauksia tai sanoja. Toteavan puhettavan avulla nuoret rakentavat omista kyvyistään tietoisien ja itsensä hyväksyvän oppijan identiteettiä. Puhetapaan sisältyy myös paljon neutraalia analyysiä siitä, mitkä asiat koulussa ovat olleet itselle helppoja oppia ja mitkä taas hankalampia. Seuraavassa aineistoesimerkissä 1 kuudesluokkalainen Joona kuvailee lukemisen ja kirjoittamisen oppimistaan.

Aineistoesimerkki 1

JH: nii nii kyllä onks sulla ollu erityisopetusta tai mitää
 N5: on ykkösellä ollu
 JH: okei oliks se mihinkä aiheeseen se
 N5: oliks se nytte tähän niinku lukemiseen
 JH: okei
 N5: mä en oppinu heti mul oli vaikeeta opetella lukemaan
 JH: joo joo okei
 N5: (--) kirjottaminen oli helpompaa mut lukeminen oli vaikeeta
 JH: ei oo muuten ollu sitte
 N5: ei oo muuten

Aineistoesimerkissä 1 Joona ilmoittaa selkeästi saamansa erityisopetuksen syyksi sen, että *mul oli vaikeeta opetella lukemaan*. Hän ei pyri tällöin lieventämään kuvausta kokemistaan oppimisen vaikeuksista, eikä toisaalta myöskään dramatisoi tai liioittele vaikeuksiaan. Toteavan puhettavan käyttöä saattaa tässä esimerkissä palvella koettujen vaikeuksien sijoittuminen menneeseen aikaan, jolloin niistä kerrotaan haastatteluhetkellä päästyn jo yli. Puhetapaa ilmentäviä kielellisiä piirteitä ovat siis imperfektimuotoiset verbit (esimerkiksi *en oppinut*) ja oman oppimisen arvioiminen adjektiiveilla ”helppo” ja ”vaikea”. Toteavaan puhetapaan kuuluu myös oman osaamisen arvioiminen saatujen arvosanojen perusteella, kuten Niko (7.lk) seuraavassa aineistoesimerkissä 2 tekee.

Aineistoesimerkki 2

JH: aivan joo no sitte sulla oli toi että sä oot siin laivassa lukee et sä oot myös hyvä elikkä hyvä koulussa millä tavalla se tulee esille

N12: hyvii numeroita tulee huonoin on ollu varmaan kaheksan miinus

JH: okei no se ei oo kyllä huono se mistä lajista mistä aineesta

N12: (--) englannissa on tullu ja jostain muistaki kokeista on tullu mut se nyt on huonoin ollu ((MH: englanti))

Tässä aineistoesimerkissä Niko on luonnehtinut olevansa hyvä koulussa ja perustelee sitä saamallaan arvosanoilla: *hyvii numeroita tulee*. Hän tarkentaa arviotaan määrittämällä saamiensa arvosanojen tason mainitsemalla, että huonoin hänen saamansa arvosana on ollut *kaheksan miinus*. Itsen arvioimisessa hyväksi oppijaksi toteavaan sävyyn huomionarvoista on se, että arviointi pidetään neutraalina. Kuvauksessa termit ”hyvä” ja ”huono” ovat määreitä, joilla itseä ja muita arvioidaan ja saadut arvosanat toimivat arvioiden perusteina.

5.1.2 Tunnepuhe

Tunnepitoinen oman oppimisen arviointipuhe on lähellä edellä kuvattua toteavaa puhetapaa. Tunnepuhe erottuu toteavasta puhetavasta kuitenkin siten, että siinä keskeistä on oppimisen tai oppimisen vaikeuksien tunneperäisten vaikutusten kuvaaminen. Huomionarvoista tässä on, että nuoret puhuvat oppimiseen liittyvistä tunteistaan lähes aina vain silloin, kun haastattelija erikseen johdattelee aiheeseen. Haastattelija antoi esimerkiksi nuorille tehtäväksi valita korteista kouluun liittyviä tunteita ja löytämäni tunnepuhe esiintyy juuri näiden tehtävien purkamisessa. Nuoret rakentavat tunnepuheen avulla identiteettiään oppijana kahdella tavalla. Ensinnäkin he rakentavat identiteettiä oppimista ja siinä hyvää suoriutumista tärkeänä asiana pitävänä henkilönä ja toiseksi henkilönä, jonka oppimiseen tunteet vaikuttavat.

Seuraavassa aineistoesimerkissä keskustellaan huolestuneisuudesta, jota kahdeksaslukkalainen Iida on kokenut saamistaan arvosanoista.

Aineistoesimerkki 3

JH: liittykö kouluun sit jotain ahdistusta

N4: joo tai mua huoletti silloin mun arvosanat

JH: okei mikä niissä huoletti

N4: no ku ne silloin jos mä yli luen ni mä en oo tyytyväine ysi miikkaan jos mä tiään et muut saa kymppin vaik ne on lukenu päivän aikana

JH: mm-m

Tässä esimerkissä huolestuneisuuden tunne omista arvosanoista liitetään oman oppimisen vertaamiseen muihin. Iida rakentaa oman oppimisensa haastavammaksi kuin toisilla, jos toiset saavat paremman arvosanan vähemmällä lukemisella. Huolestuneisuuden ja haastattelussa aikaisemmin mainitsemansa ahdistuksenkin syyksi Iida mainitsee sen, että hän itse tekee oppimisensa eteen huomattavan paljon töitä eli *yli lukee*. Se, että toiset silti saattavat saavuttaa parempia arvosanoja, aiheuttaa huolestuneisuuden tunteen omasta oppimisesta.

Tunnepitoiseen oman oppimisen arvioinnin puhetapaan sisältyy myös kuvausta tilanteista, joissa oppimisen vaikeudet aiheuttavat turhautumista.

Aineistoesimerkki 4

JH:joo joo okei no sit oli viimeinen oli turhautunut

N5: välil mie turhaudun asioista mistä ei tarttis ees turhautuu turhaudun esimerkiksi jos joku juttu ei onnistu

JH: mm-m

N5: ku mie rakennan tos katos ku on toi helikopteri

JH: katos vaa

N5: tollase ni myö rakennettiin sellana ford mustangi

JH: okei

N5: ja sitte tota ni ku joku asia ei menny kohallee ni mie turhaudun paljo sit mun piti lopettaa se en pystyny enää tekemään sitä ollenkaan

JH: okei millä tavalla sä et pystyny tekeen

N5: no mä en pystyny tekeen mie suutuin heti

JH: nii nii joo

N5: sitte ja niinku

JH: et piti ottaa pieni aikalisä

N5: juu

JH: mistä se johtuu

N5: no

JH: osaatko sanoo

N5: mie vaan turhauduin nii helpost

JH: joo

N5: mie en jaksa enää yrittää jossei se mee

JH: okei

N5: mie vaan suutun

Aineistoesimerkissä 4 Joonä käyttää esimerkkinä turhautumisesta tilannetta, jossa pienoismallin rakentamisessa tulee hankaluuksia. Osaamattomuuden kokemuksesta kumpuavan turhautumisen kerrotaan aiheuttavan suuttumisen. Joonä kertoo myös selkeästi, että turhautuessaan ja suuttuessaan hän lopettaa yrittämisen: *mie en jaksa enää yrittää jossei se mee*. Tunnepuhetta käytetään siis kahdella tavalla: oppimisen arvioinnissa puhuttaessa oppimiseen tai osaamiseen liittyvistä tunteista sekä puhuttaessa tunteen vaikutuksista omaan toimintaan. Kertoessaan, *mie turhaudun paljo sit mun piti lopettaa se en pystyny enää tekemään sitä ollenkaan*, Joonä rakentaa identiteettiään oppijana, jonka oppimista tunteiden vaikutukset säätelevät.

5.1.3 Todisteleva puhetapa

Todistelevalla puhetavalla nuoret rakentavat identiteettiään vähintään yhtä hyvänä tai muita parempana oppijana. Todistelussa käytetään runsaasti adjektiiveja oman taitavuuden kuvaamisessa; *mite hienosti mul menee* (Venla). Lisäksi todistelevassa puhetavassa määritellään normaalia ja pyritään erottautumaan niin sanotusta erityisoppilaiden ryhmästä ja siihen liitetyistä leimaavista käsityksistä. Todistelun tarkoituksena on vastata itseän liitettyihin kielteisiin arvioihin tuomalla omia kykyjä korostetusti esille.

Aineistoesimerkki 5

JH: Mites toi, niin, no, mä haluun kysyy, sä et halua olla siellä luokalla, osaaksä sanoo mitkä on ne syyt minkä takia sä et halua olla siel luokalla?

N: Koska mä oon ihan normaali ihminen (naurahdus), sehän täs onki siis mitä mä oon yrittänyt selittää ihmisille et et monet luulee et jos sä oot erityisluokalla ni sä oot tyhmä

JH: hmmm

N: ku mä käyn ain sil isol luokan tunneilla, sellasel 9B luokka ni se on.. niiku ysiluok- ysiluokista se niiku toisiks paras

JH: okei

N: nii ku mä käyn siel luokal nii mä oon paljo parempi ku useimmat siel

JH: okei

N: ei mul oo mitää vaikeuksia oppimisessa, paitsi nyt ehkä matikassa, se on semmonen et mä tarviin ehkä vähä enemmän aikaa et mä tajuan sen.. et siin voi välil mennä vähä hermot just et jos mä en heti tajuu sitä asiaa ni mul menee vähä, mä turhaudun siihe

JH: joo

- - - -

N: mut sillo ku mä olin, niiku pääsin, isolle luokalle, just Maltsus ja Konalas ni mul tuli semmonen, mul tuli semmonen samanarvonen tunne, et mä olin saman arvonen, ku muut ihmiset, tiätsä

JH: hmm

N: et mä pääsen näyttää mihin mä kykenen

JH: joo

N: ethä sä pienel luokal pääse sitä näyttää, tai jos sä näytät sen, ni ne sun luokalaiset näkee vaan sen, se pieni kupla missä ne muutki on, tai sä pääset isolle luokalle, sä pääset näyttää sun kykys ja taidot niin tottakai sulla tulee tosi hyvä fiilis siit

JH: kylläkyllä

N: et muut ihmiset huomaa sen

Aineistoesimerkissä 5 yhdeksäsluokkainen osittain sekä erityisluokalla että yleisopetuksen luokalla opiskeleva Venla tuo osaamistaan esille vertaamalla itseään muihin. Omia kykyjä todistaa erityisesti se, että oma luokka on *ysi-luokista se niinku toisiks paras ja mä oon paljo parempi ku useimmat siel*. Sen sijaan oppimisen haasteista puhutaan niiden merkitystä lieventäen määreellä "vähän": *mä tarviin ehkä vähä enemmän aikaa et mä tajuan sen*. Todisteleva puhetapa rakentaa myös erityisluokalle sijoittamisen leimaavaksi ja epäoikeudenmukaiseksi toimeksi. Sen sijaan pääsy yleisopetuksen *isolle luokalle* tuottaa tunteen samanarvoisuudesta muiden kanssa. Olennaista on oman osaamisen näyttäminen muille ja nimenomaan tärkeinä pidetyille henkilöille. Nuori arvioi erityisluokan vähemmän arvostetuksi paikaksi, jossa oman osaamisen näyttäminen ei tuo arvostusta itselle. Lisäksi sanomalla, ettei halua olla erityisluokalla, koska on *ihan normaali ihminen*, Venla asemoi erityisluokan oppilaat normaalin ulkopuolelle pyrkien itse erottautumaan tästä ryhmästä.

Todistelevan puhettavan funktio toimia eräänlaisena vastakertomuksena suhteessa vallitseviin leimaaviin käsityksiin tulee esille nuoren kertomuksessa yrityksestä *selittää ihmisille*. Samassa puheenvuorossa nuori puhuu toisten oletamuksista liittyen erityisluokan oppilaisiin: *monet luulee et jos sä oot erityisluo-*

kalla ni sä oot tyhmä. Käyttämällä yksikön toista persoonaa ensimmäisen persoonan (minä) sijaan Venla kykenee kertomuksessaan etäännyttämään itsensä kertojan positioon ja kertomaan tyhmäksi leimaavista väitteistä siten, että rakentuu vaikutelma siitä, että kohteena voi olla kuka tahansa, ei vain hän.

5.1.4 Välttelevä puhetapa

Välttelevässä puhetavassa oman osaamisen arviointi on joko epämääräistä tai lyhytsanaista. Välttelevällä puhetavalla luodaan kuvaa siitä, että keskustelun aiheena oleva oppiminen tai sen haasteet eivät ole kovin tarpeellinen puheenaihe, eikä niitä ole mielekästä haastattelutilanteessa enempää käsitellä. Välttelevän puhetavan piirteitä ovat vetoaminen omaan muistamattomuuteen tai tietämättömyyteen, yksisanaiset vastaukset haastattelijan kysymyksiin sekä epäsanojen *bzzzyy* ja täytesanojen *tota* käyttö. Välttelevällä puhetavalla luodaan kuvaa itsestä henkilönä, joka ei ole innostunut selittämään tai osaa arvioida oppimistaan haastattelijan haluamalla tavalla. Samalla rakennetaan kuvaa itsestä oppijana, joka on muiden kanssa samanlainen, eikä tarvitse erityisesti tukea oppimisessaan. Aineistoesimerkissä 6 12-vuotias Mikko kuvailee levottomuuttaan koulussa seuraavasti.

Aineistoesimerkki 6

JH: Niin kyllä. Niin olet. No sitte oli levoton. Siinä, siitä sulla tuli mieleen mitä?

N: Niin no, .. joskus on vaan semmost perus semmost öshhsösh, et niinku on vaan silleen, no, kai sen ihan tosta tajus.

JH: Mm. Semmosta perus ööö.

N: No semmost bzzzyy.

JH: Onks se niinku, onks se niinku vaikea keskittyä?

N: No, sen tyylistä.

JH: okei. Näkykö se enemmän semmosena liikkumisena?

N: Ei, ihan vaan semmosena iuö.

JH: Okei. Semmonen niinkö vähä, onko siinä enemmän sitte semmosta omissa oloissa olemista?

N: Vähän niinku.

JH: Okei.

N: Sillee et jää miettiin jotai iha muuta mitä pitäis miettiä.

Esimerkissä 6 Mikko käyttää epäsanonoja *öshhsösh*, *bzzyy* ja *iuö* kuvaamaan levottomuuttaan koulussa. Välttelevä puhetapa suhteessa haastattelijan tarkentaviin kysymyksiin tulee esille myös epämääräisissä ilmauksissa, kuten *no sen tyylistä* ja *vähän niinku*. Mikko saattaa keskustelutilanteessa myös vihjata, että haastattelijan tulisi ymmärtää, mitä hän tarkoittaa ilman tarkempaa selittämistäkin. Hän esimerkiksi selittää omaa levottomuuttaan koulussa kuvaten, että *joskus on vaan semmost perus semmost öshhsösh, et niinku on vaan silleen, no, kai sen ihan tosta tajus*. Välttelevän puhetavan avulla pyritään jättämään asian käsittelemisen mahdollisimman vähiin ja siten myös luomaan kuvaa keskustelun kohteena olevan ilmiön vähäisestä merkityksestä. Toisaalta käyttämällä ilmausta *perus* Mikko rakentaa kuvaa levottoman käyttäytymisen normaaliudesta. Aineistoesimerkissä 7 haastattelijä pyytää Mikkoa kertomaan tuen tarpeistaan koulussa ja arvioimaan, mitkä asiat hänelle tuottavat vaikeuksia.

Aineistoesimerkki 7

JH: Okei. Tuota, mikä koulussa, onks semmosia asioita mitkä auttaa sua koulussa?

N:ei mitään erityisempää. Ei sitä oikeestaan ees tarvi mitenkään

JH: Ei tarvi apua.

N: erityisemmin.

JH: Okei. Mikä koulussa on sitte hankalaa?

N: Hmm... matikan kertolaskut. No okei, välillä on se keskittyminen jossain ihan muualla ku siellä

JH: mm

N: mitä pitäis tehdä.

JH: okei. Mikä siihen sitte auttaa?

N: no vähä se ja se. En... siitä haluais mitenkään erityisemmin nyt tässä.

JH: Siitä et mikä auttaa ni et halua puhuu?

N: mm

Aineistoesimerkissä 7 Mikko puhuu tuen tarpeistaan koulussa välttelevästi. Hän yhtäältä kieltää tarvitsevansa apua, mutta toisaalta samalla viestittää jonkinlaisia tuen tarpeita sanoessaan; *ei sitä oikeestaan ees tarvi mitenkään erityisemmin* (apua). Suoran kieltävän lauseen "en tarvitse apua" merkityksen muuttavat tässä määreet *oikeestaan ja mitenkään erityisemmin*. Tällöin syntyy vaikutelma, että tuen tarpeita on, mutta niistä ei nyt haluta kertoa. Myös passiivin käyttö etäännyttää puhujan aiheesta (avun tarvitseminen). Kun haastattelija kysyy uudestaan nuoren mielipidettä siitä, mikä auttaisi keskittymään paremmin opittavaan asiaan, hän toteaa, että ei halua puhua asiasta haastattelussa.

5.2 Oppimista selittävät puhetavat

ADHD-diagnoosin saaneet nuoret selittävät oppimistaan kolmella eri tavalla. He tulkitsevat oppimisensa olevan riippuvaista pysyvistä ominaisuuksistaan ja taidoistaan, omasta toiminnastaan ja mielialastaan sekä olosuhteista ja muiden toiminnasta.

TAULUKKO 3. Oppimista selittävät puhettavat aineistossa

Puhettavat	Oppiminen riippuu pysyvistä ominaisuuksista ja taidoista	Oppiminen riippuu omasta toiminnasta ja mielialasta	Oppiminen riippuu ulkoisista olosuhteista
Kielelliset piirteet	Pysyvyyttä ilmaisevat määreet, preensens	Yksikön 1. persoon	Syy-seuraus -suhteiden rakentaminen
Identiteetti oppijana	Osaaja tai osaamaton	Oman oppimisen asiantuntija	Toisista riippuvainen oppija

5.2.1 Oppiminen riippuu pysyvistä ominaisuuksista

Ensimmäisessä oppimista selittävässä puhettavassa nuoret arvioivat omat taitonsa tietyn oppiaineen osaajina pysyviksi. Tietyn oppiaineen osaaminen on siten riippuvaista kyvystä omaksua kyseisen oppiaineen sisältöjä. Nuoret rakentavat puheessaan tällaiset taidot sellaisiksi, että niitä joko ihmisellä on tai ei ole. Samalla he rakentavat identiteettiään oppijana kahdella tavalla: jonkin taidon osaajana tai vastakohtaisesti osaamattomana tietyn taidon suhteen. Seuraavassa aineistoesimerkissä Iida kertoo hankaluuksistaan matemaattisten aineiden osaamisessa.

Aineistoesimerkki 8

JH: eli mikä koulussa on hankalaa tai

N4: matikka

JH: matikka on hankalaa

N4: joo koska se on sellai et sitä tarvii nii paljon kaikkeen ja esimerkiks mul sit ku mä en oo hyvä matikas ni mä en vältsis oo sit hyvä myöskään kemias ja fysiikas vaan siis jossai jutuissa ni mä haluisin et mä olisin parempi matikassa ehkä

JH: okei

N4: ni se on ehkä hankalaa

JH: onks tää ollu aina niiku sillee alakoulusta asti

N4: joo

JH: vai vasta ny tällä hetkellä

N4: se on ain ollu mä en oo ikin ollu hyvä matikas

Aineistoesimerkissä 8 Iida selittää hankaluksiensa matematiikan osaamisessa vaikuttavan myös kemian ja fysiikan oppimiseen. Jos ei osaa matematiikkaa, ei välttämättä opi kemiaa ja fysiikkaakaan. Matemaattisten kykyjen puute luodaan muuttumattomaksi ja pysyväksi tosiasiksi käyttämällä ajan määreitä *ain(a)* ja *ikin(ä)* : *mä en oo ikin ollu hyvä matikas*, mikä *on ain ollu* olemassa. Alakoulusta asti pysyvänä säilynyt vaikeus matematiikassa tuotetaan tällöin ominaisuutena, johon ei voi itse vaikuttaa ja joka määrittelee tulevaa suoriutumista kaikkien matemaattisten aineiden oppimisessa. Myös preesensin käyttäminen aikamuotona luo jatkuvuuden tulevaisuuteen, koska preesenslause voidaan tulkita koskemaan myös tulevaa aikaa (VISK § 1544). Kuvauksen *mä en oo hyvä matikas* voidaan siten tulkita koskevan sekä tätä hetkeä että tulevaisuutta.

Tässä puhettavassa nuoret rakentavat myös ADHD:n pysyväksi tekijäksi, joka omalta osaltaan selittää oppimista. Nuoret kertovat itsellään olevan ADHD:sta johtuen ominaisuuksia, jotka vaikuttavat oppimiseen. Näissä esimerkeissä omaa oppimista selitetään tyypillisesti verraten itseä vertaisiin, joilla ei ole ADHD-diagnoosia. Aineistoesimerkissä 9 Joonas vertaa omaa keskittymistään oppitunneilla muihin ja erittelee sitten taitojaan oppijana.

Aineistoesimerkki 9

JH: joo no näistä ollaan puhuttukki jo mites se niinkö näkyy koulussa et sulla on adhd

N5: no ehkä jotkut niinku oppilaat keskittyy minuu paremmin vaikka mul olis tota ni vaikka mul on lääke

JH: ni et vaikka sulla on lääke ni ne saattaa keskittyy

N5: nii ne keskittyy paremmin

JH: joo kuinka se näkyy se niiden keskittyminen

N5: no niil kellä ei oo adhd ni minust ne kyllä niinku niillä ei oo jalat (--) ja keskittyy paremmin kuuntelemaan opettajaa ja sillee

JH: näkyyks se että sä et ite keskity sillä hetkellä jollain hetkellä nii miten se näkyy

N5: no että mie en vaan jaksa keskittyy mie katon jotain ihan muuta sie luokas sit välil myö on mulla on sellanen ku mie kuulen tunnil nii mie muistan melkein kaiken ulkoo

JH: okei

N5: tai nään mul on niinkö näkö ja kuulo muisti

JH: okei

N5: mun ei niinkö tartte opettella ja kerrata niitä asioita

Aineistoesimerkissä 9 Joonan kuva ADHD:n näkyvän koulussa vaikeutena keskittyä. Muiden oppilaiden parempi keskittymiskyky rakennetaan pysyväksi tilanteeksi, johon ei vaikuta edes ADHD-lääkityksen saaminen. Joskus ADHD rakennetaan myös vielä jyrkemmin oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi lääkityksen tarpeellisuutta korostaen. Tällöin Joonan kuva, että ilman lääkitystä hän ei *osaa yhtään mitään* ja ei *opi mitään*. Toisaalta hän selittää oppimistaan myös muiden pysyvien ominaisuuksiensa, kuten hyvän näkö- ja kuulomuistin avulla. Hän kertoo näiden ominaispiirteiden aiheuttavan sen, että hänen ei tarvitse opetella ja kerrata asioita, vaan riittää, että hän näkee tai kuulee opittavat asiat tunnilla. Joonan rakentaa hyvän muistin pysyväksi ominaisuudeksi, jonka syntyn hän itse ei ole vaikuttanut, toteamalla vain, että *mulla on sellanen*. Tällöin hyvän muistin avulla oppiminen tapahtuu itsestään ilman, että sen eteen tarvitsisi erityisesti nähdä vaivaa.

5.2.2 Oppiminen riippuu omasta toiminnasta ja mielialasta

Selittäessään oppimisen olevan riippuvaista omasta toiminnasta nuoret puhuvat oman motivaation ja mielialan merkityksestä oppimisessa. Oppiminen rakennetaan ilmiöksi, jonka toteutumiseen oppijalla itsellään on keskeisin vaikutus. Puhetavan avulla nuoret rakentavat identiteettiään omasta oppimisestaan vastuullisina henkilöinä sekä oman oppimisensa asiantuntijoina.

Nuoret kertovat mielialan ja vireystilan vaikuttavan oppimiseen väliaikaisesti. Esimerkiksi väsymystä kuvataan siten, että *ei jaksa tehdä mitään*, eikä *hirveesti ees kiinnostaa* (Aleksi). Motivaatio kuvataan osittain täysin ratkaisevana tekijänä oppimisessa, esimerkiksi *mun pitää vaan saada motivaatio ni voin tehdä mitään vaan* (Antti), tai vähintään keskeisenä asiana, kuten yhdeksäsluokkalainen Antti seuraavassa aineistoesimerkissä 10.

Aineistoesimerkki 10

JH: Okei. Muistaksää millasta oli ala-aste, miltä luokalta etiä päin sä niinku muistat jotain?

N: Kyl mä kool..kolmosest.

JH: Okei. Onks se ok jos muistellaan vähä ala-astetta?

N: Joo se oli pelkkää säätämistä. Ei se muu..ei mä o..emmää niinku siel tunnil ajatellu sitä asiaa mä niin se oli just se ku mä tein niit juttui mut mä en niinku syventyny siihe ja sen takii mä en varmaa oppinukkaa niit juttui.

JH: Okei.

N: Mua ei kiinnostanu sillon oikeen ku mä tiesin et mul oli oppivelvollisuus mä vaan menin sinne ja mä tein mitä käskettiin, yritin parhaani ja jos ei onnistunu ni mä en jatkanu.

Esimerkissä 10 Antti selittää oppimisensa olevan riippuvaista omasta työskentelystä, keskittymisestä ja halusta oppia asia: koska *mä en niinku syventyny siihe ja sen takii mä en varmaa oppinukkaa niit juttui*. Antti rakentaa oppimiselle selitystä, jonka mukaan ulkoahjattu pakollinen toiminta (*mul oli oppivelvollisuus*) ei johda oppimiseen, koska *mua ei kiinnostanu*. Oppimisen selittämisessä oman toiminnan vaikutuksen alaiseksi asiaksi korostuu kielellisenä piirteenä yksikön ensimmäisen persoonan (minä) käyttö. Nuoret siis puhuvat siitä, mitä itse ovat tehneet tai jättäneet tekemättä ja miten se vaikuttaa oppimiseen.

Oppimista selitetään tässä selitystavassa oman oppimisen asiantuntijan positiosta, jolloin omaa toimintaa oppimisen edistämiseksi kuvaillaan konkreettisten esimerkkien avulla. Haastattelutilanteessa nämä selitykset tuotetaan useimmiten tilanteessa, jossa haastatteli kysyy nuorelta, millaisia ohjeita hän antaisi toiselle oppilaalle, jolla on ADHD tai mitkä asiat häntä itseään auttavat koulussa. Vastauksena nuoret esittävät keinoja oppimisensa tueksi ja samalla tuottavat kuvaa omasta tietämyksestä sen suhteen, mitkä asiat omaan oppimiseen vaikuttavat.

Aineistoesimerkki 11

JH: okei mulla on aivan viiminen kysymys minkälaisia ohjeita sä antasit toiselle tuota oppilaalle kellä on myös adhd

N2: (.5) koulussa ku pitää minuutin kahen semmosen pienen välin ettei tee mitään ja miettii jotain hauskaa mitä voi tehdä koulun jälkeen

JH: minkä takia sä neuvot sillä tavalla

N2: no koska silloin unohtaa hetkeks matikan ja koko koulun ni sitte niinku pystyy taas keskittymään tai sitte piirtää jotain

JH: millä tavalla se auttaa se piirtäminen

N2: no se auttaa ainaki mua keskittymään piirtämises yleens pitää keskittyä tai riippuu vähä mitä sä piirrät

JH: okei onks se et samalla sä teet jotain tehtävää ni sit sä pystyt samalla niinku piirtämään

N2: nii tietysti apupaperia mihin pystyy laskemaa

JH: okei ni et sit laskemisen apuna piirtää

N2: no jos niinku kirjaan pitää laskee jotain tehtäviä ja ne on niinku vaikeita ni voi voi semmosen pienen paperin palan niinku mihin voi kirjottaa jotain ni se lasku ja laskee se niinku

Aineistoesimerkissä 11 Alekski kuvaa keinoja, joilla hän pystyy edistämään oppimistaan. Hän toteaa että, kun *pitää minuutin kahen semmosen pienen välin ettei tee mitään*, niin sen *jälkeen pystyy taas keskittymään*. Alekski kuvaa keskittymistä tukevan myös tehtävän lopettaminen hetkeksi ja ajatusten siirtämisen hetkeksi johonkin hauskaan, esimerkiksi vapaa-ajan viettoon. Samoin toimii keskittymisen suuntaaminen hetkellisesti johonkin toiseen kohteeseen, esimerkiksi piirtämiseen. Aineistoesimerkin 11 lopussa Alekski rakentaa yhdessä haastattelijan kanssa kuvaa piirtämisestä oppimista tukevana keinona esimerkiksi vaikeiden matematiikan tehtävien havainnollistamisessa. Kuvaus oppimisesta ja sen asiantuntijuudesta on omaan kokemukseen perustuva ja siinä esitellään konkreettisia keinoja oman oppimisen tueksi. Keskeistä oppimisen selittämiseksi oman oppimisen asiantuntijan positiosta on se, että oppimiseen voi eri keinojen avulla vaikuttaa.

5.2.3 Oppiminen riippuu olosuhteista

Oppimisen tai oppimisen vaikeuden selittäminen ulkoisista olosuhteista tai toista henkilöistä johtuvaksi esiintyy nuorten puheessa usein. Selittäessään oppimisensa olevan ympäristön olosuhteiden ja toisten toiminnan vaikutuksen alasta, nuoret rakentavat puheessaan identiteettiään yhtäältä huonon opetuk-

sen tai oppimisympäristön uhrina ja toisaalta hyvästä opetuksesta ja saamastaan tuesta hyötyjänä. Toisin sanoen he rakentavat oppimisestaan olosuhteista riippuvaa asiaa ja siten identiteettiään olosuhteista riippuvaisena oppijana. Tässä puhettavassa korostuu puhe opettajan vaikutuksesta oppimiseen.

Aineistoesimerkki 12

N:Ku sit ne toiset sanoo, et lue tuolt taululta. Ne opettajat.

JH:Okei. No mitä mikä fiilis sulla siitä tulee?

N: No en mä sit jaksa niit tehdä. Sit mä kiukuttelen niille .

JH:Sit sä kiukuttele.

N:Mä en tee niit tehtävii.

JH: Nii jos ne sanoo, et lue taululta.

N:Ni. (Se on semmonen/NH) mä en tee niit, mä en osaa ja sä et auta.

Ä:Ymm.

N:Ni.

Aineistoesimerkissä 12 seitsemäsluokkalainen Tuukka kuvailee kokemustaan tilanteesta, jossa opettaja ei ohjaa nuoren oppimista yksilöllisesti. Kuvatessaan, että *ne toiset sanoo, et lue tuolt taululta* nuori viittaa tilanteeseen, jossa hän ei tiedä mitä tulee tehdä ja kysyy neuvoja opettajalta, johon opettaja vastaa käskien lukea ohjeet taululta. Se, että opettaja ei *auta*, vaan käskyy selvittää asian itse, aiheuttaa nuoren kertoman mukaan sen, että hän ei sitten *jaksa niit* (tehtäviä) *tehä*. Tuukka kiteyttää oppimisensa riippuvan täysin opettajasta kuvatessaan *mä en tee niit, mä en osaa ja sä et auta*. Jos opettaja ei auta, hän ei voi tehdä tehtäviä, koska ei osaa itse.

Nuoret puhuvat myös ryhmän vaikutuksesta omaan oppimiseensa. Toisten oppilaiden riehuminen tai juttelu häiritsee omaa keskittymistä, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä 13.

Aineistoesimerkki 13

JH: minkälainen on hyvä koulupäivä

N2: no sillee et siel saa työrauhan työskennellä matikassa ja tämmösissä jaa (.4) noo sinne on niinku sillee

JH: joo onks minkä takia just matikassa

N2: joo no äidinkieltä ei tänää ollu mut matikas tarvii ajatella ni jos on hirveest niinku ei oo työrauhaa ni sillo sitä ei pysty keskittyä

JH: nii sulla on vaikea keskittyä silloin

N2: mm-m

JH: onks se minkäläistä se on se työrauha siellä et sillon ku sitä ei ole niin minkäläinen on se ympäristö

N2: mnoooo kaikki juttelee toisillee ja kysyy vastauksia ja kaikkee tällast

JH: okei millä tavalla se vaikuttaa sitte siihen sun sun oppimiseen

N2: no se häiritsee vähä

JH: osaaks sanoo et millä tavalla

N2: noo se menee aina ajatusten ohi ku alkaa kuuntelee sitte toisia

Aineistoesimerkissä 13 Alekski kertoo, että *matikas tarvii ajatella ja jos ei oo työrauhaa ni sillo sitä ei pysty keskittyä*. Huonoa työrauhaa hän kuvaa sellaiseksi, että *kaikki juttelee toisilleen ja kysyy vastauksia*. Tämän Alekski kertoo häiritsevän vähän omaa oppimista. Lopuksi hän tarkentaa kuvaustaan vastauksena haastattelijan kysymykseen siitä, millä tavalla tällainen häiritse: *se (opittava asia) menee aina ajatusten ohi ku alkaa kuuntelee sitte toisia*. Kuvatessaan huonon työrauhan epäedullista vaikutusta omaan oppimiseensa Alekski kertoo toisten häiritsevistä käyttäytymisestä ja sen vaikutuksesta omaan keskittymiseen asemoiden itsensä huonon työrauhan uhrin asemaan. Samalla hän asettuu ulkopuoliseksi tällaisen toiminnan aiheuttamisesta.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ADHD -diagnoosin saaneet nuoret arvioivat itseään oppijana ja miten he selittivät oppimistaan. Lisäksi tarkastelin, millaisia identiteettejä he oppimistaan arvioidessaan ja selittäessään rakensivat itselleen. Nuoret arvioivat oppimistaan toteavaa, tunnepitoista, todistelevaa ja välttelevää puhetapaa käyttäen. Näillä puhetavoilla he rakensivat itselleen kyvyistä tietoisena oppijan, tunteiden hallitseman oppijan, hyvän oppijan ja normaalin oppijan identiteettejä. Nuoret selittivät oppimisensa riippuvan vaihtoehtoisesti omasta toiminnastaan ja mielialastaan, pysyvistä ominaisuuksistaan tai ulkoisista olosuhteista. Selittäessään näin oppimistaan nuoret rakensivat osaajan tai osaamattoman, oman oppimisen asiantuntijan sekä muista riippuvaisen oppijan identiteettejä.

Arvioidessaan omaa oppimistaan toteavasti ADHD-diagnoosin saaneet nuoret rakensivat identiteettiään itsestään tietoisena ja itsensä hyväksyvänä oppijana. Omista heikkouksista tai vahvuuksista puhuttiin analyttisesti ja neutraalisti sekä vahvuuksien että tuen tarpeiden osalta. Toteavasti esitetyt oppimisen haasteet sijoitettiin yleensä kuitenkin menneeseen aikaan, joten ne kuvattiin jollakin keinolla jo voitetuiksi ja samalla suojeltiin näin omia kasvoja nykytilanteessa.

Samanlainen oman asiantuntijuuden rakentuminen ilmeni oppimista selittävässä puhetavassa, jossa nuoret selittivät oppimisensa riippuvan omasta toiminnastaan ja mielialastaan. Nuoret rakensivat oman oppimisensa asiantuntijuutta esittelemällä konkreettisia keinoja, joilla omaa oppimista voi tukea. Finnan ja Kombe (2011) esittävät tällaisen kyvyn eritellä omia kykyjä perustuvan kokemukseen ja uskoon omasta kyvykkyydestä ja hyvistä edellytyksistä oppia uusia asioita ja suoriutua hyvin koulutyöstä. On myös mahdollista, että suomalainen koulujärjestelmä ja tuen kolmiportaisuuden toteuttaminen tukee tällaisen oman oppimisen asiantuntijuutta rakentavan puhetavan kehittymistä. Tuen kolmiportaisuuden tarkoituksena on tarjota joustavasti oikein kohdennettua tukea oppimiseen ja seurata oppilaiden edistymistä tuen tarpeiden osalta tar-

kasti ja säännöllisesti. Lisäksi on mahdollista, että ADHD-diagnoosin vuoksi nuorille on tarjottu erilaisia kuntoutuksen muotoja, jotka ovat kehittäneet tällaista omien kykyjen ja tuen tarpeiden tiedostamista. Tietoisuus oppimista edistävästä keinoista sekä omien oppimisen haasteiden ja vahvuuksien erittely on myönteinen lähtökohta oppimiselle silloin, kun samalla oma oppiminen merkityksellistetään sellaiseksi, että siihen on mahdollista vaikuttaa.

On helppo päätellä, että identiteetti oppijana vaikuttaa oppimistuloksiin samoin kuin todettu kyvykkyys oppijana vaikuttaa identiteetin rakentumiseen (Wood 2013). Tässä tutkimuksessa oppimista selittävässä puhetavoissa nousivat esille vastakkaiset tavat selittää omaa oppimista: oppiminen oli joko omien vaikutusmahdollisuuksien ulottuvilla tai niiden ulkopuolella. Vaikuttamisen mahdollisuudet omaan oppimiseen rakennettiin vähäisiksi silloin, kun oppimisen kuvattiin riippuvan omista pysyvistä taidoista tai ominaisuuksista sekä silloin, kun oppimisen selitettiin riippuvan olosuhteista ja muiden toiminnasta. Nuoret kuvasivat myös ADHD:n tässä yhteydessä erääksi oppimiseen vaikuttavaksi ominaisuudeksi, vaikka keskeisempää näissä puhetavoissa oli tietyn oppiaineen oppimisen rakentaminen riippuvaksi ulkoisista olosuhteista tai siitä, onko hyvä kyseisessä oppiaineessa. Heyd-Metzuyanin (2013) määrittelee oppija-identiteettiä määrittävät diskurssit kolmentasoisiksi sen perusteella, miten yleisellä tasolla ne määrittelevät henkilöä oppijana. Kun itsen asemointi liittyy tietyssä tilanteessa toimimiseen (esimerkiksi "en ymmärrä tätä") se ei luo oletuksia identiteetin pysyvyydestä. Sen sijaan, kun asemointiin liittyy määritelmä "hänellä on oppimisvaikeuksia" rakennetaan identiteetistä pysyvämpää. Wood (2013) taas puhuu makro-identiteeteistä silloin, kun henkilö määrittelee itsensä esimerkiksi matemaattiseksi henkilöksi. Tällöin hän ei tarkoita vain kyseistä hetkeä, vaan sekä mennyttä aikaa että tulevaisuutta. (Wood 2013).

Selittäessään oppimisen riippuvan omasta toiminnastaan ja mielialastaan nuoret rakensivat identiteettiään omasta oppimisestaan vastuullisina henkilöinä sekä oman oppimisensa asiantuntijoina. Tässä puhetavassa oppiminen rakennettiin vaihtelevaksi ilmiöksi, jonka toteutumiseen omalla toiminnalla oli keskeinen vaikutus. Nuoret kuvasivat motivaatiota ratkaisevan tärkeänä tekijä-

nä oppimisessaan. He rakensivat itsestään kuvaa oppijana, joka halutessaan pystyy mihin vaan eli erittäin hyvin oppimistuloksiin. Toisaalta kiinnostuksen puute tai se, että ei sillä hetkellä jaksanut, tuotettiin tekijöiksi, joista johtuen oppiminen ei sujunut välttämättä lainkaan.

Tässä tutkimuksessa opettajan merkitys nousi esille melko vahvasti nuorten puheessa. Nuoret kuvasivat opettajan vaikutusta oppimiseen erityisesti oppimista olosuhteista käsin selittävässä puhetavassa. Opettajalle rakennettiin erittäin merkityksellinen rooli yhtäältä oppimisen mahdollistajana ja toisaalta sen estäjänä. Oleellisena näyttäytyvät tekijät olivat se, osasiko opettaja opettaa, kuinka kiinnostunut hän oli oppilaista ja heidän oppimisestaan sekä auttoiko hän oppimisessa silloin, kun siinä ilmeni vaikeuksia. Fairclothin (2012) tuloksista poiketen tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan niinkään noussut nuorten tarve tulla kuulluksi esimerkiksi siinä, miten oppimisesta voitaisiin tehdä mielekkäämpää. Kun nuoret kuvasivat turhautumisen tunteitaan tilanteissa, joissa he kertoivat saaneensa opettajalta riittämätöntä huomiota, ymmärrystä tai apua oppimiseensa, tämä selitystapa tuli lähelle tunnepuhetta, jossa nuoret puhuivat oppimisen tai sen vaikeuksien aiheuttamista tunteista. Samanlaisia opettajan ratkaisevaa merkitystä tukevia tuloksia esittää Hirano (2009) tapaustutkimuksessa, jossa tutkimukseen osallistuva kuvaa englannin kielen oppimisen vaikeuksien kasautumista selittäen niitä opetuksesta johtuviksi. Tutkimukseen osallistujan kokemuksen mukaan opettaja ei välittänyt siitä, oppivatko oppilaat vai eivät, vaan vaati oppilailta osaamista, jota heillä ei ollut. Opettaja ei myöskään auttanut rakentamaan tarvittavaa osaamista. (Hirano 2009).

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu ADHD-diagnoosin saattavan aiheuttaa leiman oppilaalle (Wiener ym. 2012; Lebowitz 2013), mutta tässä tutkimuksessa korostui diagnoosin sijaan erityisluokkasijoituksen leimaava vaikutus. Kuvaukset siitä, millaisia erityisluokan oppilaat ovat ja miksi he ovat erityisluokalla elävät muiden puheessa. Tällöin todistelevalle puhetavalle ominainen identiteetin rakentaminen muita paremmaksi oppijaksi toimi tämän tutkimuksen nuorten vasta-argumenttina oletukseen yleisestä käsityksestä erityisluokan oppilaiden muita heikommasta oppimisesta. Nuoret pyrkivät todistamaan ole-

vansa muiden kanssa tasavertaisia oppijoita erityisluokalla opiskelemisesta huolimatta. Samalla tavalla omaa pätevyyttä korostavana toimi itsen asemointi muita erityisluokan oppilaita taitavammaksi oppijaksi. Toisaalta erityisluokka-
muotoinen opetus tulkittiin oppimisen kannalta hyväksikin ympäristöksi, sillä nuoret mainitsivat usein pienen ryhmän oppimisensa kannalta hyvänä ratkaisuna. Samaa toteaa Higgins (2013), jonka mukaan koulunsa keskeyttäneet nuoret näkivät oppimisensa sujuvan paremmin pienessä ryhmässä, ympäristössä, jossa oli positiivista tukea tarjoava ilmapiiri ja mahdollisuus keskustella omaan elämään liittyvistä asioista aikuisten kanssa.

Välittelevä puhetapa toimi samaan tapaan oman normaaliuden ja muiden kanssa samanlaisuuden rakentajana. Välittelevän puhetavan voisi nähdä toteavan puhetavan vastakohtana. Kun toteavassa puhetavassa nuoret kertoivat suoraan vahvuuksistaan ja tuen tarpeistaan rakentaen kuvaa itsensä hyväksyvästä oppijasta, välittelevässä puhetavassa mahdollisista oppimisen vaikeuksista rakennettiin merkityksettömämpiä kuvaamalla niitä ylimalkaisesti. Kyse voi olla sekä haluttomuudesta eritellä omaa oppimista että ottaa kantaa ADHD:n tai oppimisvaikeuksien leimaavuuteen. Vähättelemällä vaikeuksia nuoret rakensivat normaalin oppijan identiteettiä. Lisäksi välittelevä puhetapa voi kertoa siitä, että oppimisvaikeuksista kertominen on vaikeaa ja herättää pelon tunteita (ks. Beart 2005). Pelkoa voi herättää se, mitä toiset ihmiset ajattelevat itsestä oppimisvaikeuksisena henkilönä (Beart 2005) ja välittelevä puhetapa saattaa osaltaan heijastella suhtautumista myös kiistanalaisena pidettyyn ADHD-diagnosiin. Kuten esimerkiksi Timini ja Taylor (2004) ja Muller ja Tomblin (2012) osoittavat, ADHD-diagnosia on kritisoitu kliinisen testin puutteiden sekä prosentuaalisen esiintyvyyden vaihteluiden vuoksi. Kritiikki voi osaltaan tuottaa ADHD:hen suhtautumista, jossa oireiden esiintyminen kielletään vaikenemalla. Välittelevä puhetapa voidaan siis nähdä myös osallistumisena tähän tapaan suhtautua ADHD:hen kriittisesti, esimerkiksi kieltäen oireyhtymän olemassaolo.

Tämän tutkimuksen pohjalta nousi kiinnostus saada enemmän tietoa erityisluokalla opiskelleiden oppilaiden kokemuksista. Tässäkin tutkimuksessa käytetty aineisto sisälsi sekä hyviä, oppimista tukevia että haitallisia ja muista

eristämisen kokemuksia erityisluokalla opiskelusta. Toinen tässä tutkimuksessa korostunut teema oli opettajan toiminta ja vuorovaikutus ADHD-diagnoosin saaneen nuoren kanssa. Luokahuonevuorovaikutusta on tutkittu jo paljonkin, mutta tulevaisuudessa tarvittaisiin tutkimusta tarkennetusti opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta nimenomaan ADHD-diagnoosin saaneiden oppilaiden opetuksessa. Kuten jo johdannossa on mainittu, ADHD on kuitenkin varsin näkyvä ilmiö koulussa sekä yleisyytensä että koulutyön kannalta merkityksellisten tarkkaavuuden ja käyttäytymisen vaikutuksiensa vuoksi.

LÄHTEET:

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anctil, T. M., Ishikawa, M. E. & Tao Scott, A. 2008. Academic Identity development through self-determination: successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals* 31 (3), 164-174.
- Barber, S., Grubbs, L., & Cottrell, B. 2005. Self-perception in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing* 26 (3), 239-242.
- Barkley, R. A. 2008. ADHD. Kuinka hallita ADHD. UNIPress.
- Beart, S. 2005. I won't think of myself as a learning disability. But I have: Social identity and self-advocacy. *British Journal of Learning Disabilities* 33 (3), 128-131.
- Benwell, B. & Stokoe, E. 2006. Discourse and identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7 (4-5), 585-614.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. 2.painos. Lontoo: Routledge.
- Bussing, R. & Mehta, A.S. 2013. Stigmatization and self-perception of youth with attention deficit/hyperactivity disorder. *Patient Intelligence* 5, 15-27.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour* 20, 43-65.
- Dunne, L. & Moore, A. 2011. From boy to man: a personal story of ADHD. *Emotional & Behavioural Difficulties* 16 (4), 351-364.
- Evangelista, N.M., Owens, J.S., Golden, C.M., & Pelham, W.E. 2008. The positive illusory bias: Do inflated self-perceptions in children with ADHD generalize to perceptions of others? *Journal of Abnormal Child Psychology* 36 (5), 779-791.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. Discursive Psychology. London. Sage.
- Faircloth, B. S. 2012. "Wearing a mask" vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology* 37 (3), 186-194.
- Faircloth, N. 1989. Language and Power. 12.painos. London. Longman.

- Finnan, C. & Kombe, D. 2011. Accelerating struggling students' learning through identity redevelopment. *Middle School Journal* 42 (4), 4-12.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Kirjakas Ky.
- Goffman, E. 1963. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Hall, S. 1996. Introduction. Who needs 'identity'? Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hammersley, M. 2003. Conversation analysis and discourse analysis: methods or paradigms? *Discourse & Society* 14 (6), 751-781.
- Herrgård, E. & Airaksinen, E. 2004. Tarkkaavuus- ja oppimishäiriöt. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia*. 2. uud. painos. Jyväskylä: Gummerus, 241-269.
- Heyd-Metzuyanin, E. 2013. The co-construction of learning difficulties in mathematics – teacher-student interactions and their role in the development of a disabled mathematical identity. *Educational Studies in Mathematics* 83 (3), 341-368.
- Heyd-Metzuyanin, E. & Sfard, A. Identity struggles in the mathematics classroom: on learning mathematics as an interplay of mathematizing and identifying. *International Journal of Educational Research* 51-52, 128-145.
- Hirano, E. 2009. Learning difficulty and learning identity: a symbiotic relationship. *ELT Journal* 63 (1), 33-41.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. painos. Hämeenlinna: Karisto.
- Houck, G., Kendall, J., Miller, A. & Morrell, P. 2010. Self-concept in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing* 26 (3), 239-242.
- Hoza, B., Gerdes, A.C., Hinshaw, S.P., Arnold, E.L., Pelham, W.E. ym. 2004. Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 72 (3), 381-391.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä. Vuorovaikutus, toimijuus ja kulttuuri empiirisen tutkimuksen haasteina*. Tampere: Vastapaino.

- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Teoksessa Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Kellison, I., Bussing, R., Bell, L. & Garvan, C. 2010. Assessment of stigma associated with attention-deficit hyperactivity disorder: psychometric evaluation of the ADHD stigma questionnaire. *Psychiatry Research* 178 (2), 363-369.
- Kendall, J., Hatton, D., Becket, A., & Leo, M. 2003. Children's accounts of attention-deficit /hyperactivity disorder. *Advances in Nursing Science* 26 (2), 114-130.
- Klimkeit, E., Graham, C., Lee, P., Morling, M., Russo, D. ym. 2006. Children should be seen and heard. Self-report of feelings and behaviors in primary-school-age children with ADHD. *Journal of Attention Disorders* 10 (2), 181-191.
- Koro-Lundberg, M., Bussing, R., Williamson, P., Wilder, J. & Mills, T. 2008. African-American teenagers' stories of attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child and Family Studies* 17 (4), 467-485.
- Krueger, M. & Kendall, J. 2001. Descriptions of self: An exploratory study of adolescents with ADHD. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* 14 (2), 61-72.
- Langer-Osuna, J.M. (2011) How Brianna became bossy and Kofi came out smart: Understanding the trajectories of identity and engagement for two group leaders in a project-based mathematics classroom. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 11 (3), 207-225.
- Law, G.U., Sinclair, S., Fraser, N. 2007. Children's attitudes and behavioural intentions towards a peer with symptoms of ADHD: does the addition of a diagnostic label make a difference? *Journal of Child Health Care* 11 (2), 98-111.
- Lebowitz, M.S. 2013. Stigmatization of ADHD: a developmental review. *Journal of Attention Disorders*. February 13, 1-7.
- Loe, I.M. & Feldman, H.M. 2007. Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics* 7 (1), 82-90.
- Malmberg, L.-E. & Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.

- Mayes, S.D., Calhoun, S.L. & Crowell, E.W. 2000. Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities* 33 (5), 417-424.
- Mueller, K.L. & Tomblin, J.B. 2012. Diagnosis of attention-deficit / hyperactivity disorder and its behavioral, neurological, and genetic roots. *Topics in Language Disorders* 32 (3), 27-227.
- Nurmi, J.E. 1997. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen, H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Owens, J.S., Goldfine, M., Evangelista, N.M., Hoza, B., Kaiser, N.M. 2007. A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review* 10 (4), 335-351.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* London: Sage.
- Sciberras, E., Efron, D., & Iser, A. 2011. The child's experience of ADHD. *Journal of Attention Disorders* 15 (4), 321-327.
- Shattell, M., Bartlett, R. & Rowe, T. 2008. "I have always felt different": The experience of attention-deficit/hyperactivity disorder in childhood. *Journal of Pediatric Nursing* 23 (1), 49-57.
- Singh, I. 2011. A disorder of anger and aggression: children's perspectives on attention deficit / hyperactivity disorder in the UK. *Social Science & Medicine* 73 (6), 889-896.
- Singh, I., Kendall, T., Taylor, C., Mears, A., Hollis, C., Batty, M. & Keenan S. 2010. Young people's experience of ADHD and stimulant medication: a qualitative study for the NICE Guideline. *Child and Adolescent Mental Health* 15 (4), 186-192.
- Spencer, T.J., Biederman, J. & Mick, E. 2007. Attention-deficit/hyperactivity disorder: diagnosis, lifespan, comorbidities and neurobiology. *Ambulatory Pediatrics* 7 (1), 73-81.
- Stinson, D.W. 2013. Negotiating the "white male math myth": african american male students students and success in school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 44 (1), 69-99.
- Timini, S. & Taylor, E. 2004. ADHD is best understood as a cultural construct. *The British Journal of Psychiatry* 184 (1), 8-9.

- Travell, C. & Visser, J. 2006. "ADHD does bad stuff to you": Young people's and parents' experiences and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional & Behavioural Difficulties* 11 (3), 205-216.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, viitattu 1.12.2015 Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. 2014. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia*. Saarijärvi: Kustannus Oy Duodecim, 71-82.
- Walker, J.S., Coleman, D., Lee, J., Squire, P.N. & Friesen, B.J. 2008. Children's stigmatization of childhood depression and ADHD: magnitude and demographic variation in a national sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 47 (8), 912-920.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wetherell, M. 2001. Themes in discourse research: the case of Diana. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse Theory and Practice. A reader*. London: Sage.
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. *Mapping the Language of Racism. Discourse and Legitimation of Exploitation*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wiener, J., Malone, M., Varma, A., Markel, C., Biondic, D., Tannock, R. & Humphries, T. 2012. Children's perceptions of their ADHD symptoms: positive illusions, attributions and stigma. *Canadian Journal of School Psychology* 27 (3), 217-242.
- Wood, M. 2013. Mathematical micro-identities: moment-to-moment positioning and learning in fourth-grade classroom. *Journal for Research in Mathematics Education* 44 (5), 775-808.

