

**ADHD-DIAGNOSOITUJEN YLÄKOULULAISTEN MINÄPYSTYVYYS
KOULULIIKUNNASSA**

Jenni Ahoniemi & Anni Kauppila

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

TIIVISTELMÄ

Ahoniemi, J. & Kauppila, A. 2023. ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyys koululiikunnassa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikka pro gradu -tutkielma, 105 s, 5 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on kuvata ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyttä koululiikunnassa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on analysoida ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkityksiä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada opetuslalla toimiville ammattilaisille lisää tietoa tuen tarpeessa olevien oppilaiden minäpystyvyyden tukemiseksi. Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma sitouttavat eri aineiden opettajat huomioimaan tuen tarpeessa olevat oppilaat oppimisen edistämiseksi.

Kvalitatiiviseen tutkimukseen osallistui kahdeksan keskisen Suomen ADHD-diagnosoitua yläkoulun oppilasta. Satunnaisella otannalla valitut oppilaat osallistuivat oman peruskoulunsa liikunnanopetukseen. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla syksyllä 2022. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti laadullisella sisällönanalyysillä ja fenomenografisella analyysillä. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi pääosin Albert Banduran minäpystyvyyden kehitysteoria.

Tutkimuksen tulokset osoittivat ADHD-diagnosoitujen oppilaiden minäpystyvyyden ilmenevän neljässä minäpystyvyyystyypissä. Vahvassa minäpystyvyydessä oppilas hyötyy itsereflektiosta ja sisäisestä motivaatiosta. Liikunnanopetuksessa oppilaat hyötyvät saadusta palautteesta minäpystyvyydestään mukaan eri tavoin. Heikossa minäpystyvyydessä oppilas keskittyy vertailuun ja autonomian tarve on suuri. Opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut vaikuttavat oppilaan onnistumiseen ja motivaatioon riippuen minäpystyvyydestään. Samoin oppimisympäristön ja liikuntavälineiden vaihtelu vaikuttavat osallistumiskokemuksiin, ja positiiviset vuorovaikutussuhteet hyödyttävät kaikkien minäpystyvyydestään oppilaita. Myös tunteet vaikuttavat liikunnan merkitykseen oppilaan elämässä, ja vapaa-ajan liikunta-aktiivisuudella voidaan oppilaiden käsityksen mukaan vaikuttaa minäpystyvyyteen koululiikunnassa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että heikon minäpystyvyydestään oppilas tarvitsee moniammatillista tukea ja vahva minäpystyvyys tukee sisäisen motivaation syntymistä. Opettajalla on hyvä vaikutusmahdollisuus nuoren minäpystyvyyden tukemiseen eriyttämisen, positiivisen vuorovaikutuksen, ryhmän sosiaalisten suhteiden tukemisen, vertailua vähentävien opetusmetodien ja yksilöllisen kehittävän palautteen avulla.

Asiasanat: ADHD, minäpystyvyys, koululiikunta, liikuntapedagogiikka, motivaatio, tuen tarpeessa oleva oppilas

ABSTRACT

Ahoniemi, J. & Kauppila, A. 2023. Self-efficacy of ADHD-diagnosed lower secondary school pupils in physical education. The Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's Thesis in Sport Pedagogy, 105 pp., 5 appendices.

The purpose of this master's thesis is to describe the self-efficacy of ADHD-diagnosed lower secondary school pupils. A further purpose of this thesis is to analyze the meanings of beliefs that affect the self-efficacy of ADHD-diagnosed lower secondary school pupils. The intention of the thesis is to provide the education professionals with more information to support the self-efficacy of young people with special needs. The Basic Education Act and the basic education curriculum commit the teachers of different subjects to take students with special educational needs into account to promote learning.

Eight ADHD-diagnosed lower secondary school pupils from central part of Finland participated in the qualitative research. The pupils that were picked through random sampling participated in physical education classes in their own comprehensive schools. The corpus was gathered with a semi-structured theme interview in autumn 2022. The interview corpus was analyzed theory-bound with qualitative content analysis and with phenomenographic analysis. The theoretical framework of the research is mainly based on the self-efficacy development theory by Albert Bandura.

The results of the research showed that the self-efficacy of ADHD-diagnosed pupils manifests in four self-efficacy types. A pupil with strong self-efficacy also benefits from self-reflection and inner motivation. In physical education, the pupils benefit from feedback differently depending on the self-efficacy type. A pupil with weak self-efficacy concentrates on comparison and has a strong need for autonomy. The pedagogical solutions by the teacher affect the pupil's success and motivation depending on the self-efficacy type. A variation in the learning environment and sports equipment also affects the participating experiences, and positive interaction relationships benefit pupils with all self-efficacy types. In addition, feelings affect the importance of sports in the pupil's life, and according to the pupils, self-efficacy in physical education can be affected with leisure sport activities.

The conclusion from the research results is that a pupil with a weak self-efficacy type needs multidisciplinary support, and strong self-efficacy helps to create inner motivation. The teacher has good influencing possibilities to support self-efficacy by means of differentiation, positive interaction, social relationship support within the group, teaching methods that reduce comparison and individual improving feedback.

Key words: ADHD, self-efficacy, physical education, sport pedagogy, motivation, student with special educational needs

KÄYTETYT LYHENTEET

| | |
|-------|---|
| ADHD | Attention deficit hyperactivity disorder: Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö |
| OPS | Opetussuunnitelma |
| HOJKS | Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma |

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2.1.2 | Minäpystyvyys ja nuoren kouluun kiinnittyminen..... | 8 |
| 2.1.3 | Banduran teorian arviointia | 10 |
| 2.2 | Minäpystyvyyden tyypit koulutuspolulla..... | 11 |
| 2.3 | Oppilaan minäpystyvyyden vahvistaminen opetuksessa..... | 14 |
| 2.3.1 | Oppilaanohjauksen tasot..... | 17 |
| 2.3.2 | Minäpystyvyyden tukeminen ADHD-oireisilla nuorilla..... | 18 |
| 3 | AKTIIVISUUDEN JA TARKKAAVUUDEN HÄIRIÖ..... | 21 |
| 3.1 | ADHD..... | 21 |
| 3.2 | ADHD osana koulun arkea..... | 24 |
| 3.2.1 | Liikunnanopettaja ADHD-oppilaan tukijana..... | 26 |
| 3.2.2 | Motivaation ja myönteisen vuorovaikutussuhteen merkitys | 31 |
| 4 | YKSILÖLLISYYS LIIKUNNANOPETUKSESSA..... | 36 |
| 4.1 | Eriyttäminen | 38 |
| 4.2 | Oppimaan oppiminen | 39 |
| 4.3 | Näkökulmia oppilaan tukemiseen peruskoulussa..... | 40 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 43 |
| 5.1 | Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset | 43 |
| 5.2 | Tutkijapositio..... | 45 |
| 5.3 | Laadullinen tutkimus | 46 |
| 5.4 | Osallistujat ja aineistonkeruu | 48 |
| 5.4.1 | Teemahaastattelu | 49 |
| 5.4.2 | Nuoret haastattelussa | 50 |
| 5.4.3 | Haastattelukysymykset | 51 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.5 | Aineiston analyysi | 53 |
| 5.5.1 | Teoriasidonnainen sisällönanalyysi..... | 53 |
| 5.5.2 | Fenomenografinen analyysi..... | 56 |
| 6 | TULOKSET | 60 |
| 6.1 | ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyys koululiikunnassa | 60 |
| 6.2 | Oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavat käsitykset koululiikunnassa | 68 |
| 6.3 | Minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitys..... | 69 |
| 7 | POHDINTA..... | 81 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä..... | 81 |
| 7.2 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus..... | 88 |
| 7.3 | Jatkotutkimusaiheet | 93 |
| | LÄHTEET | 95 |

LIITTEET

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

Liite 2: Osallistumissuostumus

Liite 3: Tietosuojailmoitus

Liite 4: Tiedote

Liite 5: Esimerkki sisällön analyysistä teemoittain

1 JOHDANTO

Suomessa jokaisella nuorella on oikeus kouluttautua mahdollisimman pitkälle oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ja taustasta riippumatta (Björn ym. 2017). Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada itsensä tasoista opetusta. (Perusopetuslaki 628/1998) Lisäksi vuoden 2014 opetussuunnitelmaa (OPS) koskeva muutos jakoi erityisopetukseen liittyvän tuen osaksi jokaisen opettajan työnkuvaa (Opetushallitus 2014b). Tuen tarpeessa olevat oppilaat integroidaan usein osaksi liikunnanopetusta, mikä sitouttaa opettajan huolehtimaan riittävästä tukitoimista oppimisen ja osallisuuden takaamiseksi.

Aiempien (Bandura 1997; Lent ym. 2002) tutkimusten mukaan oppilaan minäpystyvyys vaikuttaa oppimismotivaation kautta tunneperäiseen kouluun kiinnittymiseen. Tutkimuksin on myös osoitettu, että minäpystyvyyden haasteet koskevat voimakkaimmin oppilaita, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (Paananen 2019). Paananen (2019) ja Söderholm (2017) toteavat tarpeen nuorten minäpystyvyyden tutkimiselle. Sosiaalsiin suhteisiin liittyvät haasteet lisäävät syrjäytymisen ja koulupudokkuuden riskiä (Lent ym. 2002). Minäpystyvyyden vahvistaminen voi edesauttaa nuoren kouluun kiinnittymistä ja realistisen urapolun kehittymistä. Lisäksi yläkouluiikäisten nuorten minäpystyvyyden tutkimuksella voidaan lisätä opetuslalla toimivien ammattilaisten osaamista nuoria koskevissa tukitoimissa.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on kuvata ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyttä koululiikunnassa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on analysoida ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitystä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada opetuslalla toimiville ammattilaisille lisää tietoa tuen tarpeessa olevien nuorten minäpystyvyyden vahvistamisesta koululiikunnassa. Opetusalan ammattilaisina erityispedagoginen osaaminen on meille tärkeää, sillä jokaisen nuoren kohtaaminen yksilönä ja nuorten positiivisten käsitysten kuuleminen on osa työtämme. Haluamme opetustyön ja tutkimuksemme tuoman tiedon kautta edesauttaa nuorten minäpystyvyyden vahvistumista ja liikuntakasvatuksen toteutumista.

Oppilaan minäpystyvyys vaihtelee myös liikuntatuntien aikana ja tutkimuksen avulla saadaan tietoa tuen tarpeessa olevien nuorten minäpystyvyydestä ja sen merkityksestä koululiikunnassa.

Tämä voi auttaa opettajia ja opettajaksi opiskelevia ymmärtämään oppilasta tukevien metodien tarpeellisuuden. Saatujen tulosten avulla esimerkiksi opettajan on mahdollista tarkastella kriittisesti opetustaan oppilaiden minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta.

2 MINÄPYSTYVYYS

2.1 Albert Banduran minäpystyvyysteoria

Albert Banduran vuonna 1977 luoma minäpystyvyysteoria on kattavasti oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa selittävä. Teoriassa yksilön toimijuus kietoutuu hänen uskomuksiinsa. Teoriaa ovat arvioineet useat eri alojen ammattilaiset ja teoreetikot ja se on nähty ratkaisuna edellisten teoreetikkojen tulosodotuksiin painottuviin malleihin.

Banduran minäpystyvyysteorialla on useita edeltäjiä. Kaikki ovat yksilön käyttäytymistä selittäviä psykologisia teorioita (Bandura 1978, 237). Niissä odotusten ja käyttäytymisen linkki selittyy aina odotuspainotteisena. Tämä nousee Albert Banduran mukaan ongelmaksi, sillä yksilön aktiivisuus ja arviointi jää puuttumaan. Banduran mukaan Irwinin (1971) kehittämä potentiaaliseen käytökseen ja motivaatioon liittyvä teoria on summa tulosodotuksista. Samalla tavoin Bandura kritisoi myöhemmin vuonna 1975 kehitettyä Bollesin teoriaa. Bollesin teoria painottaa oppimista tiettyjen vihjeiden ja vastausten perusteella (Bandura 1978, 237). Tällöin teoria luo odotuksia siitä, mitä yksilö saavuttaa.

Näiden lisäksi esimerkiksi Rotterin vuonna 1966 luoma skeemamalli keskittyy uskomuksiin tekojen seurauksista (Bandura 1978,237). Tällöin yksilö keskittyy oman osaamisensa ja pystyvyytensä sijasta teon seuraukseen. Samaan tapaan Maierin ja Seligmanin (1976) teorian mukaan yksilö käyttäytyy alistuvasti, koska ei usko voivansa vaikuttaa ympäristön tapahtumiin ja toimintaan (Bandura 1978, 237). Banduran teoria käsittää yksilön aktiivisena ja pääasiassa omaa osaamistaan refleктоivana oppijana. Teoria on tuonut yksilön aktiivisen puolen esiin ja painottaa sosiaalista todellisuuden rakentumista, mikä on tuonut kognitiivisen käsityksen kohti nykypäivän oppimiseen liittyviä filosofisia suuntauksia. Yksilö voi olla pystyvä, osaava ja haasteita etsivä. Tämä on oppimisen kannalta positiivinen näkökulma.

Albert Banduran luoman teorian mukaan minäpystyvyys tarkoittaa yksilön käsitystä omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan annetun tehtävän suorittamiseksi (Bandura 1977; 1989). Koulupäivien aikana oppilaat ovat jatkuvasti uusien tehtävien äärellä ja heiltä vaaditaan monipuolista tiedollista, taidollista ja sosiaalista osaamista. Oppilaiden suhtautuminen annettuihin tehtäviin vaihtelee eri tilanteissa. Minäpystyvyys on siis tilana vaihteleva ja pitää sisällään uskomuksia, käsityksiä ja arvioita onnistumisen mahdollisuuksista.

Mitkä tekijät määrittelevät minäpystyvyyden tilaa? Mitkä asiat vahvistavat tai heikentävät tunnetta omasta kyvykkyydestä? Banduran mukaan yksilön tiedollisiin eli kognitiivisiin prosesseihin vaikuttavat erilaiset sisäiset prosessit yhdessä ympäristön kanssa (Bandura 1989, 1175). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksilö olisi täysin passiivinen tilanteessa, vaan teoria pitää yksilön roolia aktiivisena ja myöntää kyvyn vaikuttaa minäpystyvyyteen. Minäpystyvyyden tila on vaihteleva ja muuttuu tehtäväkohtaisesti (Margolis & McCabe 2004, 248).

Minäpystyvyyden kehittymiseen liittyy Banduran (1978, 139) mukaan useita psykologisia prosesseja. Banduran esittämän hypoteesin eli olettamuksen mukaan yksilön henkilökohtaiset odotukset omasta kyvykkyydestään määrittävät hänen toimintaansa tilanteessa. Vaikuttavuus jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäinen on yksilön selviytymisprosessien aktivoituminen eli taistele tai pakene -reaktiot, toinen on yksilön työpanoksen määrä ja kolmas sinnikkyuden määrä haastavassa tilanteessa. (Bandura 1978, 139)

Huotilaisen (2019, 37) mukaan vahva minäpystyvyys saa oppilaan osallistumaan aktiivisesti ja yrittämään pidempään vaikeissakin tehtävissä. Kokonaisuus luo pohjan onnistumiselle ja oppimiselle, sillä oppimiseen liittyy aina uusi ilmiö, tilanne tai toiminta. Kokemukset ja oppiminen vaikuttavat koko kehoon. (Huotilainen 2019, 37) Kehoon vaikuttavilla kokemuksilla ja uskomuksilla on merkityksensä motivaation luoja myöskin Banduran teoriassa.

Motivaatio on Banduran mukaan voimakkaammin kytköksissä uskomuksiin kuin objektiiviseen ajatteluun. Minäpystyvyys vaikuttaa yksilön ajattelun rinnalla tämän tunteisiin, itsensä motivointiin ja toimintaan. Teoria sulautuu sekä yksilön, ryhmän että yhteisön tasolle. (Bandura 1997, 1–3) Opettajat ovat nuorten kanssa vuorovaikutuksessa ison osan heidän koulutuspolkuaan. Mahdollisuus vaikuttaa on rajallinen, mutta on tärkeää mahdollisuuksien salliessa luoda nuorelle kuva itsestään kyvykkäänä ja pystyvänä hänen koulutuspolullaan. Motivaatio uuden oppimiseen ja oman merkityksellisyyden ymmärtäminen ovat suuressa roolissa yksilön astuessa ulos peruskoulusta. Nuorella on oltava tunne siitä, että hän on tärkeä osa yhteiskuntaa ja voi tulevaisuudessa jakaa tuota tunnetta eteenpäin.

2.1.1 Minäpystyvyyden kehittyminen

George Herbert Mead (1934) esitti jo 1900-luvun alussa, että ihminen kehittyy ihmiseksi vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin (Suoninen 2011, 29). Myös minäpystyvyyden kehittyminen alkaa varhain. Oppilasta koskevien varhaisten elämäntapahtumien merkitys minäpystyvyydelle luo pohjan, jossa jokainen tulee kouluun yksilönä. Lapset aloittavat koulutuspolkunsa yksilöllisin kokemuksiin, mukanaan erilaisia uskomuksia, käsityksiä ja ajatuksia. Varhaiskasvatuksen opettaja vaikuttaa siihen, mitä oppilas ajattelee itsestään oppijana, sekä suhteessa toisiin. Minäpystyvyyden kehittymistä selittävät Banduran lisäksi Baltes ja Reese, jotka katsovat asiaa yksilön elämään liittyvien tapahtumien kautta (Baltes & Reese 1980, 76–77). Tässä luvussa tarkastellaan Banduran teoriassaan esittelemät minäpystyvyyden kehityksen lähteet.

Oppilaan koulukonteksti on yksi teoriaan vaikuttava tekijä. Tämän vuoksi myös Baltesin ja Reesen (1980) minäpystyvyyden kehitysteorian ymmärtäminen on opettajaopiskelijan ammatillisen osaamisen kannalta merkityksellistä, ja se selvitetään Söderholmin (2017) tutkimuksen tuloksia käsittelevässä minäpystyvyydestä kertovassa luvussa. Bandura keskittyy koulussakin näkyviksi tuleviin minäpystyvyyden lähteisiin, kun taas Baltes ja Reese tuovat näkökulmallaan esille paremmin oppilaan elämään koulun ulkopuolella vaikuttavia tekijöitä.

Teoriassaan Bandura (1997) on määritellyt neljä minäpystyvyyden lähdettä, jotka vaikuttavat siihen, millainen yksilön minäpystyvyydestä kehittyy. Lähteet ovat onnistumisen kokemukset, sijaiskokemukset sekä fysiologiset ja affektiiviset tilat. Sijaiskokemuksia voi tarkastella saadun palautteen ja vertailun kautta. Ensimmäinen lähde pitää sisällään erilaiset onnistumisen kokemukset; kyse on siitä, tuleeko onnistumisia vai saako nuori jatkuvaa negatiivista palautetta. Toinen merkittävä lähde syntyy sijaiskokemuksista, jolloin kokemukset tulevat toisten antamien mallien mukaan. Kolmas minäpystyvyyden kehitykseen vaikuttava elementti on ympäristön antama palaute. Viimeinen minäpystyvyyden lähde liittyy yksilöön itseensä, kattaen oppilaan tunnetilat, keholliset kokemukset ja niiden tulkinnan. Näitä kutsutaan fysiologisiksi ja affektiivisiksi tiloiksi, joissa nuoren ajattelulla on suuri merkitys. (Bandura 1997, 79–80)

On tärkeää selvittää nuoren ajatusmaailmaa ja sitä, mitkä asiat ovat hänelle merkityksellisiä. Mitä oppilas ajattelee onnistumisista, ja mitä kautta hän prosessoi omaa suoriutumistaan?

(Bandura 1997, 79–80) Ajatusmaailman selvittäminen vaatii aikaa ja mahdollisuuksia dialogille (Huttunen 1999, 50). Tämä aiheuttaa haasteita, sillä opettajan aika ja resurssit ovat rajalliset. Koulun dialogia estävät tiukka struktuuri ja opetussuunnitelma, jolloin puhutaan välineellisestä järjestä. Oppilaitoksen asettamat säännöt, lait, aikataulun ja tavat toimia luovat raamit opettajan toiminnalle. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 314) Näiden puitteissa oppilaan minäpystyvyyden tukeminen tapahtuu sitä vahvistavien tekijöiden kautta.

Banduran mukaan tehokkain minäpystyvyyttä vahvistava lähde on onnistumisen kokemus (Bandura 1978, 139). Onnistumisen kokemuksen vahvistava vaikutus ei kuitenkaan ole toiminnaltaan mustavalkoinen. Tämä tarkoittaa, että onnistumisen tilannekonteksti on ratkaisevan tärkeä. Tilanteet, jotka ovat yksilön suojamekanismeja uhkaavia, vaativat sinnikkyyttä, ja päättyvät lopulta onnistumiseen, vahvistavat minäpystyvyyttä voimakkaimmin (Bandura 1978, 139). Suojamekanismit ovat uhattuna tilanteissa, joissa yksilö ei usko onnistumiseen ja kokee epävarmuutta. Opetuksessa nämä tilanteet ovat lähtökohdiltaan oppilaista riippuvia.

Helpot onnistumiset eivät vahvista minäpystyvyyttä, vaan yksilön kokemat haasteet annetuissa tehtävissä ja niistä selviytyminen tukevat vahvan minäpystyvyyden kehittymistä merkittävästi. (Bandura 1997, 79–80) Oppilaiden yksilöllisyys esimerkiksi taidoissa, temperamentissa ja sosiaalisessa osaamisessa edellyttävät eriyttämistä, jotta oppilaat hyötyvät onnistumisista minäpystyvyyttä tehokkaasti vahvistavalla tavalla. Mosstonin opetusmenetelmistä eriyttäminen mahdollistaa erilaiset tehtävämallit ja -tasot. (Jaakkola & Sääkslahti. 2013, 332) Myös erilaisten ratkaisujen tuottaminen, tehtäväopetus, yksilöllinen ohjelma ja itseopetus jättävät tilaa oppilaan autonomialle. Banduran mukaan onnistumisen kokemuksen myötä yksilön suojaava ja välttelevä käyttäytyminen vähenevät vastaavassa tilanteessa tulevaisuudessa (Bandura 1978, 139). Positiivinen onnistumisen luoma vaikutus näkyy siis myöhemmässä vaiheessa oppilasta tukien, jolloin haasteiden vastaanottaminen helpottuu.

Onnistumisen kokemukseen liittyen on huomioitava, että yksilö arvioi aktiivisesti niitä tekijöitä, jotka johtivat hänet onnistumiseen. Onnistumisen vaikutus on suurin silloin, kun yksilö liittyy kokemuksen itsestään johtuvaksi (Bandura 1997, 79). Tällöin onnistuminen ei johdu ympäristöön, opettajaan tai vertaisoppijoihin liittyvistä tekijöistä. Minäpystyvyyden vahvistamisen kannalta toinen merkittävä tekijä Banduran (1997, 86–87) teoriassa koostuu sijaiskokemuksista. Ne pitävät sisällään yksilön minäpystyvyyteen vaikuttavan vertailun ja palautteen. Vertailussa yksilö kokee samaistumista toisen ihmisen tilanteeseen (Bandura 1997,

86–87). Tällöin oppilas arvioi omaa onnistumisen mahdollisuuttaan toisen avulla. Teoriassa on keskeistä, että yksilö kokee olevansa toisen kanssa samalla tasolla (Bandura 1997, 86–87; Pajares 2006, 346). Palaute eli verbaalinen ja sosiaalinen vahvistaminen ovat aina ympäristön tuoma viesti yksilölle hänen mahdollisuuksistaan onnistua tai epäonnistua. (Bandura 1997, 101) Tämä kääntää katset opetusryhmän sosiaalisiin suhteisiin ja niihin liittyviin merkityksiin sekä oppilaan näkökulman tärkeyteen.

Kriittinen piste sijaiskokemusten vaikutuksissa liittyy vertaisten merkityksellisyyden asteeseen (Bandura 1997, 101) Kuinka tärkeä vertailun kohteena oleva oppilas on yksilölle itselleen? Keneltä saatu palaute tulee? Tällöin yksilölle merkityksellinen vertainen voi kannustuksellaan tai negatiivisella palautteellaan vaikuttaa ratkaisevasti yksilön suorituskykyyn ja uskomuksiin (Bandura 1997, 101). Tämän vuoksi opetusryhmän sosiaalisilla suhteilla ja opetustilanteen ilmapiirillä on suuri merkitys oppilaiden osallistamisen ja onnistumisen kannalta. Samoja asioita painottavat myös useat eri liikuntapedagogiikan asiantuntijat (Jaakkola ym. 2013, 339, 348–351).

Banduran minäpystyvyyden kehitysteoriassa viimeisenä minäpystyvyyttä vahvistavana tekijänä ovat fysiologiset ja affektiiviset tilat. Ne ovat sisäisiä viestejä yksilöltä itseltään. Erilaiset tunnetilat ja niistä johtuvat fysiologiset ilmiöt voivat vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti yksilön minäpystyvyyteen. Heikolla minäpystyvyydellä varustettu yksilö tulkitsee viestit herkemmin minäpystyvyyttä alentaviksi. (Bandura 1997, 79, 106) Pajares uskoo tämän lisäksi, että vahvan minäpystyvyyden omaava henkilö taas voi tulkita samanlaiset reaktiot positiivisiksi ja minäpystyvyyttä vahvistaviksi. Tällöin affektiivisten tilojen vaikutus voimistuu. (Pajares 2006, 346)

Pedagogisessa näkökulmassa tutkimuksen kannalta keskeiseksi nousee yksilön itsereflektion merkitys. Yksilö tekee jatkuvasti valintoja, pohtii ja tulkitsee ympäristön palautetta, omia tunteitaan ja kehon viestejä (Bandura 1997, 107). Opetuksessa oppilaan reflektiokyky on erittäin tärkeä. Kolb (1984) määrittelee reflektion pohdinnaksi, jossa määrittäyty havainnoitu kokemus. Oppilas voi tehdä reflektiota yksin tai muiden kanssa ja sen tehtävä on vahvistaa oppimisprosessia, toimintatapoja sekä mahdollistaa positiivinen ja realistinen minäpystyvyyys. Tällöin yksilön on helpompi luottaa omiin kykyihinsä, hahmottaa pystyvyyden rajat, asettaa realistisia ja sopivia tavoitteita, pysyä motivoituneena sekä kehittää itseään. (Lent ym. 2002, 278)

2.1.2 Minäpystyvyys ja nuoren kouluun kiinnittyminen

Nuoren, jolla on oppimiseen vaikuttavia haasteita, on erityisen tärkeää saada tukea positiivisen ja realistisen minäpystyvyyden kehittämisessä. Oppimisen ja toiminnan haasteet vaikuttavat tutkitusti minäpystyvyyteen ja sitä kautta oppilaan motivaatioon. Motivaatio taas vaikuttaa nuoren tekemiin valintoihin ja siihen, miten hän koulutuksessa suoriutuu. Minäpystyvyydellä on suuri vaikutus siihen, miten oppilas tulkitsee mahdollisuuksiaan jatko-opintojen suhteen. Vahvalla minäpystyvyydellä varustettu yläkoululainen uskoo suoriutuvansa jatko-opinnoista ja asettaa itselleen tavoitteita, kun heikko minäpystyvyys taas lisää riskiä kouluttamattomuuteen. (Bandura 1997, 423–425; Lent ym. 2002)

Koulutuspolun muodostuminen on prosessina monitahoinen ja Savolaisen (2001, 18, 22) mukaan sitä voidaan tarkastella ympäristön vaikutusten tai nuoren oman aktiivisuuden ja päätöksenteon kautta. On tärkeää selvittää tukea tarvitsevan nuoren mielenkiinnonkohteita, jotta voidaan vahvistaa hänen minäpystyvyyttään ohjauksella ja ympäristön tuella. (Vellonen & Äikäs 2017, 100) Vuonna 2015 valtakunnallisen tilaston mukaan 0,51 % nuorista ei suorittanut peruskoulun oppimäärää (Suomen virallinen tilasto 2014). Vuosittain vielä suurempi prosentti jää vaille toisen asteen koulutuspaikkaa. Useiden tutkimusten mukaan koulutuspolun katkeamisen taustalla on usein epämieluisia muistoja koulutuspolulta. (Komonen 2012, 32; Kuronen 2010) Erilaisten tutkimusten tuottaman ymmärryksen lisääntymisellä näihin tekijöihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan urapolun jatkumisen edistymiseen.

Nuoren minäpystyvyyden lisäksi jatkokouluttautumiseen vaikuttavat oppimiskokemukset, kulttuuri, terveydentila, sukupuoli sekä sosioekonominen tausta. Finnin (1989) mukaan koulupudokkaiden tutkimus on tuonut meille kouluun kiinnittymisen käsitteen (Sointu ym. 2017, 116). Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan käsitettä, jolla kuvataan oppilaan toiminnallista kouluarjen sääntöihin ja käytänteisiin sitoutumista, tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja osallisuudesta sekä oppimiseen asetettuja tavoitteita. (Virtanen 2016, 59) Nuori, jonka minäpystyvyys on vahva ja positiivinen, asettaa itselleen keskimäärin korkeampia koulutuksellisia tavoitteita. Tällainen henkilö uskoo tavoitteiden saavuttamiseen, kun taas heikko minäpystyvyys saa nuoren alisuoriutumaan. Heikon minäpystyvyyden omaava nuori ei koe koulutuksesta olevan itselleen hyötyä. Tämä taas heikentää motivaatiota kouluttautumiseen ja riski syrjäytymiseen kasvaa. (Lent ym. 2002, 255, 262)

Nuoren kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat kolme osa-aluetta. Nämä ovat toiminnallinen, kognitiivinen ja emotionaalinen osa-alue. (Kuorelahti & Lappalainen 2018, 87) Toiminnallisuus viittaa läsnäoloon ja aktiivisuuteen. Kognitiiviseen osa-alueeseen kuuluvat oppilaan koulua kohtaan kokema arvostus, itsesääntelytaidot ja työstrategioiden käyttö. Emotionaalinen osa-alue taas liittyy oppilaan osallisuuden ja oppimisen ilon kokemuksiin. (Sointu ym. 2017, 115)

Ulmanen vuonna 2017 tekemä tutkimus osoitti, että emotionaalisen vahvan kiinnittymisen suurin este oppilaiden mukaan liittyy vertaisten toimintaan. (Ulmanen 2017, 7–8) Vertaisten toiminta saattoi vähentää myönteisiä oppimis- ja koulukokemuksia. Toinen merkittävä tulos oli opettajan vuorovaikutussuhteen vaikutus emotionaalista kouluun kiinnittymistä heikentävänä tekijänä. Tulos osoitti, että vuorovaikutussuhteiden tukeminen kaikkien toimijoiden kesken tukee nuoren emotionaalista kouluun kiinnittymistä ja osallisuuden kokemusta. (Ulmanen 2017, 7–8)

Motivaation kannalta on tärkeää nostaa esiin myös Decin ja Ryanin (2000) motivaation vahvistamiseen liittyvä itsemääräämisteoriat. Se sisältää autonomian, pätevyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeen tukemisen. Autonomia kuvaa yksilön kokemusta mahdollisuudestaan vaikuttaa toimintaansa ja tehtäviin. Koettu yhteenkuuluvuus tarkoittaa luontaista tarvetta kuulua ryhmään ja kokea olevansa sen jäsen. (Deci & Ryan 2007; Metsämuuronen 1997, 7–9) Pätevyys jaotellaan pystyvyyteen, osaamiseen ja kelpaamiseen. Oppilaan kokemat onnistumisen tunteet hänelle merkityksellisissä tilanteissa tukevat pätevyyttä. Tavoitteiden saavuttamista tukee myös opettaja. (Sointu ym. 2017, 58–63) Kouluun kiinnittymistä ja motivaatiota tukevien elementtien kautta pääsemme takaisin minäpystyvyyden vahvistamiseen. Osallisuuden kokemus on osa molempia näkökulmia.

Decin ja Ryanin (2000) mukaan osallisuuden vahvistamisen elementtejä ovat muun muassa keskustelu nuoren oppimiskokemuksista ja odotuksista, onnistumiskokemukset, sopivat tehtävätasot, kiinnostuksen kohteiden huomiointi valintamahdollisuuksissa, ohjaava palaute tehtävien aikana, selkeä ja aito palaute läheisiltä, ohjaajilta ja vertaisilta, itsearviointin harjoittelu, palautteen vastaanottamisen harjoittelu sekä tunnetaitoharjoitteet. (Vellonen & Äikäs 2017, 100–105)

2.1.3 Banduran teorian arviointia

Banduran teoriaa on arvioinut muun muassa Alan E. Kazdin, jonka mukaan teoria saa kiitosta, sillä se huomioi useita eri psykoterapian tekniikoita. Teoria voisi olla vain yksi lenkki osana historiallista ketjua, jossa yritetään selvittää, mihin psykoterapian menetelmät perustuvat. Kazdin pitää minäpystyvyysteoriaa erityisen hyvänä kahdesta syystä. Ensimmäinen on se, että malli tarjoaa tutkimusnäyttöä teorian rinnalle. Kyseessä ei ole vain minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä yhdistävä malli. Toiseksi minäpystyvyys tarjoillaan teoriana, jota on mahdollista tutkia myös tulevaisuudessa. (Kazdin 1978, 177) Kehittämisen mahdollisuus avaa ovia tulevaisuuden tutkimuksille ja ajankohtaiselle tiedolle.

Banduran teoriaa on verrattu myös eri oppimisteorioihin, sillä sen on oppimisteoriasta poiketen rakennettu käyttäytymisen muutoksen kivijalaksi (Borkovec 1978, 163). Borkovec kehuu Banduran luoman teorian sisäistä yhdistelmää eri käyttäytymisterapioista kiitettäväksi ja sanoo teorian luovan pohjan ahdistuskäyttäytymisen tutkimukselle. Borkovecin mukaan Bandura minäpystyvyysteoria painottaa kuitenkin liikaa neuroottisuuteen asti ilmenevää ahdistuskäyttäytymistä ja sitä tukevia empiirisiä tutkimuksia. Bandura näkee minäpystyvyyden enemmän käyttäytymisen heijasteena, kuin välittävänä tekijänä. (Borkovec, 1978, 163)

Borkovecin ajatuksista poiketen Ted L. Rosenthal taas arvioi Banduran minäpystyvyysteorian olevan virstanpylväs kognitiivisen psykologian saralla. Banduran teoria integroi sisäänsä eri hoitotutkimuksen rakenteita ja sen ydin kattaa tiedollisuuteen ja tiedonkäsittelyyn liittyvät tutkimustulokset. Se on myös hyödyntänyt uusimpia mittaus- ja havainnollistamisen strategioita. On tärkeää ymmärtää paremmin yksilön itsearvioinnin taustaa. (Rosenthal 1978, 203) Arviot Banduran teorioista ovat pääosin ristiriidattomia aiempiin kognitiivisiin teorioihin nähden. Lisäksi teoria käsittää yksilön aktiivisena toimijana. Teoria ei sorru mustavalkoisuuteen, vaan antaa merkitykset yksilön varhaislapsuuden kehitykseen liittyville tekijöille, kokemuksiin liittyville havainnoille ja tunteille sekä kognitiiviselle osaamiselle. Tämä puoltaa osaltaan teorian käyttämistä ADHD-diagnosoitujen nuorten minäpystyvyyden tutkimisessa.

2.2 Minäpystyvyyden tyypit koulutuspolulla

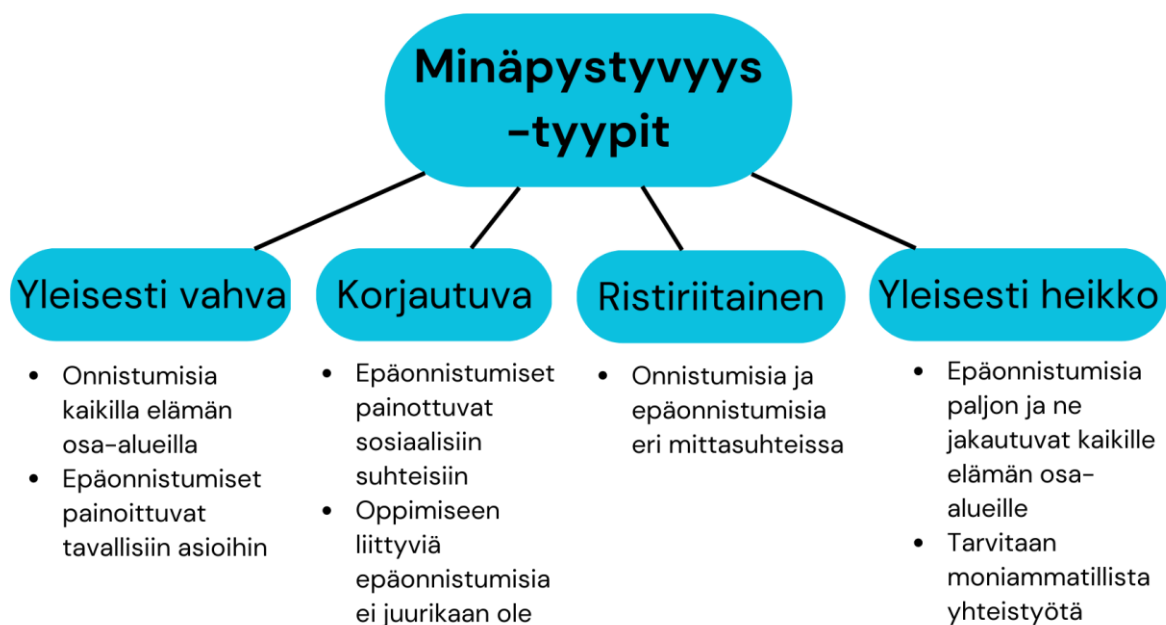
Edellä kuvatun Banduran teorian rinnalla on tärkeää tuoda esiin oppilaan yksilöllisyyteen ja varhaislapsuuteen liittyviä tekijöitä, jotka osaltaan voivat selittää minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ja oppilaan toimintaa. Söderholmin vuonna 2017 tekemä pro gradu -tutkimus tuo yhteen kaksi teoriaa, jolloin saadaan minäpystyvyyden tyypit kategorisoitua.

Baltes, Reese ja Lipsitt (1980) puhuvat normatiivisten ja ei-normatiivisten elämäntapahtumien vaikutuksesta yksilöön. Söderholm (2017) liittyy omassa tutkimuksessaan Baltessin ym. (1980) teorian Banduran minäpystyvyyden teoriaan ja luo sitä kautta näkökulman normatiivisten ja ei-normatiivisten elämäntapahtumien vaikutuksesta yksilön minäpystyvyyteen. (Söderholm 2017, 89) Näiden pohjalta syntyy neljä minäpystyvyydestyyppiä, joiden kehityskaaren tuntemisella opettajan on helpompi huomioida oppilas eri tilanteissa ja vaikuttaa nuorta koskeviin tukitoimiin. Peruskoulussa oppilasta koskevat tukitoimet liittyvät kolmiportaiseen järjestelmään (Opetushallitus 2014b). Kolmiportaisen tuen järjestelmään kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen muotoja voivat olla esimerkiksi erityiset apuvälineet, tukiopetus sekä tarvittaessa erityisopetus. Valittu tukimuoto sovitaan oppilaskohtaisesti hänen tarpeensa huomioiden. (Opetushallitus 2023)

Minäpystyvyyden kehittymiseen vaikuttavat useat elämäntapahtumat. Baltessin ym. (1980, 75) mukaan normatiiviset tapahtumat koskevat useimpia ja ovat ikään ja elämäntilanteeseen liittyviä. Esimerkiksi koulun aloittaminen, työllistyminen tai eläkkeelle jääminen kuuluvat normatiivisiin tapahtumiin. Ne ovat ennustettavissa ja odotettavissa, kun taas ei-normatiiviset tapahtumat ovat odottamattomia. Baltessin ym. (1980) mukaan yllättävät tapahtumat vaikuttavat yksilöön eniten, sillä yksilöllä on taipumus hakea syytä odottamattomille tapahtumille itsestä. Tapahtumat koetaan merkityksellisenä, vaikka niiden esiintymiseen ei voi vaikuttaa.

Yllättävät tapahtumat voivat olla positiivisia, kuten lottovoitto. Negatiivisiin ei-normatiivisiin tapahtumiin lukeutuvat esimerkiksi läheisen kuolema, sairastuminen ja avioero. Yksilön kehitykseen liittyvän haasteen luo se, että vain normatiiviset tapahtumat selitetään ympäristöstä johtuviksi. Yksilö kokee vastuullisuutta asioista, joihin hän ei voi vaikuttaa. (Baltes ym. 1980, 76–77) Oppilaiden kohdalla tämä voi tarkoittaa, että suunnitellut rutiininomaiset asiat ovat ympäristön sanelemia. Yllättävä positiivinen onnistuminen voi olla oppilaalle minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta merkityksellinen. Yllättävä epäonnistuminen voi olla minäpystyvyyttä heikentävä.

Söderholmin (2017) tekemä tutkimus osoitti, että runsaasti odottamattomia negatiivisia kokemuksia läpi käyneillä nuorilla on tutkimusten mukaan heikompi minäpystyvyys. Tulos perustui tutkimuksessa Banduran minäpystyvyyden lähteiden kautta muodostettujen teemojen ja Ohjaamon nuorten asiakasprofiilin yhteyteen. (Söderholm 2017, 45–46, 48) Tutkimuksessa kuvatut minäpystyvyyden tyypit ovat Banduran minäpystyvyyden lähteisiin pohjautuvia, vaikka ne tutkittiin neljässä kategoriassa, sillä epäonnistumiset ja onnistumiset olivat omia kokonaisuuksiaan. Ohjaamon ja ammattiopiston nuorille tehdyn tutkimuksen tulokset johtivat normatiivisia ja ei-normatiivisia elämäntapahtumia koskevien neljän eri minäpystyvyyden tyyppin muodostumiseen. (Söderholm 2017, 45) Näitä neljää tyyppiä käytetään tämän tutkimuksen pohjana nuorten koululiikuntaan liittyvän minäpystyvyyden kuvailussa. Nämä neljä tyyppiä ovat yleisesti vahva, korjautuva, ristiriitainen ja yleisesti heikko minäpystyvyys (Söderholm 2017, 49–50). Söderholm (2017) erottelee minäpystyvyyden tyyppit elämäntapahtumien mukaan (kuvio 1.).



KUVIO 1. Minäpystyvyyden tyyppit Söderholmin mukaan. (Söderholm 2017, 49–50)

Yleisesti vahva minäpystyvyys. Yleisesti vahva minäpystyvyys kehittyy nuorelle, kun hänellä on elämässään takana runsaasti onnistumisia. Vahvan minäpystyvyyden omaavalla yksilöllä koetut epäonnistumiset liittyvät suurimmaksi osaksi luonnollisiin elämänmuutoksiin ja jäävät kapea-alaisiksi, kuten epäonnistumiset yhdessä oppiaineessa. Lisäksi nuori on kokenut jatkuvasti oppimisen tuomia onnistumisia. Näiden ansiosta nuori ei juurikaan tarvitse

ympäristöltä sosiaalista vahvistamista pystyäkseen toimimaan tavoitteellisesti ja realistisesti. Fysiologiset ja affektiiviset tilat ja sijaiskokemuksetkin painottuvat positiivisten kokemusten puolelle. Vahvalla minäpystyvyydellä saavutetaan tutkimusten mukaan useimmiten kehittyvä urapolku. (Söderholm 2017, 49) Tämä on positiivinen tavoite oppilaan tulevaisuuden kannalta.

Korjautuva minäpystyvyys. Jokaisen nuoren kohdalla minäpystyvyys ei ole vahvistunut riittävästi riippumatta kokemuksista ja tukitoimista. Tällöin puhutaan korjautuvasta minäpystyvyydestä (Söderholm 2017, 49). Tällöin nuorella on taustalla runsaasti epäonnistumisia sosiaalisissa suhteissa, mutta oppimiseen liittyviä epäonnistumisia ei juurikaan ole (Bandura 1997, 79–80) Sosiaalisten suhteiden haastavilla kokemuksilla on kuitenkin laaja-alainen vaikutus kehittyvään minäpystyvyyteen. Vahvan minäpystyvyyden vastaisesti korjautuva minäpystyvyys vaatii runsaasti sosiaalista vahvistamista koulutuksessa. Sosiaalisessa vahvistamisessa annetaan palautetta muun muassa oppilaan toiminnasta ja onnistumisista sekä tärkeää olisi myös vertaispalaute. (Söderholm 2017, 49)

Korjautuvassa minäpystyvyydessä nuorella voi olla haasteita ystävyysuhteissa, harrastaessa tai kotona. Söderholmin (2017, 49) mukaan korjautuvassa minäpystyvyydessä päädytään usein aaltoilevaan koulutuskokonaisuuteen ja työuraan, joka johtuu heikommasta minäpystyvyydestä ja yksilön vähäisestä panostuksesta työskentelyyn. Koulutuspolku voi ajan kuluessa muuttua progressiiviseksi, mikäli minäpystyvyys vahvistuu. (Söderholm 2017, 49) Opettajan on saatava oppija uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa, vaikka opiskelutulokset olisivat heikentyneet. Minäpystyvyys voi kehittyä vahvaksikin, mikäli koettujen haasteiden voittaminen lisääntyy (Bandura 1997, 80).

Ristiriitainen minäpystyvyys. Kolmas minäpystyvyyden tyyppi on ristiriitainen minäpystyvyys. Nuoren elämässä on onnistumisia ja epäonnistumisia eri mittasuhteissa, jotka painottuvat eri elämänalueille. Tällöin minäpystyvyyden vaihtelu on suurta tilanteesta ja aihealueesta riippuen. Ristiriitaisen minäpystyvyyden affektiiviset tilat vaikuttavat minäpystyvyyteen heikentävästi. (Söderholm 2017, 50) Esimerkiksi jännittäessä kehon värinän huomaaminen voi vaikuttaa tehtävästä suoriutumiseen minäpystyvyyden kannalta heikentävästi ja nuori ei usko omaan onnistumiseen. Koululiikunnassa esimerkiksi kiihtynyt sydämen syke, tihentynyt hengitys ja hikoilu voivat olla kokemuksina vaihtelevia riippuen, millaisella minäpystyvyydellä varustettu oppilas niitä tulkitsee.

Ristiriitaisessa minäpystyvyydessä sijaiskokemukset vaikuttavat vaihtelevasti. Sosiaaliset kokemukset ovat yksilölle hyvin merkityksellisiä ja vaikuttavat minäpystyvyyteen voimakkaasti. Epäonnistumiset sosiaalisissa suhteissa selitetään useimmiten itsestä johtuviksi, kun taas koulusaavutukset jäävät merkittävyudessa vähäisempään rooliin nuoren elämässä. (Bandura 1986, 399) Tästä syystä nuori voi olla herkempi toimimaan sosiaalisten suhteiden luomien mallien ja odotusten mukaan kouluaikana. Opinnoissa nuori saattaa kokea etsivänsä itseään, sillä hänen luottamuksensa on joissain asioissa vahva, toisissa taas heikko (Söderholm 2017, 50)

Yleisesti heikko minäpystyvyys. Viimeisessä minäpystyvyyden tyyppissä puhutaan yleisesti heikosta minäpystyvyydestä. Taustalla on runsaasti epäonnistumisia ja ne jakautuvat kaikille elämän osa-alueille. Tällöin fysiologiset ja affektiiviset tilat sekä sijaiskokemukset ovat minäpystyvyyttä heikentäviä. Verbaalisen ja sosiaalisen vahvistamisen lisäksi tarvitaan moniammatillista yhteistyötä. (Söderholm 2017, 50) Yleisesti heikolla minäpystyvyydellä varustettu oppilas tarvitsee monipuolista tukea, joka on jokaisen opettajan velvollisuus vuoden 2014 erityispedagogiikkaa koskevan muutoksen myötä. (Opetushallitus 2014a)

Riittämättömässä minäpystyvyydessä kouluun kiinnittymisen ja urapolun kannalta vaarana on, että koulutuspolku pysähtyy (Söderholm 2017, 61). Samasta ilmiöstä puhuvat myös Lent, Brown ja Hackett (2002, 255), joiden mukaan minäpystyvyys on keskeisin asia koulutustavoitteiden asettamisessa. Koulutus on ensisijainen syrjäytymistä ennaltaehkäisevä keino nuorille (Myrskylä 2012, 2). Yksi suurimmista nuoren syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä on kouluun ja vapaa-aikaan liittyvät sosiaaliset ongelmat (Ahola ym. 2009, 14). Koulu on erinomainen paikka sosiaaliselle vahvistamiselle ja minäpystyvyyden tukemiselle oppilaan taustasta huolimatta. Liikunnanopetuksessa nuoren sosiaalisten suhteiden haasteet voivat tulla esiin selkeämmin kuin muissa oppiaineissa. Minäpystyvyyteen on kiinnitettävä sekä Söderholmin (2017, 61) että Banduran (1992, 62–68) mukaan huomiota riittävän varhaisessa kasvun vaiheessa myös koulutuksen osalta.

2.3 Oppilaan minäpystyvyyden vahvistaminen opetuksessa

Opettajien, opinto-ohjaajien ja muiden nuorten kanssa toimivien tahojen tulee vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä ensimmäisestä luokasta alkaen, jotta oppilaan omien kiinnostuksen

kohteiden löytyminen helpottuu ja tulevaisuuden näkymät selkiytyvät. Koulumaailmaan tulisi kehittää arviointiin ja opetusmenetelmiin liittyviä keinoja epäonnistumisia sallivampaan suuntaan. Onnistumisen tulisi olla jokaiselle oppilaalle mahdollinen. (Söderholm 2017, 61)

Onnistumisen elämyksien, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja liikunnan ilon tavoitteet ovat osa opetussuunnitelmaa ensimmäisestä luokasta alkaen (Opetushallitus 2014b). Pystyvyyden tunteeseen voidaan vaikuttaa myös myöhäisemmässä vaiheessa, sillä koetut haasteet ja niissä onnistuminen esimerkiksi aikuisiällä voivat vahvistaa minäpystyvyyttä (Lent ym. 2002, 258–260). Minäpystyvyyden vahvistamiselle koulutuksessa ei ole aikarajaa, joten opettajat pystyvät auttamaan oppijoita koko koulutuspolun ajan, mutta jatko-opintojen kannalta merkitys korostuu erityisesti peruskoulussa. Opettajan oikea-aikainen tuki voi olla nuorelle hyvin tärkeä ja eheyttävä kokemus.

Oppijan minäpystyvyyttä voi vahvistaa useilla keinoilla koulutuspolun edetessä. Alla esitetään keinoja, joita opettajat, opinto-ohjaajat ja muut alan ammattilaiset voivat hyödyntää (taulukko 1). (Söderholm 2017, 63)

TAULUKKO 1. Yhteenveto nuorten minäpystyvyystekijöiden vahvistamisen keinoista opetus- ja ohjaustyössä. (Söderholm 2017, 63)

| MINÄPYSTYVYYDEN LÄHDE | MITEN VAHVISTETAAN? |
|--|---|
| Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset | <ul style="list-style-type: none"> • Arviointimenetelmien monipuolisuus • Vahvuuksien tunnistaminen • Uudenlaiset oppimisympäristöt • Opetettavan aineksen kytkeminen koulun ulkopuoliseen elämään ja oppilaan todellisuuteen |
| Verbaalinen ja sosiaalinen vahvistaminen | <ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijahuoltopalvelut • Palaute oppilaalle muusta kuin mittauksen tuloksesta • Huomion kiinnittäminen vertaisryhmän toiminnan parantamiseen → palaute ikätovereilta |
| Fysiologiset ja affektiiviset tilat | <ul style="list-style-type: none"> • Tietoisuuden ja ymmärryksen lisääminen • Oman kehon tuntemusten tunnistamisen ja hallinnan harjoittelu • Turvallisen ja sallivan ilmapiirin luominen |
| Sijaiskokemukset | <ul style="list-style-type: none"> • Jalkautuminen työelämään ja yrityksiin (TET, TOP) → onnistumiset akateemisten opintojen ulkopuolella |

Minäpystyvyyttä ja sen lähteitä on tutkittu aiemmin. Paanasen (2019, 5) väitöstutkimuksen mukaan negatiiviset tunteet ovat yhteydessä heikompaan minäpystyvyyteen koulussa. Oppimisvaikeudet ja tuen puute vaikuttavat heikon minäpystyvyyden kehittymiseen. Vaikutus ulottuu oppilaan tuntemuksiin oppimisen ja koulutyöskentelyn tehokkuudesta. Paanasen mukaan oppilaiden minäpystyvyyteen ja itsesääntelyyn tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Mitä hankalampia oppimisvaikeudet ovat, sitä enemmän oppilas hyötyy saamastaan tuesta. Erityistä hyötyä minäpystyvyyden ja itsesääntelyn tuesta saavat oppilaat, joilla on tarkkaavuuden ongelmia. Tukitoimilla voidaan vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä ja hänen kokemustaan siitä, että hän hallitsee oppimistilanteita ja selviytyy niistä. Tutkimuksen tulokset puoltavat minäpystyvyyden tutkimista oppilailla, joilla on tarkkaavuuden häiriö. Minäpystyvyyden tutkimisella voidaan vaikuttaa oppilaan akateemiseen kehitykseen. (Paananen 2019, 4–5)

Akateemisen kehityksen tukena on itsesääntelytaito eli oppilaan kyky hallita tunteitaan, ajatuksiaan ja toimintaansa ilmentävät hänen kykyään oppia uutta ja kehittää itseään koulutuksessa (Barkley 1997; Blair & Raver 2015). Kouluarkeen sisältyvä sosiaalinen vuorovaikutus kehittää aktiivisesti oppilaan itsesääntelytaitoja ja kykyä hallita stressiä (Ursachle, Blair & Raver 2012). Ympäristön mallit luovat normien ja saadun palautteen kautta suunnan ja tavoitteen yksilölle. Toisin sanoen oppilas hyötyy sosiaalisen ympäristön palautteesta (Bandura 1997, 61; Hofmann, Schmeicheil & Baddeley 2012)

Oppilaan akateemiseen kehitykseen ei vaikuta ainoastaan opetettava aine, vaan oppilaan tulee hallita oppimiseen liittyviä toimintoja, ajatuksia ja tunteita (Paananen 2019, 11). Tällöin puhutaan oppimaan oppimisesta. Oman toiminnan säätely on yksi oppimisen edellytys. Oikeanlainen palaute vaikuttaa yksilön minäpystyvyyteen ja toiminnan kehittymiseen. Riittävä tuki kehittää oppilaan kognitiivista osaamista ja on yhteydessä onnistuneeseen koulutuspolkuun. (Paananen 2019, 11–12) Paanasen tutkimuksessa positiivisena asiana korostuu näkemys tuen tarpeessa olevat oppilaat myös tiedollisesti ja taidollisesti pätevinä.

Samasta positiivisesta suhtautumiskyvystä on puhunut myös Thomas Armstrong jo vuonna 1999. Armstrongin mukaan näemme ADHD-oireisissa oppilaissa herkästi ainoastaan heidän haasteensa (Armstrong, 1999, 1). Opettajan on muistettava, että tuen tarpeessa oleva oppilas voi olla luova, hyvä johtaja tai loistava joukkuepelaaja. Opettamisen ongelma on Armstrongin mukaan oireyhtymän hoidossa. Opettajan tulisi keskittyä muuttamaan omaa toimintaansa

vastaamaan oppilaan tarpeita. (Armstrong 1999, 1–2) Opettaja toimii peilinä oppilaalle ja vaikuttaa palautteenannon ja vuorovaikutuksen kautta oppilaan käsitykseen itsestään.

Paananen kuvailee tutkimuksessaan toiminnallisuuden vaikutusta minäpystyvyyteen samoin kuin Bandura. Hän opettaisi kouluissa työskentelystrategioita ja oman toiminnan sääntelyä, jotta tehtävistä suoriutuminen helpottuisi. Taidot johtavat positiivisiin onnistumisen elämyksiin ja kehittävät vahvaa minäpystyvyyttä. Vaikutukset voivat yltää myös motivaatioon, työtehoon ja sinnikkyuteen. (Paananen 2019, 13)

Paananen selittää itsesääntelyn ja toiminnanohjauksen jakamalla ne käytännön tasolle. Toiminnanohjaus on muun muassa kykyä suunnitella, päätellä ja ratkaista ongelmia (Paananen 2019, 14). Itsesääntely sisältää kolme osaa: impulssikontrollin, työmuistin käytön ja tiedollisen joustavuuden. Impulssikontrollilla tarkoitetaan kykyä säädellä omia tilannereaktioita ja toimintaa. Työmuisti auttaa oppijaa toimimaan toivotulla tavalla ja tavoitteiden mukaan arkisissa toiminnoissa. Tiedollinen joustavuus on kykyä siirtyä tehtävästä toiseen. (Paananen 2019, 14) Kaikki edellä mainitut ovat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöiselle oppijalle yleensä haasteellisia ja niihin syvennyttään tarkemmin ADHD-osiossa.

Sosiaalinen sopeutuminen on yksi keskeinen minäpystyvyyttä vahvistava tekijä. Oppiminen sosiaalisissa tilanteissa on välttämättömyys, jotta voimme elää yhteiskunnassa. (Paananen 2019, 15) Koulun tehtävä on antaa oppilaille osaaminen yhteiskunnan jäsenenä selviytymiseen. Yläluokkien opetussuunnitelma liikunnan osalta painottaa oppilaan toimintakykyä tukevien sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen opettamista. Kokonaisuus liittyy oppilaan kykyyn toimia eettisesti ja moraalisesti oikein myös tulevaisuudessa. (Opetushallitus 2014b)

2.3.1 Oppilaanohjauksen tasot

Oppilaan ohjauksessa voidaan määrittää eri tasoja holistisen opiskelijakeskeisen mallin avulla. Malli ei määrittele työnjakoa, mutta auttaa hahmottamaan yhteistyön merkitystä (Puukari & Parkkinen 2017, 19). Mallissa on kolme sisällöllistä aluetta. Ensimmäinen on henkilökohtainen ohjaus, toinen koskee oppilaan koulutusta ja urapolkua ja kolmas liittyy opiskelun ja oppimisen ohjaukseen. (Puukari & Parkkinen 2017, 19) Opettajan toiminnallinen vastuu sijoittuu jokaiselle tasolle (ajatuksella koko koulu ohjaa). Myös eri tahojen yhteistyö nousee merkittäväksi tekijäksi riittävän tuen ja mallin toimivuuden kannalta. Oppilaan ohjauksen

näkökulmalla haluamme korostaa jokaisen opettajan merkitystä tuen tarpeessa olevan nuoren tukemisessa.

Ensimmäinen taso oppilaanohjauksessa on lähellä yksilön henkilökohtaisia asioita, kuten itsetuntoa, tunteita ja tuen tarpeita. Toinen taso liittyy opinnoissa kiinnostukseen ja viimeinen sisältää oppilaan kuvan itsestään oppijana. Tähän liittyvät esimerkiksi opiskelustrategiat. (Puukari & Parkkinen 2017, 19) Tuen tarpeessa olevien oppilaiden kohdalla haasteet liittyvät usein jokaisen tason elementteihin.

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön omaaville nuorille holistinen opiskelijakeskeinen malli on erinomainen, sillä se keskittyy neurologisesta ongelmasta johtuvien haasteiden tukemiseen. Lahtinen ja Rantanen ovat samalla linjalla Puukarin ja Parkkisen (2017) kanssa sanoessaan, että tunteiden kehittäminen tuo opetustyöhön lisää merkityksellistä syvyyttä (Lahtinen & Rantanen 2019, 9). Tämä voidaan nähdä opetustyön ytimenä. Tunnereaktioita tarkkailemalla on mahdollista muuttaa käsityksiä yhteisistä tilanteista (Lahtinen & Rantanen 2019, 10). Kyse on siis vuorovaikutustilanteissa tapahtuvasta muutoksesta.

Yksilö on holistisen mallin keskusta ja opettaja on ensimmäisellä ohjaustasolla tukemassa nuorta monin tavoin. Henkilökohtaisessa ohjauksessa jäsentyvät kaikki nuoren saama psykososiaalinen tuki. Koulutuksessa oppilaan tulee tunnistaa oma arvomaailmansa. Opiskelun ja oppimisen ohjaus auttaa oppilasta havaitsemaan omaa oppimistaan, kehittämään ja monipuolistamaan sen tapoja. Lisäksi tavoitteena on saavuttaa positiivinen ja realistinen kuva itsestä oppijana. (Puukari & Parkkinen 2017, 19) Ensimmäisellä ohjaustasolla ovat siis ne, jotka ovat nuoren kanssa tekemisissä päivittäin. Tämä liittyy ajatteluun siitä, että koko koulu ohjaa. Työnjaollinen, sisällöllinen ja menetelmällinen ulottuvuus ovat alueita, jotka opettajan on mahdollista toteuttaa opetuksen aikana. (Puukari & Parkkinen 2017, luku 20) Nuoren minäpystyvyyden tukemisella voi olla laaja-alainen hyöty nuoren elämässä.

2.3.2 Minäpystyvyyden tukeminen ADHD-oireisilla nuorilla

Paanasen vuonna 2019 julkaisema tutkimusartikkeli keskittyy alakouluikäisten oppilaiden minäpystyvyyden lähteisiin, itsesääntelyyn ja toiminnanohjaukseen kolmessa osatutkimuksessa. (Paananen ym. 2019, 5) Yksilön usko omiin toimintoihin vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. Minäpystyvyys on oppilaiden kohdalla ikään kuin kriittinen piste tehtävistä

suoriutumisessa ja sinnikkyudessa sekä aktiivisessa oppimisessa. Pisteiden saavuttaminen mahdollistaa opinnoissa kehittymisen. (Paananen ym. 2019, 15) Sosiaalisen kognitiivisuuden teoria korostaa ihmisen tarvetta vaikuttaa ympäristöön vapaasti valituilla teoilla ja käyttäytymisellä. Tunne toiminnan vapaudesta viittaa yksilön mahdollisuuteen hallita ajatuksiaan ja tunteitaan (Bandura 1997, 1) Opettajat tasapainoilevat näiden kahden vastuun välillä, sillä oppilailla on yksilöllinen vapaus valita ja motivaatio on avain oppimiseen. Oppilaan henkilökohtaiset haasteet vaikuttavat kriittisen pisteen saavuttamiseen.

Paanasen tutkimuksen mukaan minäpystyvyyden tukemisen keinoja on tutkittu aiemmin ainoastaan oppijan arvion sisältävällä kyselylomakkeella. Tutkimukset eivät kuitenkaan ole sisältäneet oppimisen organisointiin tai motivaatioon liittyviä kysymyksiä. (Paananen 2019, 18) Tutkimus osoitti selkeän yhteyden heikon minäpystyvyyden ja tarkkaavuuden haasteiden välillä. Vakavimmat minäpystyvyyden ongelmat liittyvät tarkkaavuuden ongelmiin ja hyperaktiivisuuteen (ADHD). (Paananen ym. 2019, 12)

Lisäksi Paanasen tutkimuksen tuloksista voitiin päätellä, että oppimis- ja keskittymisvaikeudet voivat vaikuttaa negatiivisesti oppijan minäpystyvyyden kehittymiseen koulussa, sillä oppija ei usko omaan toiminnanohjaukseen ja itsesäätelyyn kykyihinsä riittävästi selvitäkseen kouluun liittyvistä tehtävistä. (Paananen 2019, 12) Mikäli oppijan oma uskomus kyvyistään suoriutua oppimisprosesseista on oleellinen osa oppimaan oppimista, heijastuvatko uskomukset itsestä yksilön motivaatioon ja sitä kautta akateemiseen uraan?

Oppilaat, joilla ei ole tarkkaavuuden ongelmia kokevat enemmän positiivista minäpystyvyyttä tukevia elämyksiä. Tutkitusti heikko minäpystyvyys taas lisää oppijan tunne- ja käytöshäiriöitä. ADHD-diagnosoituilla heikko tiedollinen kontrolli johtaa helposti lisääntyneisiin negatiivisiin tunteisiin sekä ärsykkeisiin reagointiin. Oppilas on altis joutumaan konflikteihin sosiaalisissa tilanteissa. Neurologinen häiriö luo taipumuksen negatiivisiin tunnereaktioihin. (Paananen 2019, 24)

Väitöskirjassaan Paananen ehdottaa useita opetustyöhön liittyviä keinoja, joiden avulla voidaan vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä. Oppilaan tunteet on nähtävä motivaation lisäämisen ja tahdonvoiman näkökulmasta. Tunteita luodaan opetukselle suotuisaan suuntaan positiivisiksi. Esimerkkinä positiiviset tunteet lisäävät sinnikkyyttä, mikä helpottaa oppimista. (Paananen 2019, 18) Yläkoulussakin tunnetaitojen edistäminen on tärkeä osa liikunnan opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2014a).

Positiivisten tunne-elämysten luomisen rinnalla oppilaan minäpystyvyyttä voi tukea vaikuttamalla positiivisesti nuoren kokemukseen itsesääntelystä. Näihin lukeutuvat tarkkaavuuden ylläpitotaidot, oman toiminnan ohjaus sekä tunteiden säätely. Alhaiset akateemiset kyvyt lisäävät negatiivisia itsesääntelykokemuksia, mikä vahvistaa negatiivisten tunteiden kierrettä oppimisessa. (Paananen 2019, 26)

Väitöstutkimuksen kolmannessa osatutkimuksessa interventiolla osoitettiin, että tarkkaavuuden ongelmia ja toiminnanohjauksen vaikeuksia omaavilla oppilaille itsesääntelytaidot paranevat harjoittelemalla merkittävästi erilaisia käyttäytymiseen ja tiedollisuuteen liittyviä taitoja. (Paananen 2019, 29) Itsesääntely on toiminnanohjauksen tavoin siis taidollisesti kehitettävissä koulupäivien aikana.

Huomiota voi kiinnittää myös oppilaan motivaation, tunnekokemusten, itsesääntelyn ja toiminnanohjauksen lisäksi myös opetuksen organisointiin. Toiminnan on oltava rakenteeltaan oppilaalle sopivaa ja riittävän ennustettavaa (Paananen 2019, 12). Liikunnanopettaja rakentaa opetussuunnitelman ohjaamana oppimisympäristön useimmiten koulun sisäliikuntatilaan, ulkoliikuntakentille, lähialueille tai luontoon. (Opetushallitus 2014a)

Viimeisenä merkittävänä kokonaisuutena Paanasen tutkimuksessa esiin nousee palautteen merkitys tuen tarpeessa olevalle oppilaalle. Väitöstutkimuksessa kävi ilmi, että rohkaiseva ja yksilön toimintaa heijastava ympäristö tukee vahvan minäpystyvyyden kehittymistä myös ADHD-oireisilla oppijoilla (Paananen 2019, 12). Erja Sandberg on lasten ja nuorten neurologisten häiriöiden asiantuntija, joka on väitellyt ADHD-oireisten henkilöiden tukitoimista. Hän puhuu positiivisen palautteen voimasta ja siitä, kuinka paljon enemmän ADHD-oireinen oppilas saa koulussa negatiivista palautetta. Sandbergin mukaan tukea tarvitsevat nuoret ovat usein nujerrettuja ja sama viesti tulee nuorten kodeista. (Sandberg, 2019) Opettajien ja opettajaopiskelijoiden ammatillista osaamista ja tietoisuutta ADHD-oireisten nuorten minäpystyvyydestä on tärkeää lisätä.

3 AKTIIVISUUDEN JA TARKKAAVUUDEN HÄIRIÖ

Tässä luvussa perehdytään aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön keskeisiin piirteisiin ja diagnosointiin. Lisäksi käydään läpi koulun arkeen vaikuttavia asioita, jotka johtuvat neurologisesta poikkeavuudesta. Lopuksi tarkastellaan aiempaa syvemmin koulutuspolun tukitoimia ja niiden vaikutusta tukea tarvitsevan oppilaan motivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen. Kokonaisuus osoittaa, kuinka merkityksellisestä poikkeamasta on kyse niin minäpystyvyyden kehityksen, oppimisen kuin motivaation kannalta. Kaikki nivoutuu oppilaan tulevaisuuden suunnitteluun ja yhteiskuntaan juurtumiseen.

3.1 ADHD

Kun tarkkaavuuden vaikeudet ovat riittävän suuret, puhutaan neurologisesta häiriöstä nimeltä ADHD (engl. attention deficit hyperactivity disorder). Kyseessä on neurologinen kehityshäiriö, joka voidaan diagnosoida lapsuuden, nuoruuden tai aikuisuuden aikana. Häiriö vaikuttaa yksilön toimintakykyyn heikentävästi. (Käypä hoito 2019) Tarkkaavuus, muisti ja motivaatio sekä niiden yhteistoiminta ovat edellytys uuden oppimiselle. (Huotilainen 2019, 46–58; Numminen & Sokka 2009, 123). Tarkkaavuushäiriön rinnalla esiintyy usein erilaisia oppimisvaikeuksia (Kuntoutussäätiö 2021). Tarkkaavuushäiriön taustalla on biologisia ongelmia. Häiriö voi periytyä ja sen katsotaan liittyvän mahdollisesti raskauden ja synnytyksen aikaisiin ongelmiin. Haasteet voivat kohdistua yksilöllisesti tarkkaavuuden suuntaamiseen, ylläpitämiseen, vaihtamiseen ja jakamiseen. (Kuntoutussäätiö 2021)

Oppimaan oppimisessa näkyy tarkkaavuuden vaikeuksien yhteys yksilön kykyyn havainnoida, suunnata ja ohjata toimintaansa. Havainnointi ja toiminta vaikuttavat yksilön oppimiskykyyn. (Kuntoutussäätiö 2021) Esimerkiksi opetustyössä ulkopuolelta saneltu tehtävänanto ei välttämättä tue tarkkaavuushäiriöisen oppilaan oppimismotivaatiota. Kiinnostusta kuitenkin tarvitaan, jotta oppilas saadaan työskentelemään oppimisen eteen. (Numminen & Sokka 2009, 123) Oppiminen on peruskoulun anti oppilalle ja haasteet tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen osa-alueilla vaikeuttavat oppimista.

ADHD:tä, toiselta nimeltään aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriötä pidetään kehityksellisenä itsehillinnän häiriönä (Barkley 2008, 35; Durchman 2021, 20) ADHD:sta voidaan tunnistaa

kolme esiintymismuotoa: ensimmäinen painottuu tarkkaamattomuuteen, toinen taas ylivilkkauteen ja impulsiivisuuteen. Kolmas tyyppi sisältää kaikki kolme piirrettä. Jokaisessa diagnoosin nimike on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. (Käypä hoito 2021; Juusola 2012) ADHD:ssä on kyse aivojen biologisesta häiriöstä, jota kutsutaan myös neuropsykiatriseksi häiriöksi (Käypä hoito 2019; Adler & Florence 2009, 34). Kirjainyhdistelmä ADHD tulee sanoista Attention Deficit Hyperactivity Disorder ja kyseessä on lasten ja nuorten yleisin neuropsykiatrisen häiriö. (Numminen & Sokka 2009, 99) Uusimpien meta-analyysitutkimusten mukaan esiintyvyys 6–18-vuotiailla 3,6–7,2 % (Käypä hoito 2019). Useat opettajat kohtaavat opetustilanteissa päivittäin oppilaita, joilla on tarkkaavuuden haasteita. Ilmenemismuodot vaihtelevat yksilöllisesti vaikuttaen oppilaan toimintaan koulussa.

Käypä Hoito -suositukseen peilaten ADHD:n diagnosointiin on kansainväliset kriteerit. Kun oireet ovat alkaneet lapsena ja niitä ei voi yhdistää muihin häiriöihin, saattaa lääkäri kirjoittaa ADHD-diagnoosin. Oireita selvitetään kyselylomakkeilla, jotka esimerkiksi lapsella täyttävät lähipiirin henkilöt sekä opettaja tai hoitohenkilöstöön kuuluva. ADHD:n oireet saattavat muuttua kasvun myötä. Nuoruudessa ylivilkkaus usein vähenee. Käypä Hoito -suositusten mukaan diagnoosiin vaaditaan vähintään kuusi sekä tarkkaavuuteen että yliaktiivisuus-impulsiivisuuteen liittyvää oiretta. (Käypä hoito 2019; Durchman 2021, 26–28)

Opettajan silmin oppilaiden ongelmat ovat useimmiten aktiivisuustasossa, impulssikontrollissa sekä tarkkaavuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä. ADHD:tä voi olla vaikeaa nähdä ulospäin, sillä kyse on neuropsykiatrisesta ominaisuudesta, joka liittyy poikkeavaan toimintaan aivojen välittäjäaineissa. ADHD ei ole yhteydessä oppilaan älykkyyteen, vaan suurelta osin oireet johtuvat biologisista tekijöistä, jotka ovat synnynnäisiä ominaisuuksia. Alttius saada ADHD on periytyvää, mutta ympäristötekijät vaikuttavat oireiden vahvuuteen. Suomessa yli 15-vuotiailla ADHD:tä esiintyy noin 120000–170000 henkilöllä. (Barkley 2008, 35; Durchman 2021, 20; Juusola 2012, 31)

Lapsena tarkkaavuuden haasteet tulevat usein esille malttamattomuutena tai vaikeuksina kuunnella ohjeita ja keskittyä leikkeihin. Keskittymisvaikeutta esiintyy erityisesti yksitoikkoisissa tehtävissä ja tällöin oireena voi olla levottomuutta, lyhytjänteisyyttä, kärsimättömyyttä, harkitsematonta toimintaa tai ylivilkkausta. Tarkkaavuuden häiriö voi johtaa myös oppimisvaikeuksien syntyyn ja aistiyliherkkyyteen. Ulkoisista ärsykkeistä häiriintyminen on päivittäistä. Ylivilkkaus esiintyy turhana liikehtimisena, kuten esimerkiksi asioiden näpräämisena, kiemurteluna tai tilanteesta poistumisena. Tällaisella toiminnalla ADHD-

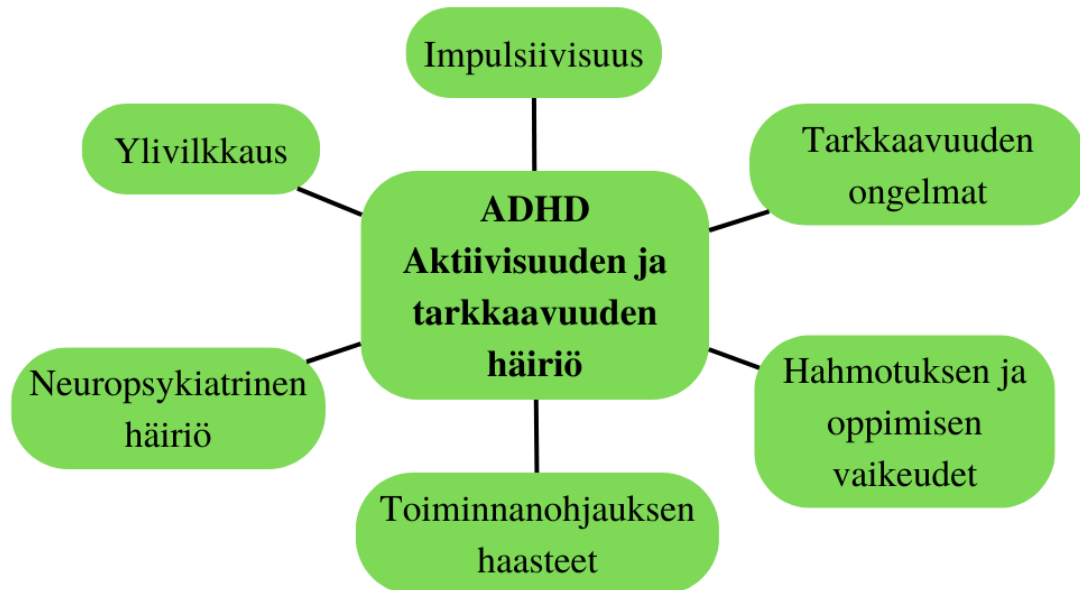
oireinen pyrkii tiedostamattaan nostamaan aivojen aktiivisuustasoa helpottaakseen keskittymistä. (Durchman 2021, 20–21) ADHD:n mahdollisuus on otettava aina huomioon tilanteessa, jossa oppilaalla esiintyy koulunkäyntiin ja käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia. Hoito- ja kuntoutusprosessissa on huomioitava psykososiaalinen hoito, mahdollinen lääkehoito sekä riittävät tukitoimet yksilön arjen toiminnoissa. (Käypä hoito 2019)

Minäpystyvyyttä ajatellen aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä on useita tunteisiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen vaikuttavia elementtejä. ADHD-oppijalla on esimerkiksi vaikeuksia muodostaa sosiaalisia suhteita ja ylläpitää niitä (Numminen & Sokka 2009, 102). Impulsiivisuus voi näyttäytyä esimerkiksi ennenaikaisena kysymyksiin vastaamisena, vaikeutena odottaa omaa vuoroaan sekä muiden keskeyttämisenä. Kiinnostus asioihin loppuu nopeasti, voimankäyttö ja kielellinen ilmaisu voivat poiketa muista samanikäisistä. Lisäksi nopea reagointi erilaisissa tilanteissa voi johtaa koulussa kiusaamiseen ja oppilas on vaarassa joutua syrjityksi. ADHD:n liitännäisoireisiin lukeutuvat muun muassa kielelliset vaikeudet, erilaiset hahmottamisen ongelmat, käytöshäiriöt, masennus, ahdistuneisuus, ongelmat koordinaatiossa ja motoriikassa, alhainen itsetunto sekä uhmakas käyttäytyminen. (Numminen & Sokka 2009, 102–103)

Tutkimuksissa on osin ristiriitaisia havaintoja ADHD-oppilaan minäpystyvyyteen, itseohjautuvuuteen ja toimintaan liittyen (Klassen & Lynch 2007; Owens ym. 2007) Toisaalta on viitteitä siitä, että minäpystyvyyden lähteiden ja oppimisvaikeuksien välillä olisi yhteys. Oppimisvaikeuksista tai aktiivisuuden ja tarkkaavuuden haasteista on haittaa oppilaan itsearviointikyvyille. Alentunut itsearviointikyky liittyy sekä menneisiin, että tuleviin taitoihin ja toimintoihin. (Klassen & Lynch 2007; Owens ym. 2007) Kuitenkin vain osalla ADHD-oppijoista on taipumus taitojen yliarviointiin (Bourchtein ym. 2017).

Oppilaiden onnistumisen kokemusten tukeminen, koettu pätevyys ja pystyvyys liikunnassa sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus mainitaan jo alkuopetukseen liittyvässä liikunnan opetussuunnitelmassa ja niiden korostaminen jatkuu koko peruskoulun ajan. Yksilöllisyys ja eriyttäminen taas tarkoittavat, että oppilaille on tarjolla valinnan mahdollisuuksia, erilaisia tehtäviä ja tukea oman tarpeen mukaan. (Opetushallitus 2014a) Opetussuunnitelma antaa edellytykset tuen tarpeessa olevan oppilaan huomioimiselle liikunnassa. Mainitut elementit voivat helpottaa ADHD-oireisen oppilaan oppimista ja tukea sosiaalisten taitojen kehittämistä.

Osalla ADHD-aikuisista esiintyy samanaikaisesti myös psykiatrisia ja mielenterveyteen vaikuttavia häiriöitä. Näitä ovat muun muassa epäsosiaalinen persoonallisuushäiriö, vakava masennus, kaksisuuntainen mielialahäiriö, ahdistuneisuushäiriöt sekä päihteiden väärinkäyttö. Yleisimpiä ovat masentuneisuus ja päihteiden väärinkäyttö. (Adler & Florence 2009, 46) Luetellut häiriöt vaikuttavat yksilön toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyviä yleisiä oireita on kuvattu alla olevassa kuviossa (kuvio 2.).



KUVIO 2. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön liittyviä oireita

3.2 ADHD osana koulun arkea

ADHD-oireet näkyvät oppilaan toiminnassa ja toimimattomuudessa useilla eri tavoilla, sillä lapset ja nuoret ovat kuitenkin yksilöitä. On tärkeää tietää, miten tarkkaavuuden haasteet näkyvät oppilaan kouluarjessa. Opetustilanteisiin ja oppimiseen liittyen huomioitavia asioita ovat tarkkaavuuden vaihtelu ja sen ylläpidon vaikeudet (Numminen & Sokka 2009, 106). Oppilas ei välttämättä kiinnitä huomiota opettajan ohjeisiin ja on paljon omissa ajatuksissaan. Keskittyminen tehtäviin voi olla lyhytjänteistä, mutta onnistuu yleensä motivoivissa ja kiinnostavissa asioissa. Tehtävissä voi ilmetä huolimattomuusvirheitä ja kokonaisuudet jäävät herkästi kesken sekä työskentelyn aloittaminen voi olla vaikeaa. ADHD myös vaikeuttaa oppilaan kykyä tehdä useampaa tehtävää samaan aikaan ja laajat tehtävät voivat tuntua

mahdottomilta. (Numminen & Sokka 2009, 106) Lisäksi ADHD vaikuttaa oppilaan tunteitaitoihin ja sitä kautta sosiaalisiin suhteisiin.

Tunnetaidot ovat aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä heikot, sillä oppilaan voi olla vaikea tunnistaa ja ilmaista tunteitaan. Erilaisiin konfliktitilanteisiin joutuminen on normaalia, sillä tunteet vaihtelevat nopeasti. ADHD-oireisen on vaikea ymmärtää ja hyväksyä epäoikeudenmukaisuutta, jonka vuoksi oppilas voi puuttua myös toisten asioihin. Turhautuminen johtaa suuriin reaktioihin, joista impulsiivisuus voi vaikuttaa vaaratilanteiden syntymiseen, sillä oppilaan kyky tunnistaa tekojensa seurauksia on vaikeutunut. Tunnetiloihin jumiutuminen on yleistä ja näkyy esimerkiksi pettymyksen aiheuttamana pitkävihaisuutena. ADHD-oppilaalla on tärkeää olla rutiineja ja suunnitelmallista toimintaa sekä muutokset on ennustettava etukäteen. (Numminen & Sokka 2009, 107; Durchman 2021, 22)

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön omaavan oppilaan vireystilan säätely on vaikeaa, mikä näkyy itsehillinnän puutteena eri tilanteissa. Myös vireystila vaihtelee suuremmin kuin muilla. Siirtymätilanteet koulussa ovat haasteellisia ja ADHD nostaa käytöshäiriöiden riskiä. (Numminen & Sokka 2009, 108) Käytöshäiriöiden lisäksi tunnetaitojen haasteet ja oppimisen vaikeutuminen tarkkaamattomuuden vuoksi altistavat oppilaan negatiiviselle palautteelle, sosiaalisille konflikteille ja vaaratilanteille. Nämä taas voivat olla yhteydessä minäpystyvyyden heikompaan kehitykseen. Opettajan tukitoimien yksi tärkeä elementti on toiminnanohjaus. (Numminen & Sokka 2009, 110–111)

Toiminnanohjauksella viitataan yksilön kykyyn suunnitella, ohjailla, arvioida ja korjata omaa toimintaansa. Tähän voi lukeutua esimerkiksi kokonaisuuden hahmottamisen vaikeus. “Mitä minun pitäisi tehdä? Mikä asia on tärkein?” Toiminnanohjauksen haasteet näkyvät myös tarkkaavuuden suuntaamisessa haluttuun kohteeseen, sen ylläpitämistä sekä siirtämistä seuraavaan asiaan. (Numminen & Sokka 2009, 110–111) Oman toiminnan ohjaus on erittäin tärkeä taito tulevaisuutta ja itsestä huolehtimista ajatellen.

Tarkkaavuus on tutkitusti yhteydessä oppilaan akateemiseen minäpystyvyyteen. Tarkkaavuuden vaikeudet laskevat oppilaan minäpystyvyyttä, jolloin hän ei usko akateemiseen oppimiseensa. Ilmiö liittyy minäpystyvyyden lisäksi oppilaan itsesääntelytaitoihin, sekä toiminnanohjaukseen. (Paananen ym. 2019, 54) ADHD-oireiset nuoret arvioivat omaa akateemista minäpystyvyyttään ikätovereita heikommaksi (Martin ym. 2017). Koska tarkkaavuus vaikuttaa itsesääntelytaitojen kehittymiseen (Brocki 2007) ja sitä kautta myös

työsuorituksiin kouluympäristössä (Abikoff ym. 2013; Miller & Hinshaw 2012) saavat oppilaat, joilla on keskittymisen vaikeutta, vähemmän positiivisia kokemuksia, jotka tukisivat itsesääntelytaitoja. Ilmiö voi saada aikaan epäsuotuisan kierteen, joka johtaa heikompaan minäpystyvyyteen ja vaikuttaa negatiivisesti oppijan akateemisiin saavutuksiin (Usher & Pajares 2008).

3.2.1 Liikunnanopettaja ADHD-oppilaan tukijana

Oppimisympäristö ja perustarpeet. Arviolta 3–5 % koulun oppilaista on aktiivisuuden ja tarkkaavuuden vaikeuksia kokevia, jolloin lähes jokaisella luokalla on yksi ADHD-oppilas (Portis 1997). Liikunnanopetuksessa oppimisympäristö luo haasteita, jotka vaikeuttavat oppilaiden keskittymistä opetukseen. Häiriötekijöiden ja muuttuvan ympäristön lisäksi vaaratilanteita on enemmän, kuin muilla oppitunneilla. Opetuksen aikana on kuitenkin mahdollista helpottaa oppituntien sujumista ja kehittää oppilaan liikuntataitojen rinnalla oppilaan itsesääntelytaitoja. (Portis 1997)

ADHD-oppilas tarvitsee aina jonkin asteista tukea koulutuspolulla, mikä tarkoittaa, että yksilöllisyys on huomioitava. Lisäksi koulun on tärkeä tehdä yhteistyötä kodin kanssa. Opetusympäristön organisoinnilla, ennakoinnilla, johdonmukaisuudella ja henkilökohtaisella ohjauksella päästään jo pitkälle oppilaan tukemisen kanssa. (Numminen & Sokka 2009, 124–126) Jägerroos painottaa ydinasioina oppimista edistäviä peruselementtejä. Näitä ovat tarpeeksi rauhallinen ja selkeä oppimisympäristö, hyvä opiskeluilmapiiri, eri kokemusten ja aistien hyödyntäminen, tehtävien jakaminen osiin, vaihtelevien ongelmanratkaisutapojen hyödyntäminen sekä välittömän palautteen antaminen. (Jägerroos 2018, 205–210)

Nummisen ja Sokan (2009, 115) sekä Sumian (2018, 193) mukaan tukitoimet alkavat oppilaan perustarpeista. Nuorta täytyy muistuttaa itsestä huolehtimisesta ja terveellisistä elämäntavoista, sillä ne tukevat toimintakykyä. Nuori jaksaa paremmin, kun tekeminen ja lepo ovat tasapainossa, sillä vireystilan vaihtelu vähenee. ADHD-nuoren voi olla vaikeaa toteuttaa lepoa suositusten mukaan, sillä monilla heistä on unihäiriöitä. Tämän vuoksi säännöllinen unirytmii on todella tärkeää. Myös ADHD -lääkkeisiin sisältyy haittavaikutuksena muun muassa unihäiriöiden ilmeneminen ja ruokahalun heikkeneminen. (Sumia 2018, 193–195)

Toisinaan tilanne ADHD-oppilaan kanssa vaatii opettajalta enemmän. Nuoren toiminnan seuraaminen, avoin keskustelu ja opinnoissa selviäminen kertovat, missä asioissa ilmenee haasteita. Yleisistä tukitoimista on mahdollista edetä kohti monipuolisempaa tukea, mikä vaatii opettajalta suunnittelua ja yhteistyökykyä. Erilaisten tukimahdollisuuksien tiedostaminen ja soveltaminen voivat tuoda opettajalle tilanteisiin rauhaa ja itseluottamusta.

Opetuksen strukturointi ja palautteenanto. Opetuksessa oppilasta tukevia kanavia on tarjolla monipuolisesti. Huomion voi kiinnittää opetusstruktuurin ennakoitavuuteen, toistuvuuteen sekä yhteisiin sääntöihin. Mallioppimisen hyödyntäminen yhdessä positiivisen palautteen ja erilaisten palkkiojärjestelmien kanssa antaa oppilaalle sujuvuutta kouluarkeen. ADHD-nuorelta odotetaan jo enemmän toiminnanohjausta. Hänen kykynsä siihen saattavat kuitenkin olla hyvin puutteelliset ja tämän vuoksi nuori tarvitsee pidempään tukea aikuisilta. (Numminen & Sokka 2009, 116–117) Tässä on korostettava yksilöllisyyden merkitystä ja sitä, ettei nuoren minäpystyvyys välttämättä mahdollista hyvää toiminnanohjauksen kykyä. Perehtymällä nuoren minäpystyvyyteen, opettaja voi saada arvokasta lisätietoa myös toiminnanohjauksen tasosta ja tuen tarpeellisuudesta.

Yksilöllisyyden näkemiseen kuuluu myös vahvuuksien havainnointi. Jos oppilas on taitava tietyllä osa-alueella, voi sitä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää aineen opiskelussa, sillä motivoitunut oppilas saa paljon aikaa (Sumia 2018, 195). Myös Hansen (2018, 149) yhdistää oppilaan motivaation ja mielekkään tekemisen samaan nippuun. Sumia korostaa edellä mainittujen asiantuntijoiden tavoin tilannekohtaisen positiivisen palautteen merkitystä ja allekirjoittaa Reinikaisen ja Sandbergin (2019) väitteet negatiivisen palautteen liiallisuudesta tuen tarpeessa olevilla oppilailla. (Sumia 2018, 195–196)

Murrosikä ja minäkuva. Teini-ikäisten aivot toiminta on suuressa murroksessa. (Huotilainen 2019, 165–167). Murrosikäisen ADHD-nuoren kohdalla korostuvat itsetunto-ongelmat, masennus ja haitallisiin kaveripiireihin ajautuminen (Juusola 2012, 34). Minäkuva muodostetaan uudestaan, elämyshakuisuus kehittyy itsesääntelytaitoja aiemmin ja palkkiojärjestelmä muuttuu vaativaksi. Aiemmin mieluisat asiat eivät välttämättä tuo samanlaista mielihyvää kuin ennen. Nuorille erilaisten yllykkeiden vastustaminen on vaikeampaa kuin aiemmin ja tämän vuoksi tehdään asioita ennen kuin ajatellaan. Opettajan ja vanhemman kohdalla on tärkeintä auttaa nuorta huolehtimaan elämän perusasioista, jotta oppiminen turvautuu. (Huotilainen 2019, 166–172.) Muutos nuoren tavoissa, olemuksessa,

ajattelussa ja käyttäytymisessä vaatii mahdollisesti muutosta myös käytetyissä menetelmissä, jotta oppilaan tuki ei katkea.

Opetusympäristössä voidaan parhaamme mukaan huolehtia järjestelyistä ja riittävästä henkilökohtaisesta ohjauksesta. Välitön ulkoinen palaute, oppimistoiminnan jaksottaminen ja pienet tauot voivat helpottaa tarkkaavuuden ylläpitoa. Toiminnallisen tekemisen painottaminen kanavoi motorista levottomuutta sallittuun asiaan. Oppilaan häiritsevä käytös tulisi voida jättää huomiotta. (Numminen & Sokka 2009, 122–123) Palkkiojärjestelmien vaativuuden muutokset, yllykealttiuden lisääntyminen ja sosiaalisten piirien muutokset tuovat opettajan tehtävään haastetta. Toisinaan tilanne vaatii tehostetun tuen järjestämistä, jolloin tukitoimet syvenevät.

HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) liikunnanopetuksessa. Riittävästä tukitoimista huolehtiminen perustuu lakiin. Perusopetuslain mukaan Suomen kouluissa jokaisella oppilaalla on oikeus saada itsensä tasoista opetusta. (Perusopetuslaki 628/1998) Tämä luo oppilaille erilaiset henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Nuoren säännöllisen henkilökohtaisen ohjauksen tarve määrittää, että hän saa tehostetusti henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaista apua koulutuksen aikana. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 115–116) Asiasta päättää moniammatillinen työryhmä, johon kuuluu aina oppilashuollon ammattilainen (Perusopetuslaki 628/1998).

HOJKS on työkalu, jolla pyritään turvaamaan oppilaan edellytykset oppimiseen sekä siihen liittyviin valintoihin. Lisäksi HOJKS:n avulla opettajan on mahdollista antaa vanhemmille työkaluja, joita voi käyttää nuoren kanssa kotona. (Opetushallitus 2014a) Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa liikunnan osuus voi poiketa yleisopetuksen liikunnan oppimäärästä (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 115–116). Opettaja voi määrittellä nuorelle yksilölliset tavoitteet, opetusmenetelmät, sisällöt sekä arvioinnin kriteerit. Erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ei vapauteta liikunnan opiskelusta, vaan opetus täytyy järjestää hänen edellytystensä mukaisesti. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 115–117)

Pedagogiset ratkaisut liikunnassa. Huotilainen puhuu uusimmasta aivotutkimuksesta, jossa on saatu häkellyttävän positiivisia tuloksia liikunnan vaikutuksesta oppimiseen. Koululiikunnan lisäämisen on tutkitusti havaittu parantavan oppilaiden suorituksia kaikissa muissa oppiaineissa. Liikunnan tuottama dopamiini kasvaa erityisesti intensiivisessä liikunnassa ja se lisää keskittymiskykyä, oppimisen iloa ja opitun aineen siirtymistä yöunen aikana pitkäkestoiseen muistiin. (Huotilainen 2019, 80–82.) Hansen painottaa Huotilaisen tavoin

liikunnan merkitystä. Hänen mukaansa liikuntatuokioita tulisi järjestää päivittäin niin, että syke nousee (Hansen 2018, 152). Lisäksi Hansen puhuu pienryhmätoiminnan tuomista hyödyistä ja älylaitteiden tuomista haitoista. (Hansen 2018, 152–153)

Hansen (2018) antaa muutamia ehdotuksia, joita voi käyttää ADHD-oppilaan kanssa aineenopetuksessa. Hänen mukaansa motivaatio säilyy paremmin, kun tehtävä on selkeästi annettu ja rajattu, ohjeet tulisi kertoa yksi kerrallaan niin, että ne olisivat lyhyitä ja selkeästi ymmärrettävissä. Palautetta olisi hyvä antaa riittävän usein. Aiemmin mainitun tauottamisen osalta Hansen (2018) ohjeistaa suosimaan useita lyhyitä taukoja parin pidemmän sijaan. Opettaja voi korostaa tehtävien hyötyjä liittämällä ne konkretiaan. Luovuus on ADHD-oppijan yleinen voimavara. Tämän vuoksi luovuuden liittäminen teoreettisen opetuksen yhteyteen, voi helpottaa oivaltamista ja oppimisprosessia niillä nuorilla, joilla on tuen tarpeita. Työskentelytapojen vaihtaminen saattaa olla myös mielenkiintoa ja motivaatiota herättävää (Hansen 2018, 152–153)

Hansen muistuttaa oman asenteen merkityksestä. ADHD:n kielteisistä ominaisuuksista puhutaan paljon, mutta on hyvä muistaa häiriön positiiviset piirteet. Tällaisia ovat muun muassa aikaansaavuus, tehokkuus, kekseliäisyys, energisyys, luovuus ja kyky ajatella laaja-alaisesti. Lisäksi ADHD-nuorilla on usein rohkeutta, heittäytymiskykyä sekä uteliaisuutta. (Hansen 2018, 13) Myös Jägerroos (2018) listaa asioita, jotka liittyvät oppimismotivaatioon ja nuoren minäpystyvyyden tukemiseen. Näitä ovat muun muassa nuoren omien voimavarojen ja vahvuuksien tunnistaminen, itseluottamuksen vahvistaminen sekä vaikeuksien tiedostaminen ja ratkaiseminen. Nuorella oppimismotivaatioon vaikuttaa suuresti hänen käsityksensä omista kyvyistään oppia. Tämän vuoksi ADHD-nuori tarvitsee tukea ja rohkaisua, jotta hänelle kehittyisi usko omaan tekemiseen. (Jägerroos 2018, 205) Tukitoimia on koottu alla olevaan taulukkoon (taulukko 2.).

ADHD-oppilaan tukitoimet

Kannattaa aloittaa yleisestä tuesta. Tarkistakaa, mitä seuraavista asioista voitaisiin kehittää:

Oppilaalla on tiedossa, millaista käytöstä häneltä odotetaan

- Ohjeita käyttäytymiseen on vain muutamia
- Ohjeet on tehty oppilaiden kanssa yhdessä
- Käyttäytymistä ohjeiden mukaan on harjoiteltu
- Luokassa näkyy tehdyt ohjeet tai niistä muistutetaan säännöllisin ajoin

Ohjaaminen tapahtuu eniten positiivisen palautteen avulla

- Jos oppilas toimii ohjeiden mukaisesti, se huomioidaan
- Oppilaalle annettava palaute on enemmän positiivista kuin korjaavaa
- Tapahtumien ennakoitavuus on helppoa myös oppilaille
- Oppitunnin kulku käydään läpi yhdessä oppilaiden kanssa ja se on näkyvässä luokassa

Tehtäväohjeet ovat oppilailla tiedossa

- Ennen kuin annat ohjeet, varmista, että kaikki kuulevat
- Ohjeet ovat tarpeeksi selkeät ja ne näkyvät joko kuvina tai tekstinä oppilaille

Jos huomaat, että yksilöllisempää tuen tarvetta ilmenee, vahvista yksilöllisesti aiempia ohjeita. Huomioiden oppilaan tarpeet ja mahdollisuudet.

Yksilöllisten käyttäytymisohjeiden selkeyttäminen

- Erityiseen harjoitteluun voi ottaa esimerkiksi muutaman käyttäytymisohjeen ja sitä harjoitellaan oppilaan kanssa
- Käyttäytymisohjeet laitetaan oppilaan työpisteelle

Anna yksilöllistä palautetta enemmän

- Erityisesti toivotun käyttäytymisen huomioiminen
- Anna huomiota usein ja välittömästi

Ennakoitavuuden lisääminen yksilöllisesti

- Varmista oppilaan tietävän, mitä seuraavaksi tapahtuu (tässä kohtaa voit pyytää häntä esimerkiksi kertomaan sen muille oppilaille, mikäli hän haluaa)
- Oppilaan työpisteelle voi laittaa tunnin kulun

Tehtäväohjeiden yksilöllistäminen

- Oppilas voi toistaa ohjeen tai häntä voi pyytää kertomaan sen muille oppilaille
- Ohjeen voi myös laittaa oppilaan työpisteelle

Motorisesti levottomalle oppilaalle olisi hyvä järjestää mahdollisuus liikkumiseen

- Anna oppilaalle näprättävää, joka ei häiritse muita
- Anna oppilaan halutessaan istua jumppapallolla tai tasapainotyynyllä
- Sopikaa oppilaan kanssa yhdessä luvallisista liikkumistavoista

3.2.2 Motivaation ja myönteisen vuorovaikutussuhteen merkitys

Edellisessä luvussa käsiteltiin tuen tarpeessa olevaa oppilasta koulutuspolun tukitoimien keskellä. Koululla on yhteisöllisesti kuvattujen tukiprosessien lisäksi mahdollisuuksia syvempään näkemykseen. Tällä viitataan opettajan toimintaan, motivaatioteorioiden ymmärtämiseen ja tuen tarpeessa olevan oppilaan kohtaamiseen yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Kaikki osat ovat laadukkaan opetustoiminnan kulmakiviä. Vuorovaikutus voi luoda merkityksellisyyden tunteen tuen tarpeessa olevalle oppilaalle.

Jotta voidaan puhua laadukkaasta perusopetuksesta, tarvitaan erityisopetusta. Opiskelun tuki ennaltaehkäisee erityisen tuen tarvetta. Tehostettu tuki tulee aina ennen erityistä tukea. Tämä muutos astui voimaan opetusministeriön päätöksellä vuonna 2010. Lakimuutoksen tarkoituksena on saada opettajien toimintaan monipuolisuutta. (Ikonen 2009, 15) Kaikki tukitoimet liittyvät oppimismotivaation lisäämiseen. Pihkalan (2009, 19) mukaan opettajan toiminnan onnistumista heijastaa viime kädessä yksi ainoa oppija.

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön vaikutus oppimiseen on laaja. ADHD aiheuttaa aivojen toiminnan poikkeavuuden, jolloin dopamiinia ei kulje normaaliin tapaan. Tämä koskee myös etuotsalohkoa, joka liitetään tarkkaavuuteen, suunnitelmallisuuteen, moraaliin, toiminnanohjaukseen ja oppimismotivaatioon. (Juusola 2012, 29) Tehtävien aloittaminen, järkevien valintojen tekeminen ja suunnitelmallisuus kärsivät. Oppimisen vaikeutuminen tekee tilanteesta erityisen. Motivaatio on oppimisessa keskeinen näkökulma.

Motivaatiota voidaan kuvailla motiivien aikaansaamaksi tilaksi. Motiivi on sisäinen voima, joka aktivoi meitä, jolloin etenemme päämäärätietoisesti. Motiiveja voi olla useita ja niiden voimakkuus vaihtelee. Motivaatio taas voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Ulkoisessa motivaatiossa yksilöä ajaa tarve palkkioon, kun taas sisäinen motivaatio liittyy suoraan suoritettavaan asiaan. Tällöin tehtävien suorittaminen on luontaista.

Motivaatio on myös kiinteä osa oppimista. Oppimismotivaatio voidaan selittää koostuvaksi toimijuudesta, pystyvyydestä ja merkityksellisyydestä (Salmela-Aro 2018, 9). Motivaatiolla on vaikutusta tehtävän toiminnan suoritukseen, valintaan, intensiteettiin ja pysyvyyteen. Kun oppilas on motivoitunut, hän yrittää pitkäjänteisemmin, suoriutuu paremmin, sitoutuu toimintaan ja valitsee haastavampia tehtäviä. Tällaista ei tee oppilas, joka ei ole motivoitunut.

(Roberts, 2001) Koulumotivaatiolla taas tarkoitetaan yleisesti oppilaan kiinnostusta koulua, oppimista ja uuden opettelua kohtaan (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 181).

Opettajan yksi tärkeimpiä tehtäviä on luoda kiinnostusta käsiteltävään aiheeseen tai ilmiöön (Järvenoja ym. 2018, 143). Lisäksi koulumotivaatioon lukeutuu halu olla mukana koulun toiminnassa ja opetustilanteissa. Kun koulumotivaatio on hyvä, oppilas kokee koulupäivät pääsääntöisesti mielekkäiksi ja hyödyllisiksi. Ymmärrettävästi koulun mielekkyys vaikuttaa oppilaan sitoutumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 181) Kouluun sitoutuminen on tulevaisuuden kannalta tärkeää ja se voi ennaltaehkäistä syrjäytymistä. Yläkoulussa vietetty aika on motivaation kannalta erityistä useista eri syistä.

Ensimmäinen syy yläkoulussa vietetyn ajan merkityksellisyyteen on nuoren jatko-opintoihin pääsy. Yläkoulun jälkeen useimmat nuoret hakeutuvat jatko-opintoihin unelmiensa perässä. Tulevaisuuden rakentaminen ja itsenäisempi vaihe alkavat. Siirtymät ovat nuorille kriittisiä vaiheita. Toinen merkittävä syy on yhteisöllisyyden tunne ja mahdollisuus tehdä valintoja. Yläkouluaika lisää uupumuksen ja syrjäytymisen riskiä. Erityisesti pojat kyynistyvät kohdatessaan opiskeluun liittyviä paineita, jolloin oppimismotivaatio laskee ja riski syrjäytymiseen nelinkertaistuu. (Salmela-Aro 2018, 35–36) Oppilaan kouluun sitoutumiseen on helpompi vaikuttaa, kun ymmärrämme motivaation kehitystä.

Oppimismotivaation kannalta puhutaan tuen oikea-aikaisuudesta. Mitä se tarkoittaa? Motivaation ja oppimisen yhteydessä oppilasta koskettaa kaksi herkkyyskautta, jolloin kehitys on oleellisen tärkeää (Salmela-Aro 2018, 15). Ensimmäinen liittyy koulun aloitukseen ja toinen nuoruuteen. Nuoruus voidaan nähdä sekä haasteena että mahdollisuutena. Nuoren aivoissa tapahtuvat muutokset liittyvät alueisiin, jotka vastaavat itse- ja yhteissäätelystä. Nuoren plastiset aivot liittyvät oppimisen herkkyyskauteen, joka mahdollistaa motivaation ja vastuun kehittymisen. Aivojen plastisuus jatkuu pitkälle toiseen vuosikymmeneen. Nuoruuden herkkyyskausi liittyy aivojen plastisuuden vuoksi itse- ja yhteissäätelytaidon kehittymiseen. Oppimismotivaatio on opittavissa oleva asia ja se kehitetään nuoruuden aikana. (Salmela-Aro 2018, 15)

Nuoruus voidaan nähdä minäpystyvyyden ja motivaation vahvistamisen mahdollisuuksien kannalta hyvänä aikana muutoksille. Myös oppimismotivaatiossa voi tapahtua myönteisiä muutoksia. Oppimismotivaatiossa voidaan erottaa kolme tärkeää osaa (Salmela-Aro 2018, 15–16). Ensimmäinen on oppilaan pystyvyyden tunne ja toinen itsesääntely. Kolmantena puhutaan

yhteissääntelystä, joka antaa merkityksen oppilaaseen kohdistuville sosiaalisille vaikutteille. Nuoruudessa ystävien merkitys kasvaa ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat jatkuvasti nuoren motivaatioon oppia uutta. Yhteissääntely viittaa vastavuoroisuuteen. Salmela-Aron mukaan tulevaisuus rakentuu yhteistyöllä. (Salmela-Aro 2018, 15–16)

Kokonaisuutena motivaatio on aina usean eri tekijän summa ja muuttuva elementti (Järvenoja ym. 2018, 143). Aivoissa tapahtuvien muutosten myötä nuorena muodostuneet ajattelutavat ovat melko pysyviä (Tirri ym. 2018, 71). Opettaja on opetuksessa vertaisoppijoiden lisäksi vaikuttamassa nuoren ajattelutapaan itsestään oppijana ja ryhmän jäsenenä. Oleellista on annetun palautteen kohdistaminen (Tirri ym. 2018, 71). Oli kyseessä sitten positiivinen palaute tai kritiikki, tulisi palautteen kohdistua yksilön toimintaan ja työpanokseen. Yksilöön kohdistuva palaute kasvattaa riskiä muuttumattoman ajattelutavan valintaan. (Tirri ym. 2018, 71–72)

Taitava oppija pyrkii jatkuvasti muokkaamaan omia ajatuksiaan, tunteitaan ja olosuhteita niin, että pystyy sitoutumaan toiminnan jatkamiseen (Järvenoja ym. 2018, 144). Erilaisilla kontrollistrategioilla oppilas sitoutuu oppimiseen, vaikka tarjolla olisi muita mielenkiinnon kohteita. Näitä strategioita ovat muun muassa omien tavoitteiden tiedostaminen, positiivisten tunteiden vahvistaminen ja oppimistoiminnan kiinnostavuuden lisääminen oppimisen aikana. Oppilaan itsereflektio on jatkuvaa ja hän muokkaa ympäristöä omalle oppimiselle sopivaksi. (Järvenoja ym. 2018, 144–145)

Oppimismotivaation näkökulmasta oppilaat voidaan jakaa temperamenttiin painottuen kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä ovat oppilaat, jotka motivoituvat ympäristön vaihtuvuudesta huolimatta. Toiseen ryhmään sijoittuvat ovat sensitiivisempiä ja he tarvitsevat enemmän opettajan apua motivoitumiseen. (Salmela-Aro 2018, 59–60) Sensitiivisyys viittaa ärsykeherkkyyteen (Keltinkangas-Järvinen 66–69). Kolmannessa ryhmässä ovat nuoret, joiden motivaation on oltava yhteensopiva oppimisympäristön kanssa. Liian haastava ympäristö on heille liikaa ja motivaatio kuihtuu. Tämä motivaatioteoria tuo esille kannustuksen, rohkaisun ja yhteistyön merkityksen oppimismotivaation luomisessa. (Salmela-Aro 2018, 13) Juusola on samoilla linjoilla todetessaan, että nuori tarvitsee onnistumisia tukitoimien lisäksi. Motivaatio lähtee rakentavasta keskustelusta ja vilpittömästä halusta auttaa. On tärkeää myös uskoa oppilaalle vastuuta ja näyttää, että häneen luotetaan. (Juusola 2012, 59–60)

Oppilaalla on vaikutusta myös opettajan toimintaan. Oppilaat vaikuttavat yksilöinä ja ryhmänä opettajan tapaan opettaa (Salmela-Aro 2018, 16). Nuori herättää aikuisissa aina tunteita ja tapoja toimia. Tutkimukset osoittavat, että opettajan kyky sopeuttaa opetuksensa ryhmän mukaan, vaikuttaa oleellisesti opetuksen onnistumiseen. (Salmela-Aro 2018, 16) Kyse on joustavuudesta ja monimuotoisesta toiminnasta, jota korostaa myös vuonna 2010 tehty muutos lainsäädännössä. Opettajan uskomukset ja odotukset vaikuttavat oppilaan minäkuvaan ja käsitykseen itsestään oppijana (Salmela-Aro 2018, 16). Tämän uskotaan johtuvan siitä, että opettaja odottaa hyvää suoritusta tietyiltä oppilailta ja antaa heille enemmän myönteistä palautetta. Motivoituneet oppilaat saavat enemmän opettajan tukea kuin passiiviset. (Salmela-Aro 2018, 16–17)

Alkuportaatiin -tutkimukseen sisältyi laaja 10-vuotinen seuranta (vuosilta 2006–2017) esiopetuksesta 9. vuosiluokan oppilaisiin. 2000:n oppilaan joukosta selvitettiin lukutaidon, matemaattisten taitojen ja motivaation kehitystä sekä niihin liittyviä riskejä. Seurannassa havaittiin, että suurimmat erot opetusryhmien motivaatiossa selittyivät opettajien yksilöllisillä opetuskäytänteillä, opettajien vuorovaikutuksen laadulla sekä heidän suhteillaan oppilaisiinsa. Oppijan minäkuvaa ja motivaatiota aktiivisesti tukeva opettaja korostaa tehtäväsuuntautunutta toimintaa. Yläkoulussa on havaittu opettajan emotionaalisen tuen vaikuttavan oppilaiden oppitunteihin kiinnittymiseen. Tällöin suhde koetaan oppilaan näkökulmasta läheiseksi ja kommunikaatio avoimeksi. Oppilaan kokema emotionaalinen turvallisuus mahdollistaa opintoihin keskittymisen ja taitojen harjoittelun. Sillä on positiivinen vaikutus myös ryhmäläisten keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Yhdessä tekijät vähentävät muista kasvuolosuhteista koettuja haittavaikutuksia. Kielteisyys vuorovaikutussuhteissa lisääntyy tutkitusti oppilailta, joilla on oppimisen haasteita ja käytösongelmia. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 182–190) Moni erityispedagogi painottaa dialogin merkitystä ja kykyä kuunnella (Juusola 2012, 149).

Osallistavalle vuorovaikutukselle on ilmeistä, että opettaja kuuntelee oppilaiden ajatuksia, käyttää avoimia kysymyksiä ja järjestää oppimistilanteissa tilaa dialogille. Dialoginen ohjausvuorovaikutussuhde edistää oppilaiden motivaatiota. Osallisuutta vahvistavat toimintamallit lisäävät kiinnostusta opetukseen. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 191) Opettajalla ammattilaisena on oltava kyky nähdä taustalla vaikuttavat tekijät. (Juusola 2012, 149–151) Omien tunteiden tunnistaminen ei ole vain oppilaiden opeteltavissa oleva taito, vaan koskettaa myös opettajia.

Itsemääräämisteorian mukaan motivaation syntyyn vaikuttavat koettu pätevyys, koettu autonomia ja koettu yhteenkuuluvuus. Nämä ovat ihmisen psykologisia perustarpeita. Autonomia kuvaa sitä, miten oppilas kokee pystyvänsä vaikuttamaan toimintaan. Yhteenkuuluvuus tarkoittaa tarvetta kuulua ryhmään ja sen toimintaan. Pätevyys puolestaan kuvaa pystyvyyden tunnetta erilaisissa tilanteissa. (Deci & Ryan 2007; Metsämuuronen 1997, 7–9)

4 YKSILÖLLISYYS LIKUNNANOPETUKSESSA

Suomalainen koulutusjärjestelmä lähtee siitä, että jokainen nuori saisi kouluttautua niin pitkälle kuin mahdollista (Björn ym. 2017, 24). Tämä tavoite koskee jokaista oppilasta hänen taustastaan, osaamisestaan ja yksilöllisistä tarpeistaan riippumatta. Oppilaan on saatava hänelle kuuluva tuki, mikäli vaikeus, sairaus tai vamma heikentää opintouran toteutumista (Björn ym. 2017, 24). Näihin lukeutuvat esimerkiksi oppimisvaikeudet, jotka luokitellaan puheen, kuuntelemisen, tarkkaavuuden, lukemisen, päättelyn sekä matemaattisten taitojen vaikeuksiin (Ahonen ym. 2005, 9). Ne voivat olla koordinaatioon liittyviä kehityshäiriöitä, tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden häiriöitä, kehitysvammaisuuteen ja autismin kirjoon kuuluvia häiriöitä, kielellisiä kehityshäiriöitä sekä matemaattisia vaikeuksia. (Ahonen, ym. 2005, 10) Oppilaan oppimista vaikeuttavien syiden tunnistaminen helpottaa tukitoimia.

Puhuttaessa oppilaan oppimisvaikeuksista tarkoitetaan yksilöllisesti ilmeneviä haasteita, jotka liittyvät oppilaan kykyyn oppia. Erityisestä oppimisvaikeudesta voidaan puhua, kun vaikeudet ovat suuria suhteessa yksilön lahjakkuuteen ja koulutustasoon. Oppimisvaikeus ei liity kummassakaan edellä kerrotussa määritelmässä koulutuksen puutteeseen. Osa oppimisvaikeuksista on kehityksellisiä. Näihin lukeutuvat muun muassa lukivaikeus, matemaattisten käsitteiden ymmärtämisen ja peruslaskutaitojen oppimisen vaikeus, kehityksellinen kielihäiriö sekä erilaiset hahmottamisen vaikeudet. (Kuntoutussäätiö 2021)

Toisinaan oppimisvaikeus ei liity kehitykseen, vaan oppiminen vaikeutuu muista syistä. Kyse voi olla esimerkiksi CP-vammasta, aivovauriosta tai aivoverenkiertohäiriön vaikutuksesta aivojen ja hermoston toimintaan. Myös neurologinen häiriö on mahdollinen oppimiseen vaikuttava tekijä. Kansainvälisessä tautiluokituksessa (ICD-10) diagnoosikoodit jakautuvat lukemisen, matematiikan ja kirjoittamisen vaikeuksien mukaisesti. Oppimisen vaikeudet voivat olla kapea- tai laaja-alaisia, ja esimerkiksi tarkkaavuuden ylläpidon vaikeudet voivat olla yhteydessä oppimisen vaikeuksiin. (Kuntoutussäätiö 2021)

Määrätyn tavoitteen toteutuminen edellyttää usein tukea ja sen antamisen velvollisuus kuuluu jokaiselle opettajalle. Liikunnanopetus oppiaineena voi tuoda erilaisia tuen tarpeita oppilaalla esiin, sillä erilaiset muuttuvat tekijät voivat vaikeuttaa oppimista. Näillä tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi oppimisympäristöä, välineitä ja työskentelymenetelmiä sekä oppitunnin vuorovaikutustilanteita. Positiivinen oppimiseen vaikuttaminen tapahtuu riittävin tukitoimin ja

jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Usein tavoitteena on oppilaan oppimisen edistäminen, oli kyse sitten tarkkaavuuteen tai kognitiiviseen osaamiseen liittyvistä vaikeuksista.

Liikuntakasvatuksella tarkoitetaan lapsen tai nuoren kasvatusta liikuntaan ja liikunnan avulla. Liikunnan avulla kasvatetaan oppilasta hänen persoonaansa ja yksilöllisyyttään tukien kohti suotuisaa kasvua ja kehitystä. Liikuntaan kasvattaminen taas määrittyy terveellisiä elämäntapoja ja oppilaan hyvinvointia tukevaan osaamiseen kasvatuksessa. Kokonaisuus koostuu tiedoista, taidoista ja asenteesta, jossa omasta hyvinvoinnista huolehtiminen priorisoidaan. Liikunnanopetusta tulee rakentaa oppilaan positiivisia kokemuksia tukevaksi ja tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettavaksi. (Jaakkola ym. 2013, 20)

Perusopetuslaissa määritellään, että jokainen oppilas saa liikkua koulun liikunnanopetuksessa omien taitojensa ja edellytystensä mukaan (Perusopetuslaki 628/1998). Tämä korostaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja niiden huomioimisen positiivisia puolia. Oppilaiden yksilöllisiin ominaisuuksiin voivat lukeutua esimerkiksi erilaiset tunteet, kokemukset, uskomukset sekä motoriikka. Ihminen on psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen kokonaisuus ja kaikilla on tasavertainen oikeus kokea osallisuutta, tasavertaisuutta ja pätevyyttä liikuntatunneilla (Opetushallitus 2014b). Tasavertaisuus voidaan käsittää kokemuksiin sitoutuneena. Oppilas voi kokea osallisuutta ja tasavertaisuutta tai vastakkaisesti epätasa-arvoisessa asemassa olemista, vaikka opettaja tekisi parhaansa oppilaan myönteisen kokemuksen hyväksi.

Perusopetuslaki painottaa tuen tarvetta oppilaan vahvuuksia ajatellen (Perusopetuslaki 628/1998). Kyse voi olla myös opetusryhmän tuen tarpeesta, jolloin huomio tulee kiinnittää esteettömyyden rinnalla oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Esimerkiksi varhainen tuen tarpeen tunnistaminen on osa tätä prosessia. Tukitoimissa voidaan huomioida yhteisöllisyyttä tukevia ja oppimisympäristön muutostarpeita korostavia ratkaisuja. (Opetushallitus 2014a) Kyse on opetusviestinnän ja organisoinnin keinoista ja erilaisista ratkaisumalleista.

Opetajuudessa oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisyys huomioiden on osa jokaista työpäivää. Aiemmin mainittuihin viitaten yksilön kouluun kiinnittyminen tunnetasolla linkittyy oppilaan kuulluksi tulemisen kokemiseen ja vastavuoroisena koettuihin sosiaalisiin suhteisiin koulupäivän aikana. Opettajan antama palaute on oppilaalle palautetta omasta minuudesta (Huisman & Nissinen 2005, 29). Tämän vuoksi on opettajan pohdittava omia vuorovaikutuksen

tapojaan. Oppilaiden tulisi pystyä luottamaan itseensä ja opettajan tukeen. Liikuntaa harrastavilla on todettu olevan koululiikunnassa fyysisesti parempi pätevyys ja vahvempi minäkuva (Huisman & Nissinen 2005, 30). Liikuntapedagogiikka on näin ollen tärkeässä asemassa vaikuttaen nuorten oppilaiden pätevyyteen ja minäkuvaan.

Opettajan on tarjottava oppilaille tukea, mikäli näyttää siltä, että oppiaineessa asetetut tavoitteet jäävät saavuttamatta. Oppilaan työskentelymahdollisuuksiin voi vaikuttaa myös huono työskentelyilmapiiri tai fyysinen vamma. (Opetushallitus 2014a) Kyse voi siis olla myös fyysisistä tai sosiaalisista tekijöistä. Usein ajattelemme vain neurologisten ja fyysisten rajoitteiden ja haasteiden vaikutuksia. Lisäksi oppiminen voi olla vaikeutunut. Sosiaalinen hyvinvointi on tärkeä osa oppilaan koko hyvinvointia ja turvallisuuden kokemusta.

Liikunnanopetuksessa voidaan hyödyntää koulun kolmiportaisen tuen mallia, joka esiteltiin aiemmin. Malliin sisältyvät yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus 2014a). Nämä tuovat mukana mahdollisuuden esimerkiksi joustavaan ryhmittelyyn, tukiopetukseen, osaikaiseen erityisopetukseen, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, erilaisiin avustajiin ja ohjaajiin sekä liikunnan apuvälineisiin. Lisäksi kerhotoimintaa voidaan hyödyntää liikunnallista tukea tarvitseville apuvälineenä. Tavoitteena on tukea liikuntatunneille osallistumista, oppimista ja liikunnan iloa. (Opetushallitus 2014a) Osalla oppilaista kyse voi olla hyvin heikosta fyysisestä toimintakyvystä. Tällöin osallistuminen koululiikuntaan on ensiarvoisen tärkeää.

4.1 Eriyttäminen

Eriyttämällä tarkoitetaan joustavia opetusratkaisuja. Perusopetuksessa samassa ryhmässä oleville oppilaille annetaan erilaisia oppimistehtäviä perustuen heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa. Eriyttäminen näkyy useissa toimintaperiaatteissa ja siihen lukeutuu liikunnanopetukseen liittyen erityisiä suosituksia. Opettajalle suositellaan oppilasjohtoisten työtapojen käyttöä. (Opetushallitus 2014a) Oppilaslähtöisyys antaa oppilaille enemmän valinnanmahdollisuuksia omaan oppimiseen liittyen, jolloin puhutaan autonomiasta. Työskentelyn tulee kuitenkin olla tasavertaisuutta tukevaa ja syrjintää ennaltaehkäisevää. Jaakkolan mukaan myös liikuntapedagogin on otettava mukaan yksilöllisyys ja sen tuomat mahdollisuudet opetusta monipuolistaen. (Sääkslahti 2013, 281)

Opettajan on mahdollista vaikuttaa opetuksen etenemisnopeuteen, laajuuteen ja syvyyteen. (Opetushallitus 2014a) Ajatus siitä, että ei pyritä vaikuttamaan oppilaaseen itseensä tai muuttamaan häntä, tukee käsitystä yksilöllisyyden positiivisesta merkityksestä. Opettajana voidaan vaikuttaa opetuksen suunnitteluun, jaksotukseen, sisältöön, tavoitteisiin, työskentelymenetelmiin, opetuksen organisointiin, yksilön tavoitteisiin, ryhmän ilmapiiriin, sosiaalisiin suhteisiin sekä arviointiin. Voidaan vaikuttaa merkittävästi käytettäviin liikuntavälineisiin ja oppimisympäristöön. Lisäksi tulee huolehtia esteettömyyden rinnalla dialogia tukevasta vuorovaikutuksesta ja havainnoida aktiivisesti oppilaiden hyvinvoinnista kertovia asioita sekä oppimista.

4.2 Oppimaan oppiminen

Liikunnassa on mahdollista tukea oppimaan oppimista. Taidot jaotellaan psyykkisiin, fyysisiin ja sosiaalisiin. Oppimaan oppimisen taidot motorisessa osaamisessa pitävät sisällään oppilaan kykyä hahmottaa oman kehon toimintaa, rajoja sekä ympäröivää tilaa ja alustaa (Opetushallitus 2014b). Oppilaan on mahdollista oppia refleктоimaan omaa liikuntakykyään, motorisia taitojaan, kehitystään ja oppimistaan. Taito mahdollistaa oman toimintakyvyn ylläpidon ja auttaa kasvamaan liikkuvaksi yksilöksi. Opettaja voi tukea fyysisistä oppimaan oppimista useilla eri keinoilla (Opetushallitus 2014b).

Liikuntatunneille on mahdollista tuoda erilaisia elementtejä, jotka tukevat oppilaan kykyä huomioda oikeita asioita. Ohjauksen sanallinen selittäminen, visuaalisten ärsykkeiden käyttäminen, kinesteettistä osaamista tukeva fyysinen avustaminen tai apuvälineiden käyttö voivat auttaa oppilasta ymmärtämään, miten hänen toimintansa välittyy, miten hän edistyy ja mikä on terveellinen ja riittävä toimintakyky. (Opetushallitus 2014a) Näitä tietoja jokainen tarvitsee, jotta hänellä on edellytyksiä huolehtia itsestään ja riittävästä terveyttä edistävästä liikunnasta.

Mitä oppimaan oppimisen taitoja liittyy oppilaan psyykkiseen osaamiseen? Oppilaan kyky kohdistaa oma tarkkaavuutensa ja ylläpitää sitä on tästä kokonaisuudesta oleellinen osa. Tämä on haaste ADHD-diagnosoiduilla oppilailla, joilla motivaatio vaikuttaa tarkkaavuuden ylläpitoon enemmän kuin muilla neurotyypillisillä oppijoilla. Liikunnassa ja oppimisessa

koettu ilo ja oman kehityksen näkeminen positiivisesti lukeutuu yhtä lailla psyykkiseksi oppimaan oppimiseksi. (Opetushallitus 2014b)

Sosiaaliseen oppimaan oppimiseen kuuluu toisten huomioiminen, vastuullinen käyttäytyminen, taidot toimia toisten kanssa yhteistyössä ja omien ilmaisujen hallinta. (Opetushallitus 2014b) Tulevaisuuden ja työelämän kannalta puhutaan hyvin olennaisista taidoista. Näitä taitoja harjoitellaan joukkuepeleissä ja yhteisissä liikuntaleikeissä (Opetushallitus 2014b).

4.3 Näkökulmia oppilaan tukemiseen peruskoulussa

Perusopetuslaissa astui syksyllä 2011 voimaan muutos, jonka mukaan erityisopetus uudelleen määrittyi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaan tuen tarve ei koske ainoastaan erityispedagogiikan työkenttää. Vuoden 2014 perusopetuslaki sitouttaa eri opettajat oppilasta koskevan tukiprosessin äärelle. Opettajan ohjausta ja tukea tarvitseviin lukeutuvat esimerkiksi oppilaat, joilla on tarkkaavuuden, lukemisen, kirjoittamisen tai oppimisen ja käyttäytymisen vaikeuksia. (Björn ym. 2017, 25–26) Myös liikunnanopettajan on toiminnallaan tuettava tuen tarpeessa olevia oppilaita, jotka usein integroidaan opetuksessa taito- ja taideaineisiin myös pienryhmistä.

Näiden pohjalla olevien lakien lisäksi 7–9-luokkien liikunnan opetussuunnitelmassa määritellään, että liikunnanopetuksen tulee antaa kaikille oppilaille tasavertainen mahdollisuus onnistumiseen, osallisuuteen ja toimintakykyä tukevaan tekemiseen. Yksilöllisyys tulee huomioida tukemalla koettua pätevyyttä liikunnassa. (Opetushallitus 2014b) Oppilaan koettu pätevyys vahvistuu liikuntatunnilla tehtävien harjoitteiden ollessa hänelle soveltuvia ja niihin liittyy kannustava ilmapiiri sekä myönteinen palaute (Estevan ym. 2021; Opetushallitus 2014b). Kyse on ikätasolle sopivien liikuntaleikkien ja pelien, palautteenannon ja kannustuksen välille löytyvästä tasapainosta, jonka avulla oppilaan usko omiin liikuntataitoihin lisääntyy. Tasapainon löytyminen hyödyttää erityisesti niitä oppilaita, jotka kokevat liikuntataitonsa heikoiksi. Tulevaisuudessa itsemääräämisteoriapohjainen psykologinen lähestymistapa voi tukea oppilaiden liikuntamotivaatiota. (Estevan 2021)

Kaikki ovat elementtejä, joihin liikunnanopettajan ammattitaidolla voi vaikuttaa. Ajankohtainen ongelma on se, että tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla huomiota kiinnitetään vahvuuksien sijaan heidän puutteisiinsa (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 51–52). Tällöin ei

toimita kasvatustyössä oppilaan hyvinvointia tukevalla tavalla. Tietoisuus minäpystyvyyden vaikutuksista ja sen tukemisesta, voi auttaa opettajia toimintansa kehittämässä.

Oppija nähdään yhä useammin aktiivisena toimijana. Banduran minäpystyvyysteoria nojaa nykypäivän pedagogisia näkemyksiä tukeviin ilmiöihin. Siinä oppija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa omien sisäisten merkitysten ja ympäristön kanssa. Tällöin kuva omasta pystyvyydestä luo ennakkokäsityksiä ja odotuksia uusissa oppimistilanteissa (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 51–52).

Aiheesta kirjoittavat myös Vellonen ja Äikäs (2017). He korostavat minäpystyvyyden roolia tuen tarpeessa olevien oppilaiden toimintakyvyn tukemisessa. Tukiprosessi kohdentuu yksilöllisesti oppilaalle haasteita tuottaviin osa-alueisiin. Yksilöllisyys ja vahvuuksien havainnointi nousee esille keskeisenä elementtinä tukiprosessissa, jonka on jatkettava koko koulutuspolun ajan. Merkityksellistä on nuoren oma osallisuus tukitoimissa. (Vellonen & Äikäs 2017, 101)

Passolt ja Schindlerkin (2005) korostavat opettajan näkökulman muutoksen olevan ajankohtainen. Heidän mukaansa aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön omaavien oppilaiden kohdalla katse tulee suunnata oppilaan muuttamisesta oman itsen muuttamiseen (Passolt & Schindler 2005, 119). Tämä kääntää muutoksen suunnan oppilaasta opettajaan. Teoria tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajien tulisi kyetä muuttamaan omaa suhtautumistaan ja vuorovaikutustaan hyperaktiivisen lapsen kohdalla positiivisemmaksi. (Passolt & Schindler 2005, 119) Itsereflektiotaito on osa opettajan ammatillista kasvua.

Kuorelahden ja Lappalaisen mukaan kasvatus- ja opetuslalla tulisi kiinnittää huomiota myös opetuksen ennaltaehkäiseviin mahdollisuuksiin (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 51–52). Jokainen syrjäytynyt ja koulutuspolulla eksynyt nuori on hukkaan heitetty mahdollisuus. Yksilön omien vahvuuksien tunnistaminen on harjoiteltavissa oleva taito, jota tukemalla edistämme oppilaiden toiminnanohjausta ja kouluun kiinnittymistä (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 51–52). Kouluun ja yhteiskuntaan kiinnittyminen on oleellista oppilaan tulevaisuuden kannalta. Koulu on yhteiskunnan pienoismalli ja sen arki tuo ihmiset kohtaamisen äärelle.

Kivirauman (2017) mukaan ihmisten kohdatessa erityisyys korostuu. Hän muistuttaa, että liikumme kohti moniarvoista koulua, jossa marginaalisen ilmiön tutkiminen kertoo paljon kokonaisuuden nykytilasta. (Kivirauma 2017, 9–17). Opettajan mahdollisuudet nuoren

tukemiseksi liikunnanopetuksessa on mahdollistettu lain, opetussuunnitelman ja eri alan ammattilaisten näkökulmasta. Opettajan ammattitaidolla ja resursseilla on kokonaisuuden kannalta kuitenkin oleellinen merkitys. Oppilaiden tulevaisuuden mahdollisuudet vaativat muutoksia koko kokonaisuuteen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusprosessia. Lähdimme liikkeelle tutkimuksen tavoitteesta ja tutkimuskysymyksistä. Tutkimuksen tausta kuvaa tutkimuksen merkitystä opetustyössä toimivien ammattilaisten ja oppilaan tulevaisuuden kannalta. Näiden jälkeen prosessin kuvauksessa siirrytään tutkimusmenetelmiin, jotka sisältävät tutkimusotteen ja sen tieteenteoreettiset lähtökohdat, aineiston keruun ja analyysin. Aineistonkeruuta tarkastellaan tutkimusmenetelmänä ja käytännön tasolla toteutettuna.

Aineiston analyysin kannalta kuvataan laadullista teoriasidonnaista sisällönanalyysia ja fenomenografiaa. Samalla kuvataan analyysin käytännön toteutusta esimerkein. Menetelmät valikoituivat tutkimuksen tavoitteiden, tutkijoiden osaamisen kehittämisen ja kohderyhmän huomioinnin tuloksena. Sisällönanalyysi toi esiin nuorten käsitykset ja fenomenografinen analyysi huomio haastateltavien oman tietoisuuden haastattelutilanteessa, jolloin kohtaamisen merkitys korostui. Valinnat tukivat tutkijoiden tieteenfilosofisia ja eettisiä käsityksiä.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on kuvata ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyttä koululiikunnassa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on analysoida ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitystä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada opetuslalla toimiville ammattilaisille lisää tietoa oppilaiden minäpystyvyyden tukemisesta. Tutkimuksen tavoitetta lähestytään kahden tutkimuskysymyksen kautta.

Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat:

1. Millainen on ADHD-diagnosoidun yläkoululaisen käsitys minäpystyvyydestään koululiikunnassa?
2. Millaisia ovat oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavat käsitykset koululiikunnassa ja millaisia merkityksiä he käsityksilleen antavat?

Erilaiset oppimisen vaikeudet ja heikko oppimismotivaatio lisäävät riskiä pudota negatiiviselle koulutustielle. Kehitys alkaa usein jo perusopetuksen aikana ja ongelmat kasautuvat seuraavilla koulutusasteilla. Erityisen suureksi riskin muodostaa oppimisvaikeuksien ja kielteisten oppimiskokemusten yhdistelmä. Yhdistelmä lisää negatiivisia tunteita koulua kohtaan ja kylvää epäonnistumisen pelkoa. Kokonaisuus myös vaikuttaa kielteisesti oppilaan hyvinvointiin. (Mäkihonko ym. 2017, 36) On tärkeää lisätä myös tuen tarpeessa olevien nuorten positiivista kouluun kiinnittymistä.

Opettajan on mahdollista hyödyntää opetussisältöjä ja toimintatapoja, joilla hän voi lisätä ja ylläpitää oppilaiden oppimismotivaatiota. Motivaatioon linkittyy minäpystyvyyden tukeminen ja vahvuuksien esille tuominen. Myös Soinnun ym. (2017) mukaan oppilaiden onnistumisen kokemus, vahva minäpystyvyys sekä oman toiminnan hallinta vaikuttavat eniten oppimismotivaatioon, kouluun kiinnittymiseen ja tulevaan työllistymiseen. Vahvuuksien tunnistaminen on noussut myös kansainvälisen tutkimuksen keskiöön ja siihen lukeutuvat oppilaan käsitys omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan (Sointu ym. 2017, 58) Minäpystyvyyden tutkimuksella voidaan lisätä opettajaopiskelijoiden ymmärrystä aiheen merkittävyydestä. Lisäksi tutkimus antaa tietoa nuorten minäpystyvyydestä ja sen vahvistamisesta jo työssä oleville opettajille.

Opettajan tulee ymmärtää, miten koulunkäynnissä tukea tarvitsevaa nuorta ohjataan. Lisäksi on tiedettävä, miten ohjaus suunnitellaan ja arvioidaan. Kyse on moniammatillisesta yhteistyöstä, jossa opettajalla on merkittävä rooli. Moniammatillinen yhteistyö koskee aineenopettajia, luokanopettajia, erityispedagogiikan osaajia ja muita nuoren kanssa tekemisissä olevia tahoja sekä hänen perhettään. (Puukari ym. 2017, 6)

Minäpystyvyyttä vahvistavien tekijöiden merkitys nuoren näkökulmasta antaa mahdollisesti uutta tietoa tukitoimiin, opetustilanteisiin ja opettajan toimintaan liittyen. Vilkan (2005, 103) mukaan haastateltavat eivät ole vain tiedon hankkimisen välineitä, vaan heidänkin kuuluu saada tutkimuksesta jotain itselleen. Tämän tutkimuksen kohderyhmälle haastattelu tarjoaa puolueettoman keinon tulla kuulluksi.

5.2 Tutkijapositio

Tutkijoina olemme kiinnostuneita ihmisten uskomuksista, kokemuksista, tunteista ja ajatuksista sekä niiden merkityksestä. Jokainen meistä käsittää maailmaa omalla tavallaan ja opettajan työn kivijalka muodostuu oppilaiden ymmärtämisestä. Ymmärrys auttaa meitä näkemään yksilön, mikä luo edellytykset laadukkaalle opetukselle. Haluamme laajentaa osaamistamme oppilaiden antamia merkityksiä tutkien. Meille opetuksen keskiössä on oppija, joka luo opetustyön raamit, jolloin oppilaiden ajatuksiin syventyminen on hieno mahdollisuus kehittää osaamistamme kasvatusalan ammattilaisina. Tutkimuksen tavoitteena on nähdä oppilaan käsityksille antamat merkitykset ja hahmottaa, miten häntä voi tukea. Tämä syventää positiivista vuorovaikutusosaamista opetustyössä.

Pitkän työuran tukea tarvitsevien nuorten parissa kokenut Eija Reinikainen sanoo haluavansa nähdä oppilaat sellaisina kuin he ovat, eikä sellaisina, millaisia heidän hänen uskomustensa mukaan tulisi olla (Reinikainen 2007, 47). Näkökulma on tavoitteena erinomainen ja sulautuu tutkimuksen eettisiin periaatteisiin ja tässä haluamme opettajina kehittyä. Usein esimerkiksi ADHD-diagnosiin liittyy ennakkokäsityksiä ja stereotypioita, jotka liittyvät muun muassa tietämättömyyteen aiheesta (Tihinen 2022). Tällä tutkimuksella on mahdollista pyrkiä purkamaan inhimillisiä oletuksia.

Elämme muuttuvassa yhteiskunnassa ja työskentelemme kasvatuksellisten tavoitteiden eteen moniammatillisessa työyhteisössä. Opettajat tarvitsevat ajankohtaista tietoa oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Toiminnan taustalla vaikuttavat perusopetuslain ja opetussuunnitelmien asettamat raamit, joiden turvin voimme taata oppilaille onnistumisia, oppimista ja osallisuutta tukevaa opetusta, mikä mahdollistaa oppilaan opintopolun jatkumisen peruskoulun jälkeen. Sujuva eteneminen ei ole itsestään selvää, sillä useat tekijät vaikuttavat oppilaiden kehitykseen ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen.

ADHD on aiheuttanut valtakunnallista keskustelua ja pohdintaa suhteellisen paljon viime aikoina. ADHD-diagnoosien määrä on ollut kasvussa. (Honkasilta 2017) Haluamme ymmärtää miten opettajan, oppilaan, vertaisten ja muiden tekijöiden vaikutukset näyttäytyvät oppilaalle itselleen. Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen ja erilaisten lähtökohtien huomioiminen tasavertaisuuden takaamiseksi on tutkimuksellisesti ja opetusfilosofisesti tärkeä tavoite. Tulevaisuudessa voimme pyrkiä siihen, että oppilaalla olisi mahdollisimman turvallinen

kasvuympäristö. Tällöin voidaan mahdollistaa oppilaan potentiaalinen näkyminen hänelle itselleen.

Omakohtainen kokemus aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä ja pienryhmästä liikuntatunneille integroitujen nuorten kanssa työskentely ovat osittain kohdistaneet aiheen valintaa. Aihe koskettaa henkilökohtaisesti vanhempana ja opettajana. Kasvatusalan tulevina ammattilaisina meillä on mahdollisuus vaikuttaa oppitunneilla lasten kokemuksiin positiivisesti. On etuoikeus keskustella ADHD-diagnosoitujen nuorten minäpystyvyyteen ja koululiikuntaan liittyvistä käsityksistä ja kokemuksista. Toivomme tutkimuksen tuovan tuen tarpeessa olevien lasten ja nuorten kanssa toimiville tietoa, taitoa ja ymmärrystä.

5.3 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus kuvaa tai käsittelee ilmiötä ja pyrkii ymmärtämään tietynlaista toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Laadullinen tutkimus sopii nykypäivän opetusfilosofiseen teoriaan oppimisesta osana sosiaalista ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa otos on yleensä pieni ja analyysi on perusteellista, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen tieteellinen pätevyys perustuu määrän sijasta laatuun (Hammarberg ym. 2016, 489–499) Laadullisella tutkimuksella tavoitellaan syvää ymmärryksen tasoa, eikä siinä pyritä tulosten yleistämiseen (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkijaposition näkökulmasta laadullisuus antaa tilaa oppilaan käsitysten yksilöllisyydelle ja todellisuudelle. Koska kvalitatiivinen tutkimus kietoo yhteen aineiston keruun ja käsittelyn, metodi vaikuttaa kerroksittaiselta. Ennakkokäsityksemme tutkittavaan aiheeseen liittyen ovat muodostuneet opetustyössä, henkilökohtaisessa elämässä ja opintojen myötä. Olemme omasta subjektiivisuudestamme tietoisia ja tämän vuoksi tutkimuksen toteutuksessa pyrittiin kriittiseen tarkasteluun luotettavuuden ja eettisyyden takaamiseksi. Alustavien tulkintojen tekeminen teoriaa kirjoittaessa ja aineistoa kootessa teki prosessista tulosten kannalta kattavan. Jatkuva tulkinnan ja analyysin osuus vaikutti luontevalta. Subjektiivisuus on inhimillistä, emmekä pyrkineet irrottamaan sitä kokonaan prosessista.

Laadullisessa tutkimuksessa tieteenfilosofisten lähtökohtien kannalta keskeisenä asiana nousee esiin ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja kokemusten merkityksellisyyserojen tutkiminen. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskiössä ovat opetuksessa tärkeät

elementit: yksilön kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Lisäksi näkökulma tuo esille myös ymmärtämisen ja tulkinnan merkitykset. (Laine 2010, 28) Fenomenografian silmin nähdään siis yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2007, 228) Tutkimus keskittyy oppilaiden erilaisiin käsityksiin ja niiden merkityksiin. Tutkijoina pyrimme refleктоimaan oman tulkinnan mahdollista osuutta avoimesti.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on kuvata ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyttä koululiikunnassa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on analysoida ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkityksiä. Ensimmäistä tutkimuksen tavoitetta lähestytään teoriasidonnaisesti laadullisella sisällönanalyysillä ja toista fenomenografisella analyysillä. Oleellista on kuvata käsityksiä ja niihin liittyviä merkityksiä.

Tutkimusmenetelmiin liittyen fenomenografinen tutkimusote voi liikkua kahdella tasolla. Ensimmäisessä tutkimusnäkökulma pyrkii hahmottamaan tutkimuskohteiden erilaiset tavat ymmärtää tutkittavaa asiaa (Rissanen 2006, luku 51). Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys keskittyy toiselle tasolle, jolloin tulkitsemme oppilaiden toisistaan eroavia käsityksiä ja niiden merkityksiä. Tutkijan tehtävänä on siis tarkastella, millaiseksi tutkittavan aiheen sisällöllinen merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa (Rissanen 2006, luku 51).

Tutkimuksen kannalta fenomenografinen metodi näyttäytyi metodin sijaan tapana käsitellä tutkimusongelmaa. Tarkoitus on vastata oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 168). Tavoitteena oli herättää myös tutkittavissa uutta tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelija tulkitsee haastateltavan kokemuksia, jonka lisäksi tutkija nähdään oppijana. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 168). Haastattelun tarkoitus ulottuu tällöin myös itse haastattelutilanteeseen.

Fenomenografia avaa onnistuessaan silmiä tutkittavan näkökulmalle ja sille, miten hän käsittelee asiaa yhdessä tutkijan kanssa. Olennaista on, millaisia merkityksiä nuoret kokemuksilleen ja näkemyksilleen antavat. Lisäksi tavoitteena on saada nuoret pohtimaan oman toiminnan merkitystä, ystävyysuhteitaan ja motivaatiotaan liikkua. Nuoret voivat hyötyä itsereflektiosta, jota tarvitaan jatko-opinnoissa ja työelämässä. Lisäksi nuoren näkökulma avaa silmiä tutkijan näkökulman muutokselle.

5.4 Osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui kahdeksan yläkoulun oppilasta keskisestä Suomesta. Kaikki tutkittavat osallistuiivat peruskoulun liikunnanopetukseen ja heillä oli virallisesti diagnosoitu aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Tutkimukseen otettavat henkilöt voidaan valita joko satunnaisesti tai ei-satunnaisesti (Metsämuuronen 2007, 51). Ei-satunnaisissa tavoissa otanta valitaan tutkijan mielenkiinnon mukaan, kun taas satunnaisissa tavoissa tutkittavat osallistuvat tutkimukseen sattumalta. (Metsämuuronen 2007, 51) Tässä tutkimuksessa oppilaat valittiin satunnaisella otannalla, sillä he ottivat oma-aloitteisesti yhteyttä meihin, mikäli halusivat osallistua tutkimukseen, saatuaan siitä tiedon koulunsa rehtorilta tai terveydenhoitajalta.

Aineistonkeruutavaksi valikoitui laadulliselle tutkimukselle sopiva puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelulla pyrittiin mahdollisimman luontevaan ja keskustelunomaiseen haastattelutilanteeseen. Hirsjärven ja Hurmeen (1985) mukaan haastattelu sopii hyvin aineistonkeruutavaksi esimerkiksi silloin, kun tutkitaan intiimejä asioita tai halutaan kuvaavia esimerkkejä (Metsämuuronen 2007, 51). Tutkittavien pieni määrä ja ihmisen elämän ainutlaatuisuus ovat laadulliselle tutkimukselle ominaisia (Moilanen & Rähkä 2010, 65).

Kallisen ja Pirskasen (2022, 61) mukaan tutkimuksen osallistujien rekrytointi alkaa tutkimuslupien ja suostumusten hankinnasta, jonka jälkeen otetaan yhteyttä tarvittaviin tahoihin. Tämän jälkeen näiltä tahoilta tai organisaatioilta sekä tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä tai heidän vanhemmiltaan pyydetään myös luvat tutkimuksen tekemiseen. Kun nämä asiat ovat kunnossa, voi aineiston keruun aloittaa. (Kallinen & Pirskanen 2022, 61) Aineistonkeruun kriteerit tämän valossa täyttyivät, mikä tukee tutkimuksen eettisyyttä. Haastateltavat tavoitettiin kaupungeilta ja kunnilta tulleiden lupien turvin rehtoreiden kautta oppilaille menevillä tiedotteilla. Haastateltavia koskien lupa pyydettiin myös huoltajilta, sillä osa tutkittavista oli alle 15-vuotiaita.

Nuorten terveystietojen ollessa osana tutkimuksen hakijoiden soveltuvuus-kriteereitä, tietosuojakartoitus ja riskien alustavat arviointilomakkeet täydennettiin. Lisäksi konsultoitin myös yliopiston tietosuojavaltuutettua tutkimuksen menettelytapojen eettisyyden varmistamiseksi. Tutkimukseen osallistumisen kriteerit täytti yläkouluikäinen oppilas, jolla on diagnosoitu ADHD. Lisäksi oppilaan tuli osallistua perusopetuksen liikuntatunneille.

Tavoitteena on haastatella niin monta tutkittavaa, että tarvittavaa tietoa saadaan ja tutkimusongelma ratkeaa (Kananen 2019, 55). Tällöin puhutaan saturaatiosta, jolloin tutkittavien vastaukset alkavat toistaa itseään. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–60). Kylläntymiseen viittaa aineiston runsaus ja monipuolisuus, sekä vastausten osuminen tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymyksiin ei jäänyt selkeitä aukkoja ja saimme tarkentavia näkökulmia aiempaan teoriaan peilattuna. Haastateltavien saaminen vei aikaa, mutta onnistui.

5.4.1 Teemahaastattelu

Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelun tavoite oli saada nuoret aktiivisesti kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään. Spontaanin keskustelun sijaan haastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja sillä on tarkoitus (Eskola ym. 2018, 28). Haastattelujen tarkoitus ei ole yleistää asioita, vaan pyritään keskustelemaan kokemuksista ja näkemyksistä eri teemojen kautta (Warren 2002, 83). Vaihtoehtoina on toteuttaa esimerkiksi yksilö-, ryhmä-, lomake- tai puhelinhaastattelu. Haastattelun voi myös toteuttaa puolistrukturoituna, strukturoituna tai avoimena. (Metsämuuronen 2007, 235; Leinonen ym. 2017, 89)

Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja niiden esittämisjärjestys on kaikille osallistujille samat ja avoimessa haastattelussa keskustelu on vapaata, eikä haastattelijä aina ohjaile keskustelua. Puolistrukturoidussa eli teemahaastattelussa runkoa voi muuttaa vastaajien mukaan. Tärkeintä teemahaastattelussa on, että tietyt teemat tulee käsitellyksi haastattelun aikana, mutta kysymysten esittämisjärjestys saattaa vaihdella haastateltavien kesken. (Metsämuuronen 2007, 235; Leinonen ym. 2017, 89)

Teemahaastattelussa ponnistusalustana toimii tieto siitä, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47) Tässä haastattelussa tiedettiin, että haastateltavat ovat osallistuneet yläkoulun liikuntatunneille. Lisäksi jokaisella on diagnosoitu aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, mikä voi vaikuttaa heidän kokemuksiinsa. Tutkijan on oltava perillä haastattelua koskevista kokonaisuuksista ja ilmiöistä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Näihin perehdyttiin kattavasti kirjallisuuskatsauksessa.

Teorian perusteella haastattelijä päätyy oletuksiin, joiden pohjalta luodaan haastattelukysymykset ja runko (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Tässä tutkimuksessa käytettiin muodostamiamme haastattelukysymyksiä teemoittain, mutta niiden esitystapa oli vapaa ja

keskusteleva. Lisäksi haastattelussa tarkentavat lisäkysymykset olivat ajoittain tarpeellisia. Haastattelut suunnataan tutkittavien omakohtaisiin kokemuksiin erilaisista tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Puolistrukturoitu haastattelu on lähempänä vapaata keskustelua kuin strukturoitua haastattelua. Puolistrukturoitu sanana viittaa kaikille samoihin teemoihin, jotka on määrätty ennalta. (Hirsjärvi & Hurme 48) Tavoitteena on saada jokaisesta teemasta vastauksia haastateltavilta (Vilkkä 2005, 102). Haastattelun runkoa testattiin pilottihaastattelulla ADHD-diagnosoidulla lukion opiskelijalla. Pienten muutosten jälkeen runko oli valmis virallisiin haastatteluihin.

Ennakoidut teema-alueet haastattelurungossa jakautuivat nuoren minäpystyvyyden tyyppiä tutkiviin, liikuntatuntien vuorovaikutustilanteiden vaikutusta tutkiviin sekä nuoren minäpystyvyyttä vahvistaviin tekijöihin. Vuorovaikutuksen vaikuttavuus jaoteltiin ryhmän ilmapiiriin, ystävyysuhteisiin sekä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Haastateltavien määrä liittyy oleellisesti saatuun saturaatioon eli kylläisyyteen, jolloin haastattelujen tulos alkaa toistaa itseään (Eskola ym. 2018, 33). Suunnittelimme 6–8 haastattelun toteuttamista ja kahdeksan virallista haastattelua toteutui. Ammatilaisen nauhuri on äänityksessä varma valinta (Eskola ym. 35), mutta teknisistä syistä käyttöön valikoitui puhelimen nauhoitussovellus, mikä osoittautui helpoksi käyttää ja nauhoitteet olivat laadukkaita.

5.4.2 Nuoret haastattelussa

Menetelmää arvioiden haastattelun etuna on sen joustavuus, sillä sen aikana voidaan esimerkiksi korjata väärinkäsityksiä, selventää asioita ja käydä keskustelua. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Kirjoitetussa kyselyssä kysymyksen väärinymmärryksen riski kasvaa ja oppilas voi jättää vastaamatta kokonaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–87) Uskoimme keskustelun olevan nuorille luontevin tapa antaa tietoa, sillä kirjoittaminen olisi saattanut tuntua työläältä ja vastaukset jäädä varsin suppeiksi. Kallisen ja Pirskasen (2022, 145) mukaan yksilöhaastatteluissa haastateltavalle voi tulla tunne yksilöllisyydestä ja luotettavuudesta, mutta toisaalta nuori voi kokea tilanteen myös jännittäväksi. Halusimme omalla ammatitaidollamme osoittaa nuorille, että heidän sanoillaan on tärkeä merkitys. Avoimuus luo usein lisää avoimuutta ja nuorten kohtaaminen on meille jokapäiväinen työ.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan nuorten haastatteluissa on muistettava, että he ovat etäänntyneet aikuisten maailmasta. Tämä voi näkyä asenteessa haastattelua kohtaan ja usein nuoret eivät halua, että heidän asioitaan udellaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 132) Toinen suuri riski aineistonkeruussa oli, ettei haastateltavia löydy, mikä saattoi liittyä marginaaliseen ryhmään tai nuorten motivointiin. Nuorten tulisi motivoitua vastaamaan. Lisäksi kouluympäristö haastattelupaikkana voi saada nuoren ajattelemaan, että hän pääsee tutkimuksen ajaksi pois tunnilta ja vastaukset ovat sen mukaisia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 132–133) Mielestämme nuoren koti haastatteluympäristönä oli kuitenkin vieras, sillä tutkimus liittyy oppilaitoksessa tapahtuvaan toimintaan. Lisäksi koulusta oli helppo löytää paikka haastattelulle ja tällöin ympäristö olisi jokaisella haastateltavalla samalla tavoin tuttu. Kouluun liittyviin kysymyksiin saattaisi olla myös luontevampaa vastata koulupäivän aikana paikan päällä.

5.4.3 Haastattelukysymykset

Kasvatustiede nivoutuu kokemuksiin. Kokemukset taas ovat elämää ja siihen liittyvää toimintaa. Koulut ovat täynnä erilaisia tarinoita ja ne ovat tutkimuksen keskeinen kohde. Ne kasvattavat meitä persoonana ja ammattilaisena. Yksittäisen haastateltavan puhe voi olla todella moniäänistä. (Syrjälä 2018, 272–274) Jotta voimme ymmärtää ja tulkita haastateltavaa syvemmin, pyrimme huolellisuuteen kysymysten asettelussa ja organisoinnissa.

Haastattelukysymyksiä on tärkeää suunnitella riittävästi ja teemahaastattelun tulisi olla ennen kaikkea keskustelu (Eskola ym. 2018, 42). Tarkat kysymykset kirjattiin ylös, millä varmistettiin oleellisten asioiden kysyminen. Pääkysymysten lisäksi kirjattiin lisäkysymyksiä, joiden merkitys saattoi olla tuloksen kannalta tärkeämpi kuin ensimmäisen kysymyksen. Tarkoituksena oli, että nuori kuvailee omia käsityksiään, uskomuksiaan, tunteitaan ja tulevaisuuden toiveitaan, mikä vaatii uppoutumista asiaan. Haastattelijan on lisäkysymysten avulla pääteltävä, milloin asia on relevantti, jolloin syventäminen kannattaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 109).

Tavoitteena oli saada luotua tasavertainen tilanne, jossa nuori tuntee voivansa puhua luottamuksella. Tässä auttaa aktiivinen kuuntelu, kiinnostus ja läsnäolo (Eskola ym. 2018 45). Suositeltavaa on, että reagoimme haastattelutilanteessa niihin teemoihin, joita haastateltava pitää itse tärkeänä (Eskola ym. 2018, 45). Haastattelukysymykset on laadittu

tutkimuskysymyksiin nojaten ja ne löytyvät liitteistä (liite 1.). Kokonaisuus rakentuu teorian pohjalta minäpystyvyyteen vaikuttavien tekijöiden mukaisesti. Näitä ovat onnistumisen kokemukset, sijaisvaikutus, palaute sekä affektiiviset tilat.

Eskola (1967) on määritellyt teemahaastattelulle kysymysten ryhmittelyyn liittyvät viisi osaluetta, joiden mukaan on hyvä edetä. Kahdessa ensimmäisessä ryhmässä ovat täsmälliset tosiasiatiedot ja arvionvaraiset tosiasiatiedot. Kolmanteen ryhmään kuuluvat käyttäytymisen syyt. Neljäntenä tulevat arvot, asenteet sekä mielipiteet ja viimeisenä sosiaaliset suhteet. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 106)

Haastattelussa suositaan usein pehmeää aloitusta, varsinkin jos todellinen aihe on henkilökohtainen (Eskola ym. 37). Tämän vuoksi kirjoitimme alkuun kolme lämmittelykysymystä. Olimme tietoisia myös keskustelun luonteen myötäileväisyydestä ja siitä, että olisi suositeltavaa pitäytyä haastateltavan kanssa samalla tasolla myös puhuessa. Eskola ym. suosittelevat välttämään nuorten kanssa liiallista sivistyssanojen käyttöä (Eskola ym. 2018, 39). Haastateltavien vastaukset painottuivat menneisyyteen ja toivat esille käsityksiä, kokemuksia, tunteita ja menneitä tilanteita sekä niihin liittyviä merkityksiä. Tämän vuoksi tutkimus on jälkikäteen arvioitu eli retrospektiivinen (Metsämuuronen 2007, 49). Osa kysymyksistä kohdistui nuoren tulevaisuuteen liittyviin käsityksiin.

Lämmittelykysymyksistä kaksi ensimmäistä voitiin katsoa sisältävän täsmällistä tosiasiatietoa, kun taas kolmas lämmittelykysymys kuvasti nuoren mielipidettä. Ensimmäinen teema liittyi haastateltavan oman minäpystyvyyden kuvaamiseen ja mahdolliseen luokitteluun. Se paljasti erityisesti vahvaan minäpystyvyyteen liittyviä piirteitä ja keskittyi erilaisiin onnistumisen kokemuksiin ja käsityksiin. Ensimmäisen teeman alla keskityttiin aiheisiin, jotka kuvasivat arvionvaraisia tosiasioita sekä oppilaan käyttäytymistä ja sen syitä.

Toisen teeman avulla keskityttiin sijaisvaikutusten merkityksiin oppilaan minäpystyvyyden kannalta. Teeman alta löytyi pääasiassa sosiaalisiin suhteisiin liittyviä kysymyksiä, jotka jaoteltiin edelleen vertaisoppijoita ja opettajaa koskeviin. Asenteisiin, arvoihin ja mielipiteisiin keskityttiin esimerkiksi kysymyksissä tuntien ilmapiiristä. Kaksi kysymyksistä liittyi oppilaan käyttäytymisen syihin. Ne oli nostettu viimeiseen ryhmään, jotta pysyttäisiin minäpystyvyydessä heikon minäpystyvyyden kannalta oleellisissa näkökulmissa.

5.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi rakentuu jo teoriaa kirjoittaessa. Teoria vaikuttaa aineistonkeruuseen, luokitteluun ja narratiiviseen raportointiin. Tutkijan näkökulma vaikuttaa siihen, miten hän erittelee analyysin vaiheita. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136) Hypoteesien mahdollisuus nousee jo teorian kirjoitusvaiheessa, mutta laadullisessa tutkimuksessa näitä ei kirjata ylös. Haastattelussa tehdään havaintoja ilmiöistä, eleistä, ilmeistä, asennoista ja vastauksista sekä huomioidaan myös vastaamatta jääneet asiat. Haastattelun jälkeen tulkitaan litteroitu aineisto (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137). Yksi haastattelu kesti keskimäärin puoli tuntia ja litteroitua aineistoa kertyi 70 sivua (fontti arial, koko 12).

Varsinainen tulkinta sisältää usein aineiston erottelua, yhdistelyä, luokittelua, narratiivien etsimistä ja analysointia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137) Fenomenografiaa määrittelevät Marton ja Booth (1997) kertomalla, että tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden erilaiset tavat kokea asioita (Hirsjärvi & Hurme 2001, 168). Käsitusten erot ovat yksilöllisiä ja voivat juontua nuoren näkökulmasta hyvin erilaisista tekijöistä.

5.5.1 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Aineiston kuvailu on analyysin perusta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 145). Teoriasidonnainen laadullinen analyysi liikkuu teoria ja aineistolähtöisen välimaastossa (Eskola 2001). Siinä analyysi ei perustu teoriaan, mutta joitakin kytkentöjä siihen on havaittavissa. Aineistosta tehtyjä löydöksiä voidaan vahvistaa ja tukea teorialöydöksin (Eskola 2001). Teoriasidonnaisessa laadullisessa sisällönanalyysissä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen aineiston litteroitu teksti luettiin toistuvasti ja oppilaiden vastaukset pelkistettiin. Tämän jälkeen luokittelussa vertaillaan ja tyypitellään aineistossa olevia asioita (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147). Niillä on yhteys analyyttiseen kontekstiin. Luokittelussa on kyse päättelystä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147) Sitaattien pelkistäminen helpotti käsitusten erottelua ja toi esille niihin liittyviä eroja ja yhtäläisyyksiä. Jokainen oppilas käsiteltiin analyysissä omana kokonaisuutenaan.

Analyysissä havaittiin selkeitä tulosten yhdenmukaisuuksia aiempien tutkimusten teorioiden kanssa, mikä vaikutti analyysin teoriasta poimittuihin sidoksiin. Oppilaiden sitaateista pelkistetyt ilmaukset kategorisoitiin Söderholmin (2017) minäpystyvyyssyyppien mukaisesti: yleisesti vahva minäpystyvyys, korjautuva minäpystyvyys, ristiriitainen minäpystyvyys ja yleisesti heikko minäpystyvyys. Oppilaan tiedot näkyivät pseudonymisoinnin seurauksena kokonaisuuksina, jolloin tutkija tiesi, mitkä sitaatit ovat esimerkiksi oppilaan A sanomia. Pseudonymisoinnissa henkilötiedot koodataan ja koodiavain on tutkijan hallussa (Tietosuoja 2023). Sisällön analysointi tehtiin siis alkuun aineistolähtöisesti. Tulokset mukailivat Söderholmin (2017) tutkimuksen tuloksia, jolloin teoria antaa analyysin tuloksille kategoriat. Kategorioista luotiin lopuksi taulukko.

Oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavien tekijöiden kuvailu oli osittain yhtenevä esitetyn teorian kanssa. Osittain analyysi oli aineistolähtöinen, mikä tarkensi aiempaa tutkimustietoa minäpystyvyyssyyppien käsityksistä. Alla olevassa esimerkissä analysoidaan haastateltavien vastauksia onnistumisen kokemuksista koululiikunnassa. Oppilaat arvioivat onnistumisten määrää tunneilla. Oppilaat, jotka kuvasivat liikuntaa itselleen oppiaineena vahvaksi, kertoivat onnistuvansa usein tai lähes aina. Tulos mukailee teoriaa, sillä liikunnassa itsensä heikkona käsittävä oppilas kuvasi onnistuvansa harvoin. Aiempi teoria ei kuitenkaan syvenny oppilaiden erilaisiin käsityksiin onnistumisista. Tulokset tarkentuivatkin aineiston analyysin johdosta. Seuraavaksi on kuvattu kaksi esimerkkiä pelkistämisestä ja minäpystyvyyteen liittyvien käsitysten erottelusta (taulukko 3.).

TAULUKKO 3. Aineiston pelkistäminen.

Ensimmäisessä esimerkissä oppilas C, kuvaa käsitystään onnistumisesta koululiikunnassa. Hän on kertonut onnistuvansa liikuntatunneilla useimmiten ja oppivansa uutta

"No jos on ollu vaikka koululiikunnassa semmonen laji mitä en oo ennestään oikeen osannu ni oon siinä alkanu niinku kehittyä vähän. Ni siinä."



Jos on laji, mitä en oo osannu ni oon alkanu kehittyä siinä vähän



Pieni kehittyminen lajissa, jota ei ole osannut aiemmin



Pieni kehitys on onnistuminen

Toisessa esimerkissä harvemmin onnistumisia kokeva oppilas B kuvaa käsitystään onnistumisesta koululiikuntatunnilla

"Mm. Olikohan öö, kaks viikkoo sit perjantaina liikunnantunnilla. Ku me oltiin koripalloa, mut me ei oltu silleen ryhmässä, ni osa meni niinkö tänne ja osa meni tänne riviin. Ja sit meidän piti heitellä niit koripalloja. Ja siinä vaiheessa kun (kaverin nimi) heitti niinku et, kun meidän piti heittää täältä sivulta ja täältä sivulta silleen mutkaan. Ni mä otin sen koripallon silleen tyhmästi, et mulla taittu toi sormi niin tota mä en siinä vaiheessa, mä olin silleen et nyt en kyllä pysäytä tätä peliä kesken, mä vaan jatkoin sitä."



Koripallotunnilla meidän piti heittää koripalloja ja mun kaveri heitti ja mä otin koripallon tyhmästi kiinni, et sormi taittu. Mä olin siinä, et en jätä peliä kesken ja jatkoin.



Pelin jatkaminen pienen loukkaantumisen jälkeen



Toiminnan jatkaminen vastoin käymisestä huolimatta on onnistuminen

5.5.2 Fenomenografinen analyysi

Toista tutkimuskysymystä oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavien käsityksien merkityksistä lähestyttiin fenomenografisella analyysillä. Aiemmin pelkistetyt toimivat pohjana merkitysten erottelulle. Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan käsitysten välisiä suhteita, sillä ihmisten käsitykset asioista eroavat toisistaan (Marton 1981). Vertailu vaati aineiston pelkistettyjen sitaattien jäsentelyä uudelleen. Sitaatit tuotiin vertailun mahdollistamiseksi kysymyksittäin luetteloksi. Etu analyysissa liittyy informaation kasvattaminen tilanteessa, jossa ensin hajanaiselta vaikuttava aineiston selkiytetään ja luokitellaan (Eskola & Suoranta 1998).

Analyysi toteutettiin aineistoa neljässä osassa käsitellen. Tämä on analyysin ensimmäinen vaihe, jonka tarkoituksena on tunnistaa ja kuvata käsityksiä ja kokemuksia niiden merkitysten valossa (Kettunen 2022). Etsimme aineistosta jatkuvasti sekä eroja, että yhtäläisyyksiä. Ydinosa koostuu vertailusta (Kettunen 2022). Pelkistetyistä ilmauksista nostettiin esiin toisistaan käsitteellisesti erilaiset merkitykset. Merkityserot muunnettiin virkkeiksi taulukkoa varten. Merkitysten eroja pyrittiin yhdistämään niin pitkälle, kuin mahdollista. Tässä analyysivaiheessa pyritään tunnistamaan ilmi nousseiden merkitysten välisiä suhteita (Åkerlind 2005; Marton & Booth 1997). Eroavuuksia löytämällä saadut merkityskokonaisuudet on mahdollista luokitella ja järjestää. (Åkerlind 2005; Marton & Booth 1997) Merkityskategoriat yhdistyvät ylempiin käsitekategorioihin loogisesti. Tämän myötä käsitekategoriat kootaan edelleen ylempien kuvauskategorioiden alle. Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioita saatiin lopulta viisi.

Kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen päätulokset (Marton 1981). Martonin ja Boothin (1997) mukaan kuvauskategoria on riittävän laadukas, kun se täyttää kolme kriteeriä. Jokaisen kategorian tulee kuvata selkeästi erilaista tapaa kokea ilmiö, kategorioiden on oltava arvojärjestyksessä ja loogisessa suhteessa toisiinsa ja vaihtelua kuvaavien kategorioiden tulee olla määrältään mahdollisimman vähäiset. (Marton & Booth 1997) Kriteerit pyrittiin täyttämään. Kuvauskategoriat on muodostettu mahdollisimman neutraalisävyisiksi, sillä tulosten tarkoituksena on palvella opetuslalla toimivia henkilöitä.

Seuraavaksi esimerkki tehdystä fenomenografisesta analyysistä. Oppilaat antoivat onnistumisen elämälle erilaisia merkityksiä, jotka koottiin numeroituna. Erot koodattiin

värein, sen mukaan, millaisen minäpystyvyyksikäsityksen oppilas omaa (liite 5.). Tämä helpotti aineiston analyysia ja asioiden suhteuttamista. Numerojärjestys kuvaa merkityseroa ja suhdetta toisiinsa. Oppilaiden käsitysten mukaan merkityksellisimmät asiat minäpystyvyyden kannalta näkyvät ensimmäisenä. Merkitykset järjestettiin lopuksi taulukkoon (taulukko 6. kts. s.78). Esimerkki kuvaa analyysia ensimmäisestä kokonaisuudesta.

1. Oppilas käsitti onnistumisen osallistumisena, oppimisena tai toiminnan jatkamisena epäonnistumisen jälkeen
2. Onnistuminen liitettiin objektiiviseksi asiaksi tai osaksi minäkuvaa
3. Onnistuminen oli mielihyvän kokemuksena hyvin merkityksellinen tai neutraali
4. Toisen oppilaan onnistuminen nähtiin kannustamisen kohteena tai minäpystyvyyttä laskevana

Oppilaan käsitykset onnistumisesta vaihtelevat.

Vastuullisuuden kokemuksella on yhteys oppimaan oppimiseen.

Työstrategioiden käytöllä ja sisäisellä motivaatiolla on yhteys minäpystyvyyteen.

1. Liikuntatuntien opetussisällön vaihtelu vahvisti tai heikensi liikuntamotivaatiota, ja osalle vaihtelulla ei ollut väliä
2. Opetusmenetelmien vaihtelu oli motivaatiota lisäävää tai suojareaktioita aktivoivaa

Eriyttämisestä on hyötyä onnistumisen ja autonomian kokemusten kautta minäpystyvyyteen vahvistavasti.

Opetusmenetelmissä voidaan joustaa, jotta heikon minäpystyvyyden oppilas osallistuu toimintaan.

1. Autonomian tunne oli jatkuvasti riittämätön tai motivaation kannalta tarpeeton tai motivaatiota lisäävä mieleisessä sisällössä
2. Oppimisympäristön vaihtelu nähtiin autonomian tarvetta lisäävänä tai motivaatiota ja minäpystyvyyttä lisäävänä
3. Liikuntavälineiden käyttö vahvisti minäpystyvyyttä ja motivaatiota tai heikensi niitä epämieluisan liikuntavälineen kohdalla tai aiheutti pelon seurauksena osallistumattomuutta

Autonomian tarpeen kokemukset vaihtelevat suuresti.

Autonomian kokemuksella on keskeinen merkitys liikunta- ja osallistumismotivaatiolle vaihtelevissa ympäristöissä ja välineitä käsiteltäessä.

Käsityskategoriat koottiin tuoden ilmi merkityskategorioiden sisällöt loogisesti. Ensimmäinen käsityskategoria koostui opettajan toiminnan kannalta oleellisesti eriyttämiseen ja opetusmenetelmissä joustamiseen, jolloin oppilaan minäpystyvyys, osallistuminen ja onnistuminen voivat helpottua. Käsitukset eriyttäminen ja opetusmenetelmissä joustaminen yhdistyivät eriyttämiseksi. Samoin merkityskategorioiden oppilaan käsityksiä, kokemuksia ja tunteita koskeva osuus yhdistyi kognitiivisen toiminnan kautta oppimaan oppimiseen. Oppimaan oppimisen käsitteitä ja eriyttämisen käsitteitä voitiin lopuksi yhdistää pedagogisten ratkaisujen alle kuvauskategoriaksi. Kokonaisuus rakennettiin taulukkoon (taulukko 4.).

TAULUKKO 4. Tulostaulukko fenomenografisessa analyysissä.

| | | |
|---|--|---|
| Pedagogisten ratkaisujen vaikutus oppilaan onnistumiseen | Eriyttämällä onnistumisia ja tukea sisäiselle motivaatiolle | Eriyttäminen vahvistaa minäpystyvyyttä onnistumisen ja autonomian kokemusten kautta |
| | | Joustaminen opetusmenetelmissä helpottaa heikon minäpystyvyyden omaavan oppilaan osallistumista |
| | | Oppilaan käsitykset onnistumisesta vaihtelevat |
| | Oppilaan oppimaan oppimisen tukeminen onnistumiskokemusten muokkaajana | Vastuullisuuden kokemuksella on yhteys oppimaan oppimisen taitoon |
| | | Työstrategioiden käytöllä ja sisäisellä motivaatiolla on yhteys vahvempaan minäpystyvyyteen |

Ymmärryksiä uskotaan fenomenografiassa olevan rajattu määrä ja ne esitetään mahdollisimman hierarkkisissa kokonaisuuksissa ja loogisessa suhteessa toisiinsa (Marton 1981). Näiden pohjalta luotiin kategorioiden mukaan taulukko, jotta käsitysten erot ja

merkitysten suhteet toisiinsa saatiin näkyviin, mikä Martonin (1981) mukaan on yleinen tapa osoittaa tulokset.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulososuudessa vastataan tutkimuskysymyksiin:

1. Millainen on ADHD-diagnosoidun yläkoululaisen käsitys minäpystyvyydestään koululiikunnassa?
2. Millaisia ovat oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavat käsitykset koululiikunnassa ja millaisia merkityksiä he käsityksilleen antavat?

6.1 ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyys koululiikunnassa

Minäpystyvyyden tyypit pohjautuvat Albert Banduran minäpystyvyyden kehitysteoriaa hyödyntäneen Söderholmin (2017) tutkimustuloksiin. Söderholmin tekemässä tutkimuksessa ohjaamon nuorille tulokset muodostivat normatiivisten ja ei-normatiivisten elämäntapahtumien seurauksena neljä eri minäpystyvyyden tyyppiä. Nämä neljä tyyppiä ovat yleisesti vahva, korjautuva, ristiriitainen ja yleisesti heikko minäpystyvyys. (Söderholm 2017, 49–50) Näitä neljää tyyppiä käytämme pohjana nuorten koululiikuntaan liittyvän minäpystyvyyden kuvailussa, sillä nämä tyypit selkeästi nousivat esille aineistosta.

Tämä tutkimustulosten raportoinnin ensimmäinen osa on teoriasidonnainen kuvaus oppilaiden minäpystyvyyden tyypeistä. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti kuvailemme oppilaiden käsityksiä omasta minäpystyvyydestään. Tulosten perusteella olemme jakaneet kahdeksan haastateltavaa Söderholmin (2017) minäpystyvyydestyyppien mukaan. Kahdeksasta tutkittavasta neljä edusti yleisesti vahvaa, yksi korjautuvaa, kaksi ristiriitaista, ja yksi yleisesti heikkoa minäpystyvyyden tyyppiä. Seuraavat alaluvut kuvaavat ja vertailevat neljässä minäpystyvyydenskategorissa nuorten käsityksiä, uskomuksia ja toimintatapoja. Lopuksi kokonaisuus on jäsennetty taulukkoon hahmottamisen helpottamiseksi.

Yleisesti vahva minäpystyvyys. Tutkimus osoitti, että vahvan minäpystyvyyden omaavat oppilaat eivät tarvinneet muiden tavoin sosiaalista vahvistamista toimiakseen tavoitteellisesti. Nuoret kuvasivat liikuntaa kouluaineena itselleen vahvuudeksi ja liikuntatehtävät sopivan haastaviksi. Oppilaille itselleen merkitykselliset vertaisoppilaat eivät vaikuttaneet heidän motivaatioonsa koululiikunnassa. Yleisesti vahva minäpystyvyys kuvautui sinnikkyiden ja käsitysten kautta Söderholmin (2017) tutkimustulosten mukaisena. Oppilaat olivat käsitystensä

mukaan aktiivisia, motivoituneita, omaa kehitystä seuraavia ja nauttivat uuden oppimisesta liikuntatunneilla.

Sijaisvaikutuksia tutkittaessa kävi ilmi, että vertaisoppijoiden toiminta liikuntatuntien tehtävissä tai heiltä saatu palaute eivät vaikuttaneet oppilaiden käsityksiin omasta pystyvyydestään. Vahva minäpystyvyys näyttäytyi nuorten käsitysten mukaan riippumattomana. Oppilaat käsittivät yksilöllisyyden merkityksen minäpystyvyydessä ja kuvailivat vertaisoppijoita positiivisessa valossa. Osalle muiden oppilaiden läsnäolo loi tilaisuuden kannustamiseen, auttamiseen ja yhteistyöhön. Haastatellut nuoret vaikuttivat kuitenkin muiden tavoin hyötyvän vertaisten tuesta, sillä he kokivat esimerkiksi suorituspaineen vaikutuksen positiivisena.

Vahvaa minäpystyvyyttä edustavat oppilaat kertoivat pitävänsä liikuntatunneilla onnistumisen kokemuksista, yhdessä tekemisestä, omien lajitaitojen kehittymisen huomaamisesta ja joukkuepeleistä. Nuoret olivat aktiivisia vapaa-ajan liikkujia ja osalla kiinnostus liikuntatunneilla tehtävistä asioista kumpusi lapsuudessa harrastetusta lajeista. Negatiivisiksi asioiksi koululiikunnassa koettiin mahdolliset loukkaantumiset, liian toistuva tai samankaltainen tekeminen sekä muiden oppilaiden passiivisuus tunneilla. Nuoret kokivat usein onnistumisia ja he kertoivat aktiivisesti reflektoiwansa osaamistaan ja kehitystään koulussa ja vapaa-ajalla. Onnistumisen vaikutus näyttäytyy vahvasti Söderholmin (2017) tutkimustuloksen mukaisena.

Affektiivisten tilojen vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen kuvattiin haastattelussa suorituspainneiden lisäksi jännityksen kautta. Vahvan minäpystyvyyden omaavat nuoret eivät juurikaan jännittäneet liikuntatunneilla, mutta ratkaisevissa pelitilanteissa saattoi tulla paineita suorittaa tehtävä hyvin. Osa kertoi, että jännitys sai heidät toimimaan paremmin. Käsitys erottaa vahvan minäpystyvyyden ristiriitaisesta (Söderholm 2017, 50). Heidän tavoitteenaan oli välttää epäonnistumista. Osa nuorista kertoi suorituspaineen vaikuttavan keskittymiskykyyn positiivisesti. Tulos voi selittyä osaltaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön oirekuvalla ja oppimisympäristön organisointitekijöillä (Salmela-Aro 2018, 16).

Merkittävä tutkimustuloksellinen ero muihin minäpystyvyyden tyypeihin liittyi vahvan minäpystyvyyden ja itsereflektion yhteyteen. Vahva minäpystyvyys kuvautui sisäisesti motivoituneena ja nuorten kyky havainnoida oppimistaan tuotiin toistuvasti esille. Aiempiin tutkimuksiin lisäten tarkentui, että vahvassa minäpystyvyydessä oppilaan itsereflektion määrä

on merkittävä koululiikunnan lisäksi vapaa-ajalla ja kohdistuu oman tekemisen kehittämisen mahdollisuuksiin.

Haastatellut uskoivat pystyvänsä suorittamaan liikuntatuntien tehtävät aina tai lähes aina. He antoivat painoarvoa yrittämiselle ja pitivät sitä muihin minäpystyvyystyyppeihin verrattuna tärkeämpänä. Omaan tekemiseen painottuva ajattelu ja vertaisten vähäinen vaikutus tukee aiempaa tutkimusta (Söderholm 2017, 49–50). Tämä ajattelutapa luo tilaa opettajan opetukselle. Käsitys voi pohjautua oppilaan aiempiin kokemuksiin, missä sinnikäs yrittäminen on palkittu onnistumisella. He myös nauttivat liikuntaan liittyvästä harjoittelusta ja kuvasivat siihen liittyviä positiivisia merkityksiä eri tavoin. Liikuntakasvatusta ajatellen haluamme korostaa, että oppilaiden käsitysten mukaan liikunnallisen elämän merkitys kokijalle voi olla hyvin kirjava. Kysyttäessä vapaa-ajan liikunnan merkityksestä oppilaat vastasivat seuraavasti:

Oppilas E: *“Mm..Varmaan melekeen kaikki niinku [suuri merkitys].”*

Oppilas G: *“No on kivaa pelata ja olla muitten kans.”*

Oppilas A: *”No silleen hyvä, että pysys ees joitenki koossa, et liikkus, et pysys kunnossa ja tälleen.”*

Jokainen kahdeksasta nuoresta kertoi, että heille ominaisin tapa oppia oli kinesteettinen eli tekemällä oppiminen. Osalle myös suorituksen näkemisellä oli merkitystä. Tällä osa-alueella oppimaan oppiminen oli OPS:n (opetussuunnitelman) mukaisesti toteutunut kaikkien haastateltujen kohdalla (Opetushallitus 2014b). Nuorten mukaan opettajan toiminnassa heidän oppimistaan ja onnistumistaan tukivat selkeät ohjeet, taitojen kehittymisessä auttaminen, kannustus, positiivinen palaute sekä opettajan iloinen asenne. Vastaukset ovat yhdenmukaisia teoriassa esille tuotujen motivaatiota tukevien toimintamallien kanssa (Salmela-Aro 2018, 16; Lerkkanen 2018, 184, 192; Juusola 2012, 149).

Minäpystyvyys koululiikunnassa ei vaikuttanut nuorten liikuntaan vapaa-ajalla. Kaikki haastatellut nuoret kertoivat liikkuvansa omaehtoisesti yksin ja ystävien kanssa. Osa liikkui ohjatussa toiminnassa, osa itsenäisesti vaihdellen eri ympäristöissä. Vertaisten vaikutus vapaa-ajan liikuntaan oli osalla positiivinen. Suurin osa haastatelluista nuorista painotti oman motivaation tärkeyttä vapaa-ajan liikunnassa. Heille ystävien mielipiteellä tai harrastuksilla ei ollut ainakaan negatiivista vaikutusta. Oppilaat kuvasivat ystävien mielipiteen vaikutusta omaan vapaa-ajan liikuntaansa: *“Ei se ainakaan mun mielestä niinku itellä vaikuta. Et jos joku*

ei siitä tyykkää, ni ei se et ite silti harrastan.” (Oppilas A). Samaa mieltä oli myös Oppilas C: ”No eipä silleen oikiastaan. Se on jokaisen oma mielipide.”

Korjautuva minäpystyvyys. Vahvan minäpystyvyyden vastaisesti korjautuva minäpystyvyys vaatii runsaasti sosiaalista vahvistamista, mikä näkyi Söderholmin (2017) tulosten mukaisesti myös tässä tutkimuksessa. Taustalla vaikuttavat runsaat epäonnistumisen kokemukset sosiaalisissa suhteissa. Sosiaalisessa vahvistamisessa annetaan palautetta muun muassa oppilaan toiminnasta ja onnistumisista. Tärkeää olisi myös vertaispalaute. (Söderholm 2017, 94) Tämän tutkimuksen mukaan korjautuvaa minäpystyvyyttä edustava oppilas ei kokenut kavereilta saadun palautteen vaikuttavan suoritukseen tai tekemiseen juuri ollenkaan, mutta opettajan antaman palautteen hän koki tärkeäksi. Koululiikuntaa aineena Oppilas D kuvaili seuraavasti: *”No ei se kyllä mikää sellanen niin iso vahvuus oo.”* Vastakohtana vapaa-ajan liikunta oli tälle oppilaalle hyvin merkityksellistä erityisesti psyykkisestä näkökulmasta. Oppilas ei sanojensa mukaan jännittänyt koululiikunnassa.

Korjautuvalle minäpystyvyydetyypille annetut tehtävät liikuntatunneilla olivat sopivasti haastavia, ja hän kuvaili jaksavansa yrittää tehtäviä suhteellisen pitkään. Erona vahvaan minäpystyvyyteen, korjautuvassa minäpystyvyydessä sinnikkyys koettiin lyhyempänä. Nuori kuvasi odottavansa tehtäviltä sujuvuutta ja kertoi motivaation laskevan nopeasti, mikäli onnistumista ei tule: *”Kyllä mä sitä silleen yritän, mut sit kun se ei rupea ollenkaa onnistumaan ni.(Oppilas D)”* Oppilaan mukaan onnistumisen tunteet olivat koululiikunnassa harvinaisia. Oppilas D puhui myös uuden oppimisestaan viimeisen lukuvuoden aikana: *”No ei mulle tuu kyllä mieleen, et mä oisin mitään sellasia uusia taitoja oppinu.”* Hän kuitenkin kertoi tehtävien olevan sopivan haastavia, mikä asettaa vastaukset ristiriitaan. Tässä oppilaiden käsitykset haastavasta tehtävästä voivat olla erilaiset tai oppilaan käsitys omasta osaamisestaan vajavainen. Tämä viittaa heikompaan itsereflektiotaitoon kuin vahvassa minäpystyvyydessä.

Onnistumisen kokemuksiin liittyviä tunteita oppilas kuvasi neutraaleiksi. Nuori kertoi onnistumisten tullessa ajattelevansa niitä vain onnistumisena: *”En mää oo siitä silleen, että jes. Tulee vaan sellanen et no mä vaan osasin tän”.* Käsitys ja toimintamalli voivat kertoa myös oppilaan temperamenttipiirteistä. Osalle voittojen tuulettaminen on luontaisempaa kuin toisille. Onnistumisen kokemusta ei kuvattu muuhun koulupäivään positiivisesti kantavana tunteena, kuten vahvassa minäpystyvyydessä. Korjautuvan minäpystyvyyden omaavan oppilaan motivaatio vahvistui autonomian tunteesta. Hänelle mieleinen tekeminen oli tärkeässä

asemassa. Oppilas kuvasi opettajan voivan vaikuttaa onnistumisen kokemukseen kehumalla ja kannustamalla. Hänelle opettajan palaute oli tärkeämpi kuin vertaisten.

Ristiriitainen minäpystyvyys. Ristiriitaista minäpystyvyyttä kuvaavat oppilaat kokivat olevansa aktiivisia liikkujia sekä koulussa että vapaa-ajalla. Heistä toinen koki liikunnan oppiaineena vahvuudeksi. Molemmat olivat pääsääntöisesti motivoituneita liikuntatunneilla ja kuvasivat kaikki liikuntatunnilla tehtävät asiat helppoina. Oppilas F kuvasi motivaation vaikutusta oppimiseen selkeästi: *“Jos joku asia kiinnostaa, niin sitten mä keskityin siihen. Opin paremmin.”* Minäpystyvyyden tunne oli lähes aina vahva. Onnistumisen elämyksiä koettiin tilanteissa, joissa opittiin uusia asioita. Oppilas F kuvasi onnistumisen liittyvää käsitystään: *“No jos mä teen jotain sellaista erikoista missä ei yleensä onnistu.”*

Käsitys oli selvästi omien taitojen kehittymiseen liittyvä. Onnistumisen tuoma positiivinen olo vaikutti vain toisen oppilaan koulupäivään ja verrattain vähemmän kuin vahvassa minäpystyvyydessä. Kummankaan oppilaan kuvailun mukaan epäonnistumisella ei ollut tässä suhteessa juuri vaikutusta.

Ristiriitaisessa minäpystyvyydessä sijaiskokemukset ovat vaihtelevia, jolloin sosiaalisten suhteiden merkitys oppilaalle kasvaa (Söderholm 2017, 50). Tämä vaikuttaa tunteisiin, ajatuksiin ja toimintaan. Haastattelussa oppilaat eivät kokeneet vertaisten vaikutusta omaan suoritukseen olevan juuri lainkaan. Oppilas H pohti vertaisten vaikutusta suoritukseen: *“En mä tiiä, ei varmaan mitenkään.”* Itselle merkityksellisten vertaisoppiloiden suorituksista saattoi kuitenkin muodostua oppilaalle paine onnistua. Oppilas F kuvaili kaverin suorituksen vaikutusta tunteisiin:

“No ei. Mutta jos se on joku tärkeä, niin kyllä siinä tulee vähän paineita, että jos on vaikka pituushyppykisa ja (kaverin nimi) sai korkeen, niin siinä tulee itellekki paineita, että itekki pitäis saada se.”

Suorituksen uskottiin tätä kautta heikentyvän, mikä on ristiriitaisessa minäpystyvyydessä tyypillistä myös Söderholmin mukaan (Söderholm 2017, 50). Toinen oppilas kuvasi vertaisten kannustuksen motivoivaksi ja hänen mukaansa se sai hänet yrittämään enemmän. Oppilas H:n mukaan kannustuksen vaikutus ulottui tunteisiin: *“No, se tuo positiivista energiaa.”* Tämä viittaa ajoittaiseen vahvaan minäpystyvyyteen, jolloin usko itseen vahvistuu vertaisten

toiminnan kautta. Oppilas F taas näki suoriutumisen enemmän itseensä sidottuna ja kertoi, ettei kannustaminen liity osaamiseen mitenkään: *”No koska ei se tee mitenkään paremmaksi.”*

Kokonaisuudessaan oppilaat kuvasivat itseään liikunnallisesti vahvaksi ja itsevarmaksi. Tämä antoi alkuun viitteitä vahvasta minäpystyvyydestä. Toinen oppilas kuvasi ristiriitaiselle minäpystyvyydelle ominaisella tavalla myös vertaisten vaikutusta tilanteessa, jossa oma mielipide ja motivaatio saattoi ajoittain kytkeytyä toisten toimintaan. Ristiriitaisessa minäpystyvyydessä sekä koululiikunta että vapaa-ajan liikunta näyttäytyivät oppilaille merkityksellisinä. Heidän toimintansa oli myös sinnikkyuden kannalta verrattavissa vahvaan minäpystyvyyteen. Samoin heille itse harjoittelu ja kehittyminen oli mielekästä ja motivoivaa.

Yleisesti heikko minäpystyvyys. Yleisesti heikkoa minäpystyvyyttä kuvaava oppilas ei kertomuksensa mukaan osallistunut liikuntatunneille juuri lainkaan. Hän pelkää tekevänsä asioita väärin tai epäonnistuvansa. Hän kuvasi onnistumisen kokemusten määrää: *”No. Öö.. Mä ee oikeen tiä. Ihan vähän vain.”* Onnistumisen jälkeen mielihyvän tunteet vaikuttivat positiivisesti loppupäivään: *”Noh sinä päivänä se saattaa silleen, et mä en välttämättä oo kiukkunen koko päivänä.”* Muista minäpystyvyyden tyypeistä poiketen, ainoastaan heikko minäpystyvyys liitti negatiiviset tunteet jatkumaan liikuntatuntien jälkeen. Tunteet kuvattiin hyvin voimakkaina ja itsereflektio oli niissä jatkuva:

”Nooh jos lentopallosta puhutaan ni kyl ehkä sit. Mut jos mä huomaan, et kaikki muut osaa paremmin ku minä, niin sit ku liikunnan tunti on ohi, niin ihan koko ajan saatan moittia itteeni, haukkua, syyttää. Öö no uhkailla, et mä en osaa niinku mitään.”

Muita minäpystyvyyden edustajia mukaillen, oppilas osasi kuvata selkeästi, miten hän oppii ja mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseen. Osallisuuden kokemusta oli vaikea saada, sillä vertaisoppijat näyttäytyivät uhkana ja motivaatiota laskevana: *”Ööm, no vaikka (kaverin nimi) on mun paras kaveri niin, silti mulla on aika lailla hankalaa asennoitua liikunnantunnilla.”* Hän on hyvin tietoinen tunteistaan, kehollisista reaktioistaan sekä niiden vaikutuksista toimintakykyyn. Jännitys vaikuttaa tekemiseen voimakkaasti verrattuna muihin minäpystyvyyden tyyppeihin. Oppilas on hyvin tietoinen ja avoin sekä kuvailee toimintaansa ja vastuullisuuden kokemusta eri tilanteissa tarkasti: *”Sit ku mulla on se ongelma, et ku mä aattelen sitä, että kohta menee päin pyllyä.”*

Tunnekokemukset nousivat yleisesti heikossa minäpystyvyydessä voimakkaasti esiin. Oppilas tuntui kaipaavan enemmän joustoa ja omaan tahtiin tekemistä. Oppilas B kuvaili jännitystä aiheuttavia tekijöitä koululiikuntatunneilla: *”Öö ehkä sellanen, mitä muut ajattelee. Tai sit se et ööh, mitä vaikka mulle sanotaan, jos mä teen jotain väärin.”* Oppilas ennakoi muiden mielipiteitä ja toimintaa ja vaikutti pelkäävän palautetta. Haastattelussa häntä pyydettiin kuvaamaan omaa toimintaansa jännityksen huomaamisen yhteydessä: *”Entä jos sä huomaat et sua jännittää tosi paljon joku juttu, niin miten sä käyttäydyt? Miten sä toimit?”* (Haastattelija) ja Oppilas B vastasi: *”Öö, mä panikoin.”* Jännitys oli oppilaalle vaikutukseltaan voimakas ja hän kertoi sen aiheuttavan häpeää. Hän myös kuvasi, ettei pysty toimimaan muiden odotusten mukaisesti, vaikka haluaisi. Suurin ongelma jännityksessä ja vertailussa oli Oppilas B:n mukaan kuitenkin osallistumiskyvyttömyys: *”Ööh, eniten sillai et mä en uskalla osallistua siihen, jos jännittää.”*

Vastapainona muut minäpystyvyyden tyypit kokivat vain pientä jännitystä, ja osalle toisen osaaminen näyttäytyi mahdollisuutena oppia uutta. Jännitys ja vertailu ja sitä kautta kilpailullisuus saattoi jopa lisätä oppilaan motivaatiota. Heikon minäpystyvyyden omaava taas ei pysty tällaisesta näkökulmasta toimimaan. Bandura selittää teoriassaan heikon pystyvyyden tunteen merkitystä yksilön selviytymisprosessin aktivoitumisella (Bandura 1987, 139). Taistele tai pakene -reaktio vaikuttaa negatiivisesti sinnikkyYTEEN ja työpanoksen määrään (Bandura 1987, 139) Myös Söderholmin mukaan omien kehollisten reaktioiden ja tunteiden vaikutus sekä vertailevat kokemukset ovat minäpystyvyyttä heikentäviä (Söderholm 2017, 50).

Haastateltu heikon minäpystyvyydestyypin oppilas kertoi uskon itseen olevan heikko, jolloin hän kokee harvoin pystyvänsä suorittamaan hänelle annetun tehtävän liikuntatunnilla. Tulos mukailee Söderholmin (2017) tutkimuksen tulosta. Oppilas B ei osannut kertoa, miten opettaja voisi auttaa häntä innostumaan. Opettajan palaute oli hänen mukaansa toimintaan keskittyvää ja hän saa positiivista palautetta osallistumisesta. Osallistumattomuus taas sai opettajan huutamaan hänelle, mikä saattoi heikentää osallistumiskykyä. Nuoren kuvaama toiminnan taso kaipaa moniammatillista yhteistyötä. Oppilas kertoi myös palautteeseen liittyen oman ajattelunsa tuomasta haasteesta, mikä poikkesi muista minäpystyvyyden tyypeistä: *”Öö, (tauko) no mä en välttämättä osaa ottaa kehuja vastaan niin hyvin, niin se on aina silleen voi*

apua nyt toi kehuu mua, et nyt.. Mä en enää tajuu.”Seuraavassa taulukossa (taulukko 5.) on koottu minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät minäpystyvyytystyypeittäin.

TAULUKKO 5. ADHD-diagnosoitujen yläkoulun oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät Söderholmin (2017) minäpystyvyytystyyppiäottelua mukailien ja Banduran (1997) minäpystyvyyden lähteitä hyödyntäen.

| Minäpystyvyyss-tyypit | Tekijäkategoria | | | |
|--|--|---|--|---|
| | Onnistumisen kokemusten vaikutus | Sijaiskokemusten vaikutus | Affektiivisten tilojen vaikutus | Palautteen vaikutus |
| Yleisesti vahva minäpystyvyyss oppilaalla | <ul style="list-style-type: none"> – Kehitys yhteydessä onnistumisiin – Itsereflektio vapaa-ajalla – Halu onnistua ja oppia aina – Sisäinen motivaatio | <ul style="list-style-type: none"> – Ei vaikutusta toimintaan muuten kuin positiivisesti: Taitavampi → mallioppiminen | <ul style="list-style-type: none"> – Vahvistava vaikutus minäpystyvyyden kokemukseen ja tarkkaavuuteen – Mielihyvä voimakas – Tunteiden käsittely | <ul style="list-style-type: none"> – Ei tarvitse tukea motivaatioon – Hyötyy opettajan ja vertaisen palautteesta – Kannustaa muita |
| Korjautuva minäpystyvyyss oppilaalla | <ul style="list-style-type: none"> – Sinnikkyys onnistumisen saamiseen madaltunut – Autonomian tärkeys korostunut | <ul style="list-style-type: none"> – Ei vaikuta toimintaan lainkaan → vertaisten merkitys vähäisempi | <ul style="list-style-type: none"> – Ei vaikuta suoritukseen – Neutraali suhtautuminen – Tunteet neutraalit | <ul style="list-style-type: none"> – Hyötyy ja motivoituu opettajan palautteesta |
| Ristiriitainen minäpystyvyyss oppilaalla | <ul style="list-style-type: none"> – Minäpystyvyyss vahvan oloinen – Ulkoinen motivaatio | <ul style="list-style-type: none"> – Vertailu vaikuttaa heikentävästi minäpystyvyyteen kilpailussa | <ul style="list-style-type: none"> – Heikentävä vaikutus minäpystyvyyteen ja keskittymiseen | <ul style="list-style-type: none"> – Ei tarvitse tukea motivaatioon – Hyötyy opettajan palautteesta |
| Yleisesti heikko minäpystyvyyss oppilaalla | <ul style="list-style-type: none"> – Keskittyy epäonnistumisen mahdollisuuksiin ennalta – Sinnikkyys olematon – Vahva autonomian tarve | <ul style="list-style-type: none"> – Vertailu vaikuttaa minäpystyvyyteen heikentävästi aina – Merkityksellinen vertainen tärkeä | <ul style="list-style-type: none"> – Vaikutus voimakas ja negatiivinen tunne yleinen – Paljon pelkoja – Vaikutukset jatkuvat koulupäivään eniten | <ul style="list-style-type: none"> – Ei hyödy opettajan palautteesta – Vaikeaa ottaa hyvää palautetta vastaan – Hyötyy vertaisten tuesta |

6.2 Oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavat käsitykset koululiikunnassa

Tämä luku kokoaa toisen tutkimuskysymyksen tulokset kategorioittain. Tarkoituksena on tuoda esille merkityseroista johdettuja kokonaisuuksia ja niiden suhdetta toisiinsa. Luku selittää fenomenografisen analyysin tuloksena saadun taulukon sisältöä. Päätulokset kiteytyvät ylimpiin kuvauskategorioihin, jotka on tuotettu fenomenografisella analyysillä. Kuvauskategoriat on järjestetty oppilaiden käsitysten mukaan minäpystyvyyteen liittyviin käsityksiin eniten vaikuttavista vähemmän vaikuttaviin.

Tutkimuksessa ilmeni useita oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavia käsityksiä. Kokonaisuuksina minäpystyvyyteen vaikuttavat käsitykset jaettiin kategorioihin, joiden sisällä oleville asioille oppilaat antoivat erilaisia merkityksiä. Tutkimuskysymykseen vastattiin aineiston mukaan viiden kuvauskategorian avulla: pedagogisten ratkaisujen vaikutus oppilaan onnistumiseen, oppimisympäristön ja liikuntavälineiden vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen ja osallisuudenkokemukseen, positiiviset vuorovaikutussuhteet osana liikuntatunteja, tunteiden rooli liikunnan merkityksen rakentajana sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden vaikutus minäpystyvyyteen koululiikunnassa. Ensimmäinen kokoo alleen opettajan tekemien pedagogisten ratkaisujen vaikutuksen oppilaan onnistumisiin koululiikunnassa. Kuvauskategoria jakautui kahteen yläkategoriaan, jotka ovat eriyttämiseen ja oppimaan oppimisen tukemiseen liittyviä. Oppilaiden vastaukset kuvasivat useita tärkeitä eroja eriyttämisen ja oppimaan oppimisen merkityksistä. Oppilaiden minäpystyvyyden tyyppillä oli selkeä vaikutus siihen, millaisia merkityksiä hän toi esiin.

Toinen kuvauskategoria kertoo oppimisympäristöstä ja liikuntavälineiden vaikutuksesta oppilaan minäpystyvyyteen ja osallisuuden kokemukseen koululiikunnassa. Tämän kuvauskategorian alle saatiin yläkategoria, joka käsittää oppilaan autonomian kokemuksen yhteyden osallisuuden kokemukseen erilaisissa ympäristöissä. Käsitykset autonomian tarpeesta olivat oppilaille hyvin erilaisia. Lisäksi oppimisympäristöjen ja liikuntavälineiden vaikutus oli merkittävä asia oppilaan motivaation kannalta. Tässäkin oppilaan minäpystyvyyden tyyppi vaikutti voimakkaasti oppilaan suojausmekanismien aktivoitumiseen, tunteiden tulkintaan ja osallistumiskykyyn. Merkitykset eri käsitysten taustalla olivat yhteydessä minäpystyvyyteen.

Kuvauskategorioista kolmantena on positiiviset vuorovaikutussuhteet osana koululiikuntaa. Yläkategoriat jakautuivat loogisesti oppilasta ja opettajaa koskevaan vuorovaikutussuhteeseen ja oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Näihin molempiin opettaja voi vaikuttaa. Positiivisen pedagogiikan ja ryhmän ilmapiirin vaikutukset olivat yllättävän merkityksellisiä oppilaille. Oppilaiden kuvaamissa merkityksissä oli paljon samaa minäpystyvyydestä riippumatta. Positiivisuudella saatiin heidän mukaansa aikaan positiivista.

Neljäs kuvauskategoria liittyy oppilaiden koululiikunnassa koettujen tunteiden rooliin liikunnan merkityksellisyyden rakentajana. Kyse on siis tunteiden mahdollisesta yhteydestä oppilaan liikuntakasvatukseen. Liikuntakasvatus pyrkii liikunnan avulla tuomaan liikunnan terveyden ja hyvinvoinnin kannalta riittäväksi osaksi oppilaan elämää. Kuvauskategorian alla on yläkategoria, joka kattaa tunteiden ja niihin liittyvän minäpystyvyyden kautta tulevan tulkinnan. Kokemukset vaikuttivat liikunnan kokemiseen merkityksellisenä sekä vapaa-ajalla että koulussa.

Viimeinen kuvauskategoria on oppilaan vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden yhteys minäpystyvyyteen koululiikunnassa. Yläkategoria liittyy minäpystyvyyden tukemiseen vapaa-ajan liikunnan tuomien merkitysten valossa. Tulosten mukaan vapaa-ajan liikunnan merkitys liikuntaan kasvamisen kannalta oli selkeämpi kuin koululiikunnan. Koululiikunnan merkitysten välillä oli suuria eroja, mikä viittaa minäpystyvyyden vaikutuksiin. Taustalla voi olla koululiikunnan ryhmässä tapahtuva liikkuminen ja oppilaiden erilaiset käsitykset liittyen vertaisten vaikutuksiin.

6.3 Minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitys

Tämä luku kuvaa fenomenografisen analyysin avulla saatuja tuloksia. Oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitykset esitetään kokonaisuus kerrallaan ja tuloksia kuvataan aineistositaatein. Motivaatiolla, onnistumisella ja oppimisella, opettajan, vertaisoppijoiden ja oppilaan omalla toiminnalla sekä fysiologilla reaktioilla on toisistaan eroavia merkityksiä eri oppilaille.

On tärkeää selvittää nuoren ajatusmaailmaa ja sitä, mitkä asiat ovat hänelle merkityksellisiä, mitä oppilaat ajattelevat onnistumisista ja mitä kautta he prosessoivat suoriutumistaan. (Bandura 1997, 79–80) Merkityksellisyyden käsityksiä on tärkeää korostaa, sillä saman maailman eri tilanteet, tekijät ja kokemukset ymmärretään eri tavoin. Fenomenografisella analyysillä pyrimme vastaamaan siihen, millaisia merkityksiä ADHD-diagnosoidut yläkouluikäiset nuoret antavat minäpystyvyyteen vaikuttaville käsityksille. Tutkimuksessa esiin nousi selviä eroavaisuuksia oppilaiden käsityksiin liittyen. Käsityserot heijastuvat oppilaiden toimintaan sen mukaan, millaisia merkityksiä he minäpystyvyyteen vaikuttaville käsityksille antavat.

Motivaatio ja minäpystyvyys linkittyvät tutkimustulosten mukaan toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan onnistumisen kokemukset, liikuntatuntien oppimisympäristöt, opettajan toiminta, oppilaan omien tunteiden tulkinta sekä vertaisoppijoiden toiminta vaikuttavat tutkittujen yläkoululaisten minäpystyvyyden lisäksi heidän motivaatioonsa. Tavoitteena on kuvata oppilaiden käsitysten merkityseroja ja nostaa esiin suoria sitaatteja oppilaiden vastauksista. Fenomenografiseen analyysiin pohjaten käsitysten eroavaisuudet ja merkitysten kokonaisuudet esitetään luvun lopussa vielä kategorioiden mukaisesti taulukkona, jotta niitä voidaan tarkastella loogisessa järjestyksessä toisiinsa suhteutettuina.

Motivaation merkitys. Tutkimuksen mukaan oppilaat kuvailivat koululiikuntaan liittyvää motivaatiotaan pääsääntöisesti hyväksi. Osalle liikunta oli paras koulussa tehtävä asia. Suurin osa kertoi liikunnan motivoivana ja positiivisia tunteita lisäävänä. Minäpystyvyydeltään yleisesti vahvat, ristiriitaiset ja korjautuva olivat pääasiallisesti melko tai todella motivoituneita. Vahvassa minäpystyvyydessä motivaatio kasvoi. Motivaation rakentumiseen vaikuttivat onnistuneeksi koettu työskentely, tunnin sisällön kiinnostavuus, sosiaalinen yhteistoiminta, kaverit, itselle tutut lajit, oikeanlaiset ja sopivat liikuntavälineet, lapsuudesta saakka kehittynyt liikuntasuhde sekä yleinen vapaa-ajan aktiivisuus. Oppilas A nosti lapsuudessa koettujen liikuntahetkien merkityksen keskeiseksi: *”Varmaan ku joskus pienenä aina tykättiin kavereiden kans käydä jääkiekkoa pellaan tai potkimas pallo otos kentällä.”*

Motivaatiolla on selkeä yhteys tuen tarpeessa olevan nuoren oppimiseen (Huotilainen 2019, 46–58). Sisäisestä motivaatiosta viitteitä nousi erityisesti vahvan minäpystyvyyden kohdalla. Useat oppilaat pitivät arvokkaana asiana sitä, että yrittää parhaansa. Kaikkea ei tarvinnut osata

heti. Oppiminen nähtiin matkana, mikä vie aikaa. Tämä antaa hyvin tilaa liikunnanopettajan opetukselle. Positiiviset tunteet lisäävät tutkitusti sinnikkyyttä. Tahdonvoiman lisääntymisen näkökulman nosti myös aiemmin mainittu Paananen väitöstutkimuksessaan. (Paananen 2019, 18) Vahvan minäpystyvyyden omaaville nuorille oli merkityksellinen asia, että tehtävä saadaan vietyä loppuun saakka.

Vahvaa minäpystyvyyttä kokeva Oppilas C kuvaili motivaation heräävän vahvasti minäpystyvyyttä tukevista käsityksistä: *“Varmaan ne onnistumiset tai joku hyvin tehty.”* Yleisesti heikon minäpystyvyyden Oppilas B taas kuvaili motivaatiotaan koululiikuntaan liittyen: *”Öö no öö, jos mun pitäis mennä liikunnantunnille tänään, ni mä vaan jäisin, siis mä jään vaan istumaan siihen nurkalle silleen joo en pelaa.”* Söderholmin (2017) tutkimustulosta mukailen Oppilas B:n toiminnassa näkyvä tunteiden vahva vaikutus toimintakykyä laskevasti. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö myös altistaa haasteille siirtymätilanteissa (Numminen & Sokka 2009, 108), jolloin osallistumattomuus voi alkaa jo tuolloin.

Koululiikunta nähtiin myös vastapainona istumiselle, kirjoittamiselle ja teoriapainotteiselle työskentelylle. Eniten motivaatiota nostivat itselle mieluinen ja tuttu liikuntalaji. Osalla oli lajiin yhteys jo lapsuudesta. Osalle yhteistoiminnassa motivaatiota toivat kaverit. Oppilas G sanoi yhteistoiminnan olevan liikunnassa paras asia: *“No varmaan, että saa tehdä muittenkaa, että on paljon niinku ihmisiä siinä sillee.”* Mieluisissa liikuntalajeissa yhdistyi tunne osaamisesta eli minäpystyvyys koettiin niissä vahvana. Kaksi oppilasta kuvasi kaikkea motivoivaksi. Oman osaamisen ja kavereiden läsnäolon lisäksi lajin mielekkyyttä nosti esimerkiksi Oppilas E:n mukaan riittävän yksinkertainen idea: *“En tiijä onko mitenkä tullu, mutta ku on riittävän yksinkertanen peli ja helepot säännöt ni sitä on mukava pelata.”*

Motivaatiota laskevina tekijöinä oppilaat nostivat merkityksellisiksi muiden oppilaiden osallistumattomuuden ja passiivisuuden tunneilla, muiden paremman taitotason sekä omat epäonnistumisen ja osaamattomuuden tunteet. Kyllästymistä ja tylsyyttä kuvattiin tekemisen ja sisällön toistuvuudella. Oppilas A kertoi: *“Varmaan semmoset, jotka vaatii enemmän semmosta yhtä paikallaan olemista. Vaikka joku punnerus tai tämmönen, jossa tietty liike vaan toistuu.”* Oppilas D liitti toistuvuuden sisältöön: *“Kyllä mulla on ihan ok olo kun mä meen sinne. Mutta mulla voi mennä motivaatio, jos sitä samaa juttua on monta tuntia putkeen.”*

Liian toistuvan ja yksitoikkoisena koetun sisällön sekä vaikeiden ohjeiden vaikutukset motivaatioon selittyvät osittain sillä, että aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriössä sisäinen tarve vaihtelulle on suuri ja kyllästyminen asioihin nopeampaa (Durchman 2021, 20–21). Lisäksi tunnin ulkopuolisena tekijänä mainittiin muut tarkkaavuuteen vaikuttavat tekijät omassa elämässä. Korjautuvaa minäpystyvyyttä kuvaava oppilas D kertoi tunnin sisällön merkityksellisyyden olevan hänelle tärkeää. Mikäli hän ei ymmärrä pelin tai toiminnan tarkoitusta, motivaatio laskee. Jalkapalloon liittyvää alhaista motivaatiota hän selitti seuraavasti: *”No se on outoo, et siinä pittää juosta jonku pallon perässä.”*

Suurin osa motivaatioon vaikuttavista tekijöistä liittyvät opettajan ja muiden oppilaiden toimintaan ja antavat sille merkityksen oppilaiden motivaation ylläpitämisen kannalta. Osallistuminen toimintaan oli yleisesti heikolla minäpystyvyydellä todella vaikeaa. Oppilas B kertoi avoimesti motivaatiotaan laskevista tekijöistä:

”No, jos koulussa on näit liikuntatunteja niin, se et mä pelkään et mä epäonnistun on yks. Tai sitten se, et joku naurais, et mä teen jotain väärin. Sitten voi olla myös tota, et mä en vaan osaa jotain.”

Heikon minäpystyvyyden vuoksi oppilaan oli mielestään vaikea ottaa vastaan positiivista palautetta.

Motivaation merkitys oppilaan minäpystyvyyden kannalta nähtiin pääasiassa vahvistavana tekijänä. Motivaation tunne vaikutti työskentelyyn seitsemällä oppilaalla kahdeksasta. Ainoastaan yleisesti heikko minäpystyvyys ei vaikuttanut hyötyvän motivaation tunteesta samalla tavalla. Hän ei kokenut motivaatiolla olevan merkitystä, eikä sitä ilmennyt juuri lainkaan. Motivaation merkitys minäpystyvyyden vahvistajana näkyi oppilaiden mukaan työskentelyssä, tekemisen tavoitteellisuudessa, sinnikkyydessä, tarkkaavuuden suuntaamisessa ja ylläpidossa sekä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Osa kertoi toimivansa huolellisemmin, minkä vuoksi he kokivat itsensä taitavammaksi. Oppilas F kertoi haastattelijalle, kuinka motivaatio vaikuttaa häneen liikuntatunnilla:

Oppilas F: *”No kyllä se vähän ainakin vaikuttaa.”*

Haastattelija: *”Ja millä tavalla se vaikuttaa?”*

Oppilas F: *“No siihen, että kuinka hyvä mä oon.”*

Peräti viisi kahdeksasta oppilaasta näki motivaation merkittävänä minäpystyvyyden lisääjänä. Oppilaat kuvasivat sinnikästä harjoittelua sekä uskoa omien taitojen kehitykseen. Osa kertoi tekevänsä asiat motivoituneena paremmin. Yhden haastateltavan mukaan merkitys ulottui vuorovaikutukseen opettajan kanssa: *“Sitte tullee varmaan paljon tarkemmin kuunneltua tai kysytyä siitä.”*

Oppilaat kuvasivat motivaation vaikutusta sinnikkyuden kautta, sekä haastavaksi kokemansa tehtävän vaikutusta omaan toimintaansa. Kaikki oppilaat sanoivat yrittävänsä haastavaakin tehtävää. Vahvassa minäpystyvyydessä sinnikkyys kasvoi ja Oppilas A kuvaili sinnikkyyttään haastavassa tehtävässä: *”No, silleen koetan alkuun, et tehään mahdollisimman hyvin. Et koitan jotenkin tehdä parhaani mukaan. Koitan et saisin sen tehtyä.”*

Tämä kuvaa vahvaa sisäistä motivaatiota. Heillä merkityksellinen asia oli itse tehtävän saattaminen loppuun. Korjautuvassa ja heikossa minäpystyvyydessä turhautuminen tuli nopeammin, mikäli tehtävä ei sujunut tai muut osasivat paremmin. Oppilas B kertoi liikuntatunnin neliosaisesta tehtävästä: *”Niin kyllä mä sen ykkösen, kakkosen ainaki pystyin tekeen. Sit huomasin, et mä olin niinku, et mä en kerkee mukaan. Kaikki tekee sen niin nopeesti. Sit mä en. Siihen tyssäsi se.”* Sinnikkyyttä lisäsi vahvassa minäpystyvyydessä myös oppilaalle merkityksellisten ihmisten läsnäolo ja he kuvasivat pienryhmätyöskentelyä mielekkäämmäksi kuin yksilötehtäviä.

Onnistumisen ja oppimisen merkitys. Tutkimus osoitti, että oppilaat kokivat koululiikunnassa sekä onnistumista, oppimista että epäonnistumista. Onnistumisen elämykset ja oppiminen nähtiin osittain päällekkäisinä käsitteinä. Oppilaat kuvasivat oppineensa pelitekniikoita, uusia pelejä ja lajeja, sääntöjä, keskittymistaitoa, sinnikkyyttä tai ei mitään. Painotukset olivat motorisissa ja kognitiivisissa taidoissa. Minäpystyvyydeltään korjautuva ja heikko kuvasivat onnistumisia olleen vähän tai ei lainkaan. Oppilas D muisteli mahdollisia oppimiaan uusia asioita: *”No ei mulle tuu kyllä mieleen, et mä oisin mitään sellasia uusia taitoja oppinu.”* Onnistuminen koettiin minäpystyvyyden kannalta selkeästi tärkeäksi, sillä vahvaa minäpystyvyyttä kuvaavat oppilaat kokivat eniten onnistumisia ja oppimista. Lisäksi heidän kuvailunsa keskittyi oman kehityksen havaitsemiseen, yksittäiseen onnistuneeseen motoriseen

suoritukseen ja toimivaan yhteistyöhön muiden kanssa. Oppilas E kuvasi näistä osan vastauksessaan: *“Mm, no jos vaikka sitä koripalloa ollaan pelattu ja on hyvin mennyt ne syötöt ja siitä on saatu kori sitten.”*

Oppimiseen verraten onnistumiset keskittyivät motoristen taitojen ja kehityksen ja kognitiivisen osaamisen lisäksi myös sosiaalisiin taitoihin. Korjautuvaa minäpystyvyyttä kuvaava Oppilas D ei kokenut onnistumisia itselleen merkityksellisenä, mutta kuvasi kuitenkin oppimisen tunnetta mukavaksi: *“No jos se on sellanen niinku taito taito, ni onhan se ihan kiva.”* Heikossa minäpystyvyydessä onnistumisen kokemus liittyi omaan sisäiseen motivaatiopuheeseen, mikä poikkeaa muiden oppilaiden vastauksista.

Onnistumisen elämykset vahvistivat minäpystyvyyttä, jolloin liikuntatunnilla tehtäviä harjoitteita kuvattiin pääsääntöisesti helpoiksi tai sopivasti haastaviksi. Vaikeammat harjoitteet yhdistettiin harvoin tehtyihin asioihin, mikä sopii edellä mainittuun käsitykseen siitä, että oppiminen nähdään osana kehitysprosessia. Vahvassa minäpystyvyydessä oppilaan kognitiivinen käsitys oppimisesta oli kytkeytynyt enemmän harjoittelun määrään ja tekniikkaan kuin omaan taitoon tai omaan merkityksellisyyteen. Heikon minäpystyvyyden omaava liitti onnistumisen ja epäonnistumisen itseensä.

Myös oppimisen vaikeus selitettiin heikossa minäpystyvyydessä omista ominaisuuksista johtuvaksi. Tämä viittaa mahdollisuuteen, että yleisesti heikon minäpystyvyyden kehittäminen on haastavaa. Tästä poiketen muut minäpystyvyydet kuvasivat oppivansa, kun opettaja ohjeistaa selkeästi. Lisäksi aiheen kiinnostavuudella oli positiivinen vaikutus oppimiseen. Tällöin mahdolliset oppimisen haasteet selittyvät itsestä riippumattomista tekijöistä. Mikäli oppilaan käsityksen mukaan tapahtuma on itsestä riippumaton, se ei usein ole niin merkityksellinen (Baltes ym. 1980, 76–77). Tällöin myös voidaan päätellä, että vahvassa minäpystyvyydessä oma osaamattomuus on oppilaan ennustettavissa. On mahdollista, että vahva minäpystyvyys liittyy parempaan itsereflektioon. Tämä selittäisi myös Banduran maininnan siitä, että minäpystyvyys tukee realististen tavoitteiden asettamista.

Onnistuminen ja oppiminen yhdistettiin pääsääntöisesti positiivisiin tunteisiin. Erityisesti uuden oppiminen oli oppilaan minäpystyvyydestä riippumatta hyvä kokemus. Osa oppilaista kuvasi positiivisten tunteiden vaikuttavan positiivisesti muuhun koulupäivään, mikä voi

helpottaa oppimista ja keskittymistä myöhemmin. Koululiikunnan lisäämisen on tutkitusti havaittu parantavan oppilaiden suorituksia kaikissa muissa aineissa (Huotilainen 2019, 80). Liikunnan tuottama dopamiini kasvaa erityisesti intensiivisessä liikunnassa. Tämä vaikuttaa positiivisesti keskittymiseen, oppimisen iloon ja yöunen aikana asioiden siirtymiseen pitkäkestoiseen muistiin. (Huotilainen 2019, 80–82) Oppilaat kuvasivat vaikutuksia kuitenkin tutkittuun tietoon nähden suppeasti.

Liikunnanopettajan toiminnan merkitys. Liikunnanopettajan toiminnalla oli oppilaiden minäpystyvyyden kannalta keskeinen merkitys. Oppilaat näkivät opettajan pääsääntöisesti hyvien oppimis- ja onnistumiskokemusten ja kehityksen mahdollistajana. Saatu palaute liittyi oppilaan toimintaan, kuten Oppilas A sanoi: *”Et hyvin liikuin tai hyvällä tavalla syötin. Vaikka niinku koripallossa tai jossakin.”* Opettajan luomat tuntisisällöt, toiminnan organisointi, opetusmenetelmät, ryhmänhallinta, ohjeistus, välinehuolto, eriyttäminen, positiivinen ja kehittävä palautteenanto ja autonomian tunteen luominen olivat tärkeimmät minäpystyvyyden kannalta merkityksellisinä koetut tekijät. Liikunnallinen toiminta ja sosiaalisesti vapaampi tilanne olivat oppilaiden mielialaa nostavia tekijöitä. Opettajan toiminnan vaikutukset minäpystyvyyteen nähtiin suurimmaksi osaksi positiivisina ja niitä kuvattiin omien tarpeiden, tunteiden ja sisältöön liittyvien mielenkiinnonkohteiden kautta. Oppilaat kuvasivat myös tasapuolisuutta ryhmäjäoissa ja opettajan positiivista asennetta tärkeiksi ominaisuuksiksi. Opettajan toiminta vaikutti aktiivisuuteen tunnilla positiivisesti.

Kiinnostus ja autonomia vaikuttivat oppilaan kokemaan motivaatioon ja sitä kautta helpottivat oppimista ja onnistumista. Sinnikkyys lisääntyi, mikäli opettaja loi tunnille kiinnostavia ja riittävän haastavia sisältöjä ja eriytti oppilaita riittävästi taitotason ja sosiaalisten suhteiden mukaan. Oppilaat kuvasivat sosiaalisten suhteiden positiivista merkitystä esimerkiksi pienryhmä- ja parityöskentelyssä minäpystyvyyden tyypistä riippumatta. Osalle yhteistoiminta tai kilpailu itselle merkityksellisten oppilaiden kanssa lisäsi motivaatiota, osalla aiheuttivat painetta onnistua. Ryhmän koheesio koettiin merkityksellisenä oman aktiivisuuden kannalta. Näin ollen opettajan ryhmäytämistäidot voivat lisätä liikunta-aktiivisuutta.

Opetusmenetelmissä toivottiin monipuolisuutta ja kaikkien aistikanavien hyödyntämistä. Tekemällä oppiminen nousi erityisen merkitykselliseksi. *”Silleen et joku näyttää sen ja sitte mun on ite päästävä testamaan.”* sanoi esimerkiksi oppilas D. Nuorten halu kehittyä vaati

opettajalta toimintaan liittyvää palautteenantoa ja kehumista, kuten Oppilas E sanoi: *“Mm. No varmaan kannustaa tai kertoo ohjeita selevästi ja kahtoo silleen, että onnistuuko se, ja sanoo, että jos se ei onnistu ni mitä pitää korjata niinku.”*

Vahvassa ja ristiriitaisessa minäpystyvyydessä oman kehityksen näkeminen ja itsensä haastaminen olivat merkityksellisiä motivaation ja sinnikkyuden ylläpitämisessä. Korjautuva ja vahva minäpystyvyys taas kuvasivat sisällön monipuolisuuden tärkeyttä. Opettajan tuli panostaa opetuksen selkeyteen, helposti ymmärrettäviin sääntöihin, pelitekniikan ja taktiikoiden riittävään selittämiseen, kehitysehdotusten antamiseen, näyttöihin ja harjoittelun mahdollistamiseen. Heikon minäpystyvyyden kannalta autonomia koettiin tärkeämmäksi, jotta onnistumista ja oppimista tapahtuu. Heikossa minäpystyvyydessä opettajan roolia innostajana ei nähty, vaan osallistumattomuus ja minäpystyvyyden heikkous liitettiin itseen ja kodin liikuntakasvatukseen.

Oppilaiden toiminnan merkitys. Muiden oppilaiden ja itselle merkityksellisten kavereiden toiminnalla, palautteella ja mielipiteillä oli vaihtelevia merkityksiä haastateltujen minäpystyvyyden ja liikuntamotivaation kannalta. Suurin osa koki koulussa Oppilas A:n tavoin liikuntaryhmän ilmapiirin hyväksi: *”Mm. Ihan hyvä, et kyllä siellä kaikki tulee silleen toimeen, et jos ollaan samassa tiimissä vaikka.”* Sopiva ryhmäkoko ja oppilaiden välinen ystävällinen vuorovaikutus nähtiin ilmapiiriä tukevana tekijänä ja lähes kaikki olivat saaneet vertaispalautetta.

Palaute oli sekä positiivista että negatiivista ja kohdistui osallistumiseen tai yksilön toimintaan tunnilla. Muiden oppilaiden rohkaiseva ja kannustava palaute nähtiin pääasiassa positiivisesti merkityksellisenä. Oppilaat kuvasivat vaikutuksia monisanaisesti ja kertoivat kannustuksen lisäävän todennäköisyyttä onnistua. Ainoastaan kaksi oppilasta ei uskonut kannustuksella olevan merkitystä oman onnistumisen kannalta. Muut kertoivat kannustamisen lisäävän uskoa omaan osaamiseen ja tuovan iloa ja energiaa. Oppilaat kuvasivat epävarmuuden vähenemistä, yhteistoimintaan osallistumisen helpottumista sekä tunnetta siitä, että heitä tuetaan esimerkiksi pelitilanteissa.

Kannustuksella ja positiivisella palautteella on siis oppilaille selkeästi merkitystä, jotta he kokevat onnistumisia liikunnassa. Tähän verraten taas muiden oppilaiden liikuntasuorituksilla

ei ollut samanlaista merkitystä. Seitsemän oppilasta oli sitä mieltä, etteivät vertaisten taidot ja suoritukset vaikuta heidän omaan suoritukseensa. Osa perusteli vastaustaan yksilöllisillä taitoeroilla. Yksi oppilas kuvasi painetta onnistua tilanteessa, jossa oma ystävä onnistuu. Tämä viittaa ristiriitaiseen minäpystyvyyteen, jolloin sijaisvaikutus kääntyy negatiiviseksi. Yksi oppilas kuvasi vertaisen suoritusta mahdollisuutena kannustamiseen ja positiivisen palautteen antamiseen, mikä voi vaikuttaa positiivisesti tunnin ilmapiiriin.

Ainoastaan heikossa minäpystyvyydessä muiden suorituksilla näytti olevan oman tekemisen kannalta keskeinen merkitys. Oppilas kertoi kokevansa alemmuutta liikuntatunneilla. Usein negatiivinen tunne ja ajatukset jatkuivat myös liikuntatunnin jälkeen. Oppilas kuvasi keskinäisen vertailun positiivista vaikutusta ainoastaan niissä asioissa ja sisällöissä, jotka hän koki itselleen vahvimpina osaamisalueina. Tämä viittaa siihen, että heikossakin minäpystyvyydessä taidollisiin tasoeroihin on helpompi suhtautua positiivisesti, mikäli kokee itse onnistumista ja osaamista aiheessa. Heikon minäpystyvyyden omaavalle oppilaalle positiivinen vertailun vaikutus näkyi merkityksellisen ihmisen läsnäolossa tunnilla. Vaikutus ei kuitenkaan ollut suuri.

Oppilaat kuvasivat haastattelussa myös omien ystävien mielipiteiden mahdollista merkitystä heidän oman liikuntamotivaationsa kannalta. Vastaukset liittyivät koululiikunnan lisäksi vapaa-ajan liikuntaan. Suurin osa oppilaista oli selkeästi sitä mieltä, ettei ystävien mielipiteellä ollut merkitystä heidän oman liikuntamotivaationsa kannalta: *”No eipä silleen oikiastaan. Se on oma mielipide.”* (Oppilas C) Nuoret suhtautuivat asiaan mielipiteiden erilaisuutena ja sitä kautta jokaisen omana päätöksensä. Kaksi oppilasta kuvasi kaverin mielipiteen vaikuttavan positiivisesti liikuntamotivaatioon vapaa-ajalla. Yksi oppilas sanoi, että koululiikunnassa ystävien mielipiteellä on mahdollisesti myös negatiivinen vaikutus hänen omaan motivaatioonsa. Oppilas E:n motivaatio oli koulussa herkemmin ystävien mielipiteen varassa: *”Se vähän riippuu miten se, mikä se [muiden] mielipide, onko se huono vai hyvä.”*

Oman toiminnan merkitys. Oppilaan omalla toiminnalla on mahdollista vaikuttaa minäpystyvyyteen koululiikunnassa. Kysyimme haastateltavilta, onko heidän mahdollista vaikuttaa minäpystyvyyteen koululiikunnassa vapaa-ajalla. Ainoastaan yksi oppilas ei osannut sanoa, miten voisi itse asiaan vaikuttaa. Muut olivat yhtenäisesti sitä mieltä, että harjoittelemalla liikuntatunnilla olleita sisältöjä, voi parantaa omaa minäpystyvyyden tunnetta.

Yksi oppilas nosti merkityksellisesti yleisesti liikunnan lisäämisen vapaa-aikaan spesifin taitoharjoittelun lisäksi. Hän koki sen lisäävän todennäköisyyttä siihen, että hän osallistuu liikuntatuntien toimintaan. Kaksi oppilasta nosti harjoittelun rinnalle myös kognitiivisen osaamisen. He olivat sitä mieltä, että on tärkeää miettiä, mitä voisi omassa toiminnassaan parantaa ja kehittää. Tämän jälkeen taitoja voi harjoitella, jotta minäpystyvyys kehittyy. Seuraavat sitaattit kuvaavat neljän nuoren mielipiteitä minäpystyvyyden vahvistamisesta omatoimisesti heidän erilaisista minäpystyvyyden tyypeistään riippumatta:

Vahvan minäpystyvyyden Oppilas A: *"Pystyn silleen vaikka, et joku vaikka jääkiekkoon ottaa semmosen, et jos pihalla on vaikka tie jäässä. Niin siinä pystyy hyvin vaikka sitä jääkiekon hallussapitoa harjotella. Et miten sä kuljetat ja syöttelet ja tälleen."*

Heikon minäpystyvyyden Oppilas B: *"Niin tota ehkä silleen jos mä liikkusin enemmän vapaa-ajalla tai harjottelisin tyyliin lisää lentopalloa. tai jotain ni ehkä sitte enemmän oisin lentopallossa silleen mukana."*

Korjautuvan minäpystyvyyden Oppilas D: *"No kyllä kai mä siihen voin vaikuttaa silleen, et mä teen sitä kotona."*

Ristiriitaisen minäpystyvyyden Oppilas H: *Harjoittelen.*

Oppilaiden selkeät vastaukset aiheeseen herättävät kysymyksen, olisiko oppilaille mahdollista antaa liikuntaan liittyviä kotitehtäviä? Kotitehtäviä liikuntaan liittyen on mahdollista antaa, mutta menettely ei ole tavanomainen. Oppilaiden vapaa-ajan liikunta-aktiivisuudella on selkeä merkitys minäpystyvyyteen koulussa. Monipuoliset liikuntatehtävät hyödyttäisivät varmasti jokaista oppilasta. Tuen tarpeessa olevan nuoren riski heikompaan minäpystyvyyteen voisi olla peruste monipuolisten liikuntaläksyjen antamiselle.

Fysiologisten reaktioiden merkitys. Oppilaiden tunteet vaikuttavat tutkitusti minäpystyvyyteen ja liikuntatunneilla tunteet voivat olla hyvin vaihtelevia. Jännityksen tunteesta puhuminen oli haastattelussa fysiologisia ja affektiiivisiä vaikutuksia kuvaava. Oppilaat kertoivat jännittävistä asioista koululiikunnassa ja kuvasivat sen mahdollisia vaikutuksia heidän omaan minäpystyvyyteensä. Ainoastaan yksi oppilas kertoi, ettei jännitä koululiikunnassa lainkaan.

Yksi kertoi jännittävänsä, mutta ei uskonut sen vaikuttavan suoritukseen lainkaan. Muut kuvasivat jännityksen vaikutuksia useilla eri tavoilla ja jännitystä tuli vaihtelevissa tilanteissa.

Jännitystä aiheutti eniten suorituksen tekeminen yksin joukkuepelin ratkaisun kannalta tärkeässä tilanteessa, jota Oppilas A kuvasi seuraavasti: *”Se on semmonen, et vaikka niinku joku semmonen niinku vapaalaukaus tai semmonen. Et sä laukset silleen, et siinä on niinku maalivahti ja tälleen.”* Lisäksi osaa jännitti vertaisten mielipiteet ja mahdollinen saatu palaute omasta suorituksesta: *”Öö ehkä sellanen mitä muut ajattelee, tai sit se et ööh et mitä vaikka mulle sanotaan, jos mä teen jotain väärin.”* kertoi Oppilas B. Myös kiireen tuntu pelitilanteessa sekä oman suorituksen mahdollinen epäonnistuminen jännittivät. Oppilaille oli tärkeää tietää, suoriutuvatko he odotusten mukaan. Oppilas A kuvasi epäonnistumista kiusalliseksi tilanteeksi, kun se tapahtuu muiden katsoessa: *”Noo, kyllä se sillee, et ruppee miettiin, et toivottavasti se nyt menis tälleen et ei menis ohi. Et pittää niinku et jos sä vedät ohi, vitsi se on vähän noloa.”*

Jännityksen vaikutus on yhteydessä minäpystyvyyteen tilanteessa. Kolme oppilasta sanoi jännityksen heikentävän omaa suoritustaan. Heikossa minäpystyvyydessä tunne koettiin todella voimakkaana ja se aiheutti pahimmillaan paniikkia. Ristiriitaisessa minäpystyvyydessä peliesimerkillä tilannetta kuvaava keskustelu:

Oppilas F: *”No vaikka nyt siinä, jossakin, turnauksessa vaikka tai pelissä, jos tulee pilkku ja mun pitää vetästä se ja vaikka on tasatilanne.”*

Haastattelija: *”Vaikuttaako se suoritukseen se jännitys?”*

Oppilas F: *”No ettei sitä tee niin hyvin ja sitte tai niinkö, ruppee tota, ajattelemaan liikaa, ja sitte sitä ei onnistu niin hyvin.”*

Vahvassa minäpystyvyydessä vaikutus oli Oppilas E mukaan päinvastainen: *”Vaikuttaa se varmaan jonku verran vähän kumpaaki. Ehkä enemmän, et onnistuu. Niinku yrittää enemmän siksi, että ei epäonnistuis.”* Seuraavassa taulukossa (taulukko 6.) on koottu oppilaan minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitykset kuvaus-, ylä- ja merkityskategorioiden mukaan.

TAULUKKO 6. Oppilaan minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitys.

| OPPILAAN MINÄPYSTYVYYTEEN VAIKUTTAVIEN KÄSITYSTEN MERKITYS | | |
|--|--|---|
| Kuvauskategoriat | Yläkategoria | Merkityskategoriat |
| Pedagogisten ratkaisujen vaikutus oppilaan onnistumiseen | Eriyttämällä onnistumisia ja tukea sisäiselle motivaatiolle | Eriyttäminen vahvistaa minäpystyvyyttä onnistumisen ja autonomian kokemusten kautta |
| | Oppilaan oppimaan oppimisen tukeminen onnistumiskokemusten muokkaajana | Joustaminen opetusmenetelmissä helpottaa heikon minäpystyvyyden omaavan oppilaan osallistumista |
| Oppimisympäristön ja liikuntavälineiden vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen ja osallisuudenkokemukseen | Oppilaan autonomian merkitys osallisuuden tukijana eri oppimisympäristöissä liikuttaessa | Oppilaan käsitykset onnistumisesta vaihtelevat |
| | Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja ymmärtäminen osana positiivista vuorovaikutusta | Vastuullisuuden kokemuksella on yhteys oppimaan oppimisen taitoon |
| Positiiviset vuorovaikutussuhteet osana liikuntatunteja | Ryhmän sosiaalisten suhteiden tukeminen koululiikunnassa | Työstrategioiden käyttö ja sisäinen motivaatio liittyvät aineiston mukaan vahvempaan minäpystyvyyteen |
| | Tunnetaitojen vaikutus näkyy yksilöllisesti eri ympäristöissä | Autonomian tarpeen kokemukset vaihtelevat suuresti |
| Tunteiden yhteys liikunnan merkitykseen oppilaan elämässä | Vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus minäpystyvyyden tukijana koululiikunnassa | Autonomian kokemuksella on keskeinen merkitys liikunta- ja osallistumismotivaatiolle vaihtelevissa ympäristöissä ja välineitä käsiteltäessä |
| | | Oppettajan positiivisella vuorovaikutuksella on yhteys oppilaan positiivisiin tunteisiin |
| Oppilaan vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden yhteys minäpystyvyyteen | | Käsitykset opettajan roolista opetuksessa vaikuttivat oppilaan kokemukseen osallisuudesta |
| | | Vertaisoppijoiden kannustuksen uskottiin vaikuttavan myönteisesti omaan osaamiseen ja tunteisiin |
| | | Muiden oppilaiden osaamisella oli vaihteleva vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen |
| | | Vertaisoppijoiden osallistuminen ja aktiivisuus vaikuttivat liikuntamotivaatioon vaihtelevasti |
| | | Oppilaille merkityksellisten vertaisten läsnäolon koettiin monin tavoin positiivisena |
| | | Positiiviset tunteet liikunnassa vahvistavat minäpystyvyyttä |
| | | Affektiiviset tilat vaikuttivat minäpystyvyyteen vaihtelevasti |
| | | Vapaa-ajan liikunta-aktiivisuudella oli positiivisia vaikutusmekanismeja minäpystyvyyteen |
| | | Vapaa-ajan liikunta koettiin eri tavoin merkityksellisenä koululiikunnassa koetusta minäpystyvyydestä huolimatta |

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tämän pro gradu -tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyttä koululiikunnassa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli analysoida ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkitystä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada opetuslalla toimiville ammattilaisille lisää tietoa oppilaiden minäpystyvyyden tukemisesta. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millainen on ADHD-diagnosoidun yläkoululaisen käsitys minäpystyvyydestään koululiikunnassa?
2. Millaisia ovat oppilaiden minäpystyvyyteen vaikuttavat käsitykset koululiikunnassa ja millaisia merkityksiä he käsityksilleen antavat?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla Banduran teoriaa mukailien tämä pro gradu -tutkimus osoitti, että ADHD-diagnosoitujen oppilaiden minäpystyvyyden tyypit ilmenivät Söderholmin (2017, 49–50) kuvailun mukaan neljässä minäpystyvyyden tyypissä (yleisesti vahva, korjautuva, ristiriitainen ja yleisesti heikko minäpystyvyys). Tarkennuksena Söderholmin tutkimukseen selvisi, että vahvassa minäpystyvyydessä oppilas hyötyy jatkuvasta itsereflektiosta sekä vahva minäpystyvyys näyttää lisäävän sisäisen motivaation hyödyntämistä liikuntatunnilla.

Korjautuvassa minäpystyvyydessä näytetään hyötyvän enemmän opettajan kuin vertaisten palautteesta sekä suhtautuminen onnistumisiin ja tunne-elämyksiin on neutraali. Ristiriitainen minäpystyvyys vaikuttaa vahvalta, mutta vertailun heikentävä vaikutus on selkeä (kilpailutilanteissa ulkoinen motivaatio tulee käyttöön). Heikko minäpystyvyys hyötyy enemmän itselleen merkityksellisen vertaisen kuin opettajan palautteesta. Heikolla minäpystyvyydytyypillä niin negatiiviset kuin positiiviset tunnekokemukset olivat hyvin voimakkaita, ja hän keskittyi vertailuun sekä mahdollisuuteen epäonnistua. Korjautuvassa ja yleisesti heikossa minäpystyvyydessä pystyvyyttä heikentävät asiat liittyvät sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Toiseen tutkimuskysymykseen aineistosta nousi viisi päätulosta minäpystyvyyteen vaikuttavien käsitysten merkityksiin liittyen. Ensimmäisen päätuloksen mukaan pedagogiset ratkaisut vaikuttivat oppilaan onnistumiseen ja motivaatioon. Toisen tuloksen mukaan oppimisympäristö ja liikuntavälineet vaikuttivat oppilaan osallisuuskokemukseen. Kolmantena tuloksena sosiaalisiin suhteisiin liittyen tutkimuksessa selvisi, että oppilaat hyötyivät positiivisista vuorovaikutussuhteista liikuntatunneilla. Neljäs tulos tuo esiin yksilöllisyyden tunnetaitoihin liittyen, jonka mukaan oppilaan tunteet vaikuttivat liikunnan merkitykseen oppilaan elämässä. Lisäksi oppilaan vapaa-ajan liikunta-aktiivisuudella voitiin oppilaiden mukaan vaikuttaa minäpystyvyyteen koululiikunnassa.

Tutkimuksen mukaan minäpystyvyystyyppejä vaikutti oleellisesti oppilaan toimintaan, ja oppilaat toivat kuvaillessaan esille minäpystyvyyteen vaikuttavia käsityksiään, jotka toimivat motivaation kautta. Tutkimus antoi tarkempaa tietoa tuen tarpeessa olevien nuorten liikuntatuntitoiminnan taustalla vaikuttavien käsitysten, tunteiden ja motivaation merkityksestä. Ymmärrys oppilaan minäpystyvyyteen vaikuttavista käsityksistä ja niihin liittyvistä erilaisista merkityksistä on liikunnanopettajaopiskelijoille ja liikunnanopettajina toimiville tärkeää liittyen minäpystyvyyden vahvistamisen keinoihin. Tämä voi vaikuttaa positiivisesti oppilaan kouluun kiinnittymiseen ja realistisen urapolun kehittymiseen.

Erilaiset käsitykset. Minäpystyvyyden kannalta merkitykselliset käsitykset jakautuivat onnistumis-, tunne-, ympäristö- ja toimintaan liittyviin. Toimintaan liittyvät käsitykset jakautuivat edelleen oppilaan omaan, vertaisten ja opettajan toimintaan. Kokonaisuutta ajatellen tutkimus osoittaa, että myös liikunnanopettajalla on erinomainen mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyden vahvistumiseen. Opetuksen organisoinnin, eriyttämisen, ryhmäyttämisen, pedagogisten ratkaisujen, kognitiivisten ja yksilöllisten tavoitteiden sekä positiivisen ja kehittävän palautteen kautta voimme vaikuttaa oppilaiden minäpystyvyyden vahvistumiseen sen tyypistä riippumatta. Tulos tukee aiempia tutkimustuloksia, jotka korostavat tukitoimien positiivista vaikutusta minäpystyvyyteen oppilaan iästä ja taustasta riippumatta (Lent ym. 2002, 258–260).

Oppimaan oppiminen. Tutkimus osoitti, että koululiikuntaa oppiaineena vahvuudeksi kuvasivat vahvaa ja ristiriitaista minäpystyvyyttä kokevat oppilaat. Nuorten pätevyyden tunne liikunnassa heijasti minäpystyvyyden vahvuutta. Vahva minäpystyvyystyyppejä näki liikuntatuntiin liittyvän kokonaisuuden positiivisemmin ja heillä minäpystyvyyttä näyttäytyy pääasiassa muista riippumattomana ja omaa kehitystä seuraavana. Itsereflektio ulottui sekä

kouluun että vapaa-aikaan. Tulos viittaa näiden nuorten kohdalla tehokkaampaan kognitiivisten kontrollistrategioiden hyödyntämiseen. Kontrollistrategiat sisältävät omien tavoitteiden tiedostamisen, positiivisen asenteen ja keskittymisen itselle mielekkääseen tekemiseen (Järvenoja ym. 2018, 144–145). Tulos viittaa oppimaan oppimisen taitoon ja sen lisäämisen tarpeeseen oppilailla, joilla minäpystyvyys on heikompi.

Autonomia. Mielekäs sisältö oli kaikille minäpystyvyyden tyypeille merkityksellinen motivaation kannalta. Mielekäs sisältö toi kokemuksen autonomiasta ja helpotti toimintaan osallistumista erityisesti heikossa ja korjautuvassa minäpystyvyydessä. Metsämuurosen (1997, 7–9) ja Kalajan (2013, 181) mukaan autonomia antaa oppilaalle valinnan mahdollisuuksia. Näille oppilaille toiminnan tuttuus tuki minäpystyvyyden tunnetta, kun taas vahvassa minäpystyvyydessä korostui mielekkäässä toiminnassa kehityksen mahdollisuus. Minäpystyvyyden vahvistuminen tuki selkeästi kontrollistrategioiden hyödyntämistä ja motivaatiota. Motivaatio toimi tulosten mukaan linkkinä jokaisessa minäpystyvyyden kannalta merkityksellisessä käsityksessä. Minäpystyvyyden vahvistuessa motivaatio lisääntyi, mikä yleensä vaikuttaa positiivisesti myös asenteeseen ja tuntiaktiivisuuteen.

Motivaatio. Motivaation laatu liittyi minäpystyvyyden vahvistumiseen. Vahvaa minäpystyvyyttä edustavat oppilaat toivat koululiikuntaan liittyen positiivisina asioina esille juuri niitä tekijöitä, jotka tutkimusten mukaan luokitellaan sisäistä motivaatiota edistäviksi (Järvenoja ym. 2018, 142; Salmela-Aro 2018, 13). Heikossa minäpystyvyydessä motivaatiota haettiin vertailun kautta. Hansenin (2018, 152–153) mukaan motivaatio näkyy oppilaiden sinnikkyudessa, mikä tulee esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa, kun pitkäjänteisyys oli alhainen heikon minäpystyvyyden tyypillä.

Motivaation laatu näkyi erityisesti oppilaan sinnikkyudessa. Liikuntamotivaatio ja aktiivisuus tunnilla säilyi, vaikka kokemukset olisivat ajoittain negatiivisia. Haastatellut oppilaat nostivat koululiikuntaan liittyvinä negatiivisina asioina fyysiset loukkaantumiset, liian toistuvan tai samankaltaisen tekemisen ja toisten oppilaiden passiivisuuden yhteistoimintatilanteissa. Toistuvan sisällön tai toiminnan vaikutukset motivaatioon saattavat selittyä osittain ADHD:n piirteellä, jossa itselle motivoivan sisällön merkitys korostuu. Hansenin (2018, 152–153) mukaan oppilaan kyky pitkäjänteiseen työskentelyyn voi heikentyä, mikäli motivaatio katoaa samaa asiaa toistettaessa. Tässäkin asiassa tärkeäksi nousee pedagogiset ratkaisut, jolloin opettajan tulee tarkkailla ryhmää ja muuttaa toimintaa sen mukaan.

Sinnikkyyteen liittyen oppilaan taipumus työskentelyn lopettamiseen liittyi ainoastaan korjautuvaan ja heikkoon minäpystyvyyteen. Motivaation katoaminen liittyi korjautuvassa minäpystyvyydessä selkeästi jatkuviin epäonnistumisen kokemuksiin ja heikossa minäpystyvyydessä motivaatio katosi jo hyvin vähäisestä tekijästä. Vahva ja ristiriitainen minäpystyvyys saivat oppilaat yrittämään pitkäjänteisesti, sillä heille oli tärkeää saada tehtävä suoritettua loppuun saakka. Vahva minäpystyvyys vaikutti hyötyvän sisäisestä motivaatiosta, kun taas ristiriitainen minäpystyvyys rakensi motivaatiota ulkoisesti. Molempia tyyppisiä motivoi kilpailu, mutta ristiriitaista minäpystyvyyttä heikensi itselle merkityksellisen vertaisen toiminta. Tämä tukee Söderholmin (2017, 50) tutkimustulosta.

Motivaatiota koskevista tuloksista voimme tehdä johtopäätöksen, että oppilaiden sisäisen motivaation tukeminen on minäpystyvyyden vahvistamisen kannalta keskeistä. Oppilas tarvitsee Decin ja Ryanin mukaan itsemääräämisen eli autonomian tunteen sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan 1985). Liikunnanopettajan on mahdollista pedagogisilla ratkaisuilla keskittää mielekkäitä sisältöjä niitä enemmän vaativille minäpystyvyyden tyypeille ja kilpailua taas on mahdollista keskittää siitä motivoituville oppilaille.

Vuorovaikutussuhteet. Tutkimus osoitti, että vertaisten vaikutus minäpystyvyyteen oli hyvin vaihteleva. Vahvassa minäpystyvyydessä vertaisten läsnäolo oli tilaisuus kannustamiseen, auttamiseen, mallioppimiseen ja yhteistyöhön, mikä osaltaan voi selittyä nuoruuden tuomilla muutoksilla ajattelussa, kun ystävien merkitys korostuu (Salmela-Aro 2018, 15–16). Tulos näyttäytyi oppilaan oppimismotivaation ja minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta positiivisena. Yhteistyöhaluinen nuori luo pohjaa rohkaisevalle ja turvalliselle ilmapiirille ja tämä tukee edelleen vahvan minäpystyvyyden kehittymistä (Paananen 2019, 12). Tulos tuki myös aiemmin mainittua kontrollistrategioiden hallintaa, sillä vertaisten toiminnalla ja osaamisella ei ollut negatiivista vaikutusta vahvaan minäpystyvyyteen. Sijaisvaikutus kääntyy teoriaa mukailleen positiiviseksi (Söderholm 2017, 50).

Verrattuna edelliseen tulokseen, heikko minäpystyvyys hyötyi korostetusti itselle merkityksellisten vertaisoppijoiden kannustamisesta. Myös tarve turvalliseen ilmapiiriin koettiin tärkeämmäksi, mikä saattoi johtua siitä, että vertailevan ajattelun myötä vertaiset koetaan myös uhkana. Opettajan palaute ei hyödyttänyt heikon minäpystyvyyden oppilasta lainkaan eikä hän osannut kertoa, miten opettaja voi auttaa häntä. Oppilas koki vastuullisuutta jokaisesta epäonnistumiseen liittyvästä tekijästä ja ennakoி paljon mahdollisia epäonnistumisia.

Tämä viittaa siihen, että heikon minäpystyvyyden kohdalla moniammatillisesta yhteistyöstä on hyötyä. Sama tuli ilmi myös Söderholmin (2017, 62) tutkimuksessa.

Tuloksista voidaan päätellä, että yksi opetuksen kannalta tärkeä keino heikon minäpystyvyyden vahvistamiseen voi olla ryhmyttäminen ja positiivisen ilmapiirin luominen. Banduran (1997, 101) mukaan yksilölle merkityksellinen henkilö voi kannustuksella tai negatiivisella palautteella vaikuttaa toisen suorituskykyyn ja uskomukseen itsestään. Voisiko vahvan minäpystyvyyden taipumus muita rohkaisevaan ja kannustavaan toimintaan olla hyödynnettävissä pienryhmä- ja parityöskentelyssä? Hyötyisikö heikko minäpystyvyys merkityksellisenä koettujen oppilaiden rinnalla myös vahvaa minäpystyvyyttä kokevien vertaisoppilaiden kannuksesta, mikäli ilmapiiri on turvallinen ja tekeminen mielekästä? Rantalan ja Kosken (2013, 339), Jaakkolan (2013, 348–351) sekä Jägerroosin (2018, 205–210) mukaan ryhmän sosiaalisilla suhteilla ja tunnin ilmapiirillä on paljon merkitystä oppilaiden osallistamisen ja onnistumisen kannalta. Se korostui tämän tutkimuksen tulosten mukaan etenkin heikossa ja ristiriitaisessa minäpystyvyydessä.

Onnistuminen. Tutkimus toi ajankohtaista tietoa nuorten käsityksistä onnistumiseen ja oppimiseen liittyen. Opetussuunnitelman mukaan onnistumisen kokemukseen vaikuttivat yksilöllisesti liikuntatuntien sisältö, organisointi ja eriyttäminen (Opetushallitus 2014b). Oppimistehtävien haastavuuden tason soveltuvuus oppilaalle näkyi vahvassa, korjautuvassa ja ristiriitaisessa minäpystyvyydessä. Banduran (1978, 139) mukaan sopiva haastetaso luo ihanteelliset olosuhteet minäpystyvyyden tehokkaalle vahvistamiselle. Lisäksi tilanteet tukevat oppilaan oppimaan oppimista ja psyykkistä hyvinvointia (Opetushallitus 2014b).

Vahvan minäpystyvyyden vastaisesti, heikon minäpystyvyyden omaavan oppilaan oppimis- ja onnistumiskokemukset olivat vähäisiä. Tämä viittaa eriyttämisen riittämättömyyteen ja opetuksen organisointitarpeeseen. Tuloksen kannalta merkityksellinen asia oli oppilaan taipumus verrata itseään muihin. Lisäksi hän liitti itselleen liian joustamattoman opetuksen ja sen myötä tulleet epäonnistumisen kokemukset itsestään johtuviksi. Heikolla minäpystyvyydellä suurimmat onnistumiset olivat tulleet vertaisten kannustuksen rohkaisemina, mikä tukee aiemmin mainittua vertaisten vaikutusta motivaatioon. Oppilas motivoitui kannuksesta, mutta myös koki herkästi riittämättömyyttä, jolloin motivaatio katosi.

Eriyttäminen. Mikäli oppilas näkee erilaisten käsitysten myötä oppimismahdollisuudet herkemmin pakkona, on mietittävä, voiko heikolle minäpystyvyydelle asettaa tavoitteeksi tutun ja turvallisen toiminnan toistamisen. Eriyttäminen voi tukea autonomiaa, jolloin haastavampien tehtävien tekemiseen siirryttäisiin oppilaan oman valinnan mukaan. Tavoitteena olisi ensin osallistaa oppilas toimintaan, minkä seurauksena hänelle merkityksellisten oppilaiden määrä voisi lisääntyä ja osallisuuden kokemus ryhmässä vahvistua. Tulevaisuudessa on tärkeää pohtia, kokevatko vahvan minäpystyvyyden omaavat oppilaat voivansa vaikuttaa omaan oppimiseensa koululiikunnassa enemmän kuin heikossa minäpystyvyydessä. Lisäksi herää kysymys, kuinka usein ja missä tilanteissa heikko minäpystyvyyssyyppi kokee autonomiaa.

Salmela-Arokin (2018, 9) nostaa esiin liikuntatunnilla tehtävien asioiden merkityksellisyyden tason. Oleelliseksi nousee kysymys, näkeekö oppilas koululiikuntaa itselleen merkityksellisenä? Kaikki kahdeksan nuorta liikkuvat vapaa-ajalla itselleen mielekkäällä tavalla. Lapsuusajan aktiivisuuden positiivinen vaikutus koululiikuntamotivaation korostui vahvassa ja ristiriitaisessa minäpystyvyyssyyppissä. Heikolle ja korjautuvalle minäpystyvyydelle omaehtoinen vapaa-ajan liikunta oli merkityksellistä koululiikunnan sijaan. Huonot kokemukset sosiaalisissa suhteissa voivat selittää merkityseroja (Söderholm 2017, 47). Tämänkin tulos tukee johtopäätöstä positiivisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin tukemisesta koululiikunnassa. Liikunta-aktiivisuus lapsuudessa voi tukea tulevaisuudessa oppilaan minäpystyvyyttä.

Tunteet. Myös tunteiden tulkintaan viittavilla affektiivisten tilojen kokemuksilla oli minäpystyvyyden kannalta keskeinen merkitys. Oppilaan kokema jännitys, suorituspaine tai muu stimuloiva tunne koettiin positiivisena ja motivoivana minäpystyvyyden ollessa yleisesti vahva. Tämä mukailee aiemman tutkimuksen tuloksia minäpystyvyyssyyteistä (Söderholm 2018, 49–50). Samoin Söderholmin (2017, 50) tuloksia myötäili se, että korjautuva minäpystyvyys tarvitsee paljon sosiaalista vahvistamista. Aiempiin tutkimustuloksiin verratessa mielenkiintoinen uusi tarkennus oli, että korjautuvassa minäpystyvyydessä oppilas hyötyi ennen kaikkea opettajan palautteesta. Oppilas kertoi vertaisten palautteen puuttumisesta ja negatiivisesta kehonkielestä. Hän ei kokenut niitä merkityksellisinä, eivätkä affektiiviset tilat ja muiden toiminta tai palaute olleet hänelle minäpystyvyyteen vaikuttavia. Tuloksen perusteella voimme päätellä, että opettajan positiivinen palaute ja tuki voi riittää vahvistamaan korjautuvaa minäpystyvyyttä. Sen sijaan heikossa minäpystyvyydessä oppilaan tunnetaitojen kehittäminen voi tukea minäpystyvyyden vahvistumista ja osallisuuden kokemusta.

Söderholmin (2017, 50) tutkimusta mukailleen ristiriitainen ja yleisesti heikko minäpystyvyys käänsivät affektiiviset tilat negatiivisiksi; tunteiden vaikutus omaan toimintaan koettiin minäpystyvyyttä heikentävänä. Osa nuorista myös kertoi esimerkiksi suorituspaineen vaikuttavan keskittymiskykyyn heikentävästi. Vastakohtana vahvassa minäpystyvyydessä oppilaan keskittymiskyky terävöityi tunteiden vaikutuksesta.

Tulosta voi osittain selittää ADHD:n oirekuvalla, oppimisympäristön organisointitekijöillä tai aistiherkkyyksien vaikutuksella (Salmela-Aro 2018, 16). Todennäköisemmin selitys löytyy Banduran (1997, 1–3) näkemyksestä, jonka mukaan minäpystyvyys liittyy oppilaan tunteisiin, itsensä motivointiin ja toimintaan. Paananen (2019, 11) korostaa oppilaan kykyä hallita oppimiseen liittyviä toimintoja, ajatuksia ja tunteita. Hänen mukaansa taidolla voidaan vaikuttaa oppilaan motivaatioon, tarkkaavuuteen, työtehoon ja sinnikkyYTEEN. (Paananen 2019, 11) Tämä tutkimus tuotti saman johtopäätöksen.

Liikuntatunnilla onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyvien tunteiden vaikutuksia muuhun koulupäivään tutkittiin, jotta tunteiden vaikutuksen kokonaisvaltaisuuudesta saataisiin kuvaus. Johtopäätösten kannalta mielenkiintoiseksi osoittautuivat tulokset, jotka koskivat tunnetaitoja ja oppimaan oppimista. Onnistumisen positiiviset vaikutukset ulottuivat suurimmalla osalla tutkittavista muuhun koulupäivään. Mielihyvän tunne korostui sekä vahvassa, että heikossa minäpystyvyydessä. Erona oli se, että vahva tunteiden vaikutus liittyi heikossa minäpystyvyydessä myös epäonnistumisen aiheuttamiin tunteisiin, kun taas vahvassa minäpystyvyydessä epäonnistumisen luomat tunteet eivät olleet voimakkaita, eivätkä vaikuttaneet muuhun päivään. Vahva minäpystyvyys liittyi oppilaiden kykyyn suhtautua epäonnistumisiin haasteina sekä mahdollisuuksina onnistua ja oppia uutta. Minäpystyvyyden tyyppi vaikutti oppilaan käsitykseen itsestään ja vastuusta.

Tämä selittyy sillä, että motivaatio on voimakkaammin kytköksissä uskomuksiin kuin objektiiviseen ajatteluun (Bandura 1997, 1–3). Tämä merkitsee sitä, että vanha minäpystyvyys ei liitä epäonnistumista osaksi omaa uskomusten verkostoa. Heikossa minäpystyvyydessä negatiivisia itsesyytöksiä aiheuttivat esimerkiksi liikuntatunnin koetut olosuhteet, oppilaiden taidolliset tasoerot, tunnin sisältö, opetuksen organisointi ja työskentelytavat, välineet, saatu palaute sekä tunteet. Kokonaisuuden monimuotoisuus tukee Söderholmin (2017, 95) johtopäätöstä, jonka mukaan heikko minäpystyvyyden kokemus vaatii oppilaan moniammatillista tukemista. Baltessin ym. (1980, 76–77) teorian mukaan yksilö kokee vastuullisuutta asioista, joihin hän ei voi vaikuttaa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että oppilaan minäpystyvyyden vahvistamisen on jatkuttava koko koulutuspolun ajan. Minäpystyvyyden vahvistaminen tukee sisäistä motivaatiota, mikä voi tukea nuoren oppimisen ja onnistumisen kautta kouluun kiinnittymistä. Positiiviset liikuntakokemukset tuovat mielihyvää muuhun koulupäivään. ADHD-diagnosoitujen yläkoululaisten minäpystyvyyden vahvistamisessa merkityksellisimmät käsitykset liittyivät autonomiaan ja eriyttämiseen opetuksessa, vertailua vähentävään organisointitapaan, opettajan ja vertaisoppijoiden positiiviseen vuorovaikutukseen sekä ryhmäytymisen edistämiseen. Lisäksi esiin nousivat oppilaan tunnetaitojen merkitys liikuntakasvatuksessa sekä oppimisympäristön ja välineiden vaikutus osallisuudenkokemukseen. Autonomian tunteen tukeminen, työstrategioiden ja tunnetaitojen opettaminen sekä oppimaan oppimisen edistäminen vaikuttavat motivaation kautta minäpystyvyyteen positiivisesti. Heikko minäpystyvyys vaatii moniammatillista tukea. Oppilaiden sosiaalisten suhteiden positiivisia vaikutuksia voi olla mahdollista hyödyntää opetuksessa.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi on osa tutkimusprosessia. Sen avulla voidaan luoda kuva tieteellisen tiedon tuottamiseen ja soveltamiseen liittyvistä vastuukysymyksistä. Tieteen osana eettiset kysymykset tuovat näkyväksi tieteen ja vallan suhdetta. (Löppönen 2002, 14) Vallan väärinkäyttö, vilpillinen toimintatapa, tulosten vääristely tai piilottelu voivat vahingoittaa sekä tiedeyhteisöä, tutkittavia että tutkijaa. Löppösen (2002, 14) mukaan ihmisen käyttö tutkimuksen kohteena tuo aina tarpeen eettisten ja luotettavuuteen liittyvien kysymysten pohtimisesta.

Tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat rehellisyys ja vastuun ottaminen tutkimuksen prosessin oikeista vaiheista, kuten aiheen valinnan eettisyydestä, kohderyhmän asemasta tutkimuksessa ja tietosuojan takaamisesta. Tämä taataan Olssonin (2005) mukaan huolellisuudella ja sensitiivisyydellä (Olsson 2005, 282). Tutkimuksen aihe ja kohderyhmä on huolella valittu. Nuorten neurologinen häiriö ei ole tutkimuksen kohteena, eikä sen merkitystä korosteta muutoin kuin tasa-arvon ja koulutuspolun vastuun kannalta. Minäpystyvyys on aiheena arka ja tämän vuoksi eettisiin periaatteisiin on hyvä perehtyä ennalta. Tässä tutkimuksessa se näkyy riittävänä tiedon hakemisena ja perehtymisenä prosessiin.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 9–10) mukaan tutkijan täytyy tehdä tutkimus niin, ettei tutkittavalle aiheudu vahinkoja, riskejä tai muita haittoja. Tutkittavien tulee tietoon perustuen suostua tutkimuksen tekoon, mikä on eettisyyden keskeinen periaate. Tutkittavalla tulee olla mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta ja keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa, ilman minkäänlaisia negatiivisia seurauksia. Tutkittavan on oltava tietoinen tutkimuksen toteutuksesta ja sisällöstä, tietojen käsittelystä ja mitä osallistuminen tarkoittaa esimerkiksi mahdollisten haittojen ja riskien kannalta. Alaikäisiä tutkittaessa huoltajia informoidaan, mutta joskus huoltajan erillinen suostumus ei ole tarpeellinen.

Alaikäisten tutkimisen eettiset periaatteet: a) Ymmärrettävällä tavalla annettu tieto tutkimuksesta b) 15 vuotta täyttäneiden oma suostumus riittää, mutta huoltajia tulee tiedottaa asiasta, mikäli tutkimus sen sallii c) Huoltaja päättää alle 15-vuotiaan lapsen osallistumisesta tutkimukseen d) Ensisijaisesti tutkittava itse antaa luvan tutkimuksen tekoon, vaikka asia edellyttäisikin huoltajan suostumusta e) Tutkijoiden tulee kunnioittaa itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuutta f) Tutkimus täytyy keskeyttää, mikäli se ei ole alaikäisen tutkittavan tahdon tai edun mukaista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 9–10) Tässä tutkimuksessa on toimittu näiden ohjeiden mukaisesti.

Suojanen (1982, 70–72) tehnyt myös eräänlaisen luettelon, johon kuuluvat muun muassa tutkimusluvalliset asiat, tutkimusaineiston keräämiseen liittyvät asiat, kuten tallennusluvut ja tutkimuksesta tiedottaminen osallisille. Ennen tutkimusaineiston keräämistä on kysytty viralliset luvat kaupungin tai kunnan viranomaisilta, tutkittavilta ja tutkittavien huoltajilta, mikäli tutkittava on ollut alle 15-vuotias. Myös yli 15-vuotiaiden tutkittavien huoltajat ovat olleet tietoisia tutkimuksesta. Tutkimuksesta on tiedotettu siihen liittyville osallisille (tutkittava ja huoltaja).

Tutkittavat saivat tiedon tutkimuksen etenemisestä ja anonyymiyden säilymisestä. Lisäksi heille kerrottiin, miten ja kuinka kauan nauhoitukset säilytetään, ketkä heidän tietojaan käsittelevät ja miten turvallisuus taataan. Kaikki tutkittavat allekirjoittivat suostumusluvut annetun infon jälkeen. Kaikki vaiheet pyrkivät siihen, että tutkittava on eettisten periaatteiden mukaisesti tietoinen omasta asemastaan, tutkimuksen tarkoituksesta ja vaihtoehdoistaan (Alver & Øyen 1998, 99–100). Tietosuojan varmistus vei aikaa, sillä se vaati huolellista paneutumista. Tietosuojan vaikutusten arvioinnin alkukartoitus tehtiin ja kuultiin asiasta myös yliopiston tietosuojavaltuutettua, joka tarkisti kokonaisuuden tehdyn riskianalyysin avulla. Tietosuoja-asiat koskevat myös julkistamista (Olsson 2002, 288).

Tutkimuksen otannan valinta toteutui satunnaisesti niiltä suomalaisilta kouluilta, joilta tuli lupa haastattelujen tekemiseen. Metsämuurosen (2007, 51) mukaan satunnainen otanta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen otantaa ohjasi ainoastaan tutkittavien virallinen ADHD-diagnoosi ja se, että he ovat yläkouluikäisiä oppilaita, jotka osallistuvat koulun liikunnanopetukseen. Tutkimuksen aihealue on henkilökohtainen, minkä vuoksi haastattelu oli valintana perusteltu (Metsämuuronen 2007, 51). Saaranen-Kauppinen sekä Puusniekan (2009, 27) mukaan tutkimusanalyysin sekä aineiston syntymisen vaiheiden kuvaamisella on mahdollisuus lisätä tutkimuksen luotettavuutta sekä pätevyyttä. Olemme kuvanneet analyysin etenemistä luotettavuuden lisäämiseksi. Myös pilottihaastattelu suoritettiin tutkimuksen ulkopuolisella ADHD-diagnosoidulla nuorella ennen virallista aineistonkeruuta.

Haastattelun ja laadullisen tutkimuksen kulun periaatteita noudattaen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida myös otoskoon riittävydessä. Otoskoko käsittää kahdeksan virallista haastateltavaa, mikä lisää luotettavuutta, sillä saatu aineisto oli monipuolinen ja kattava. Eskolan (1984) mukaan esimerkiksi vastaamattomuus on nähty joskus teknisenä ongelmana. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat vastasivat kuitenkin pääasiassa kaikkiin esitettyihin kysymyksiin.

Yksi eettinen kysymys liittyy myös nuorten motivointiin, jonka tärkeys on tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 132). Oppilaat saivat osallistumisestaan palkkioksi 20 € arvoisen lahjakortin. Tämän voi ajatella vaikuttavan tutkimuksen eettisyyteen. Korvaus oli kuitenkin pieni, joten eettisyyden kannalta asia ei näyttäydy riskinä. Uskomme, että lahjakortti vaikutti nuorten osallistumismotivaatioon positiivisesti. Sen lisäksi nuoret saivat tietoa tutkimuksen hyödyistä opetuslalla toimiville ammattilaisille ja opiskelijoille.

Koulun tilojen käyttäminen voi herättää kysymyksiä oppilaissa, opettajissa ja muissa paikallaolijoissa. Tällöin tutkimukseen osallistuvan oppilaan tietosuoja voi vaarantua, vaikka se on epätodennäköistä. Tutkimuksen ajankohdasta, osallistuvista oppilaista tai muista tutkimusta koskevista tekijöistä ei ole annettu tietoa muille kuin oppilaalle ja rehtorille/terveydenhoitajalle, mikäli ilmoitus osallistumisesta on tullut rehtorin/terveydenhoitajan välityksellä. Jos tieto osallistua tutkimukseen tuli suoraan oppilaalta tai hänen vanhemmiltaan, asiasta ei ole ulkopuoliset tiedot. Tämä oli helppoa siksi, että rehtorin/terveydenhoitajan laittamassa viestissä oli suoraan tutkijoiden yhteystiedot. Nämä asiat eivät kuitenkaan estä koulun työntekijöitä osumasta haastattelupaikalle sattumalta. Yhden

haastateltavan kohdalla huoneeseen koputti ja oven avasi, ilman saatua lupaa, koulun työntekijä, joka kuitenkin poistui huomattuaan tilan varatuksi.

Koulun tilat tarjosivat tutun ja turvallisuutta tavoittelevan ympäristön, jossa pyrittiin yhteneväisiin ratkaisuihin, vaikkakin näkemys on subjektiivinen. Aikataulun ansiosta pystyttiin matkustamaan tutkittavien kouluille ja suorittamaan haastattelut koulupäivän aikana. Pidempi tutkimusaikataulu olisi mahdollistanut tutkittavien vaikutusmahdollisuuden haastattelupaikan valinnassa. Koulu ympäristönä tuo herkästi tilanteeseen häiriötekijöitä esimerkiksi äänimaailmaan liittyen.

Haastattelun aikana pyrimme läsnä olevaan ja kuuntelemaan asenteeseen. Luotettavuutta voi lisätä se, että haastateltu kokee olevansa nähty, kuultu ja osa aktiivista vuorovaikutusta (Eskola ym. 2018, 45). Tilanteet olivat ilmapiiriltään vaihtelevia ja osa oppilaista kertoi jännittävänsä tilannetta etukäteen, mikä voi vaikuttaa oppilaan valmiuteen vastata rehellisesti sekä lisätä riskiä suppeisiin vastauksiin. Osalla haastateltavista vastaukset olivat nopeita ja suppeita, mutta rohkaisevalla asenteella oppilas pystyi halutessaan täydentämään vastaustaan ajoittain. Haastattelijoina halusimme välttää painostusta.

Tutkijan suhde teoriaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen (Eskola 2010, 182) Tutkimuksen teoria on kattava ja sen kautta on pyritty perustelevaan ajankohtaisuutta, marginaalisen ryhmän tutkimisen tärkeyttä ja tutkimuksen mahdollisia hyötyjä eri näkökulmista. Lisäksi tutkimuksen raportointi on seikkaperäinen sisältäen tutkimuksen taustan, viitekehyksen, valitun näkökulman, kohderyhmän, tutkijaposition, menetelmät, tulokset ja pohdinnan. Luotettavuutta voidaan arvioida myös raportoinnin kautta, sillä raportointia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakivenä. (Kiviniemi 2010, 83) Tämän lisäksi olemme tietoisia tutkimukseen vaikuttavista subjektiivisista asioista. Tämän vuoksi tutkimuksessa emme pyri yleistämään asioita, vaan näkökulma on yksilöllisyyden merkitystä tukeva.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta jäimme pohtimaan oman ammatillisen näkökulmamme merkitystä. Aineistoa kerätessä erilaisia näkökulmia nousi esiin jatkuvasti. Jos ajattelemme tapausten ainutlaatuisuutta, emme voi luottaa ainoastaan saturaatioon, vaan analyysi vaatii enemmän. Halusimme kaventaa riskiä analyysin suppeudesta sillä, että teimme pohjatyön huolellisesti. Kattava teoriaan perehtyminen ja riittävä ajankäyttö analyysiä tehdessä lisäsi

kriittistä näkökulmaamme tutkijoina. Todennäköisesti tältä kannalta hyödyimme siitä, että tutkijoita on kaksi yhden sijaan.

Tutkimuksessa yleistämisen sijaan asioita voidaan suhteuttaa (Moilanen & Rähä 2010, 67). Tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin liittyen, oppilaista osan suppeampi vastaaminen, kysymysten ymmärtäminen tutkijan käsityksistä poikkeavalla tavalla, motivaation puute ja tutkijan subjektiivisesti tekemät tulkinnat ovat saattaneet vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Oppilaiden vastausten variaatiot viittaavat rehellisyyteen. He perustelivat ja kuvailivat näkökulmiaan pääsääntöisesti hyvin. Oppilaiden kehonkieli viittasi huolellisuuteen vastausta annettaessa, mikä on tutkimuksen tavoitteen mukaista. Lisäksi tutkittavat esittivät aktiivisesti kysymyksiä, mikäli eivät ymmärtäneet kysymystä.

Teoriasidonnaisessa analyysin osassa minäpystyvyyden tyypittely saattaa vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Kahden tutkijan näkökulmien yhdistäminen lisää luotettavuutta. Analyysin aikainen tiedonvaihto voi kuitenkin olla myös riittämätön, mikä saattaa heikentää luotettavuutta. Tutkijan on hahmotettava mahdollisimman moniulotteisesti omaa käsitystään tutkittavasta ilmiöstä, tekemistään tulkinnoista sekä perusteluista tulkintojen taustalla. (Kiviniemi 2010, 83) Tämän vuoksi tutkijapositiona tuodaan esiin subjektiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä, jotka liittyvät opintoihin, ammattiin, tuen tarpeessa olevien nuorten tuntemiseen ja henkilökohtaiseen elämään. Näillä tutkijan ulkoisiin sitoumuksiin liittyvillä kulttuurin ja tutkimuksen tekemisen taustatekijöillä kuvataan sitä, millaisessa ympäristössä työskentelemme (Ilmonen 2010, 136). Inhimilliset tekijät ovat vaikuttaneet tapaamme kohdata nuoria. Taipumus nähdä tuloksissa opettajan riittämättömyyttä ohi nuoren omaan asenteeseen ja valintoihin liittyvien vastuiden voi liittyä tutkijaposition.

Tuloksissa fenomenografisessa osuudessa kuvauskategoriat täyttävät kriteerit, jotka Marton & Booth (1997) niille asettavat. Pohdinta ja johtopäätökset tehtiin huolellisuutta korostaen ja tutkittujen tietosuoja kunnioittaen. Prosessin kokonaisuutta on vaikea arvioida ilman puolueellisuutta. Pidämme tutkimusta kuitenkin eettisten periaatteiden mukaisena.

Vilka (2005, 159) toteaa, että laadullinen tutkimus on aina ainutkertainen. Tähän vaikuttavat tutkittavien lähtökohdat, joita voivat olla esimerkiksi esiyymmärrys ja teorianäkemys tutkittavasta aiheesta. Uskomme, että näillä tiedoilla tutkimuksen toistettavuus on mahdollinen, vaikkakin tulokset voivat olla erilaiset. Eroavat tutkimustulokset eivät tarkoita, että tutkimusmenetelmä tai tutkimus itsessään olisi heikko (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189).

Ihmistieteissä usein ristiriitaa aiheuttavat tulkinnat ja asioiden moninaisuus (Eskola & Suoranta 2014, 218).

Opetukseen ja kasvatukseen liittyvä inhimillisyys, vuorovaikutus, käsitys-, kokemus- ja arvomaailman eroavaisuudet sekä resurssit ovat aina vaikuttamassa eri opetustilanteisiin ja tavoitteisiin. Nuoren mielipiteen ja käsitysten tutkimuksen tarkoituksena ei ole sulkea pois opettajan käsitysten merkityksellisyyttä. Nuoren kokemus tilanteessa on hänelle todellinen, mikäli hän kokee esimerkiksi riittämättömyyttä tai osaamattomuutta. Käsitys ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita, ettei nuori saa riittävästi tukea kouluympäristössä. Tärkeämpää on mielestämme ymmärtää kokonaisuuksia ja niihin liittyviä merkityseroja ja mahdollisia taustatekijöitä. Ymmärrys voi olla askel kohti mahdollisuuksia vaikealtakin tuntuvassa tilanteessa. Tutkijajpositiotamme mukailen haluamme nähdä nuorissa tulevaisuuden mahdollisuuksia.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tekemisen yhteydessä esiin nousi muutama aihevaihtoehto liittyen mahdollisiin jatkotutkimuksiin tulevaisuudessa. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla ”Koululiikuntaan osallistumattomien oppilaiden minäpystyvyys ja nuoren näkemys osallistumattomuuden taustalla.” Tutkimuksen viitekehys olisi osittain sama, mutta kohderyhmänä toimisi ainoastaan koululiikuntaan osallistumattomat oppilaat. Heikon minäpystyvyyden haastavat ja laajalta tuntuvat vaikutukset ovat huolestuttavia ja nostavat tarpeen aiheeseen perehtymiselle. Tutkimus käsittelee nuoren näkökulmaa ja käsityksiä osallistumattomuuden taustalla. Kysymykset voisivat kohdistua koululiikuntaan ja sen ulkopuoliseen elämään. Tutkimuksessa olisi oleellista pyrkiä luotettavaan yhteyteen nuoren kanssa ja rajata aihe, jotta sen tulokset eivät ole muita syyllistäviä tai eri tahoja osoittavia. Apukeinojen etsimisen näkökulma on eettisiin periaatteisiin nähden mahdollisesti paras vaihtoehto.

Nuorten yhteneväiset vastaukset liittyen minäpystyvyyden mahdolliseen vahvistamiseen vapaa-ajalla toivat ajatuksen toisesta tutkimusaiheesta. Nuorten mukaan liikuntatehtävien ajattelu ja harjoittelu kotona vahvistavat minäpystyvyyttä koululiikunnassa. Tämä tukisi kokeilemaan mahdollisia tulevaisuuden liikuntäläksyjä yläkoulussa. Tutkimuksia

liikuntaläksyistä on tehty jo aiemmin, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella olisi mielenkiintoista tulevaisuudessa tutkia liikuntaläksyn vaikutusta oppilaan minäpystyvyyteen koululiikunnassa, mikä olisi liikuntaläksytutkimuksen kentällä uusi näkökulma. Interventiotutkimus voisi haastaa kulttuurille ominaista tapaa olemattomista liikunnanopetuksen kotiläksyistä, mikäli tulokset olisivat positiiviset minäpystyvyyden kannalta. Tutkimuksen positiivinen puoli on mahdollisuus lisätä lasten liikuntaa lähemmäksi toivottua aktiivisuustasoa. Haasteena on todennäköisesti ilmiöön liittyvien tottumusten ja normien vähittäinen purkaminen, jotta muutos olisi mahdollinen.

Kolmantena aiheena pohdimme, millainen olisi vertailua vähentävien opetusmenetelmien vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen. Tämän tutkimuksen mukaan opetusmenetelmillä on yhteys minäpystyvyyteen, mutta jatkotutkimusaiheessa mielenkiintoista olisi vaikuttavuuden kuvaaminen. Kuvaajana voisivat olla opettaja tai oppilaat. Hyödyttäisikö vertailua vähentävien opetusmenetelmien selkeä painottaminen kaikkia oppilaita vai ainoastaan osaa ryhmästä? Ilmenisikö metodien yksipuolisuudesta uusia haasteita esimerkiksi oppilaiden motivaatiossa ja aktiivisuustasossa?

Neljäntenä aiheena mietimme autismin kirjon oppilaiden minäpystyvyyden ja siihen vaikuttavien tekijöiden tutkimista. Kuinka paljon ne eroaisivat tämän tutkimuksen tuloksista? Autismi kirjon oirekuva on osin päällekkäinen ADHD:n oirekuvan kanssa. Autismi kirjo myös kokonaisuutena pitää sisällään paljon erilaisia ominaisuuksia riippuen esimerkiksi autismin syvyydestä. Aihe voisi olla haastava ja tutkimuksen tekeminen haastattelulla ei välttämättä olisi ainoa vaihtoehto. Myös muita aineistonkeruutapoja olisi syytä harkita.

Viimeisenä jatkotutkimusaiheena ehdotamme tutkimuksessa suuremman huomion kohdistamista vahvaan minäpystyvyyteen. Vahvan minäpystyvyyden ja oppimaan oppimiseen liittyvien taitojen, kuten itsereflektion yhteyden selkiytyminen auttaa ymmärtämään vahvan minäpystyvyyden kehittymistä paremmin. Tieto on opetus- ja kasvatustieteiden ammattilaisille mahdollisuus oppimisen taitojen tukemiseen. Vahva minäpystyvyys, oppimismotivaatio ja hyvät työskentelystrategiset taidot voivat luoda kouluun tunnetasolla syvemmin sitoutuneita oppilaita.

LÄHTEET

- Abikoff, H., Gallagher, R., Wells, K. C., Murray, D. W., Huang, L., Lu, F., & Petkova, E. (2013). Remediating organizational functioning in children with ADHD: Immediate and long-term effects from a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (1), 113–128. doi:10.1037/a0029648.
- Adler, L. & Florence, M. (2009). ADHD Levoton mieli. Tietoa, toivoa ja apua aikuisiän tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöön. 1. korjattu painos. Tampere: Prometheus kustannus Oy.
- Ahola, S., Galli, L. & Ikonen, S. (2009). Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Turku: Turun yliopisto. Viitattu 6.5.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3812-4>.
- Ahonen, T., Viholainen, H. Cantell, M. & Rintala, P. (2005). Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–24.
- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1998). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund. Studentlitteratur.
- Anttila, P. (2014). Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Viitattu 14.2.2023. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>.
- Armstrong, T. (1999). *ADD/ADHD alternatives in the classroom*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum development.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span Developmental Psychology. *Annual Review of Psychology* 31, 65–110. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies: Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. New York: Gambridge University Press.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Teoksessa S. Rachman (toim.) *Advances in behavior research and therapy*. Elsevier inc, 139–161.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. Teoksessa S. Rachman (toim.) *Advances in behavior research and therapy*. Elsevier inc, 237–269.
- Barkley, R-A. (2008). *ADHD - Kuinka hallita ADHD*. Kuopio: Unipress Suomi
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology* 66, 711–731. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–34.
- Borkovec, T. D. (1978). Self-efficacy: Cause or reflection of behavioral change? Teoksessa S. Rachman (toim.) *Advances in behavior research and therapy*. Elsevier inc, 163–170.
- Bourchtein, E., Langberg, J. M., Owens, J. S., Evans, S. W., & Perera, R. A. (2017). Is the positive illusory bias common in young adolescents with ADHD? A fresh look at prevalence and stability using latent profile and transition analyses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45 (6), 1063–1075. doi:10.1007/s10802-016-0248-3.
- Brocki, K. C. (2007). *Executive control processes: Dimensions, development, and ADHD*. Digital comprehensive summaries of Uppsala dissertations from the faculty of social sciences. vol. 27. Sweden: Uppsala University
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Yhdysvallat: Plenum
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2007). Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. 1. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–19.
- Durchman, S-M. (2021). *Supervoimani ADHD*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Eskola, J. (2001). *Aineisto- ja teorialähtöisyys. Kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka*. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Tampere. Viitattu 14.2.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.

- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Keuruu: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Estevan, I., Bardid, F., Utesch, T., Menescardi, C., Barnett, L.M. & Castillo, I. (2021). Examining early adolescents' motivation for physical education: associations with actual and perceived motor competence. *Physical Education and Sport Pedagogy* 26 (4), 359–374. doi:10.1080/17408989.2020.1806995.
- Hammarberg, K., Kirkman, M. & De Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: When to use them and how to judge them. *Human reproduction*. <http://doi.org/10.1093/humrep/dev334>
- Hansen, A. (2018). ADHD voimavarana - Missä kohtaa kirjoja olet? Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1985). Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkasilta, J. (2017). Mikä on ADHD? Diagnosoitujen lasten ja heidän äitiensä diagnoosille antamat merkitykset. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin*, 27(1), 4–9. <https://bulletin.nmi.fi/2019/02/01/mika-on-adhd-diagnosoitujen-lasten-ja-heidan-aitiensa-diagnoosille-antamat-merkitykset/>
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Huotilainen, M. (2019). Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 114–124.

- Huttunen, R. (1999). Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa R. Huttunen (toim.) Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153, 48–59.
- Ikonen, O. (2009). Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–18.
- Ilmonen, K. (2010). Muuan diskurssianalyysi: esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–142.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2017). Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 351–366.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. (2017). Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 304–319.
- Juusola, M. (2012). Levottomat aivot. ADHD ja Asperger vahvuuksina. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jägerroos, T. (2018). ADHD-oireisen nuoren opintojen tukeminen peruskoulun jälkeen. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD Käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–226.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–160.
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Tallinna: Printon Trükikoda.
- Kananen, J. (2019). Opinnäytetyön ja pro gradun pikaopas. Avain opinnäytetyön ja pro gradun kirjoittamiseen. Jyväskylä: Punamusta Oy.
- Kazdin, B. (1978). Conceptual and assessment issues raised by self-efficacy theory. Teoksessa (toim.) Advances in behavior research and therapy. Elsevier inc, 177–185.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling* 46 (1), 1–11. doi:10.1080/03069885.2017.1285006.

- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kivirauma, J. (2017). Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppilaaksi - luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–16.
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (6), 494–507. doi:10.1177/00222194070400060201.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall.
- Komonen, K. (2012). Paha pudokas? Koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu yhteiskunnallisessa keskustelussa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 14 (2), 30–39.
- Kuntoutussäätiö. (2021). Perustietoa oppimisvaikeuksista. Verkkosivu. Viitattu 4.5.2023. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/>
- Kuntoutussäätiö. (2021). Tarkkaavuuden vaikeus. Verkkosivu. Viitattu 4.5.2023. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/tarkkaavuuden-vaikeus/>
- Kuntoutussäätiö. (2021). Tietoa oppimisesta. Verkkosivu. Viitattu 4.5.2023. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/tietoa-oppimisesta/>
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–58.
- Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämäkouluun: ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Käypä Hoito. (2019). Duodecim. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Viitattu 3.5.2023. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061>
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle

- tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ, 87–110.
- Lent, R. H., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Teoksessa D. Brown and associates (toim.) Career choice and development. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 255–311.
- Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–196.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Löppönen, P. (1991). Tiede, tiedepolitiikka ja tutkimusetiikan ongelmat. Teoksessa P. Löppönen, P. Mäkelä & K. Paunio (toim.) Tiede ja etiikka. Porvoo, Helsinki & Juva: WSOY, 17–37.
- Löppönen, P. (2002). Tutkimusetiikan klassisia ja uusia ongelmia. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 14–18.
- Martin, A. J., Burns, E. C. & Collie, R. J. (2017). ADHD, personal and interpersonal agency, and achievement: Exploring links from a social cognitive theory perspective. *Contemporary Educational Psychology* 50, 13–22. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.12.001.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. Opetushallitus. (1997). Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Helsinki.
- Metsämuuronen, J. (2007). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miller, M., & Hinshaw, S. P. (2012). Attention-deficit/hyperactivity disorder. Teoksessa P. C. Kendall (toim.) *Child and adolescent therapy*. New York: The Guilford Press, 61–91.

- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Myrskylä, P. (2012). Hukassa –Keitä ovat syrjäytyneet nuoret. Viitattu 21.7.2022. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Mäkihonko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. (2017). Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–44.
- Numminen, H. & Sokka, L. (2009). Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita Publishing Oy. WS Bookwell.
- Närhi, V. (2018). ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) ADHD Käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–156.
- Olsson, P. (2005). Tutkijanvastuu ja velvollisuus – tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa P. Korkiakangas, P. Olsson & H. Ruotsala (toim.) Polkuja ethnologian menetelmiin. Helsinki: Ethnos Ry, 281–290.
- Opetushallitus. (2014a). Liikunnanopetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1–2, 3–6, 7–9. Viitattu 6.7.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-opetuksen-tavoitteet-vuosiluokilla-1-2-3-6-ja-7-9>
- Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. Helsinki: Next Print Oy. Viitattu 14.11.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2023). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 4.5.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., 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, 335–351. doi:10.1007/s10567-007-0027-3.
- Paananen, M. (2019). Mastering learning situations: self-regulation, executive functions, and self-regulatory efficacy among elementary school pupils. University of Jyväskylä.

- Faculty of education and psychology. Väitöskirja. Viitattu 6.5.2023.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7928-7>
- Paananen, M., Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Tolvanen, A., Westerholm, J., & Aro, M. (2019). Self-regulatory efficacy and sources of efficacy in elementary school pupils: Self-regulatory experiences in a population sample and pupils with attention and executive function difficulties. *Learning and Individual Differences* 70, 53–61.
- Paananen, M., Aro, T., Koponen, T., Viholainen, H., Tolvanen, A. & Aro, M. (2019). Is the variation in sources of self-regulatory efficacy connected with self-regulatory efficacy and basic academic skills among children? Submitted manuscript.
- Passolt, M. & Schindler, J. (2005). Hyperaktiivisten lasten psykomotorinen terapia. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–128.
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Viitattu 28.06.2022.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pihkala, J. (2009). Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–13.
- Portis, M. (1997). ADHD in Physical education. *Strategiens* 10 (5). 16–18.
- Puukari, S. & Parkkinen, J. (2017). Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–24.
- Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M. & Alila, S. (2017). Johdanto. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–9.
- Puukari, S., Lappalainen, K., Kuorelahti, M. & Alila, S. (2017). Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantalainen, M. & Kaski, S. (2017). Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 333–350.
- Reinikainen, E. (2007). *Leimatut lapset. Kun koulu ei ymmärrä*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 51. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovarasto*. Tampere:

- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.tuni.fi/metelmäopetus/>. Viitattu 21.07.2022.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs and the motivational climate. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign IL: Human Kinetics, 1–50.
- Rosenthal, T. L. (1978). Bandura's self-efficacy theory: thought is father to the deed. Teoksessa (toim.) *Advances in behaviour research and therapy*. Elsevier inc, 203–209.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellisen tietoaarkiston julkaisuja 2009. <https://www.fsd.tuni.fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf> Viitattu 9.3.2023.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–24.
- Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Sandberg, E. (2019). Asiantuntijapuheenvuoro tekstiin negatiivinen palaute nujertaa nepsy-nuoren. Viitattu 6.7.2022. <https://erjasandberg.fi/asiantuntijapuheenvuoro-tekstiin-negatiivinen-palaute-nujertaa-nepsy-nuoren/>
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen. & M. Kuorelahti. (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Juva: Bookwell Oy, 111–122.
- Sumia, M. (2018). Nuoren ADHD. Teoksessa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD Käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–197.
- Suojanen, P. (1982). Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. Tampere.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. (2010). *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle*. Keuruu: PS-kustannus, 267–278.

- Söderholm, F. (2017). ”Kuka ottaa kiinni, kun putoaa?” Ohjaamon ja Avoimen ammattiopiston entisten asiakkaiden ja opiskelijoiden koulutuspolkujen ja minäpystyvyyden muotoutuminen. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Pro gradu –tutkielma. Viitattu 3.5.2023.
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/16671/urn_nbn_fi_uef-20160355.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tietosuoja (2023). Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot. <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>. Viitattu 8.3.2013
- Tihinen, E. (2022). Kokemustoiminta. ADHD-liitto. <https://adhd-liitto.fi/tukea/kokemustoiminta/>
- Tirri, K., Kuusisto, E. & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–76.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa - Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019 (3), 9–10. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2008). Aineisto- ja teorialähtöisyys. Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere. Viitattu 14.2.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulmanen, S. (2017). Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 23.2.2023.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101792/978-952-03-0465-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives* 6 (2), 122–128. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x.

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* 78(4), 751–796. doi:10.3102/0034654308321456.
- Vellonen, V. & Äikäs, A. (2017). Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–107.
- Vilka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 562. Väitöskirja. University of Jyväskylä. Viitattu 13.2.2023 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3>
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Warren, C. A. B. (2002). Qualitative interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks: Sage, 83–101.
- Åkerlind, Gerlese. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelun kysymykset

1. Millä luokka-asteella olet?
2. Montako vuotta olet osallistunut nykyisen yläkoulun liikunnanopettajan opetustunteihin? (esim. koko yläkoulun ajan)
3. Mitkä sisällöt ovat koululiikunnassa kiinnostavimpia?

(Onnistumisen elämykset, vahva minäpystyvyys)

1. Mikä on parasta koululiikunnassa? Entä ikävintä? Miksi?
2. Millainen liikkuja olet koulussa? Entä vapaa-ajalla?
3. Koetko liikunnan oppiaineena itsellesi vahvuudeksi? Missä asioissa olet hyvä liikunnassa?
4. Kuinka motivoitunut olet yleensä koulun liikuntatuntien aikana?
5. Kun koet itsesi motivoituneeksi, miten se vaikuttaa työskentelyysi tunneilla?
6. Mitkä asiat kiinnostavat/motivoivat eniten? Mistä kiinnostus on herännyt?
7. Millaiset asiat eivät motivoi sinua koululiikunnassa? Miksi?
8. Kuinka aktiivisesti osallistut liikuntatunneilla erilaisiin harjoituksiin, peleihin ja toimintoihin?
9. Millaisia asioita olet oppinut koulun liikuntatunneilla? Miten opit parhaiten? Miltä sinusta tuntuu, kun huomaat oppineesi uutta?
10. Koetko usein onnistumisen elämyksiä liikuntatunneilla? Missä tilanteissa?
11. Vaikuttaako onnistuminen liikunnassa koulupäivääsi liikuntatunnin jälkeen?
12. Vaikuttaako epäonnistuminen sinuun koulupäivän jälkeen? Miten?
13. Ovatko liikuntatunneilla tehtävät asiat sinulle vaikeita/sopivasti haastavia/helppoja?
14. Kuinka usein liikuntatuntien aikana ajattelet, että pystyt suorittamaan annetut tehtävät?
15. Miten liikunnanopettaja voi mielestäsi vaikuttaa siihen, että onnistut tehtävissä ja opit uutta?

(Sijaisvaikutus)

1. Miten luokkatoverisi vaikuttavat onnistumiseesi/oppimiseesi liikunnassa?
2. Millainen liikuntatuntien ilmapiiri/ryhmähenki on? Miksi ajattelet sen olevan sellainen?
3. Millaista palautetta saat opettajalta?
4. Saatko palautetta ryhmäläisiltä? Millaista?
5. Lisääkö opettajan tai ryhmän kannustus mielestäsi todennäköisyyttä siihen, että onnistut? Miksi?
6. Vaikuttaako ryhmäläisten suoriutuminen annetuista tehtävistä sinun omaan suoritukseesi? Jos niin miten? Miksi/Miksi ei?
7. Jos saat haastavan tehtävän, kuinka sinnikkäästi jaksat yrittää onnistumista?
8. Jännittääkö sinua koululiikunnassa? Jos vastasit kyllä niin mikä?
9. Jos huomaat jännittäväsi liikuntatunnilla, miten toimit? Vaikuttaako jännitys suoritukseesi annetussa tehtävässä?
10. Mitä koululiikunta sinulle merkitsee? Entä vapaa-ajan liikunta?
11. Vaikuttaako ystäväsi mielipide omaan liikuntamotivaatioosi?
12. Miten opettaja voi mielestäsi auttaa sinua innostumaan liikuntatunneilla?
13. Pystytkö kehittämään omaa minäpystyvyyden tunnetta mitenkään vapaa-ajalla? Miten?



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

ADHD-diagnosoitujen opiskelijoiden minäpystyvyys ja sitä vahvistavat tekijät koululiikunnassa

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen.

Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

1. että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
2. että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Lisäksi, antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että minusta voidaan ottaa äänitallenne tutkimustarkoitusta varten, mutta ne on tutkimustuloksissa ja julkaisuissa käsitelty niin, että minua ei voi niistä tunnistaa

Kyllä Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt "kyllä".

Kyllä Ei

Vahvistus: Tutkimukseen osallistujan allekirjoitus ja nimenselvennös, päivämäärä

Yhteystiedot:

Jenni Ahoniemi puh.

Anni Kauppila puh.

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

LIITE 3. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



LIIKUNTATIETEELLINEN
TIEDEKUNTA

Pvm 4.10.2022

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi [ja tai lapsesi henkilötietojen käsittelystä] osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

Rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen **yhteisrekisterinpitäjiä** ovat:

Jenni Ahoniemi: (yhteystiedot)

Anni Kauppila: (yhteystiedot)

Yhteisrekisterinpitäjät ovat määritelleet henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja keinot tutkimussuunnitelmassa

Tutkija (rekisterinpitäjä ja tutkimuksen toteuttaja)

Jenni Ahoniemi ja Anni Kauppila

Työnohjaaja nimi, asema ja [yhteystiedot].

Leena Aarto-Pesonen: Yliopistonlehtori, Liikuntatieteellinen tiedekunta Lit T

Henkilötietojen käsittelijä(t)

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoja, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojen käsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöitä ovat: Jenni Ahoniemi ja Anni Kauppila

Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

Tutkimuksessa ADHD-diagnosoitujen opiskelijoiden minäpystyvyys ja sitä vahvistavat tekijät kouluikäisyydessä käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: Äänitallenne, haastattelumuistiinpanot, ikä ja kouluaste. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia erityisiä henkilötietoryhmiä tai rikkomuksia ja rikostuomioita:

- Rotu tai etninen alkuperä
- Poliittinen mielipide
- Uskonnollinen tai filosofinen vakaumus
- Ammattiliiton jäsenyys
- Geneettiset tiedot
- Biometristen tietojen käsittely henkilön yksiselitteistä tunnistamista varten
- Terveys
- Seksuaalinen käyttäytyminen tai suuntautuminen
- Rikkomukset ja rikostuomiot

[Kaikki tutkittavat ovat yli 15-vuotiaita.]

Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

- Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)
- Tutkittavan suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

Lisäperusteet

- Käsittely koskee erityisiä henkilötietoryhmiä, jotka rekisteröity on nimenomaisesti saattanut julkiseksi (erityiset henkilötietoryhmät 9.2.e)
- Henkilötietojen käsittely journalistisen, akateemisen, taiteellisen tai kirjallisen ilmaisun tarkoituksia varten (tietosuojalaki 27 §)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).
- Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).
- Suoria tunnistetietoja ei kerätä, rekisteröity voi olla aineistosta ainoastaan välillisesti tunnistettavissa eli jos aineistoa yhdistettäisiin muualta saataviin tietoihin ja niiden avulla pyrittäisiin tunnistamaan rekisteröity.
- Aineisto analysoidaan suoraan tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)
- muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**

- Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päättyttyä arviolta 05.2023 mennessä

Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tietosuojavastaavaan.

LIITE 4. Tiedote

Pvm 4.10.2022

LIIKUNTATIETEELLINEN
TIEDEKUNTA



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

ADHD-diagnosoitujen opiskelijoiden minäpystyvyys ja sitä vahvistavat tekijät koululiikunnassa

Sinua pyydetään mukaan ADHD-diagnosoitujen opiskelijoiden minäpystyvyyttä koskevaan tutkimukseen, jossa tarkoituksena on kuvata ADHD-diagnosoitujen opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja sitä vahvistavia tekijöitä. Kontekstina toimii koululiikunta.

Sinua pyydetään tutkimukseen, sillä täytät tutkimuksen kannalta tärkeät kriteerit. Lisäksi sinulla on mahdollisuus vaikuttaa opettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen osallistumalla tutkimukseen. Tutkimus tuo arvokasta tietoa nuorten opiskelijoiden minäpystyvyydestä ja sitä tukevasta toiminnasta opetustyössä.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että sinulla on diagnosoitu aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö ADHD. Lisäksi toivomme, että olet vähintään 15-vuotias ja käyt koulua peruskoulussa tai toisella asteella.

Tutkimukseen osallistuu kahdeksan henkilöä.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Et joudu eriävään asemaan, vaikka kieltäytyisit tutkimuksesta.

Peruuttaessasi suostumuksesi henkilötietojesi käsittelyyn, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja ei voida käsitellä osana tutkimusta, vaan ne hävitetään, mikäli niiden poistaminen aineistosta on mahdollista.

Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa käytetään haastattelumenetelmää. Haastattelun kesto vaihtelee yksilöllisesti yleensä 20 minuutista 60 minuuttiin. Vastaaminen on vapaaehtoista. Haastattelussa puhumme erilaisista kokemuksistasi koululiikunnassa. Saat vastata kysymyksiin täysin vapaasti. Haastattelussa ei ole oikeita ja vääriä vastauksia. Tutkimme minäpystyvyyttä koululiikunnassa, mikä tarkoittaa sitä, että puhumme uskosta omiin mahdollisuuksiin suoriutua koulun liikuntatunneilla annetuista tehtävistä. Lisäksi haastattelussa puhutaan onnistumisen kokemuksista, ystävyysyden merkityksestä ja vaikutuksista sekä toiveistasi opettajan toimintaan liittyen.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt

Tutkimus auttaa liikuntaa opettavia opettajia huomiomaan paremmin ADHD-diagnosoitujen opiskelijoiden tarpeita ja tunteita liikuntatuntien aikana. Lisäksi tutkimukseen osallistujat saavat itselleen S-ryhmän lahjakortin. Tutkimuksen aikana voi saada itsellesi uutta näkökulmaa liittyen kokemuksiisi koululiikunnassa. Tulet myös tietoiseksi omista oikeuksistasi.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epä mukavuudet sekä niihin varautuminen

Tutkimus toteutetaan tietosuojan lainalaisuuksia noudattaen, eikä siitä ole odotettavissa riskiä tai haittaa osallistujalle.

Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus

Sinulle annetaan tutkimukseen osallistumisesta S-ryhmän lahjakortti

Voit kieltäytyä palkkiosta tai kulukorvauksesta.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu Pro Gradu-tutkimus, joka on samalla opinnäyte.

Tutkimus on julkinen eli kaikkien tutkittavien luettavissa.

[Tutkimukseen osallistuneita ei voida tunnistaa tutkimuksen tuloksista/julkaisuista. Tutkimuksessa puhutaan suomalaisista kouluista, jotka eivät määritä tarkempaa aluetta. Tutkimuksessa käytetään anonyymejä ilmaisuja ja tulokset esitetään tutkittavia suojaten. Haastattelussa ilmi tulleita muita henkilöitä ei julkisteta nimillä, eikä tutkittavista kerrota henkilötietoihin liittyen muuta kuin ikä ja kouluaste. Tutkittavien sukupuoli, luokka, koulu tai nimi eivät tule julki. Haastattelut suoritetaan yksityisesti. Koulujen rehtoritkaan eivät tiedä, ketkä tutkimukseen ovat osallistuneet. Tutkittavien vastauksia ei voi yhdistää heihin itseensä eikä kouluun, jossa he opiskelevat.

Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Jenni Ahoniemi
puh.
e-mail.

Anni Kauppila
puh.
e-mail.

LIITE 5. Esimerkki sisällönanalyysistä teemoittain

1. Oppilas käsitti onnistumisen **osallistumisena**, **oppimisena** tai **toiminnan jatkamisena epäonnistumisen jälkeen**
2. Onnistuminen liitettiin **objektiiviseksi asiaksi** tai **osaksi minäkuva**
3. Onnistuminen oli **mielihyvän kokemuksena hyvin merkityksellinen** tai **neutraali**
4. Toisen oppilaan onnistuminen nähtiin **kannustamisen kohteena** tai **minäpystyvyyttä laskevana**

Oppilaan käsitykset onnistumisesta vaihtelevat

Vastuullisuuden kokemuksella on yhteys oppimaan oppimiseen

Työstrategioiden käytöllä ja sisäisellä motivaatiolla on yhteys minäpystyvyyteen

1. Liikuntatuntien opetussisällön vaihtelu **vahvisti** tai **heikensi** liikuntamotivaatiota, ja osalle vaihtelulla **ei ollut väliä**
2. Opetusmenetelmien vaihtelu oli **motivaatiota lisäävää** tai **suojarahkioita aktivoivaa**

Eriyttämisestä on hyötyä onnistumisen ja autonomian kokemusten kautta minäpystyvyyteen vahvistavasti

Opetusmenetelmissä voidaan joustaa, jotta heikon minäpystyvyyden oppilas osallistuu toimintaan

1. Autonomian tunne oli **jatkuvasti riittämätön** tai **motivaation kannalta tarpeeton** tai **motivaatiota lisäävä mieleisessä sisällössä**
2. Oppimisympäristön vaihtelu nähtiin **autonomian tarvetta lisäävänä** tai **motivaatiota ja minäpystyvyyttä lisäävänä**
3. Liikuntavälineiden käyttö **vahvisti minäpystyvyyttä ja motivaatiota** tai **heikensi** niitä epämieluisan liikuntavälineen kohdalla tai aiheutti pelon seurauksena osallistumattomuutta

Autonomian tarpeen kokemukset vaihtelevat suuresti

Autonomian kokemuksella on keskeinen merkitys liikunta- ja osallistumismotivaatiolle vaihtelevissa ympäristöissä ja välineitä käsiteltäessä