

Nelli Pekkarinen

LUKION ERITYISOPETUS ADHD-OIREISTEN OPISKELIJOIDEN TUKENA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2023

TIIVISTELMÄ

Nelli Pekkarinen: "Lukion erityisopetus ADHD-oireisten opiskelijoiden tukena"
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Toukokuu 2023

ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder) eli tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriö on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, jonka ydinoireisiin kuuluvat ikätasoon nähden liiallinen tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus sekä impulsiivisuus. Lisäksi ADHD-oireisille tyypillisiä ovat laajat toiminnanohjauksen haasteet, jotka näkyvät esimerkiksi aloittamisen ja oman toiminnan suunnittelun vaikeuksina. ADHD:n vaikutusta koulunkäyntiin on tutkittu laajemmin peruskouluun liittyen. Tämän vuoksi halusin tässä tutkimuksessa tarkastella lukion opintojen tukea ADHD-oireisille nuorille. Erityisopetuksen asema on vakiintunut laajemmin osaksi lukioissa tarjottavaa opintojen tukea vasta viime vuosina uudistuneen lukiolain myötä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, minkälaisin lukion erityisopetus pystyy tukemaan ADHD-oireisia lukiolaisia opinnoissaan. Lisäksi tavoitteena oli muodostaa kuva ADHD-lukiolaisten tyypillisimmistä haasteista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluiden avulla. Haastattelut olivat puolistrukturoituja eli ne etenivät joka kerta saman kysymysrungon mukaisesti, mutta vastaamisen tapa oli vapaa. Tutkimukseen osallistui neljä erityisopettajaa eri lukioista. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmän mukaisesti, jolloin analyysi ei pohjautu valmiiseen teoriaan, vaan tulkintoja pyritään tekemään aineistosta nousseiden teemojen pohjalta.

Tulosten mukaan ADHD-nuorten yleisimpiin haasteisiin lukio-opinnoissa kuuluivat ajanhallinnan haasteet, kurssien keskeytyminen ja vaikeudet itsenäisessä työskentelyssä. Erityisesti toiminnanohjaukseen liittyvät haasteet korostuivat haastateltavien kuvatessa tyypillisiä ADHD-lukiolaisia. Erityisopettajien tuen keinot jakaantuivat neljään eri kategoriaan: opiskelutaitojen harjoittelu, toiminnanohjauksen tukeminen, ärsykkeiden rajaaminen ja opettajien ohjaaminen. Tukea pyrittiin kohdistamaan erityisesti opintoja vaikeuttaviin toiminnanohjauksen haasteisiin sekä yleisten opiskelutaitojen vahvistamiseen. Lisäksi ADHD-nuorten opiskelua pyrittiin tukemaan tarjoamalla rauhallisempia opiskelutiloja sekä neuvottelemalla erilaisia tukitoimia ja joustoja aineenopettajien kanssa. Tutkimuksen perusteella erityisopetuksen tarjoama tuki ADHD-oireisille lukiolaisille näyttäytyi monipuolisena. Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeää kartoittaa laajemmin sekä ADHD-lukiolaisten omaa kokemusta lukio-opintojen haasteista ja tärkeinä koetuista tuen muodoista sekä tuoda esiin myös moniammatillista näkökulmaa.

Avainsanat: ADHD, tarkkaavuushäiriö, oppimisen tuki, lukion erityisopetus

Tämän julkaisun alkuperisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD).....	6
2.2	Toiminnanohjauksen haasteet ja tukeminen	7
2.3	Inklusiivinen ja saavutettava lukiokoulutus	9
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	11
3.1	Tutkimuskysymykset.....	11
3.2	Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu	11
3.3	Aineiston analyysi	13
3.4	Tutkimuksen eettisyys ja tietosuoja	14
4	TULOKSET	16
4.1	ADHD:n aiheuttamat haasteet lukio-opinnoissa	16
4.2	Erityisopetus ADHD-oireisten opiskelijoiden tukena.....	18
4.2.1	<i>Opiskelutaitojen harjoittaminen</i>	18
4.2.2	<i>Toiminnanohjauksen tukeminen</i>	19
4.2.3	<i>Ärsykkeiden rajaaminen</i>	21
4.2.4	<i>Opettajien ohjaaminen</i>	23
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	25
5.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	26
5.2	Jatkotutkimusaiheita	27
6	LÄHTEET	29

1 JOHDANTO

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD, *attention-deficit/hyperactivity disorder*) on saanut viime vuosina kasvavissa määrin mediahuomiota. Erityisesti nuorten naisten ADHD-diagnoosien yleistyminen on näkynyt esimerkiksi YLE:n otsikoissa (kts. Tolonen, 2022; Oleander-Turja, 2022; Putkonen, 2022). Diagnoosien kasvun uskotaan kuitenkin johtuvan oiretietoisuuden lisääntymisestä sen sijaan, että ADHD-oireiden määrä olisi kasvanut väestötasolla (Käypä hoito, 2019). ADHD on myös todennäköisesti edelleen alidiagnosoitu, erityisesti naisten keskuudessa (Thapar & Cooper, 2019; Koponen & Jehkonen, 2019).

ADHD on tutkitusti yhteydessä heikentyneeseen koulumenestykseen (Daley & Birchwood, 2009; Arnold ym., 2020). Suuri osa ADHD:ta ja koulunkäynnin tukea käsittelevästä kirjallisuudesta keskittyy erityisesti peruskouluikään, jolloin oireet tulevat useimmiten esiin ensimmäistä kertaa (esim. Tegtmejer, 2019; Fabiano ym., 2022; Ohan ym., 2009). Haluankin tässä tutkimuksessa keskittyä kirjallisuudessa harvemmin käsitellyn lukiokoulutuksen mahdollisuuksiin tarjota tukea ja mukautua ADHD-oireisten opiskelijoiden tarpeisiin.

Marinin hallitus toteutti oppivelvollisuus uudistuksen, jonka johdosta oppivelvollisuusikä nostettiin 18 vuoteen 1.1.2021 alkaen ja oppivelvollisuus laajentui koskemaan myös toisen asteen koulutusta. Osana uudistusta tavoitteeksi asetettiin toisen asteen oppimisen tuen vahvistaminen siten, että toiseen asteen koulutus on saavutettavampi kaikenlaisille oppijoille (Valtioneuvosto, 2019). Myös lukion opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu lukion velvollisuus tarjota yksilöllistä ohjausta ja oppimisen tukea opintojen yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden edistämiseksi (LOPS, 2019). Oikeutta erityisopetukseen lukio-opinnoissa vahvistettiin vuonna 2018 uudistetussa lukiolaissa (Lukiolaki, 2018). Oikeus opintojen tukeen ADHD-oireisille opiskelijoille on siis vahvasti kirjattu virallisiin lukiokoulutusta ohjaaviin asiakirjoihin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa sitä, minkälaisin keinoin lukion erityisopetus voi tukea ADHD-oireisia opiskelijoita. Haluan myös selvittää, minkälaisia haasteita ADHD-lukiolaisten opinnoissa yleisimmin esiintyy. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty lukion erityisopettajien haastatteluista.

Teorialuvussa avataan ADHD:n käsitettä sekä siihen liittyvän toiminnanohjauksen ja sen haasteiden vaikutusta lukio-opintoihin. Lisäksi käsittelen inklusion toteutumista lukiokoulutuksessa. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuskysymykset, kuvataan tutkimuksen metodeja ja aineistonkeruuta sekä pohditaan tutkimuksen eettisiä näkökulmia. Tulosluvussa esitellään tutkimuksen keskeisiä tuloksia aineistolähtöisen teemoittelun mukaan jäsennehtynä. Lopuksi pohdin tutkimuksen tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä, arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä esitän aiheita jatkotutkimukselle.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD)

ADHD on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, joka vaikuttaa ihmisen toimintakykyyn laaja-alaisesti. Sen esiintyvyys lapsuudessa on noin 4-7% sekä aikuisuudessa noin 2-3% (Huttunen & Socada, 2019). ADHD:n keskeisimpiin oireisiin kuuluvat ikätasoon nähden liiallinen tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus sekä impulsiivisuus (Huttunen & Socada, 2019). Oireiden ilmiäisy vaihtelee yksilöiden välillä ja saman diagnoosin sisällä on kirjo hyvin erilaisia kokemuksia. Suurta vaihtelua on esimerkiksi siinä, kuinka paljon oireilu näkyy ulospäin (Sandberg, 2018). Tyttöjen ADHD:n ilmiäisy on tyypillisesti poikia useammin sisäisesti oireilevaa ja diagnoosin saamisen keski-ikä on huomattavasti korkeampi (Quinn & Madhoo, 2014). ADHD-diagnoosin asettamiseen käytetään Suomessa tällä hetkellä ICD-10-tautiluokitusjärjestelmän mukaisia diagnostisia kriteerejä (Puustjärvi, 2016). Diagnoosin saamiseksi edellytetään, että oireet ovat näkyneet lapsuudesta saakka, ne ovat pysyvästi ikätasoon nähden vaikeampia eivätkä selity paremmin jollain toisella diagnoosilla (Huttunen & Socada, 2019).

On yleistä, että ADHD:n rinnalla esiintyy samanaikaisesti muita häiriöitä. Häiriöillä voi olla yhteinen neurobiologinen alkuperä, mutta ADHD voi myös altistaa niiden synnylle ADHD-oireiden aiheuttamien negatiivisten kokemusten ja stressitekijöiden kasaantuessa (Sumia, 2018). Tyypillisiä ovat esimerkiksi kielelliset ja motoriset erityisvaikeudet, ahdistuneisuushäiriöt, autismin kirjon häiriö, päihderiippuvuudet, unihäiriöt ja masennus (Käypä hoito -suositus, 2019; Moilanen, 2012a). Rinnakkaishäiriöt altistavat entisestään koulunkäynnin haasteille ja ne tulee ottaa huomioon hoitoa ja kuntoutusta suunnitellessa (Joelsson ym., 2015). ADHD:n hoito ja kuntoutus koostuu psykoedukaation (neuvontaa ja tiedonantoa häiriöön liittyen), psykososiaalisten tukimuotojen sekä mahdollisen lääkehoidon yhdistelmästä (Käypä hoito -suositus, 2019).

Usein keskittymisen ja tarkkaamattomuuden vaikeuksiin kiinnitetään huomiota ensimmäistä kertaa jo lapsuudessa, jolloin ne alkavat häiritä koulunkäyntiä. Keskittymiskyvyn puute saattaa näkyä esimerkiksi vaikeutena keskittyä ohjeiden antoon, vaikeuksina pitää tavaroista huolta ja kyvyttömyytenä keskittyä tehtäviin pitkäjänteisesti (Moilanen, 2012b). Oppitunneilla meluisan ympäristön ärsykkeet harhauttavat helposti tehtävien teosta ja aiheeltaan tylsäksi koettuun tehtävään on vaikea jaksaa paneutua. Yliaktiivisuus voi käydä ilmi esimerkiksi vaikeudesta käyttäytyä rauhallisesti ja pysytellä paikoillaan silloinkin, kun tilanne sitä edellyttäisi (Moilanen, 2012b). Impulsiivisuus taas näyttäytyy usein esimerkiksi vaikeutena odottaa omaa vuoroa puhua (Moilanen, 2012b).

Vaikka keskittymisen ja pitkäjänteisen työskentelyn vaikeudet ovat keskeinen osa ADHD:n oirekuva, on tyypillistä myös taipumus hyperfokusoitumiseen (esim. Ayers-Glassey & MacIntyre, 2021; Hupfeld, Abagis & Shah, 2018). Uppoaminen mielenkiintoisen tekemiseen saattaa tapahtua kuin itsestään ja sen parissa voi kulua pitkiäkin aikoja. Tavallista on esimerkiksi uppoaminen luovaan tekemiseen, videopelien tai kiinnostavasta aiheesta lukemiseen, erityisesti tietokoneen äärellä (Hupfeld, Abagis & Shah, 2018). Ayers ja Glassey (2021) esittäväkin, että ADHD:ta voisi kuvata paremmin tarkkaavuuden säätelyn poikkeavuus (*disorder of attention regulation*) tarkkaavuuden puutteen (*attention-deficit*) sijaan, sillä tarkkaavuuden taso saattaa vaihdella ylikorostuneesta heikkoon tilannekohtaisista tekijöistä ja aiheen mielenkiintoisuudesta riippuen. Hyperfokus rinnastuu luonteeltaan flow-tilaan, joka määritellään positiiviseksi, optimaalisen ja kokonaisvaltaisen keskittymisen tilaksi (Ayers-Glassey & MacIntyre, 2021; Csikszentmihalyi, 1990).

2.2 Toiminnanohjauksen haasteet ja tukeminen

Nostan tutkimuksessani keskeiseksi käsitteeksi toiminnanohjauksen, jonka avulla voidaan kuvata ADHD-opiskelijoiden haasteita itseohjautuvuutta korostavissa lukio-opinnoissa. Toiminnanohjaus (*executive functioning*) on ADHD:seen keskeisesti linkittyvä käsite, jolla kuvataan ryhmää tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn liittyviä kognitiivisia toimintoja. Toiminnanohjauksen vaikeuksilla on tutkittu olevan vaikutus nuorten akateemiseen menestykseen (Biederman ym., 2004; Barry ym., 2002).

Toiminnanohjaukselle ei ole vielä vakiintunut yhtä vallitsevaa määritelmää, vaan näkemykset vaihtelevat hiukan tutkijoittain. Erään määritelmän mukaan toiminnanohjauksen perustoimintoihin kuuluvat työmuisti, toiminnan joustavuus (*set shifting*) sekä inhibitio eli ärsykkeiden ja reaktioiden kontrolli (Närhi ym., 2019). Työmuistin tehtävänä on pitää lyhytkestoisesti mielessä tilannekohtaista tietoa, jota tarvitaan jonkin tavoitteen saavuttamiseksi (Purves ym., 2008, 405–406). Inhibition tarkoitus on jättää huomiotta tai lykätä reaktiota sellaisiin ärsykkeisiin, jotka eivät ole tilanteen kannalta tärkeitä (Purves ym., 2008, 580). Toiminnan joustavuudella taas tarkoitetaan kykyä muokata omaa toimintaa tilanteeseen sopivaksi.

Näihin perustoimintoihin pohjaavaan, hienostuneempaan toiminnanohjaukseen kuuluu kaikenlainen tulevaisuuteen suuntautuva toiminta, jolla tarkoitetaan esimerkiksi suunnitelmallisuutta, eri tilanteisiin soveltuvien toimintatapojen valitsemista sekä aikaisempien kokemusten soveltamista tavoitteiden saavuttamiseksi (Närhi ym., 2019). ADHD:n ja toiminnanohjauksen haasteiden yhteydestä on vahvaa tutkimusnäyttöä (ks. esim. Barkley, 1997; Lambek ym., 2011). Brown (2017) esittää jopa, että ADHD:n määritelmä voisi olla aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön sijaan toiminnanohjauksen häiriö, sillä toiminnanohjauksen käsitteellä voidaan kuvata myös kaikkia tämänhetkisen määritelmän mukaisia ADHD:n ydinoireita.

Brownin (2013) malli jakaa ADHD-oireisille haasteita tuottavat toiminnanohjauksen osa-alueet kuuteen kategoriaan: aktivaatio, keskittyminen, ponnistelu, toiminta, muisti ja tunteet. Yhdessä eri kategoriat muodostavat kattavan kokonaisuuden eri ADHD:seen liittyvistä toiminnanohjauksen haasteista. Aktivaatioon liittyvät Brownin (2013) mukaan esimerkiksi sellaiset taidot, kuten oman toiminnan suunnittelu, ajanhallinta sekä tekemisen aloittaminen. Keskittymisen kategoria sisältää muun muassa tarkkaavuuden siirtämisen eri kohteiden välillä ja pitkäkestoisen keskittymisen tehtävään. Ponnistelun kategoriaan kuuluvat esimerkiksi kyky työskennellä saman tehtävän parissa pidempään sekä vireystilan säätelyn taidot. Toiminta-kategorialla kuvataan taipumusta impulsiivisuuteen, tilannetajun puutetta tai muita haasteita hallita omaa toimintaansa erilaisissa tilanteissa. Muisti-kategoria tarkoittaa toiminnanohjaukseen perustoimintoihin lukeutuvaa työmuistia ja sen puutteellista toimintaa. Viimeisenä mallin osa-alueena on tunteidensäätelyn taidot.

Toiminnanohjauksen käsitteen avulla voidaan avata sitä, millaisia haasteita lukion aloittaminen saattaa tuoda ADHD-oireisen nuoren arkeen. Lukiossa opiskelijan on ensimmäistä kertaa koulupolullaan tehtävä kurssivalintoja, osattava suunnitella opintojen aikataulutusta ja edettävä suunnitelmallisesti kohti opinnot päättäviä ylioppilaskirjoituksia jo heti opintojen alusta alkaen. Peruskoulun valmiiksi annetut lukujärjestykset vaihtuvat itse tehtäviin kurssisuunnitelmiin, joiden kannustetaan pohjautuvan jatko-opintoja tukeviin aineisiin. Esimerkiksi Brownin (2013) malliin verraten tällaiseen opiskeluun vaikuttavat aktivaation, keskittymisen, ponnistelun ja muistin kategorioihin liittyvät toiminnanohjauksen taidot. ADHD-oireiset lukiolaiset tarvitsevatkin keskimäärin runsaasti erityisjärjestelyjä ja yksilöllistä tukea opintoihinsa erityisesti toiminnanohjauksen haasteiden vuoksi (Yngve ym., 2018).

2.3 Inklusiivinen ja saavutettava lukiokoulutus

Niemen ja Laaksosen (2019) mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä toisen asteen koulutuksen osalta ammatillisilla oppilaitoksilla on pidemmät perinteet erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamisessa. Perinteisesti lukion on ajateltu soveltuvan paremmin akateemisesti suuntautuneille opiskelijoille, kun taas esimerkiksi erityisopetuksen resursseja on suunnattu runsaammin ammatilliseen koulutukseen (Niemi & Laaksonen, 2019). Erityisopetuksen järjestäminen lukioissa tuli lakisääteiseksi vasta 2018 säädetyin uuden lukiolain myötä (Lukiolaki, 2018). Opintojen tuen järjestäminen onkin ollut vaihtelevaa eri lukioiden välillä (Niemi & Laaksonen, 2019). Lukiokoulutuksen inklusiivisuudesta on selkeästi vähemmän tutkimusta verrattuna esimerkiksi peruskouluun (kts. esim. Takala, Lakkala & Äikäs, 2020; Honkasilta ym., 2019).

Inklusiivisen opetuksen tarkoituksena on muovata oppimisympäristöä vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita (Ainscow, 1998). Inklusiivinen koulu tunnistaa yksilöiden erilaisuuden ja mukauttaa oppimisympäristöä jäseniensä mukaan sen sijaan, että erilaiset oppijat eristettäisiin omiin ryhmiinsä ja tuen tarpeesta tulisi eristävä tekijä (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Inklusio on yhtä lailla filosofinen kuin opetuksen käytäntöjä ohjaava periaate, joka pohjaa erilaisuuden radikaaliin hyväksyntään ja siihen, että koulutuksen tulee olla saavutettava kaikille (Pesonen & Nieminen, 2021). Opetuksen järjestäminen

inklusion periaatteiden mukaisesti ei myöskään ole koulujen oman päätöksen varassa, sillä se on kirjattu laajasti opetusta ohjaaviin virallisiin dokumentteihin. Sen sijaan, että inklusio syntyisi pelkästään yksilöille tarjottavien tukitoimien avulla, inklusiivista opetusta rakennetaan tarkastelemalla käytäntöjen saavutettavuutta koko oppimisympäristön tasolla (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Muutoksia täytyy siis tehdä myös koulun yleiseen toimintakulttuuriin eikä pelkästään yksittäisten opettajien taholta. Koska inklusion toteutuminen vaatii monipuolista ymmärrystä monenlaisten oppijoiden tarpeista ja erilaisista opetusmenetelmistä, on sen toteutumisen kannalta hyödyllistä yhteisopettajuuden sekä tehokkaan moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen (Takala, Lakkala & Äikäs, 2020). Niemen ja Laaksosen (2019) mukaan yhteisopettajuus ja inklusion vaatimat monipuoliset opetusmenetelmät eivät kuitenkaan ole vielä vakiintuneet osaksi lukion yleistä toimintakulttuuria. Inklusion ollessa vielä työn alla koulun käytäntöjen kehittämisessä, ovat yksilölliset tukitoimet perusteltuja lukio-opintojen saavutettavuuden takaamiseksi (Yngve ym., 2018).

Lukio-opintojen tuki koostuu erityisopetuksesta, ohjauksen kokonaisuudesta, yksilöllisistä oppimisjärjestelyistä sekä opiskeluhuollon tarjoamista palveluista (LOPS, 2019). Lukion erityisopetuksessa korostuu pedagogisen tuen tarjoaminen niin yksilö- kuin ryhmämuotoisesti sekä oppimisvaikeuksien seulominen ja testaaminen opintojen alkupuolella (Sinkkonen ym. 2016; Mehtäläinen, 2015). Pedagoginen tuki keskittyy opiskelutaitojen ja -strategioiden opetteluun sekä opiskelijan minäkuvan vahvistamiseen (Sinkkonen ym. 2016). Opintojen ohjausta koordinoi opinto-ohjaaja yhdessä aineenopettajien sekä ryhmäohjaajien kanssa. Ohjausta voidaan järjestää omana opintojaksonaan, yksilö- ja ryhmämuotoisena sekä vertaisohjauksen keinoin (LOPS, 2019). Yksilöllisiä pedagogisia järjestelyjä voivat olla esimerkiksi lisäaika kokeeseen ja tietokoneenkäyttömahdollisuus (Sinkkonen ym., 2016). Opiskeluhuollon monialaisen asiantuntijatiimin muodostavat opetushenkilöstö yhdessä koulukuraattorien- ja psykologien sekä opiskeluhuollon henkilöstön kanssa (LOPS, 2019).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisin keinoin lukion erityisopetus pystyy vastaamaan ADHD-oireisten opiskelijoiden tuen tarpeeseen. Asetin kaksi tutkimuskysymystä, joihin pyrin löytämään vastauksia tutkimuksen aineiston pohjalta:

- 1) Miten ADHD vaikuttaa lukio-opintoihin lukion erityisopettajien näkökulmasta?
- 2) Minkälaisia keinoja lukion erityisopettajilla on tukea ADHD-nuorten lukio-opintoja?

3.2 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Tutkimus tehtiin kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmin. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyä pieneen aineistoon, jota pyritään analysoimaan ja ymmärtämään mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 1998). Koska erityisopetuksen asema lukiossa on lailla vahvistettu vasta muutama vuosi sitten, on erityisopetuksen järjestäminen vielä uusi asia monissa lukioissa. Pyrinkin tutkimuksellani lisäämään ymmärrystä erityisopetuksen roolista ADHD-oireisten opiskelijoiden tukena lukio-opinnoissa.

Valitsin aineistonkeruun menetelmäksi lukion erityisopettajien puolistrukturoidut haastattelut, joissa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat ja ennalta suunnitellun järjestyksen mukaan etenevät, mutta vastaamisen tapa on vapaa (Eskola & Suoranta, 1998). Vaihtoehtona puolistrukturoiduille haastatteluille voisi olla esimerkiksi teemahaastattelut, joissa edetään tietyn kysymysrunгон sijaan teemoittain, joiden sisällä haastattelun muoto voi olla hyvinkin vapaa (Eskola & Suoranta, 1998). Koin kuitenkin, että kokemattomana

haastattelijana ennalta suunniteltu kysymysrunko tuki paremmin tasaisen ja kattavan aineiston keruuta.

Tutkimukseeni osallistui neljä lukion erityisopettajaa eri puolilta Suomea. Osallistujista yksi työskenteli päätoimisesti samassa lukiossa. Loput kolme osallistujaa jakoivat työaikansa useamman koulun kesken. Yhden osallistujan työaika jakaantui kahden lukion kesken. Loput kaksi osallistujaa työskentelivät kahden lukion lisäksi myös perusopetuksen erityisopettajina. Lukioille käytettävässä työajassa oli siis vaihtelua haastateltavien kesken.

Kaikki haastateltavat saivat ennen haastattelupäivää sähköpostilla tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen, joihin he tutustuivat ennen tutkimukseen osallistumista. Kestoltaan haastattelut olivat 15–30 minuuttia. Olin antanut tiedon arvioidusta kestosta haastatelluille etukäteen yhteydenottoviestissä ja pidin huolen, ettei haastattelun kesto ylittänyt sitä. Haastattelut etenivät haastattelukysymysrunгон pohjalta:

1. Minkälainen työnkuvasi on? Kuvaile tyypillisiä työtehtäviäsi.
2. Miten ADHD näkyy työssäsi?
3. Kuvaile tyypillistä ADHD-oireista opiskelijaa ja hänen haasteitaan lukio-opinnoissa.
4. Minkälaisin keinoin tuet ADHD-oireisten opiskelijoiden koulunkäyntiä?
5. Minkälaiset laajemmat rakenteelliset muutokset tukisivat mielestäsi lukio-opintoja ADHD:n kanssa?

Lopussa esitin myös avoimen kysymyksen, johon haastateltavilla oli mahdollista lisätä haastattelun aikana nousseita ajatuksia tai jotain aiheeseen liittyvää, josta ei ollut omaa kysymystä. Kysymysten järjestys oli puolistrukturoidun haastattelun periaatteiden mukaisesti sama jokaisessa haastattelussa. Haastattelukysymysten on hyvä edetä ikään kuin juonellisessa järjestyksessä, jossa järjestys tukee tiedon rakentumista (Vilkkä, 2021). Ensimmäisen ja toisen kysymyksen tarkoituksena oli avata haastattelu, saada taustatietoja haastateltavasta ja viritellä tutkimuksen aiheeseen. Toinen ja kolmas kysymys liittyivät melko suoraan tutkimuskysymyksiini ja pyrkivät saamaan tietoa niistä. Viimeisellä kysymyksellä halusin tarjota haastateltaville mahdollisuuden kertoa asioista, joihin he toivoisivat muutosta, mutta jotka eivät vielä toteudu.

3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavaksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Aineistolähtöinen analyysi ei perustu mihinkään teoriaan, vaan tulkintoja lähdetään rakentamaan jäsennellyn aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Lähestyin sisällönanalyysiä perinteisen kolmivaiheisen prosessin kautta, johon kuuluvat seuraavat vaiheet: aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Ensimmäisenä litteroin haastattelutallenteet tekstinkäsittelyohjelman avulla kirjalliseen muotoon. Litterointivaiheessa muokkasin hieman joitain lauseita ja ilmaisuja selkeämpään muotoon. Koska päähuomio oli haastatteluista esiin nousevilla teemoilla ja sisällöllä keskustelun kielellisten piirteiden sijaan, koin ettei täysin sanatarkka litterointi ollut tutkimuksen kannalta tarpeellista. Annoin jokaiselle haastateltavalle numerokoodin, jolloin haastateltavat erotettiin toisistaan koodeilla H1-H4. Tämän jälkeen aloin perehtyä aineistoon lukemalla sitä tarkasti ja useita kertoja.

Tutustuttuani aineistoon taulukoin molempiin tutkimuskysymyksiin liittyviä haastattelukatkelmia sekä niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia. Tätä vaihetta kutsutaan aineiston redusoinniksi (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

TAULUKKO 1. Haastatteluaineiston redusointi

Kyllähän se tyypillistä on, että se aika ei pysy oikein hanskassa, että ei niinku aina, mä tiedän, että jos mulla on ADHD-opiskelija niin tulossa niin melkein pitää aina muistuttaa, että muistathan, meillä on aika, vaikka sitten me puhutaan niistä kalenterin käytöstä ja että onko se paperi vai onko se puhelin ja silti ne asiat tahtoo unohtua. (H1)	Ajanhallinnan opetteleminen kalenterin avulla. Muistutusviestit tukena, jottei tapaamiset unohdu.
---	---

Mä niinku saatan, että "hei tuuppas", jos on vaikka paljon hypäreitä tai muuta, että "hei tuletko vaikka tekemään aamulla yhdeksältä tehtäviä". Ja sitten me katsotaan ne tehtävät alkuun ja sitten ne pääsee siitä niinku jatkamaan. (H2)	Koulutehtävien edistämisen tuki siten, että yhteisen aloituksen avulla nuori jatkaa itsenäisti opiskelua.
Niin jotkut tulee kyllä sillain niinku että kaikilla ei ole vaan niinku niitä, mitä mä sanoin, niinku taitoja siihen, että miten vaikka aikatauluttaa opintoja. Että sitten niitäkin yhdessä katsotaan ja tehdään. (H2)	Opintojen suunnittelu ja aikataulutus yhdessä opiskelijan kanssa.

Ylläolevassa taulukossa näkyy muutama esimerkki aineistokatkelmia kuvaavista pelkistetyistä ilmauksista. Sen jälkeen siirryin ryhmittelyyn eli klusteroinnin vaiheeseen, jossa samankaltaiset ilmaukset ja ilmiöt liitetään aineiston alaluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaamiseen riitti näiden alaluokkien kautta kokonaiskuvan muodostaminen siitä, millaisia haasteita ADHD aiheuttaa lukio-opinnoille. Toiseen tutkimuskysymykseeni liittyen muodostin taulukoiden avulla jäsennellyn ja ryhmitellyn aineiston pohjalta edelleen neljä tuen muodon kategoriaa, jotka sisälsivät kaikki klusterointivaiheessa muodostuneet alaluokat. Tämä vastasi aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaihetta sisällönanalyysin prosessissa.

3.4 Tutkimuksen eettisyys ja tietosuoja

Hyvä tieteellisen käytännön mukaisen haastattelututkimuksen ytimessä on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja tietoon perustuva suostumus. Tämä edellyttää riittäviä ennakkotietoja tutkimuksen tarkoituksesta, henkilötietojen käsittelystä ja siitä, miten tutkimuksessa kerättäviä henkilötietoja käsitellään (TENK, 2019).

Tutkimukseen osallistuneet saivat ennen haastattelupäivää sähköpostilla tietosuojailmoituksen sekä tutkimustiedotteen, joihin tutustua ennen haastatteluun osallistumista. Tietosuojailoituksessa kerrottiin aineiston tietoturvalisesta säilyttämisestä, aineiston elinkaaresta ja henkilötietojen käsittelystä. Tutkimustiedotteessa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaisi. Näiden tietojen pohjalta haastateltavien oli mahdollista päättää osallistumisesta tutkimukseen. Nauhoitin tutkittavien suostumuksen tutkimusnauhoituksen alkuun. Tutkimukseen osallistuminen oli myös mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa haastattelua, mutta näin ei kuitenkaan käynyt kenenkään haastateltavan osalta.

Haastattelut toteutettiin etänä Teams-alustalla. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin jälkepäin. Ilmoitin haastateltaville nauhoituksen aloitus- ja lopetuskohdista, jotta oli selkeää, milloin keskustelua nauhoitettiin. Litterointia tehdessäni poistin aineistosta kaikki koulujen nimet, joiden avulla haastateltavat olisi mahdollista tunnistaa. Litteroinnin jälkeen poistin nauhoitetut haastattelutallenteet. Säilytin aineistoja tietoturvalisesti ja siten, että vain minulla oli pääsy niihin. Säilytän litteroidun haastatteluaineiston pro gradu -tutkielmaseminaariin saakka, mikäli haluan hyödyntää samaa aiheistoa pro gradu -tutkielmaa varten. Tämän jälkeen aineisto tuhotaan. Aineiston elinkaaresta on tiedotettu haastateltaville tietosuojailoituksessa.

Eettisen tutkimuksen tekeminen edellyttää myös sen pohtimista, keiden ääni tutkimuksella tuodaan esiin. Tutkimukseni aiheena on lukio-opiskelijoiden ADHD, mutta tein valinnan haastatella erityisopettajia tähän liittyen. Itse ADHD-opiskelijat eivät siis tulleet kuulluiksi tutkimuksessani. Tein valintani siihen perustuen, että kandidaatintutkielman laajuudessa tutkimuksessa aineiston kerääminen mahdollisesti alaikäisiltä lukiolaisilta vaatisi olisi työläämpi prosessi kuin kandidaatintutkielman laajuiseen työhön on käytettävissä. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että ADHD-opiskelijoiden äänen saaminen kuuluviin on tärkeä tavoite tulevalle tutkimukselle aiheen parissa.

4 TULOKSET

4.1 ADHD:n aiheuttamat haasteet lukio-opinnoissa

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, miten ADHD vaikuttaa lukio-opintoihin erityisopettajien näkökulmasta. Haastateltujen erityisopettajien kertomuksista piirtyi melko yhtenäinen kuva ADHD-opiskelijoiden yleisimmistä opintoja vaikeuttavista tekijöistä.

Eniten erityisopettajat kuvasivat ADHD-nuorten vaikeuksia ajanhallinnan ja muistamisen kanssa. Opintojen aikatauluttaminen nähtiin lukio-opintojen kannalta keskeisenä opiskelutaitona, jota ilman opinnoissa on vaikea pärjätä. Aikatauluttamisen vaikeudet opiskelijoilla johtivat esimerkiksi epärealistisiin kurssisuunnitelmiin, unohdettuihin tapaamisiin ja poissaoloihin.

Kyllähän se tyypillistä on, että se aika ei pysy oikein hanskassa, -- mä tiedän, että jos mulla on ADHD-opiskelija niin tulossa niin melkein pitää aina muistuttaa, että "muistathan, meillä on aika". (H1)

Että niinku se, en tiedä sitten liittyykö se siihen ajanhallintaan, mikä on sitten taas se yksi tyypillinen piirre näillä ADHD-nuorilla, että aikaa tuntuu heidän omasta mielestään olevan loputtomiin ja sitten ei ole niinku semmoista realistista kuvaa, että mihin se aika riittää. (H3)

Useassa haastattelussa toistui ADHD-opiskelijoiden kanssa tarpeen olevat muistutusviestit, jotta opiskelija muistaisi saapua sovituille erityisopettajan tapaamisille tai oppitunneille. Tämä kuvaa hyvin ADHD-oireisille tyypillisiä vaikeuksia työmuistin kanssa (Brown, 2013). Kalenterin käyttö ajanhallinnan apuna oli harvinaista ja vaikka sen käyttöön yritettiin kannustaa, ei tämä useinkaan käytännössä toteutunut, mikä edelleen vahvisti opiskeluarjen kaoottisuutta.

Lukio-opinnot vaativat opiskelijalta ensimmäistä kertaa taitoa pitkäjänteiseen suunnitteluun, sillä kurssivalinnat on tehtävä itse ja opiskelijan on aikataulutettava opintoja siten, että hän voi osallistua valitsemiinsa ylioppilaskirjoituksiin viimeisenä lukiovuonna. Opintojen suunnittelemisen

vaikeutta ADHD-opiskelijoiden kohdalla tuotiin esiin useissa haastatteluissa. Toiminnanohjauksen haasteet näkyivät ADHD-opiskelijoilla puutteellisen aikataulutuksen lisäksi myös vaikeutena saada kursseille vaadittuja tehtäviä itsenäisesti tehtyä aikataulujen puitteissa.

Mutta sitten taas aika paljon näkyy siinä, että tehtäviä ei saa tehtyä ilman, että on tosi vahva tuki. Ja se tulee tässä niinku ehkä siinä, että sitten välillä kuitenkin kun lukiolaisilta jo ehkä vaaditaan sitä tietynlaista, että pitäisi pystyä vähäsen suunnittelemaan ja tekemään. Niin jotkut tulee kyllä sillain, että kaikilla ei ole vaan niinku niitä taitoja siihen, että miten vaikka aikatauluttaa opintoja. (H2)

Useat erityisopettajat nimesivät yhdeksi suurimmista haasteista keskeytyneet kurssit, joiden kasaantuminen lisää opiskelijoiden kuormittumista. Tehtävien tekemistä hidasti esimerkiksi aloittamisen ja tehtävästä toiseen siirtymisen vaikeus tai yksittäisiin tehtäviin jumittuminen. Kurssien suunnitteleminen ja kurssitehtävien tekemisen tukeminen nähtiin tärkeänä asiana, jossa erityisopettajalla oli tarvetta tukea ADHD-oireista nuorta.

Oppitunneilla ADHD:n vaikutus näkyi erityisopettajien esimerkiksi ajatusten harhailuna ja tarkkaamattomuutena opetukseen. Myös erilaiset ympäristön äänet, kuten tuulettimen hurina, tekivät keskittymisestä vaikeaa. Eräänä tarkkaamattomuutta suuresti vaikeuttavana tekijänä erityisopettajien haastatteluissa nousi esiin teknologia.

No sitten tietenkin on semmoisia haasteita aika monella ADHD-nuorella, että he kuvittelee keskittymiskyynsä oppitunnilla riittävän sekä kännykkään että läppäriin että opetuksen seuraamiseen että muistiinpanojen tekemiseen, ja silloin ei niinku oikeastaansa mikään homma onnistu. (H3)

Oppitunneilla käytettävä tietokone, luokan edessä puhuva opettaja ja taskusta helposti esiin otettava puhelin vievät kaikki tarkkaavuutta eri suuntiin, jolloin oppituntien sisältö jää helpommin sisäistämättä. Teknologia vaikeuttaa varmasti keskittymistä kaikilla lukiolaisilla, ei pelkästään heillä, joilla on ADHD. Laitteiden keskittymistä häiritsevä vaikutus nähtiin kuitenkin korostuneeksi ADHD-oireisilla opiskelijoilla. Huomion arvoista on myös, että vaikka häiriöherkkyys kuuluu ADHD:n ydinoireisiin, haastatteluissa nousi enemmän esiin toiminnanohjauksen tuomat haasteet opintoihin kuin ärsykeherkkyuden aiheuttama häiriö keskittymiskyvylle esimerkiksi oppitunneilla.

Jonkin verran erityisopettajat nostivat esiin myös ADHD-opiskelijoiden kuormittumista opintojen aikana. Opiskelu ADHD:n kanssa aiheuttaa monenlaisia haasteita, joiden myötä opinnot saattavat olla erityisen kuormittavia nuorelle. Eräässä haastattelussa kuvattiin ongelmien usein kasaantuvan, jolloin esimerkiksi ADHD:n aiheuttamat haasteet opinnoissa johtivat myös haasteisiin nuoren mielenterveyden kanssa. Haastateltava kertoikin, että ADHD-opiskelijoiden tukena voi olla erityisopettajan lisäksi myös esimerkiksi koulukuraattori, joka vastuualueella on tukea nuorta mielialaan ja kuormitukseen liittyvien haasteiden kanssa. Useat erityisopettajat toivat esiin haastatteluissa moniammatillisen työskentelyn tärkeyttä esimerkiksi opinto-ohjaajien, ryhmänohjaajien ja koulukuraattorien kanssa.

4.2 Erityisopetus ADHD-oireisten opiskelijoiden tukena

Toisena tutkimuskysymyksenä halusin selvittää, minkälaisin keinoin lukion erityisopetus tukee ADHD-opiskelijoiden opintoja. Erityisopettajien haastatteluiden pohjalta tuen muodot jakaantuivat neljään eri kategoriaan: opiskelutaitojen harjoittaminen, toiminnanohjauksen tukeminen, ärsykkeiden rajaaminen ja opettajien ohjaaminen.

4.2.1 Opiskelutaitojen harjoittaminen

Jokaisessa haastattelussa erityisopettajat näkivät tärkeänä tuen muotona opiskelutaitojen harjoittamisen yhdessä ADHD-opiskelijan kanssa. Opeteltaviin taitoihin kuuluivat esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen, luetunymmärtäminen ja muististrategiat. Joillekin opiskelijoille haastavaa saattoi olla tehtävästä toiseen siirtyminen, ikään kuin takertuminen yksittäisiin tehtäviin, ja tätä voitiin työstää tapaamisten aikana. Myös kirjoittamisen ja lukemisen työläyttä pyrittiin helpottamaan eri tekniikoiden avulla. Lisäksi erityisopettajat tekivät lukusuunnitelmia koeviikoilla ja erilaisia aikatauluja esseiden ja muiden koulutehtävien kirjoittamista varten.

Tehtiin varsinkin viime viikolla paljon lukusuunnitelmia kokeisiin, koeviikoille, että niissä tuli järkevät. Ja sitten siinä samalla ja tässä pitkin vuotta harjoitellaan paljon just luetunymmärtämistä, muita lukustrategioita, muististrategioita tai vaikka ihan alleviivaamista sinne kirjoihin ja

muistiinpanojen tekemistä, tällaista niinku perusjuttua, mikä kenelläkin on ongelma. (H1)

Opiskelutaitoja harjoiteltiin usein yksilötapaamisten puitteissa, jolloin erityisopettajalla oli mahdollisuus räätälöidä tukea juuri niiden taitojen harjoitteluun, joihin sitä kaivattiin. Vaikka opiskelutaitojen harjoittelu onkin kaikille lukiolaisille tärkeä yleishyödyllinen osa lukio-opintoja, koettiin opiskelutaitojen harjoittelu erityisen tärkeänä kohdistaa ADHD-opiskelijoille.

Opiskelutaitojen harjoittelu liittyy läheisesti myös ADHD-nuoren toiminnanohjauksen tukemiseen, sillä haastavaksi heille nähtiin kurssitehtävien parissa itsenäinen työskentely.

Niin se on se niinku yksilöohjaus, on se psykoedukaatio. Sitten me yritetään niin kun myös konkreettisesti tehdä jotain opintotehtäviä ja niin kun sitä havainnoimalla, että miten se opiskelija työskentelee sen tehtävän parissa, niin pystyy ehkä löytää niitä toiminnanohjauksen kohtia, missä sitten voi olla apuna ja tarjota tai vaihtoehtoisia toimintatapoja. (H4)

Kuten yllä oleva haastattelukatkelma kuvaa, yksilötapaamiset antavat erityisopettajalle mahdollisuuden tarkkailla opiskelijan työskentelyä ja niitä asioita, joilla sitä voisi paremmin tukea ja tehostaa. Ohjaustapaamisten puitteissa taitojen harjoittelu voi tapahtua myös kurssitehtäviä tehdessä, jolloin niitä on mahdollista edistää taitoja harjoitellessa. Opittujen opiskelutaitojen avulla myös itsenäinen opiskelu voi tehostua.

Yksilöllisten tukitapaamisten lisäksi opiskelutaitoja harjoiteltiin kaikille opiskelijoille suunnattujen opiskelutaitokurssijaksojen puitteissa. Näillä kursseilla erityisopettajat toimivat useimmiten yhteistyössä opinto-ohjaajien kanssa. Tällaisia opintojen tukikursseja järjestettiin useamman haastateltavan koulussa. Eräs erityisopettaja kertoi, että vastaavanlainen kurssi oli suunnitteilla, mutta ei vielä edennyt toteutukseen. Myös nämä kaikille suunnatut opiskelutaitokurssit koettiin tärkeänä opintoja tukevana toimena ADHD-opiskelijoille.

4.2.2 Toiminnanohjauksen tukeminen

ADHD-opiskelijoiden haasteista kertoessaan erityisopettajat nostivat toiminnanohjauksen puutteellisuutta ja haasteita vahvasti esiin. Vaikeudet toiminnanohjauksen kanssa näkyivät opiskelijoilla erityisesti ajanhallinnan

vaikeutena, opintojen suunnittelun haasteina ja opintojen viivästymisenä. Haastatteluissa kerrottiin, että ADHD-opiskelijoille erittäin tyypillistä olivat kerääntyvät keskeneräiset kurssit tehtävien jäädessä keskeneräisiksi tai tekemättä.

Toiminnanohjauksen tukemiseen tärkeänä keinona nähtiin tuettu tehtävien tekeminen, joka saattoi tarkoittaa esimerkiksi yksilöllisiä erityisopettajan tapaamisia. Näiden aikana keskityttiin läksyjen tekemiseen tai vaikka kokeisiin kertaamiseen. Eräs erityisopettaja kertoi myös tapaavansa yhtä ADHD-opiskelijaa pari kertaa viikossa videopuhelun välityksellä.

Itse asiassa tänäänkin soitan yhdelle -- ihan meetillä, että tota laitetaan niinku alkuun ne tehtävät ja sitten hän jatkaa. Ja hän on niinku itse toivonut, että pari kertaa viikossa, että "viitsitkö laittaa hänet alkuun". (H2)

Toiminnanohjauksen vaikeudet näkyvät esimerkiksi vaikeudessa aloittaa suunniteltua tekemistä (Brown, 2013). Tämän tukemiseksi monet haastateltavat kuvasivatkin sitä, kuinka joillekin tärkeintä oli sovittu aika ja paikka, jolloin tehtäviä on määrä jatkaa. Tällöin erityisopettajan tärkein tehtävä onkin vain saattaa itsenäinen työskentely alkuun sen sijaan, että hänen olisi oltava läsnä koko työskentelyn ajan. Tätä toteutettiin useamman haastateltavan koulussa aiemmin mainitun videopuhelun lisäksi siten, että erityisopettaja avasi rauhallisen työskentelytilan opiskelijalle sovittuun aikaan. Tämän jälkeen opiskelija sai jatkaa tehtävien tekoa tilassa itsenäisesti. Toisille tärkeintä tukea olikin erityisopettajan tarjoamasta struktuurista ja aloittamisen tuesta läksyjen tekoon varsinaisen sisällöllisen tuen sijaan.

ADHD-opiskelijoiden haasteista kertoessaan jokainen haastateltava korosti ajanhallinnan vaikeuksien yleisyyttä ADHD-opiskelijoiden keskuudessa. Tähän esitettiin haastatteluissa monenlaisia keinoja. Moni haastateltava kertoi oppineensa "kantapäähän kautta" lähettämään muistutusviestejä ADHD-nuorille ennen sovittuja tapaamisia. Tämän nähtiin auttavan suuresti siihen, että tapaamiset toteutuivat ja nuori saapui paikalle oikeaan aikaan. Erityisopettajan yksilötapaamisten aikana ADHD-opiskelijoiden kanssa opeteltiin kalenterin käyttöä muistin, opintojen suunnittelun ja aikataulutuksen tukena.

Ja no sitten sillä tavalla sitä aikataulutusta oon tehnyt opiskelijoiden kanssa, että jos on joku tietty aika, mihin mennessä pitää jotkut esseet palauttaa, niin sitten ollaan katsottu kalenterista, että tänään teet tuo ja

ylihuomenna tuon, ja sillä tavalla ollaan tehty ihan, niinku minä sanon että paperille, mutta se voi olla yhtä lailla se sähköinen kalenteri, mutta niinku että on kirjattu se suunnitelma. (H3)

Opintojen aikataulusta luotiin tapaamisten aikana yllä olevan katkelman mukaisesti myös tehtävien tekemisen tueksi. Useat erityisopettajat kertoivat suunnittelevansa aikatauluja esimerkiksi koeviikkojen lukemista varten sekä ylläolevan esimerkin mukaisesti koulutehtävien kirjoittamisen tueksi. Aikataulutusten avulla pyrittiin välttämään suurelta tuntuvan urakan aiheuttamaa lamaannusta jakamalla tehtävä pienempiin osiin. Tällaista pienempiin osiin jakamista hyödynnettiin myös joiden erityisopettajien mukaan kokeiden kanssa, mitä kuvailen lisää opettajien ohjaamiseen liittyvässä alaluvussa.

Toiminnanohjauksen tukemisesta kertovissa katkelmissa tuli esiin erityisopettajan rooli paitsi pedagogisen tuen tarjoajana, myös ikään kuin opintojen ”tsempparina” ja motivaattorina. Usein ADHD-opiskelijoiden kohdalla riittävää tukea on opintojen etenemisen seuraaminen ja sen varmistaminen, etteivät aloittamisen vaikeudet ja taipumus välttelyyn aiheuta opintojen aikataulusta jälkeen jäämistä.

4.2.3 Ärsykkeiden rajaaminen

ADHD aiheuttaa ärsykeherkkyyttä, jonka myötä keskittyminen opetukseen meluisassa luokassa saattaa olla vaikeaa. Ärsykeherkkyyden kanssa pärjäämiseen erityisopettajat esittivät kahdenlaisia keinoja: joko luokahuoneen häiritsevien äänten vähentäminen esimerkiksi kuulokkeiden avulla tai erillisen rauhallisen työskentely-ympäristön tarjoaminen.

Yksi erityisopettaja kertoi pitävänsä englannin tuntien aikaan erillistä pienryhmää, jossa muutama opiskelija, joilla on tarkkaavuuden haasteita, saattoi tulla opiskelemaan tunnin asiat pienryhmässä. Näin kielen opiskelu helpottui huomattavasti näille opiskelijoille.

No nyt mulla tällä hetkellä käy muutama opiskelija englannista kun he kokee siellä luokkatilanteessa opiskelun jostain syystä hankalana keskittymiseen haasteiden takia, niin he käy jos on vaikka kuusi tuntia englantia niin kaksi tuntia tekemässä samat jutut mitä luokassa niin mun kanssa täällä kahdestaan. (H3)

Tällaisen erillisen pienryhmän perustaminen joillekin kursseille on yksi ADHD-nuorille hyvin soveltuva tuen muoto. Erillistä työtilaa käytettiin apuna myös siten useiden erityisopettajien koulussa, että he pystyivät tarjota oman työtilansa ADHD-opiskelijoille läksyjen tekoon sovittuina ajankohtina. Myös tällöin rauhallinen tila tarjosi mahdollisuuden opintojen edistämiseen sujuvammin,

Monissa haastatteluissa nousi esiin toivomus siitä, että kurssija olisi mahdollista suorittaa useammin itsenäisesti, jolloin opiskelijalla olisi mahdollisuus vapaammin työskennellä kotona tai muissa rauhallisemmissa ympäristöissä luokkahuoneen sijaan. Osa haastatelluista kertoi, että tällaisia mahdollisuuksia oli riittävän hyvin, mutta osassa kouluista joustavuutta peräänkuulutettiin. Itsenäiset kurssit nähtiin kuitenkin vain osalle opintoja tukevana ratkaisuna, sillä toisaalta oppituntien tarjoama struktuuri nähtiin toiminnanohjausta tukevana ja tarpeellisena useiden ADHD-nuorten opiskelulle. Itsenäiset kurssisuoritukset yhdessä luokkahuoneessa tapahtuvan opiskelun rinnalla voidaan kuitenkin nähdä joillekin ADHD-opiskelijoille soveltuvana ärsykekuormaa laskevana vaihtoehtona.

Yksi erityisopettaja kertoi vastamelukuulokkeiden käytöstä apuna luokkatilanteissa keskittymisen parantamiseen.

Ja sitten nykyäänhän on kaikkia näitä pieniä nappikuulokkeita tai tällaisiakin, että ihan tällaisia niinku konkreettisia, että kun mä tiedän, että joitakin häiritsee ihan hirveästi vaikka ilmastointi, niin se että tunnilla sä saat pitää niitä kuulokkeita tai on ne vastamelukuulokkeet tai on ne pienet napit tai muuta. (H2)

Muissa haastatteluissa tätä ei kuitenkaan nimetty tukikeinoksi. Kuulokkeiden käyttö on kuitenkin hyvä apukeino, joka hyvin konkreettisesti voisi helpottaa erityisesti sellaisia ADHD-nuoria, jotka kokevat ympäristön pienetkin äänet työskentelyä helposti häiritsevinä. Yllä olevan katkelman erityisopettaja kuvasi kuulokkeiden käyttöä erittäin hyödyllisenä apukeinona oman koulunsa ADHD-nuorille.

Erytyisesti ADHD-nuorten haasteita käsitellessä useat erityisopettajat nimesivät suureksi haasteeksi teknologian tarkkaavuuden harhauttajana ja keskittymistä vaikeuttavana. Teknologian voidaankin haastattelujen perusteella nähdä ärsykekuorman kasvattajana erityisesti oppitunneilla, joilla laitteiden käyttö

on osa opiskelua. Teknologiaan liittyen haastatteluissa ei kuitenkaan ilmennyt minkäänlaisia tukikeinoja.

4.2.4 Opettajien ohjaaminen

Ikään kuin välillisenä tuen muotona erityisopettajien haastatteluista erottui vielä erityisopettajien konsultatiivinen rooli suhteessa aineenopettajiin. Erityisopettajien tärkeäksi tehtäväksi koettiin aineenopettajien ymmärryksen lisääminen sekä erilaisten tukimuotojen ja joustojen neuvottelemine yhdessä aineenopettajien kanssa.

Useassa haastattelussa kuvattiin siitä, kuinka lukion aineenopettajien ymmärrys erilaisista oppijoista verrattuna esimerkiksi peruskouluun oli vielä heikommalla tasolla. Useimmat haastateltavista työskentelivät lukion ohella myös perusopetuksen erityisopettajina, jolloin vertailupintaa löytyi omasta kokemuksen piiristä.

No ehkä se, että -- erityisopettajan konsultoinnissa joutuu koko ajan niinku miettimään, että miten mä saan sitä ymmärrystä lisää opettajille. Eli sitä kohtaamisen taitoa, että sitä mä yritän konsultointiin kautta tuoda, että he ymmärtäisi niitä tilanteita, että ei kaikki ajattele samalla lailla eikä toimi samalla lailla. Että se on ehkä semmoinen mitä lukiossa vielä tarvitaan lisää varmaan kaikkialla. (H1)

Erityisopettajan rooliin nähtiin kuuluvan olennaisesti ymmärryksen lisääminen erilaisista oppimisen haasteista sekä hyväksyvemmän ja joustavamman ilmapiirin tuominen lukiokulttuuriin.

Eräs selkeä ADHD-opiskelijoiden tuen muoto oli yhdessä aineenopettajien kanssa oppituntien struktuurien suunnittelemine, jolla pyrittiin selkeyttämään oppitunteja.

Eliikkä mietitään ne struktuurit sinne tarkkaan, että minkälaista se, mitä me suositellaan opettajille, että se homma toimii kullakin opiskelijalla. (H1)

Ennakkoon saatettiin suunnitella esimerkiksi istumapaikat, selkeät ohjeistuksen tehtäviin ja tunnin aloitus, jolloin kurssin alkaessa nämä oli kirjattu selkeästi Wilmaan. Tällaisten toimien avulla pystyttiin tukemaan ADHD-nuorten oppimista ja keskittymistä oppituntien puitteissa. Oppituntien struktuurien suunnittelemisen ADHD-opiskelijoiden tukikeinoksi nimesi kaksi haastatelluista.

Erityisopettajat neuvottelivat aineenopettajien kanssa myös erilaisista vaihtoehtoisista suoritustavoista kursseille. Suurena haasteena ADHD-opiskelijoiden lukio-opinnoissa nähtiin helposti keskeneräiseksi jäävät kurssit. Näihin liittyvät usein yksittäiset tehtävät, joiden tekeminen oli jostain syystä jäänyt kesken, tuntui hankalalta tai oli hidasta. Tällöin erityisopettaja saattoi toimia aineenopettajan ja opiskelijan välissä neuvottelijana, joka auttoi löytämään sopivia tapoja vielä kurssi loppuun. Joidenkin kohdalla oli esimerkiksi pilkottu kokeita pienempiin osiin, jolloin yhtä koetta varten lukemista oli hieman vähemmän ja kynnyks kokeen tekemiseen oli matalampi.

Monen kohdalla on tehty niin, että on pidetty sitten palaveri ja sen aineenopettajan kanssa sitten on suunniteltu. Esimerkiksi kieltenopettajat on hyvinkin ollut joustavia sen suhteen, että on voitu jakaa vaikka jos on kurssikoe tekemättä niin jakaa se koealue kahteen osaan ja tehty eka osa ja sitten toinen. (H3)

Tehtäville saatettiin sopia esimerkiksi uusia aikatauluja kurssien täydentämiselle. Tällainen joustavien kurssijärjestelyjen sopiminen nähtiin tärkeänä tukitoimena kolmen erityisopettajat kertomuksissa tukitoimista. Aineenopettajilta toivottiin ymmärrystä sen suhteen, ettei ADHD-opiskelijoiden haasteista tehtävien tekemisen suhteen "rangaistaisi", vaan sen sijaan uusia aikatauluja sovittaisiin yhteisymmärryksessä. Tämä nähtiin tärkeänä myös opiskelumotivaation kannalta. Myös edelleen monipuolisempia opetusmenetelmiä ja kurssijärjestelyjä peräänkuulutettiin aineenopettajilta, ja tämä nähtiin hyödylliseksi kehityssuunnaksi ADHD-opiskelijoiden kannalta.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

5.1 Johtopäätökset ja tulosten peilaamista aiempaan tutkimukseen

Lukion erityisopettaja on melko uusi toimija lukioissa. Erityisopetus vahvistettiin laissa pakolliseksi jokaiselle lukiolle vasta vuonna 2018 (Lukiolaki, 2018). Lukion erityisopetus hakeekin vielä rooliaan ja paikkaansa lukio-opintojen tuen verkossa. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että erityisopettajilla on potentiaalia tukea opiskelijoita hyvin monin eri tavoin ja luoda toiminnalleen uusia käytäntöjä sen mukaan, mille löytyy tarvetta. Eräs haastateltava kuvaili olevansa lukion ensimmäinen erityisopettaja, jolla on resursseja muuhun työhön kuin lukitestausten tekoon. Hän kertoi luovansa päivittäisessä työssään uudenlaisia ratkaisuja monenlaisiin haasteisiin, joihin ei ole vielä muodostunut vakiintuneita toimintatapoja. Tämä voidaankin nähdä vahvuutena lukion erityisopetukselle: urautuneiden toimintatapojen sijaan omaa työtä on mahdollista muokata ajankohtaisten tarpeiden mukaisesti. Useat haastateltavat kuvasivat myös erityisopettajan roolia lukioissa muutoksen tuojana ja ammattiryhmänä, jotka ovat avainasemassa inklusiivisemmän lukiokulttuurin luomisessa. Sinkkonen ja muut (2016) kuvaavat lukion erityisopettajia vastaavasti muutosagentteina, jotka uusina toimijoina näkevät lukion ammattikunnan ja toimintatavat uudesta näkökulmasta. Lukioiden kehitys kohti inklusiota vaatii ammattilaisia, joiden pyrkimyksenä on mahdollistamaa lukio-opinnot mahdollisimman monenlaisille oppijoille.

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kuvasivat ADHD-opiskelijoiden yleisimmiksi haasteiksi ajanhallinnan ja suunnittelun vaikeutta, taipumusta unohteluun, runsasta keskeytyneiden kurssien määrää sekä keskittymisvaikeuksia oppitunneilla. ADHD:n ydinoireisiin, tarkkaamattomuuteen, yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen, peilaten haastattelut painottivat erityisesti tarkkaamattomuutta yhdessä laajojen toiminnanohjauksen haasteiden kanssa. Yliaktiivisuus ja impulsiivisuus eivät haastatteluiden kertomuksissa juuri

näkyneet. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella on kuitenkin vaikea sanoa, mistä tämä johtuu. Haastatteluissa kuvatut toiminnanohjauksen haasteet sopivat hyvin Brownin (2013) esittämään malliin ADHD-oireisten toiminnanohjauksen haasteista. Erityisesti Brownin mallin mukaiset aktivaation haasteet korostuivat aineistossa, jossa oman toiminnan suunnittelun, ajanhallinnan ja aloittamisen vaikeudet toistuivat jokaisessa haastattelussa. Yleisesti tutkimuksen perusteella voidaan myös nähdä, että toiminnanohjauksen taidot ovat lukio-opinnoissa selviämisen kannalta keskeisiä ja niihin kohdistettu tuki ADHD-opiskelijoilla on erittäin tärkeää.

Erityisopettajien haastatteluiden pohjalta ADHD-opiskelijoiden tuki jakaantui neljään eri kategoriaan: opiskelutaitojen harjoitteluun, toiminnanohjauksen tukemiseen, ärsykkeiden rajaamiseen sekä opettajien ohjaamiseen. Yleisimpiä ADHD-nuorille kohdistettuja tukitoimia olivat yksilötapaamiset, joiden aikana opeteltiin erilaisia opiskelua tehostavia strategioita ja samalla edistettiin koulutehtäviä, lukusuunnitelmat koeviikoille, oppitunneille suunnitellut struktuurit sekä erillisopetus pienemmässä ryhmässä tai itsenäisesti rauhallisessa työtilassa. Kaiken kaikkiaan erityisopetuksen tarjoama tuki ADHD-opiskelijoille oli monipuolista. Koska tutkimukseni keskittyi nimenomaan erityisopetuksen keinoihin ADHD-nuorten tukemisessa, jäi tutkimuksen ulkopuolelle pitkälti esimerkiksi ADHD:n sosiaalinen ulottuvuus ja ADHD-oireiden aiheuttama kuormitus sekä erilaiset samanaikaishäiriöt. Erityisopettajien vastuualueelle kuului erityisesti opintojen pedagoginen tuki ja heidän havaintonsa ADHD-opiskelijoista perustuivat pitkälti yksilötapaamisiin. Esimerkiksi ADHD-opiskelijoita tai aineenopettajia haastatteleamalla aineistosta olisi voinut muodostua hyvinkin erilainen kuva lukio-opintojen haasteista ja hyödyllisistä tukitoimista. Jatkossa laajempi moniammatillinen näkökulma ADHD-nuorten tukemiseen lukioissa olisi tarpeellinen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti myös laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tutkimusprosessia. Määrällisen tutkimuksen arviointiin kehitettyjen validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden sijaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa voidaan pohtia esimerkiksi tutkimuksen

uskottavuutta ja tulosten siirrettävyyttä sekä tutkimustilanteeseen vaikuttaneita tilannetekijöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin lähtökohtana on tutkijan subjektiivisuus ja tutkijan tekemät valinnat, joita käsitellään henkilökohtaisemmalla tavalla verrattuna esimerkiksi määrällisen tutkimuksen mittausten luotettavuuden arviointiin (Eskola & Suoranta, 1998).

Tähän tutkimukseen osallistuneista neljästä erityisopettajista kahdella oli NEPSY-valmentajan koulutus. Tämä oletettavasti heijastelee sitä, että haastattelupyyntöihini vastasivat erityisesti erityisopettajat, jotka kokivat, että heillä oli tutkimukseen aiheen mukaisesti osaamista neuroepätyypillisten nuorten kanssa työskentelemisestä. Laadulliselle aineistolle tyypillistä on suppeampi aineisto, jota pyritään ymmärtämään syvällisesti. Tutkimukseeni osallistui neljä erityisopettajaa, joiden vastauksista oli nähtävissä vastausten toistumista, jota pidetään merkinä riittävästä laadullisesta haastatteluaineistosta. Laajemman haastatteluaineiston avulla voisi kuitenkin saada vielä monipuolisempaa tietoa aiheesta.

Muotoilin haastatteluiden kysymykset siten, että käytin ilmaisua ”ADHD-oireinen” sen sijaan, että mielenkiinnon kohteena olisivat olleet pelkästään diagnoosin saaneet ADHD-opiskelijat. Useissa haastatteluissa nousikin esiin, kuinka oli yleistä, että monet havahtuivat vasta lukio-opintojen haastavuuden kautta ADHD:n mahdollisuuteen omalla kohdalla. On kuitenkin otettava huomioon tutkimustuloksia tulkitessa, että ne koskevat yleisesti niin ADHD-diagnoosin saaneita kuin ADHD:ta epäileviä lukiolaisia.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

ADHD:n ja lukio-opintojen yhdistämisestä tässä tutkimuksessa pääsivät ääneen erityisopettajat, joiden roolia tuen tarjoana pyrin kartoittamaan. ADHD-nuorten oman näkökulman esiin tuominen olisi kuitenkin epäilemättä antanut tarkempaa ja mahdollisesti erilaista tietoa siitä, millaista on lukiossa opiskelu ADHD:n kanssa. ADHD-nuorten oman kokemuksen lisäksi olisi tärkeää tutkia esimerkiksi aineenopettajien, koulukuraattorien ja opinto-ohjaajien roolia ADHD-oireisten opiskelijoiden tukena lukion kontekstissa. Eri ammattiryhmien näkökulma ja

sisällyttäminen tutkimusasetelmaan avaisi todennäköisesti paremmin tukitoimien kokonaisuutta lukio-opinnoissa.

Useissa haastatteluissa erityisopettajat ilmaisivat huolta teknologian vaikutuksesta nuorten keskittymiskyvylle. Tämä nähtiin yleisesti suurena haasteena lukiolaisten keskittymiskyvylle, mutta erityisen suurta haittaa teknologiasta koettiin olevan ADHD-oireisille opiskelijoille, joilla keskittyminen tuottaa muita enemmän haasteita. Keinoja tähän ei kuitenkaan esitetty yhdenkään erityisopettajan toimesta. Tulevalle tutkimukselle tärkeä aihe voisikin olla, miten teknologia vaikuttaa nuorten keskittymiskykyyn, ja miten eri laitteiden aiheuttamaan keskittymisen vaikeuteen voitaisiin puuttua ja sitä tukea nuorten parissa työskentelevien ammattilaisten taholta.

Tässä tutkimuksessa jo haastattelukysymysten kautta fokus oli pitkälti ADHD:n aiheuttamissa haasteissa opinnoille. Tärkeä näkökulma aiheeseen voisikin olla myös vahvuuksien näkökulma, joka toisi esiin ADHD-nuorten vahvuuksia ja sitä, miten näitä voisi hyödyntää opinnoissa. Yksi erityisopettaja kertoi vahvuuksien pohtimisen kuuluvan työskentelyyn ADHD-nuorten kanssa. Tässä voisi olla tärkeä näkökulma tulevaisuuden tutkimukselle, jottei ADHD:n käsittely keskittyisi liikaa ongelmiin, vaan nostaisi esiin myös yksilöiden vahvuuksia ja voimavaroja.

6 LÄHTEET

- Ainscow, M. (1998). Exploring Links Between Special Needs and School Improvement. *Support for Learning, 13*(2), 70–75.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.00061>
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders, 24*(1), 73–85.
<https://doi.org/10.1177/1087054714566076>
- Ayers-Glassey, S., & MacIntyre, P. (2021). Investigating emotion dysregulation and the perseveration- and flow-like characteristics of ADHD hyperfocus in Canadian undergraduate students. *Psychology of Consciousness (Washington, D.C.)*. <https://doi.org/10.1037/cns0000299>
- Barkley, R. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barry, T., Lyman, R., & Klinger, L. (2002). Academic Underachievement and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Negative Impact of Symptom Severity on School Performance. *Journal of School Psychology, 40*(3), 259–283. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00100-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00100-0)
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., Morgan, C.L., & Faraone, S. V. (2004). Impact of Executive Function Deficits and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) on Academic Outcomes in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(5), 757–766. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.757>

- Brown, T. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults : executive function impairments*. Routledge.
- Brown, T. (2017). *Outside the box : rethinking ADD/ADHD in children and adults : a practical guide*. American Psychiatric Association Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child : Care, Health & Development*, 36(4), 455–464. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fabiano, G. A., Naylor, J., Pelham, W. E., Gnagy, E. M., Burrows-MacLean, L., Coles, E., Chacko, A., Wymbs, B. T., Walker, K. S., Wymbs, F., Garefino, A., Mazzant, J. R., Sastry, A. L., Tresco, K. E., Waschbusch, D. A., Massetti, G. M., & Waxmonsky, J. (2022). Special Education for Children with ADHD: Services Received and a Comparison to Children with ADHD in General Education. *School Mental Health*, 14(4), 818–830. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09514-5>
- Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and Special Education and the Question of Equity in Education: The Case of Finland. Teoksessa M. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas & A. Artiles (toim.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. SAGE Publications, Limited.
- Hupfeld, K., Abagis, T., & Shah, P. (2018). Living “in the zone”: hyperfocus in adult ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(2), 191–208. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0272-y>
- Huttunen, M. & Socada, L. (2019). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). *Lääkärikirja Duodecim*. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353>

- Joelsson, P., Chudal, R., Gyllenberg, D., Kesti, A.-K., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Virtanen, J.-P., Huttunen, J., Ristkari, T., Parkkola, K., Gissler, M., & Sourander, A. (2016). Demographic Characteristics and Psychiatric Comorbidity of Children and Adolescents Diagnosed with ADHD in Specialized Healthcare. *Child Psychiatry and Human Development*, 47(4), 574–582. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0591-6>
- Koponen, V., & Jehkonen, M. (2019). Naisen tarkkaavuushäiriö : lapsuudesta aikuisuuteen. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 135(3), 283-288. <https://www.duodecimlehti.fi/duo14762>
- Käypä hoito -suositus. (2019). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061#R15>
- Lambek, R., Tannock, R., Dalsgaard, S., Trillingsgaard, A., Damm, D., & Thomsen, P. (2011). Executive Dysfunction in School-Age Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 646–655. <https://doi.org/10.1177/1087054710370935>
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. *Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-jajulkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>
- Lukiolaki, 10.8.2018/714. (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> (viitattu 20.3.2023)
- Mehtäläinen, J. (2015). Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja*, 11. Koulutuksen arviointineuvosto.
- Moilanen, I. (2012a). ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD – diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. PS-kustannus.
- Moilanen, I. (2012b). Lapsen ADHD. Teoksessa V. Dufva & M. Koivunen (toim.) *ADHD – diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. PS-kustannus.

- Niemi, A.-M., & Laaksonen, L. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35(3), 460–478. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1634523>
- Närhi, V., Karhu, E., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K., Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.
- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD." *Journal of School Psychology*, 49(1), 81–105. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001>
- Oleander-Turja, J. (2022). Maria Seppälä, 39, kertoi ADHD-diagnoosistaan työpaikalla – käynnistyi tapahtumasarja, joka päättyi irtisanoutumiseen: "Rakastin työtäni". *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/3-12553749> (viitattu 20.3.2023)
- Pesonen, H., & Nieminen, J. H. (2021). *Huomioi oppimisen esteet : inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa*. PS-kustannus.
- Purves, D., Brannon, E., Cabeza, R., Huettel, S., LaBar, K., Platt, M. & Woldorff, M. (2008). *Principles of cognitive neuroscience*. Sinauer.
- Putkonen, I. (2022). Jenni Määttä, 32, sai ADHD-diagnoosin vasta aikuisena, ja niin saa nyt moni muukin: "Meitä ylivilkkaita tyttöjä ja naisia on todella paljon". *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/3-12361064> (viitattu 20.3.2023)
- Puustjärvi, A. (2016) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden (ADHD:n) häiriön kriteerit ICD-10:n mukaan. <https://www.kaypahoito.fi/nix00916>
- Quinn, P. & Manisha, M. (2014). A Review of Attention-Deficit/hyperactivity Disorder in Women and Girls: Uncovering This Hidden Diagnosis. *Primary care companion for CNS disorders*, 16(3). <https://doi.org/10.4088/PCC.13r01596>

- Sinkkonen H-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(3). Niilo Mäki -säätiö.
- Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet*. PS-Kustannus.
- Sumia, M. (2018). Nuoren ADHD. Kirjassa K. Berggren & J. Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs, & S. Lakkala. (toim.) *Mahdoton inklusio? : tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Tegtmejer, T. (2019). ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers' strategies for addressing "ADHD classroom behaviour." *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 239–253.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609271>
- Thapar, A., & Cooper, M. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder. *The Lancet (British Edition)*, 387(10024), 1240–1250.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00238-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00238-X)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tolonen, A. (2022). Levoton tyttö. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/3-12601127>
(viitattu 20.3.2023)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Valtioneuvosto. (2019). Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna

Marinin hallituksen ohjelma 2019. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi>

Vilka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin*. PS-kustannus.

Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H. (2019). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 327–341.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>