

TURUN YLIOPISTO

ORAVAT OPINTIELLÄ

**ADHD-oireisten yliopisto-opiskelijoiden
opintopolku, tuen tarve ja tuen saaminen**

Satu Mäkinen

Kasvatustieteiden laitos

Erityispedagogiikka

Pro gradu

Tammikuu 2019

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta

MÄKINEN, SATU: Oravat opintiellä – ADHD-oireisten yliopisto-opiskelijoiden opintopolku, tuen tarve ja tuen saaminen

Pro gradu-tutkielma, 109 s., 5 liites.
Erityispedagogiikka
Tammikuu 2019

Tässä työssäni olen tutkinut ADHD-oireisia yliopisto-opiskelijoita ja heidän opintopolkuaan. Tarkoitukseni oli selvittää, tarvitsevatko ADHD-oireiset yliopisto-opiskelijat opinnoissaan erityistä tukea, ja jos tarvitsevat, toteutuuko tuen saanti. Toteutin tutkimuksen verkkokyselynä, ja siihen vastasi 83 opiskelijaa ympäri Suomen.

Tutkimus on mixed method-tutkimus, eli kysely tuotti sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Laadullisen aineiston olen analysoinut käyttämällä sekä fenomenografista että fenomenologista menetelmää.

Saamieni vastausten perusteella ADHD-oireiset yliopisto-opiskelijat olisivat paljon suuremman tuen tarpeessa kuin mitä yliopisto heille tarjoaa. Moni opiskelijoista ei edes tiennyt, onko yliopistolla tarjota mahdollisuutta jonkinlaiseen tukeen, ja mistä näitä tukimahdollisuuksia voisi kysellä. Joillakin opinnot olivat pahasti jumissa puutteellisen tuen vuoksi, ja moni koki alemmuuden tunnetta siksi, ettei kyennyt suoriutumaan opinnoista samalla tavalla kuin kurssitoverinsa.

Tämän tutkimuksen perusteella suosittelen, että yliopistoissa otetaan käyttöön neuropsykiatrisen valmentajan palvelut. Tämän palvelun avulla tuettaisiin sekä ADHD-oireisia että autismikirjon opiskelijoita, ja saataisiin heidät valmistumaan ajoissa.

Asiasanat
ADHD, yliopisto, korkeakoulu, opiskelu, tuki, erityinen tuki

Turun yliopiston laaturajustelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
1. ADHD	5
1.1. ADHD vai ADD?.....	7
1.2. Liitännäishäiriöt.....	8
1.2.1. Liitännäishäiriöt lapsilla.....	9
1.2.2. Liitännäishäiriöt nuorilla ja aikuisilla.....	11
1.3. Tyttöjen ADHD.....	12
1.4. Etiologia.....	13
1.5. ADHD:n hoito.....	14
1.5.1. ADHD:n lääkehoito.....	15
1.5.2. ADHD:n muut hoitomuodot.....	16
2. VAMMAISUUS SOSIAALISENA KONSTRUKTIONA	19
2.1. ADHD sosiokulttuurisena ilmiönä.....	21
3. YLIOPISTOLAITOKSEN HISTORIA SUOMESSA	24
3.1. Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta ja sukupuoli.....	26
3.2. Esteettömyys yliopistossa.....	27
3.3. ADHD ja opiskelu yliopistossa.....	29
4. TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5. TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSMENETELMÄ	34
5.1. Eettiset kysymykset.....	36
5.2. Tutkimukset luotettavuus.....	37
6. AINEISTON ANALYYSI	40
7. TUTKIMUSTULOKSET	43
7.1. Vastaajien perustiedot ja nykyisten opintojen tilanne.....	43
7.2. Lääkityksen käyttö ja sen antama apu opintoihin.....	49
7.3. Kurssien suoritusmuodot ja vaihtoehtoiset suoritustavat.....	52
7.4. Oppimistavat.....	65
7.5. Arvosanat, aikataulut ja yleinen tyytyväisyys.....	66
7.6. Keskittyminen luennoilla.....	67
7.7. Opinto-ohjaus ja ohjauksen antajat.....	73
7.8. Vapaa palaute.....	78
7.8.1. Positiivinen palaute.....	79
7.8.2. ”Pitää pystyä pärjäämään”.....	80
7.8.3. Parempaa tiedotusta ja ohjausta.....	80
7.8.4. Henkilökohtaisen, konkreettisen avun tarve.....	82
7.8.5. ”Missä on tahto, siellä on tie”.....	82
7.8.6. Parempaa ymmärrystä.....	83

7.8.7. Voimavarojen kanavoiminen.....	84
8. POHDINTA.....	85
9. TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUKSEN TARPEET	91
LÄHTEET.....	93
LIITTEET	
Liite 1: Kyselylomake.....	105

KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1: Tutkinnon taso.....	46
KUVIO 2: Nykyisten opintojen tähänastinen kesto.....	46
KUVIO 3: Nykyisten opintojen jatkuminen.....	48
KUVIO 4: Kurssien suoritusmuodot.....	53
KUVIO 5: Lisääjän tarve tenteissä.....	56
KUVIO 6: Jouston tarve harjoitustöiden palautuksessa.....	57
KUVIO 7: Onko opiskelija pyytänyt vaihtoehtoista suoritusmuotoa?.....	57
KUVIO 8: Onko opiskelija saanut vaihtoehtoisen suoritusmuodon?.....	58
KUVIO 9: Onko yliopistossa esteettömyyssuunnittelijaa tai vastaavaa henkilöä?.....	63
KUVIO 10: Onko opiskelija tavannut esteettömyyssuunnittelijan tai vastaavan henkilön?.....	64
KUVIO 11: Onko opiskelija saanut lausunnon erityisen tuen tarpeesta?.....	64
KUVIO 12: Oppimistavat.....	65
KUVIO 13: Arvosanat, tuki ja aikataulut.....	67
KUVIO 14: Minun on helppo keskittyä luennoilla.....	68
KUVIO 15: Opiskelija on saanut riittävä ohjausta opintoihinsa.....	73
TAULUKKO 1: Yliopistot.....	43
TAULUKKO 2: Tiedekunnat.....	44
TAULUKKO 3: Onko lääkitys auttanut opinnoissa suoriutumiseen?.....	50
TAULUKKO 4: Muita itselle sopivia suoritusmuotoja.....	53
TAULUKKO 5: Onko vaihtoehtoisen suoritusmuodon saanut helposti?.....	58
TAULUKKO 6: Perusteet sille, miksei vaihtoehtoista suoritusmuotoa ole myönnetty.....	60
TAULUKKO 7: Mitä teen, kun huomaan, etten pysty keskittymään luennolla?.....	68
TAULUKKO 8: Onko oheistekemisestä tai sijaistoiminnasta huomautettu?.....	72
TAULUKKO 9: Keneltä opiskelija on saanut ohjausta ja millaista ohjausta?.....	73
TAULUKKO 10: Keneltä opiskelija toivoisi ohjausta ja millaista ohjausta?.....	75

JOHDANTO

Yliopisto-opiskelun ja korkeakoulutuksen suosio on kasvanut räjähdysmäisesti viimeisten vuosikymmenien aikana. Aikaisemmin vain rikkaiden miesten etuoikeus, korkeakoulututkinto ja yliopistossa opiskelu, ovat yhteiskunnallisen muutoksen mukana mahdollistuneet kaikille sukupuoleen ja sosioekonomiseen taustaan katsomatta (Scott 1995, 173). Tämä muutos on tarkoittanut käytännössä myös sitä, että yliopistoon sekä hakeutuu että pääsee kaikenlaisia opiskelijoita. Näiden tutkinto-opiskelijoiksi päässeiden joukossa on myös paljon sellaisia, joilla on jokin oppimisvaikeus ja erityisen tuen tarve (Nuutinen 1998, 153).

Monelle yliopistossa työskentelevälle professorille ja yliopisto-opettajalle yliopisto näyttäytyy ennen kaikkea ymmärryksenä. Ymmärryksen kautta tulevat uskomukset, tieto ja totuus (Barnett 2011, 64). Ja sehän on yliopistojen toiminnan lähtökohta: edistää riippumattoman totuuden etsintää ja edistää arvo- ja intressivapaan tieteen tekemistä. Yliopistot ovat ennen kaikkea tiedeyhteisöjä, jonka jäseniksi on valikoitunut joukko eri alojen oppineita ihmisiä (Tirronen 2010, 17; 127). Voivatko ymmärrys, tieto, totuus ja erityinen tuki, jopa vammaisuus, sopia samaan lauseeseen? Voiko erityistä tukea tarvitseva ihminen kuulua oppineiden ihmisten kanssa samaan joukkoon?

Yliopistolain 5. luvun 37 a § (12.8.2011/954) sanoo selkeästi, että hakijan terveydentila tai hänen toimintakykynsä eivät saa olla esteenä opiskelijaksi ottamiselle. Yhdenvertaisuuslain 2. luvun 6 § mukaan koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta, ja opiskelijoille on myös varattava mahdollisuus itse kertoa, millä keinoin heidän yhdenvertaisuuttaan voitaisiin edistää. Suomen lain lisäksi myös YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimuksessa, minkä myös Suomi on allekirjoittanut vuonna 2007 (Suomen YK-liitto 2015, 2), 24. artiklassa sanotaan, että sopimuspuolten on huolehdittava vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden koulutuksesta kaikilla koulutustasoilla, ja heitä varten on tehtävä ne erityisjärjestelyt, mitä he tarvitsevat oppiakseen mahdollisimman tehokkaasti (Suomen YK-liitto 2015, 49–

50). Vaikka yliopistot ovat totuutta etsiviä tiedeyhteisöjä, ne ovat myös koulutuksen järjestäjiä, joiden velvollisuus on sekä opettaa että sivistää opiskelijoita ja tehdä heistä akateemisia kansalaisia (Poikela & Poikela 2008, 7), joten yhdenvertaisuuslain pykälä koulutuksen järjestäjän velvollisuuksista ja YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista koskee myös yliopistoja. Toteutuuko yhdenvertaisuuslaki ja YK:n yleissopimus elävässä elämässä yliopisto-opiskelijoiden kohdalla? Tulevako kaikki erityistä tukea tarvitsevat yliopisto-opiskelijat kuulluiksi? Saavatko he tarvitsemansa tuen?

Kiinnostus tätä tutkimusaihetta kohtaan lähti alun perin omista henkilökohtaisista tarpeistani ja kokemuksistani. Olen itse saanut ADHD-diagnoosin joulukuussa 2012, ollessani 33-vuotias. Olin jotenkin selviytynyt siihen asti yliopisto-opinnoissani, tietämättä varsinaisesti itsekään, miksi jotkut asiat, kuten esseiden kirjoittaminen, ovat minulle huomattavasti helpompia kuin muille, kun sitten taas esimerkiksi tenttien tekeminen oli ylivoimaisen vaikeaa. Saatuaani diagnoosin, etsiydyin kaltaisten seuraan, ja ymmärsin, etten ole yksin näiden ajatusteni kanssa, ja myös muut ADHD-oireiset opiskelijat ovat pohtineet eri suoritusmuotoihin liittyviä asioita. Suomessa on satoja – ellei jopa tuhansia – yliopisto-opiskelijoita, joilla on ADHD-diagnoosi. Heitä on kaikilla mahdollisilla aloilla ja heillä on jokaisella omat yksilölliset vahvuutensa ja myös ne omat yksilölliset erityistarpeensa.

Valitettavasti osa tapaamistani ADHD-oireisista yliopisto-opiskelijoista oli joutunut jättämään opintonsa kesken tuen puutteen vuoksi. He kokivat, ettei heitä oltu kuunneltu eikä heidän omia oppimiskeinojaan huomioitu. Sen sijaan heiltä vaadittiin täysin samat suoritusmuodot kuin muiltakin ilman, että heidän vahvuuksiaan ja erityisen tuen tarpeitaan otettiin huomioon. He eivät esimerkiksi saaneet vaihdettua tenttiä esseesuoritukseksi, vaikka tenttiminen olisi ollut kuinka vaikeaa ja esseesuoritus taas helppoa. Koska opiskelusta tuli tämän takia ylivoimaisen vaikeaa, he kokivat opiskelun lopettamisen mielekkäämmäksi.

Tuen puutteen ja ymmärryksen vuoksi osalla tapaamistani yliopisto-opiskelijoista olivat opinnot viivästyneet pahan kerran. Pahan tapauksista on tuttavani Seija, jonka haastattelu löytyy Juusolan (2012, 37–41) kirjasta. Seija on pro gradu-työni kirjoitushetkellä 61-vuotias, eikä hän ole edelleenkään valmistunut Aalto-yliopistosta sisustusarkkitehdiksi. Opinnot hän aloitti vuonna 1979.

Näiden vertaisteni kanssa käymien keskustelujen ja omien kokemuksieni perusteella päätin lähteä tutkimaan ADHD-oireisten yliopisto-opiskelijoiden tuen tarpeita ja tarvitsemansa tuen saamista enemmän. Lähdemateriaalia etsiessäni huomasin, ettei Suomessa ole tehty vastaavaa tutkimusta aikaisemmin, ja ulkomaillakin asiaa on tutkittu vain vähän. Koska tuen tarve yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa on todellinen ja koko ajan lisääntyvä asia, olen ehdottomasti sitä mieltä, että tämä aihe vaatii perusteellisen tutkimuksen.

Tämän pro gradu-työni tavoitteena on tuoda ADHD-opiskelijan ääni kuuluville. Haluan tuoda esille, millaisia kaikkia tuen tarpeita ADHD-opiskelijoilla on, ja millä eri keinoin he saisivat suoritettua opintonsa nopeammin ja tehokkaammin. Toivon, että tämän tutkimukseni myötä ymmärrys ADHD-oireisten yliopisto-opiskelijoiden tuen tarpeita kohtaan lisääntyisi yliopisto-opettajien keskuudessa, ja ADHD-oireiset saisivat tulevaisuudessa tarvitsemansa tuen helpommin kuin mitä he ovat tähän asti saaneet.

Tässä tutkimuksessani kerron ensimmäisessä teoriaosassa ADHD-diagnoosista mahdollisimman monipuolisesti tuodakseni esille kaiken sellaisen, mikä saattaa liittyä ADHD-opiskelijoiden opiskeluissaan tarvitsemaan tuen tarpeeseen. Esittelen ADHD:n eri muodot, liitännäisoireet, eri hoitomuodot sekä etiologian. Toisessa osassa esittelen sekä vammaisuuden että ADHD:n yhteiskunnan ja kulttuurin luomana konstruktiona, ja pohdin ADHD:n asemaa lääketieteessä sekä yhteiskunnassa tämän konstruktion kautta. Mielestäni vammaisuus ja ADHD on tarkoituksenmukaista tuoda esille nimenomaan tämän näkökulman valossa, sillä se auttaa ymmärtämään ADHD-diagnoosia ja ADHD:n oireita laajemmin kuin ADHD:n tarkastelu pelkän genetiikan ja lääketieteen kautta. Kolmannessa osassa

esittelen suomalaisen yliopistolaitoksen historiaa lyhyesti, puhun esteettömyydestä yliopisto-opinnoissa sekä pohdin yleisellä tasolla, millainen opiskelija ADHD-oireinen henkilö oikeastaan on vahvuuksineen ja heikkouksineen.

Neljännessä ja viidennessä osassa esittelen tutkimuskysymykset ja tutkimusasetelman. Pohdin myös, ovatko eettiset kysymykset toteutuneet tutkimukseni kohdalla, ja onko tutkimukseni luotettava. Kuudennessa osiossa avaen aineiston analyysin ja kerron, mitä tutkimussuuntauksia olen käyttänyt aineistoni analyysissä, ja miten olen käytännössä toteuttanut aineistoni analyysin. Seitsemännessä, ja kaikkein tärkeimmässä osiossa käyn läpi tutkimustulokset kohta kohdalta. Vastaan jokaiseen esittämäni kysymykseen hyvinkin tarkasti, ja tuon esille vastaajien käsitykset, kokemukset ja mielipiteet yliopisto-opinnoista käyttäen taulukoita ja erilaisia kuvioita selventämään tuloksia.

Kahdeksannessa luvussa vedän tutkimustulokseni yhteen ja pohdin, mitä kaikkea voimme tulkita näistä kyselyni vastauksista. Yhdeksännessä, ja viimeisessä luvussa esitän ehdotuksen siitä, mitä yliopisto voisi tehdä lisätäkseen matalan kynnyksen tukea ADHD-oireisille yliopisto-opiskelijoille.

1. ADHD

ADHD, *attention deficit hyperactivity disorder*, on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö. Kehityksellisten neuropsykiatristen häiriöiden taustalla on aina jokin neurologinen tai neurobiologinen häiriö. ADHD:n kolme ydinoiretta ovat tarkkaamattomuus, impulsiivisuus ja hyperaktiivisuus (Pihlakoski & Korkeila 2016, 243). Näitä kaikkia kolmea ADHD:n ydinoiretta esiintyy välillä kaikilla ihmisillä, mutta ADHD-diagnosoiduilla henkilöillä nämä oireet ovat laaja-alaisia, pitkäkestoisia ja ne esiintyvät useissa eri paikoissa ja tilanteissa. Lisäksi nämä oireet esiintyvät ilman, että ne johtuisivat jostain muusta häiriöstä, kuten väsymyksestä tai masennuksesta (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 307).

Tarkkaavuudella on kolme eri osa-aluetta: suuntaaminen, ylläpitäminen ja joustava siirtäminen. ADHD-oireisella on vaikeuksia näillä kaikilla osa-alueilla. Ajatukset lähtevät harhailemaan helposti, huolimattomuusvirheitä tulee runsaasti, lukemiseen tai luennon kuuntelemiseen on vaikea keskittyä ja pienetkin ulkoiset häiriöt saavat tarkkaavuuden suuntautumaan muualle kuin käsillä olevaan asiaan (Virta & Salakari 2012, 25–26). Tarkkaavuuden ongelmien vastapainona ADHD-oireisilla on uskomaton kyky hyperfokusoida silloin, kun käsillä on omasta mielestä mielenkiintoinen ja antoisa tehtävä. Hyperfokuksen aikana ADHD-henkilö uppoutuu niin syväälle tekemiseensä, että hän kadottaa täysin ympäröivän maailman ja ajantajun (Leppämäki 2012, 48).

Valikoivalla tarkkaavuudella on tärkeä rooli toiminnanohjauksessa ja työmuistin toiminnassa (Närhi & Korhonen 2006, 264). Tavoitteellinen ja pitkäjänteinen toiminta vaatii sekä tarkkaavuutta että kykyä ohjata omaa toimintaansa oikeaan suuntaan ilman, että jatkuvasti reagoi käsillä olevan asian kannalta täysin merkityksettömiin asioihin (Koivisto 2006, 198). Koska ADHD-oireisella henkilöllä on juuri nimenomaan tarkkaavuuden suuntaamisen kanssa ongelmia, toiminnanohjauksen vaikeudet näkyvät kaikessa arjen toiminnassa selvästi. Tehtävien aloittaminen ja loppuun saattaminen on vaikeaa, ja asiat jäävätkin usein kesken. Priorisointi on hyvin hankalaa, ja ADHD-oireinen laittaa usein kaiken

aikansa ja tarmonsia asiaan, mikä on vähäpätöinen. Priorisoinnin vaikeudet voivat tarkoittaa myös sitä, että haalitaan liikaa tehtäviä, joista ei sitten selviydytkään annetuissa aikarajoissa (Virta & Salakari 2012, 28).

Samoin työmuisti vaatii tarkkaavuutta. Työmuisti on lyhytkestoinen muisti, mihin ihminen varastoi tietoa hyvin lyhyeksi aikaa, esimerkiksi puhelinnumeron, mihin pitäisi soittaa. Aivokuvien perusteella tutkijat ovat todenneet, että kaikki työmuistiin liittyvät tehtävät aktivoivat myös ne aivoalueet, mitkä säätelevät tarkkaavuutta. Mikäli tarkkaavuuden säätelyssä on ongelmia, se tarkoittaa ongelmia työmuistinkin kanssa (Carlson 2006, 212; 216). ADHD:n kohdalla työmuistin ongelmat tarkoittavat tavaroiden kadottamista, häiriöherkkyyttä sekä asioiden unohtelua. Unohtelun kohteena ovat niin tärkeät tapaamiset kuin kaupasta ostettavat asiat (Virta & Salakari 2012, 29).

ADHD:n oireisiin kuuluvat olennaisena osana itsesäätelyn vaikeudet. Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä kontrolloida tunteitaan, halujaan, impulssejaan, motivaatiotaan ja ajatuksiaan. Itsesäätelytaitoihin kuuluu myös kognitiivisen toiminnan säätely, mikä tarkoittaa tarkkaavuuden ja muistitoimintojen säätelyä, tiedon jäsentämistä, sääntöjen luomista sekä toiminnan suunnittelua ja arviointia. Näitä taitoja tarvitaan, jotta voitaisiin onnistua sosiaalisissa tilanteissa ja olla myönteisessä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Aro 2014, 10; 12). Koska ADHD-oireisen on mahdotonta estää toimintayllykkeitä ja suunnitella toimintaansa pitkälle tulevaisuuteen katsoen, hän tekee monesti ratkaisun, minkä hän periaatetasolla tietää olevan väärä (Aro 2012, 62). Itsesäätelykyvyn puute johtaa usein siihen, että ADHD-oireista pidetään outona ja kummallisena, ja häntä aletaan vieroksua, ehkä suljetaan kokonaan ryhmän ulkopuolelle. ADHD-oireisilla onkin normaalia huomattavasti enemmän ongelmia ihmissuhteissaan (Pelham 2016, 531).

Itsesäätelykyvyn ongelmien lisäksi ADHD-oireisilla on huomattavia ongelmia ajan hahmottamisessa ja kyvyssä saada suoritettua asiat tietyssä ajassa (Wong, Graham, Hoskyn & Berman 2012, 16). Ongelmia aiheuttavat tehtävän organisointi

ja aloittaminen, työskentelynopeuden säätäminen ja tarkkaavuuden ylläpitäminen käsillä olevassa tehtävässä (Field, Parker, Sawilowsky & Rolands 2013, 67). Tutkimusten mukaan ajan hahmottamisen vaikeudet ja kyky saada asiat hoidettua ajoissa ovat suurin ADHD-opiskelijoita koskeva ongelma (Reaser, Prevatt, Petscher & Proctor 2007, 633).

ADHD:lla on kolme esiintymismuotoa: pääasiassa tarkkaamaton esiintymismuoto (entinen ADD), pääasiassa yliaktiivinen tai impulsiivinen esiintymismuoto tai yhdistetty esiintymismuoto, missä esiintyy kaikki kolme ADHD:n kriteeriä (ADHD: Käypä hoito-suositus, 2017). Näistä kolmesta ylivoimaisesti yleisin muoto on yhdistetty esiintymismuoto. Toiseksi yleisin muoto on pääasiassa tarkkaamaton esiintymismuoto. Pääasiassa yliaktiivinen tai impulsiivinen esiintymismuoto on kaikkein harvinaisin (Korhonen 2006, 252).

1.1. ADHD vai ADD?

Yleinen ADHD:seen liittyvä harhaluulo on se, että ADHD:n oireisiin liittyy aina ylivilkkaus. Tämä on virheellinen käsitys. ADHD:n esiintymismuodoista pääasiassa tarkkaamaton muoto ei pidä sisällään laisinkaan ylivilkkausta. Päinvastoin, pääasiassa tarkkaamaton muoto tarkoittaa käytännössä sitä, että ADHD-oireinen henkilö liikkuu kuin hidastetussa elokuvassa, tehden kaiken äärimmäisen hitaasti. Leppämäki (2012, 47) on listannut artikkelissaan pääasiassa tarkkaamattoman esiintymismuodon, eli entisen ADD:n, tavallisimmat ilmenemismuodot: ei keskity, ei kuule, ei muista, ei suunnittele, ei tee.

ADD:lle tyypillinen toiminnan hitaus on usean osatekijän summa: toiminnan aloittamisen vaikeus, toiminnan ylläpitämisen vaikeus ja toiminnan ohjaamisen vaikeus. ADD on erittäin häiriöherkkä, ja ulkoiset ärsykkeet saavat helposti hänen huomionsa muualle (Leppämäki 2012, 47). Lisäksi ADD on usein poissaoleva ja saattaa vaikuttaa hämmentyneeltä. Aivan kuin hän olisi yhtäkkiä pudonnut kuusta tähän maailmaan, ja kaikki on outoa ja ihmeellistä. ADD-oireiset saattavat olla

myös arkoja ja pelokkaita, täysin sosiaalisen ja puheliaan ADHD:n vastakohtia (Korhonen 2006, 252).

Syy sille, miksi periaatteessa täysin samalle diagnoosille on olemassa kaksi eri termiä, löytyy historiasta. ADHD:lla on ollut historiansa aikana useita aikaisempia termejä, kuten MBD, *minimal brain dysfunction*, ja DAMP, *deficits in attention, motor control and perception* (Leppämäki 2012, 46). 1980-luvun alussa huomio kiinnitettiin pelkästään tarkkaamattomuusongelmaan, ja MBD ja DAMP saivat yhteisen nimen ADD, *attention deficit disorder*. Vuonna 1987 kuitenkin uusi DMS-luokitus nimesi ADD:n ADHD:ksi, ottaen huomioon myös siihen kuuluvan hyperaktiivisuusoireiston. Vaikka ADHD on nykyäänkin virallinen kattokäsite kuvaamaan kaikkia alatyyppejä, myös ADD:tä, jotkut asiantuntijat erottelevat puheessaan edelleen ADHD:n ja ADD:n (Hinshaw & Ellison 2016, 11–12). Suomalainen Lääkäriseura Duodecim kuitenkin suosittelee, että virallisissa yhteyksissä lääkärit käyttäisivät vain termiä ADHD ja kuvailisivat sanallisesti, mistä ADHD:n alalajista on kyse (ADHD: Käypä hoito-suositus, 2017).

1.2. Liitännäishäiriöt

ADHD:lla ja muilla psykiatrisilla häiriöillä on hyvin voimakas komorbiditeetti. Erialaisten liitännäishäiriöiden runsaus johtaa usein siihen, että tutkimuksiin mennään jostain muusta syystä kuin ADHD-epäilystä, ja pahimmassa tapauksessa nämä liitännäishäiriöt ”peittävät” alleen ADHD:n kokonaan. Tämän vuoksi ADHD jää usein kokonaan diagnosoimatta (Korhonen 2006, 253). ADHD:n diagnosoinnin vaikeuteen vaikuttaa paljolti myös se, että monien muiden psykiatristen häiriöiden oireet muistuttavat hyvin paljon ADHD:n oireita, ja niitä on hankala erottaa toisistaan (Adler & Florence 2009, 46). Tällaisia häiriöitä ovat mm. autismikirjon häiriöt, Tourette, käytöshäiriöt, mielialahäiriöt, unihäiriöt ja traumaperäinen stressihäiriö. Kaikissa näissä edellä mainituissa häiriöissä esiintyy myös ADHD:lle tyypillistä vireystilan vaihtelua ja keskittymiskyvyttömyyttä (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248).

ADHD-diagnosoiduista aikuisista noin 80 %:lla on jokin psykiatrinen komorbidi häiriö (Korkeila & Leppämäki 2017, 116), samoin 80 %:lla ADHD-diagnosoiduista lapsista on kohorttitutkimuksen mukaan jokin toinen diagnosoitavissa oleva psykiatrinen häiriö. Nuoruusikäisistä ADHD-diagnosoiduista jonkinlainen komorbidi häiriö on noin puolella (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248). Komorbidit häiriöt ovat voineet alkaa joko ennen tai jälkeen ADHD-oireiden, mutta se on myös erittäin mahdollista, että diagnosoimattoman ADHD:n kanssa eläminen on ajan mittaan aiheuttanut komorbidin häiriön, esim. masennuksen tai ahdistuksen (Hinshaw & Ellison 2016, 58).

1.2.1. Liitännäishäiriöt lapsilla

Lapsilla liitännäishäiriöiden kirjo on monipuolinen riippuen iästä sekä myös sukupuolesta. Alle kouluikäisillä ongelmien painopiste on lähinnä motorisessa levottomuudessa, kun taas kouluian ylittäneillä lapsilla suurimpia ongelmia ovat keskittymisvaikeuksien lisäksi toiminnanohjauksen puutteet. Kouluikäisillä tytöillä esiintyy poikia enemmän mielenterveydellisiä ongelmia, kuten ahdistuneisuutta ja masennusta, kun taas pojilla käytöshäiriöt ovat yleisempiä kuin tytöillä. (Korhonen 2006, 253.)

Vaikka ADHD-lapset ovat usein motorisesti levottomia, he saattavat olla samanaikaisesti motorisilta taidoiltaan ikätovereitaan jäljessä. Vaikeuksia voi olla joko karkea- tai hienomotoriikassa, tai vaihtoehtoisesti molemmissa. ADHD:n yhteydessä voi esiintyä myös aistipohjaisia motoriikan häiriöitä, mikä tarkoittaa mm. asennon hallinnan ongelmia. Nämä aistipohjaiset motoriikan häiriöt ovat yhteydessä ADHD-lapsille erittäin tyypilliseen aistitiedon säätely- tai käsittelyhäiriöön sekä niistä johtuviin aistiyliherkkyyksiin (Moilanen 2012, 140). Aistitiedon häiriöitä ADHD-lapsista on noin puolella (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248).

Uneen ja nukkumiseen liittyviä ongelmia on 70–80 %:lla ADHD-lapsista. Levottomat jalat ja uniapnea ovat erittäin yleisiä (Pihlakoski & Rintahaka 2012,

249), samoin nukahtamisvaikeudet, yöheräily, heräämisvaikeudet aamulla sekä päiväväsymys. Myös yökastelu on ADHD-lapsilla yleisempää kuin muilla ikätovereilla (Moilanen 2012, 141–142).

Erilaisia oppimisvaikeuksia esiintyy noin 40 %:lla. Ongelmia esiintyy erityisesti matematiikassa sekä lukemisessa ja kirjoittamisessa (Moilanen 2012, 141). Mikäli ongelmia ei tunnisteta ja ADHD-lapsi saa koulussa jatkuvaa negatiivista palautetta, on erittäin todennäköistä, että hänelle kehittyy liitännäishäiriöiksi käytöshäiriöitä, masennusta ja ahdistuneisuutta. Nämä psyykkiset komorbidit seuraavat lasta läpi kouluvuosien, aina aikuisuuteen asti, ellei ongelmia huomata ajoissa, ja saattavat johtaa vakaviin ongelmiin myöhemmin. Vaikeudet ihmissuhteissa ja koulunkäyntivaikeudet altistavat usein erilaisille persoonallisuushäiriöille, kuten epäsosiaaliselle persoonallisuushäiriölle (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 244; 249).

Oppimisvaikeuksien lisäksi ADHD-lapsilla on muita lapsia enemmän puheen ja kielenkehityksen häiriöitä. Lapsen voi olla vaikea pysyä aiheessa ja antaa toiselle puheenvuoro. Keskustelu saattaa olla ”pomppivaa”, aiheesta toiseen hyppimistä, ja kuulijan on vaikea seurata, missä nyt mennään. Heikon keskittymiskyvyn vuoksi lapsen on vaikea keskittyä keskustelussa olennaiseen asiaan, ja hän saattaa sen sijaan keskittyäkin johonkin täysin epäolennaiseen. Tyypillistä on myös vuolas ja loppumattomalta tuntuva puhe sekä sopivuuden rajoilla oleva ylituttavuus. (Moilanen 2012, 141.)

TIC-oireet ovat tyypillinen ADHD:n liitännäishäiriö. Noin 38 %:lla ADHD-lapsista on jonkin asteisia TIC-oireita. Toisaalta Tourette-lapsilla ADHD on kaikkein yleinen komorbidi häiriö (Freeman 2015, 66–67), ja jopa 90 %:lla on todettu Touretten liitännäisenä ADHD (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248).

Traumaperäisistä häiriöistä on ADHD-lasten kohdalla keskusteltu paljon. Asiantuntijoiden mukaan ADHD-lapsilla on enemmän traumoja kuin muilla ikätovereillaan, mutta traumat ovat lähinnä ympäristön tuote. ADHD-lapset,

erityisesti tytöt, kohtaavat muita lapsia enemmän kaltoinkohtelua, mikä johtaa traumaperäiseen stressihäiriöön. Kaltoinkohtelu johtuu sekä ADHD-lapsen kasvattamiseen liittyvistä haasteista verrattuna normaaliin lapseen ja vanhempien väsymisestä, että ADHD:n perinnöllisyydestä. Erittäin todennäköisesti myös jommallakummalla vanhemmista on ADHD, ja tämä saattaa johtaa siihen, että lasten hoito laiminlyödään. (Hinshaw & Ellison 2016, 56.)

1.2.2. Liitännäishäiriöt nuorilla ja aikuisilla

Nuoruusikä saattaa olla ADHD-oireiselle nuorelle todella rajua aikaa elämässä. Käytöshäiriöt, erityisesti epäsosiaalinen käytös, ovat yleisiä, varsinkin pojilla. Huonoon seuraan joutuminen on tavallista (Juusola 2012, 34), ja siitä seuraa helposti näpistyksiä, varkauksia, koulusta pinnaamista ja valehtelua. Epäsosiaalinen käytös johtaa hyvin usein pienistä näpistyksistä rikolliselle tielle, mikä taas voi johtaa yhteiskunnasta syrjäytymiseen tai ennenaikaiseen kuolemaan (Raevuori 2012, 260).

Huono seura ja käytöshäiriöt johtavat yleensä muuhunkin kuin pelkkiin varkauksiin ja valehteluun. Myös päihdeongelma on suuri ongelma ADHD-nuorten ja – aikuisten keskuudessa. Tutkimusten mukaan noin 40 % ADHD-diagnosoiduista nuorista aloittaa humalahakuisen alkoholin käytön ennen 15 ikävuottaan. Alkoholin lisäksi ADHD-nuoret aloittavat ikätovereitaan nuorempina ja useammin huumausaineiden käytön (Hinshaw & Ellison 2016, 60). Päihdehäiriöt jatkuvat yleensä aikuisikään asti, ja päihderiippuvuus onkin eräs yleisimmistä ADHD-aikuisten ongelmista (Leppämäki 2012i, 264).

ADHD-nuoret ovat herkkiä sairastumaan erilaisiin syömishäiriöihin nuoruusiässä. Ongelmia voi tulla joko liikalihavuudesta, mikä johtuu ADHD-nuoren kyvyttömyydestä kontrolloida impulsiivisuuttaan, tai sitten vastaavasti liiallisesta laihduttamisesta. Laihuusongelma koskee lähinnä tyttöjä, mutta ahmiminen ja liikalihavuus koskevat kumpaakin sukupuolta yhtä paljon. Ruuasta haetaan mielihyvää, eikä nuori pysty itse kontrolloimaan syömisen aloittamista tai

lopettamista. Ylensyömiseen saattaa osaltaan vaikuttaa myös se, että ADHD:lla ja ylensyömisellä on aivotoiminnassa samat taustamekanismit. (Raevuori 2012, 217–218.)

Elleivät mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöt ole alkaneet jo lapsuudessa, ne alkavat useimmilla ADHD-oireisilla viimeistään nuoruudessa ja jatkuvat aina vanhuusikään asti (Korkeila & Leppämäki 2017, 117). Masennusta esiintyy erityisen paljon tytöillä, ja se saattaa pahimmillaan johtaa itsensä vahingoittamiseen viiltelemällä. Itsetuhoajatukset ovat yleisiä, ja ne voivat johtaa itsemurhan suunnitteluun, yritykseen ja äärimmillään jopa onnistumiseen. Masennuksen rinnalla usein kulkeva ahdistuneisuushäiriö saattaa sisältää tavallisen ahdistuksen lisäksi myös sosiaalisten tilanteiden pelon sekä paniikkihäiriön (Raevuori 2012, 215).

1.3. Tyttöjen ADHD

Pojilla diagnosoidaan ADHD huomattavasti useammin kuin tytöillä. Poikien ja tyttöjen välinen suhde on 4:1 (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 250). Nämä luvut eivät tarkoita sitä, että ADHD olisi ”poikien juttu” ja ADHD-tyttöjä olisi todella vähän, vaan syyt siihen, miksi poikia diagnosoidaan enemmän, ovat muualla. ADHD:n diagnostiset kriteerit vastaavat paremmin poikien ADHD:ta kuin tyttöjen, mikä on suurin syy siihen, että ADHD jää tytöiltä helposti huomaamatta (Nadeau, Littman & Quinn 2015, 10). Lisäksi tyttöjen ADHD on useimmiten ADD-tyyppistä, vailla ylivilkkautta. Yleinen – ja valitettavasti vääristynyt – mielikuva ADHD:sta on jatkuvasti liikkeessä oleva lapsi. Tämän vuoksi esim. opettajan voi olla todella vaikea uskoa, että se luokan hiljaisin takapenkin tyttö, joka päiväunelmoi kaikki tunnit, on itse asiassa tuen tarpeessa oleva ADHD-oppilas (Hinshaw & Ellison 2016, 80).

Tyttöjen ADHD eroaa poikien ADHD:sta selvästi. Tyttöillä esiintyy huomattavasti vähemmän käytös- ja uhmakkuushäiriöitä kuin pojilla ja samalla myös vähemmän aggressiivisuutta. Siinä, missä pojat purkavat aggressionsa fyysisesti, tytöt

käyttävät fyysisen väkivallan sijaan sanallista väkivaltaa. Lyömisen ja tönimisen sijaan tytöt haukkuvat ja mollaavat, levittävät ilkeitä juoruja ja eristävät sosiaalisista tilanteista. (Nadeau et al. 2015, 11–12.)

Myös ylivilkkaus ilmenee tytöillä eri tavalla kuin pojilla. Kuten aiemmin mainitsin, tytöillä diagnosoidaan useimmiten ADD. Mutta ne tytöt, joilla diagnosoidaan hyperaktiivinen ADHD:n muoto, eivät välttämättä ole fyysisesti hyperaktiivisia, vaan pikemminkin hyperverbaalisia. Impulsiivisuus, mikä kuuluu ADHD:seen, on myös erilaista tytöillä kuin pojilla. Tytöt ovat kyllä yhtä impulsiivisia teoissaan, mutta ottavat vähemmän riskejä ja ovat impulsiivisuudessaan hienovaraisempia kuin pojat (Hinshaw & Ellison 2016, 80). Tyttöjen ADHD näyttäytyy lisäksi äärimmäisinä tunteiden ilmaisuna, mitä pojilla ei ole ollenkaan (Nadeau et al. 2015, 11).

1.4. Etiologia

ADHD on hyvin vahvasti perinnöllinen. Tutkijat arvelevat, että peräti 90 % ADHD-tapauksista selittyisi geenitekijöillä (Korkeila & Leppämäki 2017, 117). Tärkeimmät geenit, mitkä vaikuttavat ADHD:n syntyyn, ovat dopamiini- ja serotoniiniaineenvaihduntaa säätelevät geenit (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 249).

MRI-kuvauksilla tutkijat ovat onnistuneet löytämään useita eroavaisuuksia ADHD-henkilöiden ja neuronormaalien aivojen rakenteesta. Harmaan aineen, mikä muodostaa aivojen kuorikerroksen, on todettu olevan ADHD-oireisilla henkilöillä ohuempi, erityisesti etuotsalohkon ja etummaisien pihtipoimun alueella. Etuotsalohkon hermoverkoissa on myös vajaatoimintaa (Korkeila & Leppämäki 2017, 120). ADHD-oireisen aivojen koko on pienempi kuin neuronormaalilla, ja erityisesti toiminnanohjausta, motoriikkaa, muistia ja tunteita säätelevät aivojen osat, kuten häntätumake, linssitumakkeen pallo, aivokurkiainen ja pikkuaivot ovat kooltaan pienempiä ja rakenteeltaan poikkeavia (Virta & Salakari 2012, 20–21).

Pikkukeskosuus ja alhainen syntymäpaino ovat suurimpia ja yleisimpiä ei-geneettisiä ADHD:n aiheuttajia. Myös äidin raskaudenaikaisen tupakoinnin on todettu lisäävän ADHD:n riskiä (Korkeila & Leppämäki 2017, 117). Synnytyksen aikaiset traumat, kuten sikiön hapensaantiin vaikuttavat tekijät voivat lisätä ADHD:n riskiä, samoin myöhemmässä elämässä saadut aivotraumat ja myrkytykset (Korhonen 2006, 254).

Tutkimustiedon perusteella lapsen varhaisella kasvuympäristöllä ei ole vaikutusta ADHD:n syntyyn, mikäli kasvuolosuhteet ovat suotuisat. Vanhempien laiminlyödessä vauvan perustarpeiden hoidon ja kaltoinkohdellessa vauvaa, kehittyvä keskushermosto voi vaurioitua aiheuttaen ADHD:n oireita (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 250). Koska ADHD on vahvasti perinnöllinen, riski sille, että lapsi syntyy perheeseen, missä on päihteiden väärinkäyttöä, mielenterveysongelmia ja muita lapsen kasvun hyvinvointia vaarantavia tekijöitä, on suurempi kuin neuronormaalien vanhempien lapsilla. Vanhempien ADHD ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita epäsuotuisia kasvuolosuhteita lapselle (Korhonen 2006, 254).

1.5. ADHD:n hoito

ADHD:n hoidossa saavutetaan kaikkein paras tulos silloin, kun yhdistetään sekä lääkkeellinen että lääkkeetön hoito. Hoidossa tulee aina huomioida yksilöllisyys ja eri ikävaiheet, sillä eri-ikäisillä ja eri elämänvaiheissa olevilla yksilöillä on erilaiset kuntoutukselliset tarpeet. Hoito tulee aina suunnata ADHD-oireisen henkilön itsensä lisäksi myös hänen läheisiinsä. Mikäli kyse on lapsista tai nuorista, hoitoa on tarjottava myös ADHD-oireisen lapsen vanhemmille ja sisaruksille. Tutkimusten mukaan paras hoitovaste saadaan, kun koko perheen hoito on synkronoitu. Aikuisen, parisuhteessa elävän ADHD-oireisen henkilön puolison on myös hyvä saada psykoedukaatiota. Tämä onnistuu esimerkiksi osallistumalla sopeutumisvalmennuskurssille yhdessä ADHD-oireisen puolison kanssa. (ADHD: Käypä hoito-suositus, 2017.)

ADHD:n mahdolliset liitännäishäiriöt on otettava huomioon, kun suunnitellaan kuntoutusta ja lääkehoitoa. Jotkin lääkkeet saattavat pahentaa TIC-oireita ja esimerkiksi autismikirjon henkilöillä tietyt lääkkeet saattavat lisätä stereotyyppistä käyttäytymistä. Päihdehäiriöisen henkilön kohdalla lääkehoito on harkittava perusteellisesti, sillä joidenkin ADHD-lääkkeiden kohdalla on olemassa väärinkäytön riski. (Voutilainen & Sourander 2016, 635–636.)

1.5.1. ADHD:n lääkehoito

ADHD-aikuisia on lääkitty psykostimulanttilääkkeillä 1950-luvulta alkaen. Vuonna 1961 lääkettä alettiin käyttää myös lasten hyperkineettisen häiriön – ADHD:sta käytetty silloinen termi – hoitoon. Ensimmäinen lääke, mikä kehitettiin ADHD:ta varten, on kauppanimikkeeltään Ritalin (Conrad & Schneider 1992, 156–157). Stimulantteja käytetään ADHD:n hoidossa edelleen tänä päivänä, ja suosituin stimulantti on metyylifenidaatti (Voutilainen & Sourander 2016, 631). Metyylifenidaatteja myydään Suomessa kauppanimikkeillä Concerta, Equasym Retard, Medikinet CR, Medikinet, ja Ritalin Depot. Muita stimulanttityyppejä ovat deksamfetamiini ja lisdeksamfetamiini. Hoidollinen teho näillä lääkkeillä on sama kuin metyylifenidaateilla, mutta vaikutusmekanismi eri. Mikä erottaa deksamfetamiinin lisdeksamfetamiinista on se, että lisdeksamfetamiini vapautuu elimistössä huomattavasti hitaammin. Lisäksi lisdeksamfetamiinilla on pienempi väärinkäyttöpotentiaali. Deksamfetamiinia myydään Suomessa kauppanimikkeellä Attentin, ja lisdeksamfetamiinia kauppanimikkeellä Elvanse (Korkeila & Leppämäki 2017, 121–123).

Ei-stimulantteja, Suomessa käytettäviä lääkkeitä ADHD:n hoitoon ovat atomoksetiini ja bupropiini. Molempien lääkkeiden toiminta perustuu dopamiinin ja noradrenaliinin takaisinoton estämiseen. Kummallakaan lääkkeellä ei myöskään ole väärinkäyttöpotentiaalia laisinkaan. Atomoksetiinia myydään kauppanimikkeellä Strattera ja bupropiinia myydään kauppanimikkeillä Voxra ja Zyban. (Korkeila & Leppämäki 2017, 121; 123–124.)

ADHD-lääkkeiden käyttö ei ole täysin riskitöntä. Kardiovaskulaarisia vaikutuksia on tutkittu paljon, ja ADHD-lääkkeiden on todettu nostavan lievästi pulssia sekä verenpainetta. Vakavia kardiovaskulaarisia haittoja ei ole kuitenkaan todettu. Myös pituuskasvu voi hidastua, samoin paino voi laskea, sillä ADHD-lääkkeet vähentävät hyvin usein ruokahalua. Lääkkeiden aloitusvaiheessa voi esiintyä päänsärkyä ja vatsakipuja sekä univaikeuksia (Voutilainen & Sourander 2016, 632–633). Tutkimusten mukaan lääkitys on kuitenkin kannattavaa elämänlaadun kannalta. ADHD-oireiset henkilöt kokevat hyvin usein elämänlaatunsa heikommaksi kuin neuronormaalit, ja ovat yleisesti ottaen tyytymättömiä elämäänsä (Gudjonsson, Sigurdsson, Eyjolfsdottir, Smari & Young 2009, 513). Pitkään jatkuneen lääkityksen jälkeen tehdyt elämänlaatu tutkimukset osoittavat, että lääkitys on parantanut ADHD-oireisten elämänlaatua huomattavasti (Voutilainen & Sourander 2016, 633).

1.5.2. ADHD:n muut hoitomuodot

Psykoedukaatio on tärkeä osa kuntoutusta, ja siinä pitäisi ottaa huomioon koko ADHD-oireisen perhe. Psykoedukaatio tarkoittaa tiedon antamista siitä, mikä on ADHD, miten se vaikuttaa arkeen ja miten ADHD-oireista voidaan tukea arjen haasteissa. Erilaiset vertaistukiryhmät, sopeutumisvalmennuskurssit ja ensitietopäivät ovat yleisimpiä tapoja antaa ryhmämuotoista psykoedukaatiota. Yksilömuotoista psykoedukaatiota antavat lääkärit, psykologit tai sosiaalityöntekijät. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 96–97.)

Kognitiivista käyttäytymisterapiaa käytetään ADHD:n hoidossa paljon. Hoidon keskiössä voivat olla esimerkiksi ympäristön strukturointi, itsekontrollin lisääminen, tunnetaitojen opettelu, sisäisen puheen käyttö ja ongelmanratkaisutaidot. (Kauppi & Ranta 2016, 530.)

Neuropsykologisessa kuntoutuksessa on mukana paljon kognitiivisen terapian elementtejä, ja se voi toimia kognitiivisen terapian vaihtoehtona (Korkeila & Leppämäki 2017, 120). Kuntoutuksen kohteena voivat olla toiminnanohjauksen

taidot, metakognitiiviset taidot, tarkkaavuuden säätelyn taidot, muistamisen eri tekniikoita tai minäkuvan ja itsetunnon vahvistamista. Neuropsykologista kuntoutusta voi antaa vain laillistettu neuropsykologin pätevyys suorittanut henkilö (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 103–104).

Neuropsykiatrinen valmennus on suhteellisen uusi hoitomuoto. Tavoitteena on opettaa ADHD-oireiselle henkilölle uusia toimintatapoja, miten selviytyä arjen eri tilanteissa. Valmennuksessa keskeistä on elämänhallinnan tukeminen, omien vahvuuksien löytäminen, tasapainon löytäminen eri elämänalueiden välillä sekä itselle sopivien, konkreettisten toimintatapojen löytäminen, jotta arki tulisi sujuvammaksi. Käytännössä valmennus voi tarkoittaa esimerkiksi rahan käytön opettelemista tai siivoamista (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 105–106). Yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan neuropsykiatrisesta valmennuksesta on lisäksi hyötyä ADHD-oireisen opiskelijan opintojen etenemisessä ja yleisessä hyvinvoinnissa (Parker, Hoffman, Sawilowsky & Rolands 2011, 115).

Viime vuosien hittihoidoiksi ovat nousseet erilaiset rentoutumishoidot, kuten mindfulness ja jooga. Mindfulness on itämaiseen meditaatioon perustuva tekniikka, minkä tarkoituksena on suunnata ihmisen tarkkaavaisuus juuri tähän hetkeen. Jotkut ADHD-tutkijat ovat väittäneet, että mindfulness vähentäisi ADHD:n oireita ja lisää tarkkaavuuden säätelykykyä (Modesto-Lowe, Farahmand, Chaplin & Sarro 2015, 399; 401). Jooga puolestaan on meditaation muoto, missä pyritään saavuttamaan fyysisen ja psyykkisen tasapainon tila erilaisilla asennoilla, hengitystekniikoilla ja rentoutumisella. Erään tutkimuksen mukaan jooga auttaisi ADHD-oireisia lapsia tunteiden säätelyssä, itsehillinnässä sekä uni- ja käytösongelmissa (Jensen & Kenny 2004, 214). Tutkimustieto on kuitenkin vielä hyvin vähäistä, ja tutkimuksissa käytetyt menetelmät eivät ole olleet erityisen tasokkaita. Tarkempaa tutkimusta tarvitaan, jotta voitaisiin sanoa luotettavasti, onko näistä menetelmistä hyötyä vai ei, ja antaa mahdollisia suosituksia tällaisten hoitomenetelmien suhteen. On kuitenkin mahdollista, että erilaiset meditaatiomenetelmät ja rentoutumishoidot lievittäisivät jonkin verran ADHD:n tarkkaamattomuusoireita (ADHD: Käypä hoito-suositus, 2017).

Viimeisten 40 vuoden aikana lasten vanhemmat ovat olleet erittäin kiinnostuneita ADHD:n hoidosta ruokavalion avulla (Freeman 2015, 74). On esitetty väitteitä, että lisäaineiden, prosessoidun sokerin ja väriaineiden poistaminen ruokavaliosta vähentäisi ADHD:n oireita merkittävästi. Lisäksi on ehdotettu, että ruokavalioon pitäisi lisätä rasvahappoja, jotta ADHD:n oireet helpottuisivat (Luotoniemi 2003, 153). ADHD:n Käypä hoito-suosituksen (2017) mukaan tähänastisen tutkimusnäytön mukaan ravitsemushoidolla ei ole suurtakaan merkitystä ADHD:n hoidossa. Ainoastaan varastoraudan puutetta on tutkimuksessa todettu. Tähän saattavat olla syynä ruokahalun vähentyminen lääkehoidon myötä ja runsas, unenaikainen liikehdintä.

2. VAMMAISUUS SOSIAALISENA KONSTRUKTIONA

Näkökulma siihen, mikä on normaalia, on viime vuosien aikana kaventunut länsimaissa jyrkästi. Ihmisiä diagnosoidaan entistä herkemmin, minkä jälkeen heidän toimintaansa pyritään kontrolloimaan mm. lääkityksen avulla (Vehmas 2005, 12). Esimerkiksi ADHD ja Asperger ovat diagnooseja, jotka ovat tehneet yksilöllisistä piirteistä ja toimintamalleista elimellisen vamman (Määttä & Rantala 2010, 36).

Vehmas (2005, 17) määrittelee elimellisen vamman lääketieteelliseksi elimelliseksi vaurioksi, mikä tarkoittaa joko osittain tai kokonaan puuttuvaa raajaa tai elintä, tai vaihtoehtoisesti ruumiin tai mielen toimintoa. Vammaisuus taas on Vehmaksen mukaan sosiaalinen ilmiö, joka syntyy yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Koska osa vammaisuudesta on enemmän yksilöllistä ja osa taas selkeästi ulkoisista tekijöistä johtuvaa, ehdottaa Martin (2016, 57), että vammaisuuden ilmiötä on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti biopsykososiaalisen lähestymistavan mukaan. Tämä lähestymistapa korostaa vammaiseksi luokitellun yksilön osallisuutta, itsemääräämisoikeutta, vaikutusmahdollisuuksia ja hallintaa.

Vammaisuutta luovat ennen kaikkia sosiaalisesti luodut olosuhteet yhteisöissä ja eri ilmiöille annettavat sosiaaliset merkitykset. Meidän yhteiskunnassamme lukutaidosta on tehty tärkeä ja merkittävä ominaisuus, mitä ilman yksilö ei voi toimia itsenäisesti ja sujuvasti yhteiskunnassa. Lukutaitoa tarvitaan melkein pä joka ikisessä asiassa, mitä kuvitella saattaa. Mikäli yksilö on lukutaidoton tai hänellä on erittäin vaikea lukihäiriö, hänet luokitellaan vammaiseksi ja asia yritetään korjata. Sen sijaan sellaisissa yhteisöissä, missä yhteisön jäsenet ovat metsästäjä-keräilijöitä, missä ei ole kouluja eikä myöskään kirjoja, lukutaidolla ei ole minkäänlaista merkitystä. On täysin sama tämän yhteisön jäsenten silmin, onko ihmisellä lukutaito vai ei. Lukihäiriö ei tee yksilöstä millään tavalla erityistä tai vammaista metsästäjä-keräilijän silmin (Vehkakoski 2003, 90). Vammaisuus ei siis ole yleismaailmallinen ilmiö, vaan se muotoutuu siinä sosiaalisessa tilassa ja kulttuurissa, missä yksilö juuri sillä hetkellä on (Vehmas 2005, 117).

Vammaisuus nähdään sekä yhteiskunnassa että akateemisessa kirjallisuudessa ongelmana ja ei-toivottuna ominaisuutena (Vehmas 2012, 47). Ja koska vamma ei kerran ole yksilössä toivottava asia, yhteiskunta yrittää tietenkin korjata asian ja pyrkii poistamaan kaikki ne toimintarajoitukset, mitkä vammaisuuteen liittyvät, yrittäen tehdä ihmisestä ”normaalin” (Moberg & Vehmas 2009, 51). Voidaan kuitenkin kysyä, onko vammaisten ihmisten normalisaatio vammaisen ihmisen itsensä vai yhteiskunnan etu. Vammaisuuden sosiaalinen malli korostaa erilaisuuden tärkeyttä ja yksilön hyväksymistä juuri sellaisena kuin hän on. Vammaisten ihmisten normalisaatio tarkoittaa vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan sitä, että vammaiset yritetään väkisin pakottaa yhteiskunnan asettamiin raameihin, vaikka he eivät näihin raameihin mitenkään sopisikaan (Vehkakoski 2003, 96). Vehmas (2005, 101) kysyykin kirjassaan, kenen tarpeita ”erityiset tarpeet” oikeasti ovat. Ovatko ne oikeasti yksilön tarpeita vai kenties koulun, vanhempien tai yhteiskunnan?

Honkasilta (2016, 41) vastaa väitöskirjassaan Vehmaksen kysymykseen. Hänen mukaansa yhteiskunnalla ja yhteiskunnan eri toimijoilla, kuten koululaitoksella, on tarve selittää epänormaali ja ei-toivottu käytös yksilöstä itsestään johtuvaksi. Jos ADHD-diagnoosi ”lakkautettaisiin”, samalla lakkaisi myös yhteiskunnan ymmärrys erilaista käytöstä kohtaan, ja sekä vanhemmat että opettajat saisivat syyt niskoilleen ADHD-oireisen yksilön omalaatuisesta ja ei-toivotusta käyttäytymisestä. Ja tätähän yhteiskunta ei halua, eivätkä etenkin koululaitoksen edustajat.

Koska vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä on se, mikä vammaisuuden tuottaa, tällä samalla vuorovaikutuksella on myös vaikutus siihen, miten yksilö mieltää itsensä. Vuorovaikutuksen kautta yksilö muodostaa identiteettinsä ja hallinnan kokemuksensa (Notko 2016, 15). Mikäli yksilön annetaan jatkuvasti ymmärtää, että hän on vammainen, hän loppujen lopuksi ymmärtää itsensä vammaisena, vaikei hän sitä varsinaisesti edes olisi (Harwood 2006, 110). Ja samalla tavalla, kun vammaisuus on luotu vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa lähestymistavassa, se voidaan myös poistaa käyttämällä täysin samoja menetelmiä. Sen sijaan, että

korostettaisiin yksilön rajoittuneisuutta tiettyyn toimintaan ja näitä rajoitteita luotaisiin yhteiskunnan tasolla lisää, voitaisiin arvoja, käsityksiä ja käytäntöjä muuttaa. Tämän muutoksen kautta myös osa vammaisuudesta poistuisi (Vehmas 2005, 205).

2.1. ADHD sosiokulttuurisena ilmiönä

Lääketiede luo uusia diagnooseja sen perusteella, mitkä ovat yhteiskunnan tarpeet minäkin aikakautena. Vaikka diagnoosit eivät aina perustuisikaan selviin löydöksiin, niillä saattaa kuitenkin olla perusteltu paikkansa sen hetkisessä yhteiskunnassa. Diagnoosit myös muuttuvat sen mukaan, kun yhteiskunta ja sen vaatimukset muuttuvat. Tämä koskee erityisesti niitä diagnooseja, mitkä tehdään perustuen yksilön käyttäytymiseen ja toimintamalleihin (Suominen 2012, 65). Ja koska eri kulttuurit ymmärtävät erilaiset käytösmallit eri tavalla, ja myös ovat erilaisia sen suhteen, miten erilaiset käytösmallit hyväksytään, on sanomattakin selvää, että edes kaikissa länsimaalaisissa kulttuureissa ei välttämättä tunneta samoja diagnooseja laisinkaan. Suomalainen kulttuuri arvostaa rauhallisuutta ja itsehillintää. Täällä ei ole sopivaa pitää kovaa ääntä ja juoksennella ympäriinsä, kun taas Italiassa tällainen käytös ymmärretään täysin normaaliksi. Tästä nimenomaisesta kulttuurierosta johtuen Suomessa ADHD on huomattavasti enemmän diagnosoitu kuin Italiassa (DuPaul, Schaughency, Weyandt, Tripp & Kiesner 2001, 376).

Maatalousvaltaisessa yhteiskunnassa, missä työ oli manuaalista ja fyysisesti raskasta, ADHD oli paljon helpommin hallittavissa. Nykyinen informaatioyhteiskunta suoltaa tieto- ja viriketulvaa, ihmissuhteet vaihtuvat jatkuvasti ja arjen hallinta vaatii erinomaisia toiminnanohjauksen taitoja. Suomalainen koulu vaatii kaikilla koulutustasoilla omaehtoisuuteen, suunnitelmallisuuteen ja keskittymiseen perustuvaa oppimista ja myös arvioi oppimista näistä lähtökohdista käsin. Tarkkaavaisuushäiriöinen henkilö ei enää pärjää tässä nykyaikaisessa informaatioyhteiskunnassa samalla tavalla kuin mitä hän pärjäsikin maatalousvaltaisessa

maailmassa. Siellä hän saattoi olla kylän kovin ja taitavin työmies, mutta nykyään ADHD-oireinen luetaan helposti häiriköksi. (Suominen 2012, 69.)

Vaikka ADHD ei ehkä olisikaan sanan varsinaisessa merkityksessä vamma – ainakaan Vehmas (2005, 83) ei pidä ADHD:ta vammaa – se on kuitenkin poikkeavuus. Se on poikkeavuus siksi, että ADHD-oireiset käyttäytyvät meidän yhteiskuntamme asettamien normien mukaan omalaatuisesti, ja sen takia he tarvitsevat erityisiä toimenpiteitä pärjätäkseen tässä yhteiskunnassa (Vehmas 2005, 94). Käyttäytymispiirteestä, mikä on evolutiivisessa ympäristössä ollut esillemme hyvinkin hyödyllinen, on tullut nyky-yhteiskunnassa ei-toivottu, ja siitä on tehty diagnoosi sen toivossa, että tämä omalaatuinen, ei-toivottu käytös kitkettäisiin pois. Diagnoosi tarkoittaa valitettavan usein sitä, että kaikki huonot puolet, ongelmat ja vaikeudet nostetaan esiin, ja vain niistä puhutaan. ADHD ei kuitenkaan tarkoita pelkkiä ongelmia, vaan sillä on myös valtava määrä hyviä puolia, mitkä jäävät usein unholaan (Suominen 2012, 72). Käytän itseäni tässä esimerkkinä. Minä, ADHD-aikuinen, en ehkä saa laskuja maksettua ajoissa ja kotini on hyvin usein sotkuinen, mutta minulla on paljon sellaisia positiivisia puolia, mistä muut voivat vain unelmoida. Olen erinomainen luova kirjoittaja, ja olenkin saanut julkaistua kaunokirjallisia tuotoksiani. Olen hyvä ja mielikuvituksekas valokuvaaja. Osaan pitää erinomaisia puheita ja luentoja, ja joka kerta, kun käyn jossain puhumassa, saan yleisön räjähtämään naurusta monta kertaa. Olen todella mielenkiintoinen ihminen ja erittäin hyvää seuraa. Minun kanssani ei ole koskaan tylsää. Lisäksi minulla on jonkinlainen outo ”vetovoima” eläimiin, ja kaikki eläimet pitävät minusta. Jopa sellaiset eläimet, mitkä eivät muuten siedä ihmisiä, antavat minun silittää niitä ja ottaa syliin. Ja vaikka minussa on näin paljon hyviä puolia, silti yhteiskunta näkee minut pääasiassa ADHD-oireisena ihmisenä, jolla on vaikeuksia arjen hallinnassa, eikä luovana ja hauskana ihmisenä, jolla on paljon annettavaa.

Miten ADHD:ta tulisi sitten lähestyä tutkimuksellisesti? Se voidaan nähdä kulttuurin ja yhteiskunnan luomana konstruktiona, mutta se on samalla kuitenkin nähtävissä aivokuvissa, mikä tekee siitä neurobiologisen ja geneettisen ilmiön.

Eivätkö nämä kaksi näkökulmaa ole täysin ristiriidassa keskenään? Suominen (2006, 304) ehdottaa, että ADHD:ta lähestyttäisiin monikausaalisuuden näkökulmasta. Monikausaalisuus tarkoittaa sitä, että tutkittavaa kohdetta lähestytään kaikista mahdollisista näkökulmista, ja otetaan huomioon eri tekijöiden yhteys toisiinsa. ADHD:n kohdalla esimerkiksi tulisi monikausaalisesta näkökulmasta katsottuna ottaa huomioon sekä geneettiset, persoonaan liittyvät, kasvuympäristöön liittyvät että yhteiskunnalliset tekijät ja niiden muodostama vuorovaikutussuhde, mikä tekee jokaisesta henkilöstä sen omalaatuisen ja ainutkertaisen yksilön, joka hän on.

3. YLIOPISTOLAITOKSEN HISTORIA SUOMESSA

Länsimainen yliopistolaitos syntyi Italiassa ja Ranskassa jo 1200-luvun alussa (Tirronen 2010, 20). Tänne kylmään ja pohjoiseen Suomeen se ehti kuitenkin vasta 1600-luvun puolivälissä, kun Turun akatemia perustettiin. Akatemian juhlalliset avajaiset pidettiin 15.7.1640. Turun akatemialla oli aluksi vain neljä tiedekuntaa, jotka olivat teologinen, lainopillinen, lääketieteellinen ja filosofinen. Opiskelijoita oli ensimmäisenä lukuvuonna 249, ja heistä puolet tuli Ruotsista. Suomalaisista opiskelijoista suurin osa tuli Varsinais-Suomesta ja Satakunnasta. Kaikki akatemiaan valitut opiskelijat olivat korkea-arvoisista perheistä – joko papistoa tai aatelistoa – ja kaikki opiskelijat olivat sukupuoleltaan miehiä (Laaksonen 2006, 40; 54).

Turun palo vuonna 1827 vaurioitti akatemiaa sen verran pahasti, että opetus siirrettiin Helsinkiin vuonna 1828. Se ei ehtinyt kauaa jatkaa toimintaansa, kun tuli vaatimus Helsingin yliopiston opetuskielen muuttamisesta kokonaan suomeksi. Ruotsinkieliset alkoivat suunnitella omaa yliopistoa, haluten yliopiston sijainnin nimenomaan Turkuun, ja vuonna 1919 alkoi ruotsinkielinen yliopisto-opetus Åbo Akademiassa. Ensimmäisenä vuotena vaivaiset 47 opiskelijaa opiskelivat kolmessa tiedekunnassa: humanistisessa, matemaattis-luonnontieteellisessä ja valtiotieteellisessä. (Laaksonen 2006, 168–169.)

Toista suomenkielistä yliopistoa kuitenkin kaivattiin Helsingin yliopiston rinnalle, ja niin Turun Suomalaisen Yliopiston perustamisesta päätettiin vuonna 1920. Opetus aloitettiin vuonna 1922 kahdessa tiedekunnassa: humanistisessa ja luonnontieteellisessä. Kirjoilla oli 161 opiskelijaa ja heistä 35 oli naisia. Vuonna 1927 yliopiston nimi lyheni pelkäksi Turun yliopistoksi. (Laaksonen 2006, 176; 178.)

Ensimmäiset erikoisalojen korkeakoulut syntyivät 1900-luvun alussa. Teknillinen korkeakoulu aloitti toimintansa Helsingissä vuonna 1909, ja kauppakorkeakoulu aloitti niin ikään Helsingissä vuonna 1911 (Tommila 2002, 96; 101).

Yhteiskunnallinen korkeakoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1925, mutta se siirrettiin Tampereelle vuonna 1960. Korkeakoulun nimi muuttui Tampereen yliopistoksi vuonna 1966 (Tirronen 2010, 59). Jyväskylän opettajaseminaari muuttui kasvatustieteelliseksi korkeakouluksi vuonna 1934, ja se pysyi kasvatustieteellisenä korkeakouluna aina vuoteen 1958 asti, jolloin sinne perustettiin filosofinen tiedekunta. Liikuntatieteellinen tiedekunta perustettiin 1963 ja matemaattis-luonnontieteellinen vuonna 1965. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun nimi vaihtui Jyväskylän yliopistoksi vuonna 1966 (Eskola 2002, 227–229).

Oulun yliopisto perustettiin vuonna 1959 tavalla, millä ei yliopistoa pitäisi ikinä perustaa: opiskelijat otettiin heti syyslukukauden alussa sisään, vaikka yhtäkään professoria ei ollut nimitetty, yliopistorakennuksetkin olivat rakentamatta ja opetussuunnitelmat vasta kehitteillä. Alkuvaikeuksista huolimatta opetus saatiin nopeasti käyntiin haalimalla ympäri kaupunkia erilaisia tiloja opetuskäyttöön. Aluksi Oulun yliopistossa oli matemaattis-luonnontieteellinen sekä lääketieteellinen tiedekunta. Humanistinen tiedekunta perustettiin 1965. (Eskola 2002, 235.)

Itä-Suomen yliopistosta tapeltiin vuosikausia. Kaupunkiehdokkaina uudelle yliopistolle olivat Kuopio, Joensuu ja Lappeenranta. Pitkällisen kiistelyn jälkeen yliopisto päätettiin jakaa kaikkien kaupunkien kesken. Kuopioon perustettiin lääke- ja luonnontieteiden tiedekunnat ja Joensuuhun perustettiin humanistinen ja luonnontieteellinen tiedekunta, minkä tavoitteena oli kouluttaa opettajia. Lappeenranta sai teknillisen korkeakoulun. Laki uusista korkeakouluista saatiin vihdoinkin esitettyä eduskunnalle vuonna 1966. (Eskola 2002, 242.)

Samaan aikaan, kun Itä-Suomessa tapeltiin, toisella puolella maata, Vaasassa, suunniteltiin kauppar korkeakoulun perustamista kaikessa hiljaisuudessa. Kauppar korkeakoulu hyväksyttiin samana vuonna, kun Itä-Suomen yliopiston kiista saatiin päätökseen, vuonna 1966. Opetus alkoi kuitenkin vasta 1968. Vuonna 1980 kauppar korkeakoulun nimeksi muuttui Vaasan yliopisto, kun siihen liitettiin humanistinen tiedekunta. Lisää tiedekuntia Vaasan yliopisto sai vuonna 1990,

minkä jälkeen siellä oli neljä tiedekuntaa: kaupallis-hallinnollinen, kaupallisteknillinen, humanistinen ja yhteiskuntatieteellinen. (Eskola 2002, 244.)

Kokonaan uusien opinahjojen perustaminen loppui siihen, kun Lapin yliopisto perustettiin Rovaniemelle vuonna 1979. Viimeisen, kokonaan uuden oppilaitoksen perustaminen ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, etteikö muutoksia yliopistolaitoksen kentälle tulisi myöhemminkin. 1990-luvun lopulla Suomeen saatiin vielä lisää erityisalojen korkeakouluja, kun Kuvataideakatemiasta tuli yliopisto vuonna 1998. Samana vuonna myös Sibelius-akatemiasta tuli yliopisto. Ensimmäinen laajamittainen yliopistojen yhdistyminen tapahtui vuonna 2010, kun Helsingin kauppakorkeakoulu, Teknillinen korkeakoulu ja Taideteollinen korkeakoulu fuusioituivat. Tämän seurauksena syntyi Aalto-yliopisto. (Tirronen 2012, 63.)

Toinen fuusioituminen tapahtui vain muutamaa vuotta myöhemmin. Vuonna 2011 Kuvataideakatemia, Sibelius-akatemia ja Teatterikorkeakoulu allekirjoittivat sopimuksen fuusioitumisesta. Taideyliopistoksi nimetty oppilaitos aloitti toimintansa vuonna 2013. (Taideyliopisto, uutishuone).

3.1. Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen tausta ja sukupuoli

Yliopisto oli vuosisatojen ajan tarkoitettu pelkästään rikkaiden miesten pojille. Tytöillä ei ollut mitään asiaa akateemisessa maailmassa, eikä sen sijaan vähävaraisilla pojillakaan. Sääty-yhteiskunta piti huolen siitä, että ne ani harvat talonpoikien lapset, joille avautui mahdollisuus opiskella yliopistosta, valmistuivat joko alhaisiin pappisvirkoihin tai ”pikkuvirkamiehiksi”. (Välimaa 2018, 173.)

Tämä trendi muuttui kuitenkin 1860-luvulla, kun talous alkoi kasvaa. Vaurastuminen näkyi erityisesti koulutuksen kehityksessä, ja yhä useampi lapsi pääsi kansakouluun ja sitä kautta myös oppikouluun ja kymnaasiin. Yliopistoissa tämä tarkoitti sitä, että opiskelijoiksi hakeutui yhä enemmän porvareiden, talonpoikien ja torppareiden lapsia, jotka olivat aikaisemmin olleet aliedustettuina yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa (Välimaa 2018, 175). Myös toisenlainen uusi

opiskelijaryhmä alkoi saada jalansijaa yliopistoissa köyhälistön lisäksi. Erikoinen, maailmaa kuohuttanut opiskelijavalinta tehtiin vuonna 1870, kun venäläisen kauppaneuvoksen tytär, Maria Tschetschulin, valittiin erivapaudella yliopistoon opiskelijaksi. Tämän jälkeen naisia alettiin päästää erivapaudella yliopistoon opiskelemaan, kunnes vuonna 1901 naisille säädettiin vapaa opiskeluoikeus (Heikkilä 2001, 451–452). Suomen ensimmäinen naismaisteri, Emma Irene Åström, vihittiin vuoden 1882 promootiossa (Tommila 2002, 64).

Vuoden 1901 jälkeen naisten määrä yliopisto-opiskelijoina kasvoi tasaiseen tahtiin. 1950-luvun lopulla naisia oli miehiä enemmän uusia opiskelijoiden parissa, mutta 1970-luvulla naisopiskelijat menivät määrällisesti miesten ohi. 2000-luvulla ainoastaan teknillisissä korkeakouluissa miehiä on enemmän kuin naisia, kauppatieteellisessä ja matemaattis-luonnontieteellisillä aloilla sukupuolijakauma menee suurin piirtein puoliksi. Kaikilla muilla aloilla on selvästi enemmän naisia. (Nevala 2002, 406–407.)

Vaikka sosioekonomiset erot ovatkin tasoittuneet yliopisto-opiskelijoiden välillä, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ne olisivat käytännössä kokonaan poistuneet. Edelleenkin ylempiin sosiaaliryhmiin kuuluvien perheiden lapset osallistuvat yliopisto-opetukseen useammin kuin työläisperheiden lapset. Myös tiedekuntien välillä on suuret sosioekonomiset erot opiskelijoiden välillä. Yhteiskunnallisesti arvostetuimmat alat, kuten oikeustiede, lääketiede ja kauppatiede, vetävät enemmän ylemmän sosiaaliluokan perheiden lapsia, kun taas esimerkiksi kasvatustiede ei juurikaan kiehdo rikkaampien perheiden jälkikasvua. (Nevala 2002, 444–445.)

3.2. Esteettömyys yliopistossa

Esteettömyydellä ymmärretään yleensä fyysisen ympäristön saavutettavuus, kuten pyörätuolirampit, hissit ja kynnyksettömyys. Esteettömyys on kuitenkin paljon laajempi käsite kuin pelkästään fyysinen ympäristö, eivätkä kaikki esteetöntä ympäristöä tarvitsevat ole edes fyysisesti vammaisia (Kokko &

Tahkokallio 2010, 8). Jotta opiskeluympäristö olisi esteetön, se tarkoittaa ramppien ja hissien lisäksi esteetöntä ja helposti ymmärrettävää viestintää ja tiedonkulkua sekä opetusta ja ohjausta. Lisäksi yliopiston arvot, asenteet ja politiikka ovat osa esteettömyyttä (Putkinen 2009, 11).

Eräs läheisesti esteettömyyteen liittyvä termi on inklusio. Inklusioajattelun periaate on se, että ympäristön on sopeuduttava vammaiseen opiskelijaan, eikä toisin päin. Yliopistomaailmassa se tarkoittaa käytännössä sitä, että fyysisen ympäristön lisäksi opetusjärjestelyiden pitäisi olla kaikille opiskelijoille toimivat. Opetusjärjestelyjen esteettömyys tarkoittaa pitkää listaa huomioon otettavia asioita: opettajan äänenkäyttö, opetustilanteiden järjestelyt, tenttijärjestelyt, opetuksen muodot, tenttikysymysten muoto, opiskelumateriaalin muoto (onko saatavissa ennakkoon ja onko saatavissa sähköisesti), tukipalvelut, apuvälineet, verkkopalvelut ja paljon muuta (Laaksonen 2005, 12–13). Myös opinto-ohjaus, neuvonta ja yksilöllisen opintopolun suunnitteleminen ovat tärkeä osa opetusjärjestelyjen esteettömyyttä (Kokko & Tahkokallio 2010, 9).

Kaikkein tärkein opiskelun esteettömyyttä eteenpäin ajava asia on kuitenkin yliopistohenkilökunnan asenneilmapiiri ja tapa, millä erityiset opiskelijat otetaan ainelaitoksilla ja tiedekunnissa vastaan (Putkinen 2009, 15). Koska esteettömyys syntyy yhteistyön kautta, monen eri tekijän summana, sen pitäisi tarkoittaa sitä, että koko yliopiston henkilöstö sitoutuu noudattamaan esteettömyyden periaatteita ja joustamaan opiskelijoiden tarpeiden mukaan (Kokko & Tahkokallio 2010, 9). Vaikka inklusioperiaatteen mukaisesti vastuu erityisjärjestelyjen toimivuudesta pitäisi olla jollakin muulla kuin opiskelijalla itsellään, käytännössä asia ei kuitenkaan ole näin. Useimmiten vastuu erityisjärjestelyistä ja kaikista erityisopiskelijalle kuuluvista palveluista jää opiskelijalle itselleen (Laaksonen 2005, 33).

Ongelmia inklusioajatuksen eteenpäin viemisessä aiheuttaa paljolti yliopisto-opettajien tietämättömyys opiskelijoiden erityistarpeista, erilaisista erityisen tuen muodoista ja siitä, miten erityinen opiskelija tulisi kohdata. Osasyynä tähän on

nykyinen yliopistojärjestelmä, mikä vaatii yliopisto-opettajilta oman alansa asiantuntijuutta ja vahvaa tiedepohjaa, mutta ei juurikaan tarjoa aineksia oman, pedagogisen ammatti-identiteetin rakentamiseen (Korhonen & Koivisto 2007, 63). Yliopistotyön tuottavuusmittarit mittaavat ainoastaan yliopisto-opettajien tekemän tutkimustyön, eivätkä ota huomioon laisinkaan sitä pedagogista työtä, mikä myös kuuluisi yliopistossa työskenteleville opettajille. Tämä on johtanut siihen, että opettajien on ollut pakko priorisoida työnsä uudelleen, mikä taas on johtanut siihen, että opetus on siirtynyt suuriin luentosaleihin, missä keskusteleva ja yksilön huomioiva opetus on mahdotonta (Jauhiainen 2014, 80). Poikela ja Holm (2008, 207) toteavatkin artikkelissaan yliopisto-opiskelijoiden kokevan, että heitä ei huomioida yksilöinä eikä heidän kokemuksiaan ja osaamistaan arvosteta. Yliopisto-opetuksen kehittämisestä on ollut paljon puhetta, mutta opiskelijoiden mielestä kauniista sanoista ei ole päästy tekoihin. Näin ollen kaunis puhe on jäänyt pelkäksi retoriikaksi.

Kokko & Tahkokallio (2010, 9), Putkinen (2009, 9) sekä Laaksonen (2005, 12) ehdottavat erääksi ratkaisuksi esteettömyyteen Design for All-menetelmää. Design for All- työkalujen avulla varmistetaan, että mikä tahansa toimintaympäristö on käyttäjilleen esteettömäksi suunniteltu. Käytännössä Design for All tarkoittaa esteetöntä fyysistä ympäristöä, toimivaa ja avointa viestintää, kaikille helposti saavutettavia ja helposti käytettäviä palveluita sekä tasavertaisen osallisuuden mahdollistaminen kaikille ryhmille. Yliopistoympäristössä tämä tarkoittaa opiskelijoiden ja henkilökunnan tasavertaista osallistumista sekä näkökulmien tasavertaista kuulemistä. Suomalaisista yliopistoista Aalto-yliopisto on jo osana Design for All-verkoston. (Hyvönen 2009, 108.)

3.3. ADHD ja opiskelu yliopistossa

Kun puhutaan ADHD-oireisista henkilöistä opiskelijoina, ensimmäisenä aina aletaan pohtia sitä, miten huonosti ADHD-oireiset oikein pärjäävät koulussa. Ja onhan se totta, että ADHD vaikuttaa koulumenestykseen negatiivisesti. Erään yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan jopa 50 % niistä ADHD-lapsista, jotka ovat

käyneet peruskoulunsa tavallisessa luokassa, ovat joko joutuneet kertaamaan jonkun vuosiluokan tai ovat suoriutuneet koulusta nipin napin erittäin heikoin arvosanoin (Berthiaume, Lorch & Milich 2010, 31). Saman ikäisiin neuronormaaleihin henkilöihin verrattuna, ADHD-oireiset ovat paljon useammin koulupudokkaita, jatkavat harvemmin opintojaan korkea-asteelle ja ne ADHD-oireiset, jotka korkea-asteelle jatkavat, jättävät opintonsa useammin kesken kuin verrokkinsa (DuPaul, Weyandt, O'Dell & Varejao 2009, 234).

Totuus on kuitenkin tarua ihmeellisempää, tässäkin tapauksessa. Asiasta on tehty vain hyvin vähän tutkimusta, mutta se vähäinen tutkimus, mitä on tehty, viittaa siihen, että suuri osa ADHD-opiskelijoista on, itse asiassa, älykkyydosamäärältään keskiarvoa paljon korkeammalla tasolla. Tutkimusten mukaan näyttää siltä, että ADHD-opiskelijoiden oppimiskyvyssä ei varsinaisesti ole mitään vikaa, vaan ADHD-opiskelijat ovat hyvinkin älykkäitä ja nopeita oppimaan. Ongelmaksi muodostuvat ADHD-opiskelijoiden tarkkaavaisuuden säätelyvaikeudet, mitkä haittaavat suoriutumista nykyaikaisessa koulumaailmassa, mikä nimenomaan vaatii keskittymistä. Kun ADHD-opiskelija saa opiskella itseään kiinnostavaa asiaa, hän suoriutuu tehtävistä huomattavasti paremmin kuin ikätoverinsa, koska hän keskittyy tehtävään hyperfokusoiden ja huomaa pienimmätkin yksityiskohdat, mitä muut eivät välttämättä huomaa (Reaser et al. 2007, 627). Lisäksi tutkimusten mukaan ADHD-oireiset suoriutuvat kaikista tietoteknisistä perustoiminnoista ja multimediateknologian käytöstä paremmin kuin neuronormaalit ikätoverinsa (Weyandt & DuPaul 2008, 313).

Pärjätäkseen yhteiskunnan ja koulun puristuksessa edes jotenkuten, ADHD-opiskelijat ovat usein kehittäneet itselleen erilaisia selviytymisstrategioita. He käyttävät erilaisia listoja ja elektronisia laitteita muistuttamaan tärkeistä asioista, kuten tapaamisista ja tenttipäivistä. Joitakin auttavat todella tarkat rutiinit sekä pikkutarkat suunnitelmat siitä, miten mihin asia hoidetaan. Levottomuuteen opiskelijat ovat kehittäneet myös omia strategioitaan, kuten jalkaterien pyörittäminen tai vaikkapa fidget cuben kanssa näpertely (Canela, Buadze, Dube, Eich & Liebrezn 2017, 6-7). Lisäksi positiivisiin selviytymisstrategioihin kuuluvat

hyväksyntä ja päättäväisyys. Oman erilaisuutensa ja vaikeuksiensa hyväksyminen auttaa siinä, että ADHD-oireinen opiskelija pystyy löytämään tasapainon elämäänsä. Opiskelijan on myös helpompi hakea ja vastaanottaa apua, kun hän on hyväksynyt diagnoosinsa ja tullut sinuiksi sen kanssa. Hyväksymisen myötä mahdollistuu päättäväisyys, minkä avulla opiskelija pystyy hyödyntämään kaiken kognitiivisen kapasiteettinsa, ja löytämään itsensä ulos umpikujasta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sellaisten opiskelustrategioiden hyödyntämistä, mitkä eivät normaalisti tulisi ihmisille ensimmäisenä mieleen, kuten itselleen puhuminen asioiden ulkoa opettelemiseksi (Givon & Court 2010, 291).

Näistä ADHD:n hyvistä puolista ja erilaisista selviytymisstrategioista huolimatta fakta on se, että ADHD-opiskelijat pärjäävät yleisesti ottaen huonommin yliopistossa kuin verrokkinsa. Yliopisto-opiskelijoilla on erityisiä vaikeuksia luentomuistiinpanojen tekemisessä, tenttimisessä, oikeiden opiskelustrategioiden löytämisessä, ajan hallinnassa, motivoitumisessa sekä tarkkaavuuden säätelyssä (Daley & Birchwood 2009, 457). Lisäksi ADHD-oireisten henkilöiden heikot organisointi- ja toiminnanohjaustaidot haittaavat yliopistossa vaadittavaa itsenäistä opiskelua (Weyandt & DuPaul 2006, 11).

ADHD-oireiset yliopisto-opiskelijat kokevat myös elämänlaatunsa huonommaksi kuin neuronormaalit ikätoverinsa. Heillä on vähemmän sosiaalisia suhteita, huonompi itsetunto ja enemmän vaikeuksia sopeutua yliopisto-opiskeluun. ADHD-oireisilla opiskelijoilla on myös enemmän mielenterveyden häiriöitä kuin verrokeilla (Weyandt & DuPaul 2008, 314–315). Erääksi syyksi opiskeluvaikeuksiin, väsymykseen ja mielenterveyden häiriöihin on ehdotettu sitä, että aloittelevan yliopisto-opiskelijan elämäntilanne on stressaava. Hän on ehkä muuttanut vasta lapsuudenkodistaan pois, uudelle paikkakunnalle ja opettelee elämään itsenäisesti ja sinnittelemään pienen opintotuen kanssa. Ihmissuhteet pitää luoda uusiksi ja opetella akateemiset opiskelutekniikat. Tämä voi olla yksi tekijä siinä, että ADHD-opiskelija epäonnistuu opinnoissaan useammin kuin verrokkinsa, sillä ADHD-opiskelija kokee stressiä herkemmin. Tai

ainakin omalta osaltaan uusi elämäntilanne voi vaikuttaa siihen, miten ADHD-oireinen opiskelija kokee opinnot yliopistossa (Harrison 2004, 9).

Paljon on olemassa myös niitä ADHD-oireisia opiskelijoita, jotka pelkäävät tulevansa leimatuiksi, ja salaavat diagnoosinsa. Salaamisen taustalla on myös häpeää siitä, ettei välttämättä suoriudu yhtä hyvin kuin muut, ja halua peittää omat heikkoutensa. Vaikka vaikeuksien salaaminen kuluttaa hirveän määrän energiaa ja kohottaa stressitasoa, diagnoosin tuoma häpeä on joillekin niin suuri, etteivät he halua tuoda sitä esille. Eivät edes silloin, kun luvassa on helpotusta oppimiseen ja kurssien suoritustapoihin. Ongelmien salaaminen, tietenkään, hidastaa opiskelua ja alentaa arvosanoja. Myöntämällä vaikeutensa ja tukitoimia pyytämällä ADHD-oireinen henkilö voisi parantaa omaa henkistä hyvinvointiaan, helpottaa opiskelun tuomaa taakkaa sekä nopeuttaa opintojaan. (Haapasalo 2006, 33.)

4. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni kohteena ovat suomalaisessa yliopistossa opiskelevat ADHD-opiskelijat ja heidän tuen tarpeensa. Haen tutkimuskysymyksiin vastauksia verkkokyselylomakkeella, minkä julkaisen Facebookissa, ADHD-oireisille tarkoitetuissa vertaistukiryhmissä. Verkkokyselylomakkeella minun on tarkoitus tavoittaa eri alojen opiskelijoita eri yliopistoista ympäri Suomen. Minua kiinnostavat erityisesti kysymykset erilaisten suoritusmuotojen tarpeesta, ohjauksen tarpeesta, joustavuuden tarpeista aikatauluihin sekä tukimuotojen toteutumisesta käytännön tasolla.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen on ADHD-oireisen yliopisto-opiskelijan opintopolku?
2. Millaista tukea, ohjausta ja erityisjärjestelyjä ADHD-oireiset yliopisto-opiskelijat tarvitsevat?
3. Millä tavalla ADHD-oireisten yliopisto-opiskelijoiden tarvitsemat erityisjärjestelyt toteutuvat?

5. TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSMENETELMÄ

Koska tarkoitukseni on tutkia ilmiöiden esiintyvyyttä yleensä, eikä selittää niiden syy-seuraus-suhteita, olen valinnut tutkimusasetelmakseni poikittaistutkimuksen. Poikittaistutkimus sopii tutkimusasetelmaksi myös siitä syystä, että tarkoitukseni on kerätä aineistoa vain yhtenä ajankohtana useilta eri vastaajilta (Vastamäki 2015, 121). Aineistonkeruumenetelmäkseni olen valinnut verkkokyselyn. Verkkokyselyn edut ovat taloudellisuus sekä nopeus: pystyn tavoittamaan verkkokyselyn avulla hetkessä satoja – jopa tuhansia – ihmisiä ympäri Suomen, tarvittaessa jopa ympäri maailman. Lisäksi verkkokysely säästää aikaa myös litteroinnilta, koska vastaukset ovat jo valmiiksi sekä kirjallisessa että sähköisessä muodossa (Valli & Perkkilä 2015, 109–110).

Verkkokyselylomakkeen tein Google Forms-ohjelmalla. Valitsin ohjelman sen helppokäyttöisyyden, monipuolisuuden ja selkeyden vuoksi. Lisäksi Google Formsin etuna on se, että vastaukset tallentuvat omaan Google Driveeni. Pääsen tarkastelemaan vastauksia miltä tahansa laitteelta, missä on internet-yhteys. Vastaukset ovat myös turvassa, koska ne ovat sellaisen salasanan takana, minkä vain minä tiedän.

Kyselylomakkeen tekemisessä yritin ottaa huomioon kaksi seikkaa: ihan ensiksi sen, että ADHD-oireiset eivät jaksaa täyttää pitkää kyselyä eivätkä välttämättä halua vastata runsaaseen määrään avoimia kysymyksiä, ja toiseksi sen, että moni ADHD-oireinen käyttää internetiä mobiililaitteella, jolloin kirjoittaminen on hitaampaa. Jaoin lomakkeen kolmeen eri osioon, jottei lomake vaikuttaisi loputtoman pitkältä. Lisäksi tein kaikkein tärkeimmistä kysymyksistä joko Likert-asteikollisia tai vaihtoehtokysymyksiä, mihin riitti vastaukseksi pelkkä yksi painallus. Yksikään kysymyksistä ei myöskään ollut pakollinen.

Vallin (2015, 47) mukaan verkkokyselyissä helppokäyttöisyys ja toimivuus monella laitteella eivät ole ainoita asioita, mitkä on otettava huomioon luotaessa verkkokyselylomaketta. Myös visuaalisuudella on suuri merkitys. Visuaalisuuden

merkitys on nykyään jopa niin suuri, että tylsän näköinen kyselylomake ei välttämättä herätä kiinnostusta lähteä vastaamaan kyselyyn, vaikka tutkimuksen aihe olisikin itseä lähellä (Vilka 2015, 190). Siksi kiinnitin itsekin huomiota lomakkeen visuaalisuuteen, ja valitsin lomakkeeseen taustaksi kuvan, missä on kirja ja sulkakynä symboloimaan tutkimaani aihetta. Kuva oli hillitty, mutta teki lomakkeesta heti mielenkiintoisemman näköisen.

Olen julkaissut linkin kyselylomakkeeseen Facebookissa tavoittaakseni mahdollisimman suuren määrän kohderyhmään kuuluvia ihmisiä ympäri Suomen. Sosiaalisen median, kuten Facebookin tai Twitterin, hankaluutena aineistonkeruupaikkana on se, että tutkija ei pysty rajaamaan mitenkään sitä, kuka kyselyyn vastaa, ja siihen voi periaatteessa vastata kuka tahansa (Valli & Perkkilä 2015, 111). Saadakseni mahdollisimman luotettavan otannan, olen julkaissut kyselyn ainoastaan sellaisissa salatuissa ja suljetuissa Facebook-ryhmissä, missä on ADHD-oireisia yliopisto-opiskelijoita, enkä ole laittanut kyselylomakelinkkiä mihinkään julkiseen levitykseen. Ryhmät, missä linkki kyselylomakkeeseen on julkaistu, ovat ADHD ja opiskelu ja Avoin AD(H)D vertaistukiryhmä. ADHD ja opiskelu-ryhmä on salainen, ja ryhmässä oli kyselylinkin julkaisuhetkellä 361 jäsentä. Avoin AD(H)D vertaistukiryhmä on nimestään huolimatta suljettu Facebook-ryhmä, ja ryhmässä oli kyselylinkin julkaisuhetkellä 4203 jäsentä. Kummassakin ryhmässä on jäsenenä myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät opiskele yliopistossa tai eivät opiskele missään oppilaitoksessa tällä hetkellä. Siksi vastausprosenttia on mahdotonta sanoa. Koska perusjoukosta on vastannut kyselyyn täysin sattumanvarainen määrä yksilöitä, kyseessä on yksinkertaisella satunnaisotannalla valittu otanta (Metsämuuronen 2009, 61).

Tutkimusmenetelmäni on mixed method survey. Mixed method-tutkimusmenetelmä tarkoittaa sekä kvalitatiivisten että kvantitatiivisten tutkimuselementtien yhdistämistä sekä aineiston keruussa että aineiston analyysissä (Creswell & Plano 2011, 4). Vaikka mixed method survey onkin tutkimusmenetelmänä haastava ja aineiston analyysi vaatii monipuolisuutensa vuoksi enemmän aikaa, menetelmällä

on kuitenkin hyvät puolensa, miksi myös minä valitsin sen. Mixed method surveyyn avulla tutkija saa paremman ja syvemmän ymmärryksen aineistoonsa, ja monipuolisemmat tutkimustulokset myös parantavat tutkimuksen validiteettia (McKim 2017, 203). Lisäksi mixed method-tutkimusmenetelmästä puuttuvat ne heikkoudet, mitä kvantitatiivisessa ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksinään esiintyy. Käyttämällä kumpaakin menetelmää yhtä aikaa ne kompensoivat toinen toistensa heikkouksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78).

Aineistonkeruussa olen käyttänyt rinnakkaista mixed method-keruutapaa (*concurrent desing*), mikä tarkoittaa sitä, että olen käyttänyt samassa kyselylomakkeessa sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä (Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib & Rupert 2007, 20). Käyttämällä tätä keruutapaa pystyn hyödyntämään sekä avoimien kysymysten että monivalintakysymysten etuja. Avoimien kysymysten edut ovat siinä, että ne sallivat vastaajan kertoa vapaasti ajatuksistaan, tunteistaan ja vastaajalla on mahdollisuus ilmaista itseään omin sanoin. Ne antavat mahdollisuuden tunnistaa vastaajan ajattelun mukaiset keskeiset ja tärkeät asiat, sekä motivaatioon liittyvät seikat. Monivalintakysymysten etuna taas on vastausten vertailukelpoisuus. Vastauksista tulee vähemmän kirjavia, kun vastaajilla ei ole itse mahdollisuutta kirjoittaa kaikkia ajatuksiaan auki. Monivalintakysymysten vastauksia on myös helpompi analysoida erilaisilla tilasto-ohjelmistoilla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 201).

5.1. Eettiset kysymykset

Hyvään eettiseen tutkimustapaan kuuluvat tutkittavien vapaaehtoisuus, tutkittavien anonymiteetti ja luottamuksellisuus. Tutkittavalla on myös oikeus saada tietää, mitä varten tutkimus tehdään ja mihin hän on mahdollisesti osallistumassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Kyselyyn vastaaminen on ollut täysin vapaaehtoista, ja kohderyhmään kuuluvat yksilöt ovat itse saaneet päättää kirjoittamani saatetekstin pohjalta, haluavatko he vastata kyselyyn vai eivät. En ole kysynyt kyselyssä mitään sellaisia tietoja, mistä vastaajan henkilöllisyyden voisi päätellä, kuten nimeä tai syntymäaika. Koska kohderyhmänäni ovat

yliopistossa opiskelevat ADHD-oireiset henkilöt, oletan kaikkien vastaajien olevan täysi-ikäisiä. Oletan myös vastaajien kehitystason olevan niin korkea, että he ovat täysivaltaisia päättämään itse tutkimukseen osallistumisesta.

Kohderyhmään kuuluvilla henkilöillä on ollut mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista sekä Facebookissa kommentoimalla aloitustani, laittamalla minulle yksityisviestiä tai laittamalla minulle sähköpostia antamaani Turun yliopiston sähköpostiosoitteeseen. Saatetekstissä olen kertonut kaiken tarvittavan yhteystietojeni lisäksi, kuten tutkimuksen tarkoituksen ja aineiston säilytystavan. Saateteksti on luettavissa kokonaisuudessaan liitteistä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) antamien tutkimuksen tekoa koskevien ohjeiden mukaisesti olen kunnioittanut muiden tutkijoiden tekemää työtä ja antanut heidän työnsä sen ansaitseman arvon tekemällä asianmukaiset lähdeviittaukset. Lisäksi olen soveltanut eettisiä tiedonhankintamenetelmiä ja toiminut avoimesti koko tutkimuksen teon ajan. Aineiston analyysissä olen käyttänyt erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta.

5.2. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan pitäisi ottaa mahdollisimman paljon etäisyyttä tutkimuskohteeseensa, jotta hän pystyisi tarkastelemaan keräämäänsä tutkimusaineistoa kriittisesti. Tutkijan tulisi myös olla tietoinen omista ennakko-oletuksistaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Laine 2015, 36). Tämä muodostaa periaatetasolla ongelman, sillä tutkin ADHD-yliopisto-opiskelijoita, ja olen itsekin ADHD-yliopisto-opiskelija. Olenko liian lähellä omaa tutkimustani? Osaanko ottaa tarpeeksi etäisyyttä ja käsitellä tutkimusaineistoa objektiivisesti?

Tarkoituksenani on tuoda esille ADHD-opiskelijoiden tuen tarve yliopisto-opiskelijoiden aikana. Jokainen meistä – ADHD tai ei – on yksilö ja jokainen meistä tarvitsee erilaisen tuen. Tarkoitukseni on tehdä mahdollisimman kattava läpivalaisu siitä, millaisia ADHD-yksilöitä Suomen yliopistolaitoksessa on

opiskelemassa ja millaista tukea he saattavat tarvita. En ole tekemässä case-tutkimusta kenestäkään. Valitsemani tutkimusmenetelmä, mixed method survey, ei myöskään anna minulle niin paljon varaa oman tulkinnan tekoon kuin mitä pelkkä laadullinen tutkimus antaisi.

Lisäksi tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda ADHD-opiskelijoiden tuen tarve näkyväksi. Mikäli toimisoin epäeettisesti missään tutkimukseni vaiheessa, ampuisin itseäni omaan jalkaani. Se ei ole tarkoitukseni, vaan tarkoitukseni on tehdä jotain konkreettista sekä nykyisten että tulevien ADHD-yliopisto-opiskelijoiden hyväksi. Voin täyttää tarkoitukseni ainoastaan olemalla niin objektiivinen kuin tutkijan on mahdollista olla objektiivinen. Koska ymmärrän itse positioni sekä tutkijana että vertaisena tutkittaviini nähden, ja olen pystynyt ottamaan tämän positioni huomioon koko tutkimuksen ajan, voidaan sanoa, että tutkimus on tehty luotettavalla tavalla, eikä minun läheisyyteni tutkittavaan aiheeseen ole häirinnyt tutkimuksen tekoa eikä tutkimustulosten analysointia.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimus toistettavissa, ja jos se on, olisivatko tulokset joka kerta samankaltaiset (Metsämuuronen 2009, 125). Olen tehnyt verkkokyselytutkimuksen, minkä toistaminen on helppoa. Se vaatii vain sen, että tavoittaa kohderyhmään kuuluvat ihmiset mm. liittymällä itse tutkimuksen ajaksi kyseisiin Facebook-ryhmiin. Koska olen pyrkinyt analysoimaan aineiston niin tarkkaan kuin mahdollista, uskon, että toistamalla tutkimus suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa saataisiin samansuuntaisia tuloksia. Kansainvälinen tutkimus toisi erittäin todennäköisesti erilaisia tuloksia, vaikka samaa mittaria olisikin käytetty.

Ulkoisen validiteetti tarkoittaa sitä, miten yleistettävissä tutkimus on (Metsämuuronen 2009, 74). Olen Facebookin kautta tavoittanut runsaan määrän ADHD-oireisia yliopisto-opiskelijoita ympäri Suomen, eri tieteenaloilta ja eri yliopistoista. Koska otantani on näin monipuolinen, voidaan sanoa, että tutkimukseni on yleistettävissä suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Sisäisellä validiteetilla taas tarkoitetaan sitä, mitataanko tutkimuksessa sitä, mitä on

tarkoitus mitata (Metsämuuronen 2009, 125). Olen vastannut esittämiini tutkimuskysymyksiin, joten voidaan sanoa, että tutkimus on tältä osin luotettava.

6. AINEISTON ANALYYSI

Suurimman osan laadullista aineistoa olen analysoinut käyttämällä fenomenografista menetelmää. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen tavoitteena on tutkia ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta, heidän kokemuksiaan, tapojaan ymmärtää erilaisia ilmiöitä ja tulkita niitä (Marton 1981, 178). Tutkimussuuntaus on aineistolähtöinen, joten teoriaa ei käytetä aineiston analyysissä. Sen sijaan aineistosta pyritään etsimään merkitysyksiköitä, mitkä ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia liittyen erilaisiin ilmiöihin ja ihmisten kokemuksiin tutkittavasta asiasta (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167). Esim. tässä minun aineistossani vastaajan ajatus siitä, että yliopistossa on vapaampaa opiskella kuin ammattikorkeakoulussa, on yksi merkitysyksikkö. Fenomenografinen tutkimussuuntaus pitää jokaista mahdollista ilmausta tärkeänä tutkimustuloksena, joten siitä syystä yksi pidempi vastaus saattaa sisältää useampia merkitysyksiköitä (Väisänen 2002, 242).

Fenomenografinen tutkimussuuntaus esittää analyysin tulokset tulosavaruudessa, missä eri merkitysyksiköt on jaettu erilaisiin ylä- ja alakategorioihin (Boulton-Lewis, Marton, Lewis & Wilss 2000, 474). Koska tässä tutkimuksessani vastaukset olivat erittäin vaihtelevia, ja merkitysyksiköitä oli valtava määrä, katsoin kaikkein helpommaksi jättää ylimääräisen kategorioinnin pois, ja laittaa kaikki löytämäni merkitysyksiköt yhden otsikon, eli esittämäni kysymyksen, alle.

Viimeisen laadullisen kysymyksen, eli vapaan palautteen, olen analysoinut käyttämällä fenomenologista menetelmää. Perustelen menetelmän vaihtoa sillä, että vapaassa palautteessa oli kaiken kaikkiaan 52 vastausta, ja suurin osa vastaajista kirjoitti todella pitkän ja pohdiskelevan tekstin. Jos olisin lähtenyt etsimään pieniä merkitysyksiköitä tästä valtavasta tekstin määrästä, se olisi vienyt hirvittävästi aikaa, ja kaiken lisäksi tästä tekstimäärästä syntynyt tulosavaruus olisi ollut aivan liian monimutkainen ja hankala yhdenkään lukijan hahmotettavaksi. Siksi päätin, että lukijaystävällisyyden ja ajan säästämisen kannalta on järkevintä vaihtaa menetelmää tämän yhden kysymyksen kohdalla.

Fenomenologinen lähestymistapa etsii niin ikään merkityksiä tekstistä, mutta eri tavalla kuin fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmisen subjektiivisesta kokemuksesta ja niistä merkityksistä, mitä ihmiset antavat näille kokemuksilleen (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2014, 98). Tutkimusaineistosta pyritään etsimään erilaisia suuria merkityskokonaisuuksia, ja samalla pyritään myös tarkastelemaan aineistoa kuin palloa: yhtenä kokonaisuutena, missä on monia erilaisia puolia riippuen siitä, mitä pallon puolta ollaan parhaillaan tarkastelemassa (Laine 2015, 43). Fenomenologinen lähestymistapa vaatii myös teoreettisen viitekehysten, mitä vasten tutkimusta tarkastellaan. Viitekehys ja aiemmat tutkimukset tulevat kuitenkin kuvaan vasta sitten, kun oma tutkimus on tehty ja aineisto analysoitu (Vilkka 2015, 173.)

Tutkimukseni määrällisen aineiston olen esittänyt joko pylväsdiagrammeihin tai piirakoihin. Vallin (2015, 73) mukaan pylväsdiagrammit ja piirakkakuviot ovat hyviä vaihtoehtoja silloin, kun halutaan esittää nopea yleiskuva tutkitusta ilmiöstä. Olen käyttänyt selkeyden vuoksi runsaasti erilaisia värejä, jotta piirakkakuviot ja pylväsdiagrammit olisi helpompi hahmottaa yhdellä pikaisella silmäyksellä.

Määrällisen aineiston analyysi ei vaatinut kummempin aikaa eikä vaivaakaan, sillä Google Forms-ohjelma laski puolestani kaikki vastausprosentit valmiiksi. Minun ei tarvinnut tehdä mitään muuta kuin siirtää tiedot lomakkeen vastausosiosta Word-tiedostoon. Laadullisen aineiston analyysi puolestaan vei valtavasti aikaa. Avoinmet vastaukset olivat pitkiä ja pohtivia, joten yhdessä vastauksessa saattoi olla kymmenenkin fenomenografista merkitysyksikköä. Tulostin vastaukset paperille yksi kysymys kerrallaan, ja lähdin etsimään vastauksista merkitysyksiköitä merkiten eri merkitysyksiköt eri väreillä. Tämän jälkeen laskin yhteen kaikki samanväriset merkitysyksiköt, ja tein niiden perusteella fenomenografiset tulosavaruudet.

Koska eri merkitysyksiköitä oli vastauksissa valtava määrä, katsoin parhaaksi tehdä vastauksista taulukkomuotoisen tulosavaruuden. Taulukkomuotoinen tu-

losavaruus on selkeä ja helppo hahmottaa. Esimerkkejä saamistani avoimista vastauksista olen laittanut jokaisen taulukon jälkeen.

Vapaan palautteen kanssa tein samalla tavalla kuin muiden laadullisten kysymysten: tulostin kaikki vastaukset paperille, ja aloin sen jälkeen etsiä vastauksista eri merkityksiä merkiten eri merkitykset eri väreillä. Kun olin onnistunut löytämään tekstistä kaikki vastaajien kokemukset ja niistä tulleet merkitykset, erottelin nämä kaikki merkitykset omien otsikoidensa alle.

7. TUTKIMUSTULOKSET

Olen käyttänyt tutkimuksessani mixed method-tutkimustapaa, joten minulla on sekä määrällistä että laadullista tutkimusaineistoa. Jotta tutkimustulosten esittely olisi mahdollisimman selkeä ja lukijaystävällinen, olen päättänyt esittää tulokset teemoittain sen sijaan, että esittelisin ensin määrällisen ja vasta sen jälkeen laadullisen aineiston.

Aloitan tutkimustulosten esittelyn vastaajien perustiedoista ja opintojen tilanteesta, mistä siirryn aihe kerrallaan käsittelemään opinnoissa ilmeneviä esteitä ja kaikkia niitä apukeinoja, mitä opiskelijat ovat kehittäneet itselleen.

7.1. Vastaajien perustiedot ja nykyisten opintojen tilanne

Vastaajia oli kaiken kaikkiaan 83 kappaletta. 78,3 % vastaajista oli naisia, 13,3 % oli miehiä, 4,8 % oli valinnut sukupuolekseen muu ja 3,6 % ei halunnut ilmoittaa sukupuoltaan. Vastaajista ADHD-oireisia oli 48,7 % ja ADD-oireisia oli 51,2 %.

Vastaajat edustivat eri yliopistoja seuraavasti:

TAULUKKO 1: Yliopistot

YLIOPISTO	MÄÄRÄ (KPL)
Turun yliopisto	24
Jyväskylän yliopisto	11
Helsingin yliopisto	8
Itä-Suomen yliopisto	8
Tampereen yliopisto	7
Oulun yliopisto	5
Aalto-yliopisto	4
Lapin yliopisto	4
Åbo Akademi	3

Estonian Business School	1
Lappeenrannan teknillinen yliopisto	1
Taideyliopisto	1
Tampereen teknillinen yliopisto	1
Viron maatalousyliopisto	1

Vastaajista neljä ei ilmoittanut laisinkaan sitä yliopistoa, missä he opiskelevat.

Vaikka olin tarkoittanut kyselyn suomalaisissa yliopistoissa opiskeleville henkilöille ja julkaissut kyselyn pelkästään suomenkielisissä vertaistukiryhmissä Facebookissa, kaksi vastaajaa ilmoitti opiskelevansa muualla kuin suomalaisessa yliopistossa. Otin heidän vastauksensa kuitenkin mukaan tähän tutkimukseen, sillä vaikka he opiskelevat muussa kuin suomalaisessa yliopistossa, he ovat kuitenkin suomalaisia ja ADHD-oireisia. Lisäksi kävin heidän vastauksensa erikseen läpi ja totesin, että heillä molemmilla oli monipuolista ja mielenkiintoista pohdintaa ADHD-oireisen yliopisto-opiskelijan näkökulmasta, eikä heidän vastauksissaan painottunut se, että he opiskelevat jossain muussa kuin suomalaisessa yliopistossa. Toinen näistä vastaajista opiskelee Estonian Business Schoolissa, jolla on toimipisteet sekä Tallinnassa että Helsingissä. Vastaaja ei eritellyt vastauksessaan sitä, kummassa toimipisteessä hän opiskelee.

Vastaajat edustivat eri tiedekuntia seuraavasti:

TAULUKKO 2: Tiedekunnat

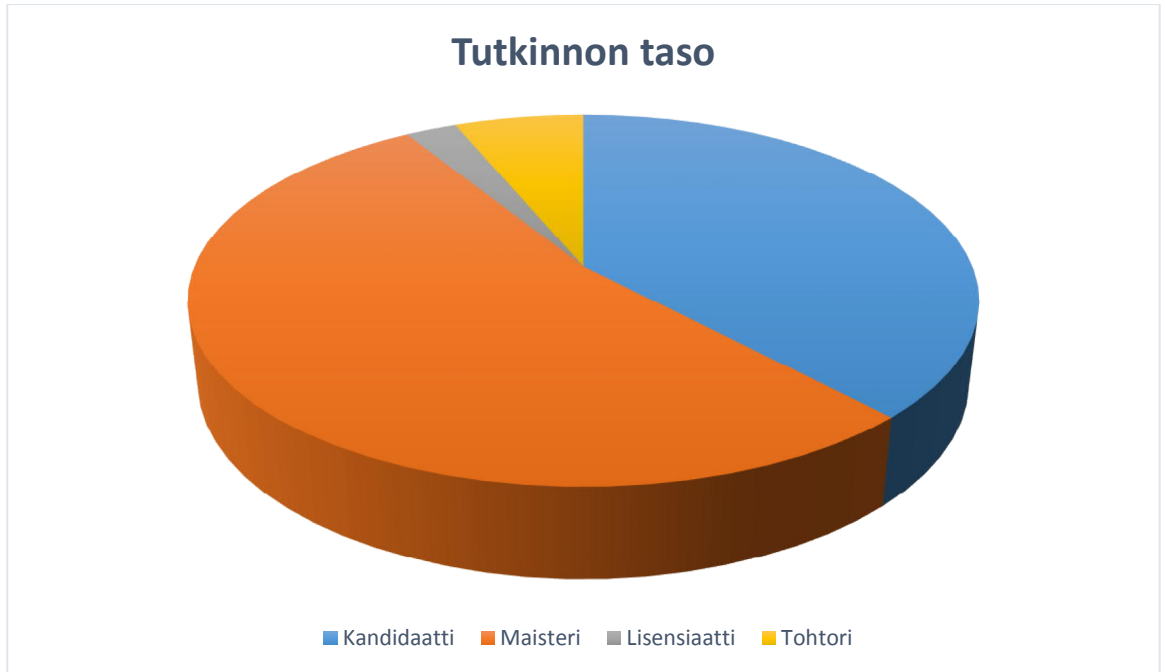
TIEDEKUNTA	MÄÄRÄ (KPL)
Humanistinen	18
Yhteiskuntatieteiden	11
Kasvatustieteellinen	6
Kauppatieteiden	5
Matemaattis-luonnontieteellinen	5
Taiteiden	5

Luonnontieteiden ja tekniikan	4
Filosofinen	3
Maatalous- ja metsätieteellinen	3
Opettajakorkeakoulu	3
Informaatioteknologian	2
Kasvatustieteiden ja psykologian	2
Lääketieteellinen	2
Teologinen	2
Eläinlääketieteellinen	1
Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	1
Oikeustieteellinen	1
Sibelius-Akatemia	1
Talouden ja rakentamisen	1
Terveystieteiden	1
Tieto- ja sähkötekniikan	1
Valtiotieteellinen	1
Viestintätieteellinen	1
Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden	1

Yksi vastaajista kertoi opiskelevansa Aalto-yliopistossa, muttei kertonut sen tarkemmin, mitä alaa. Yksi jätti vastaamatta tiedekuntaa koskevaan kysymykseen.

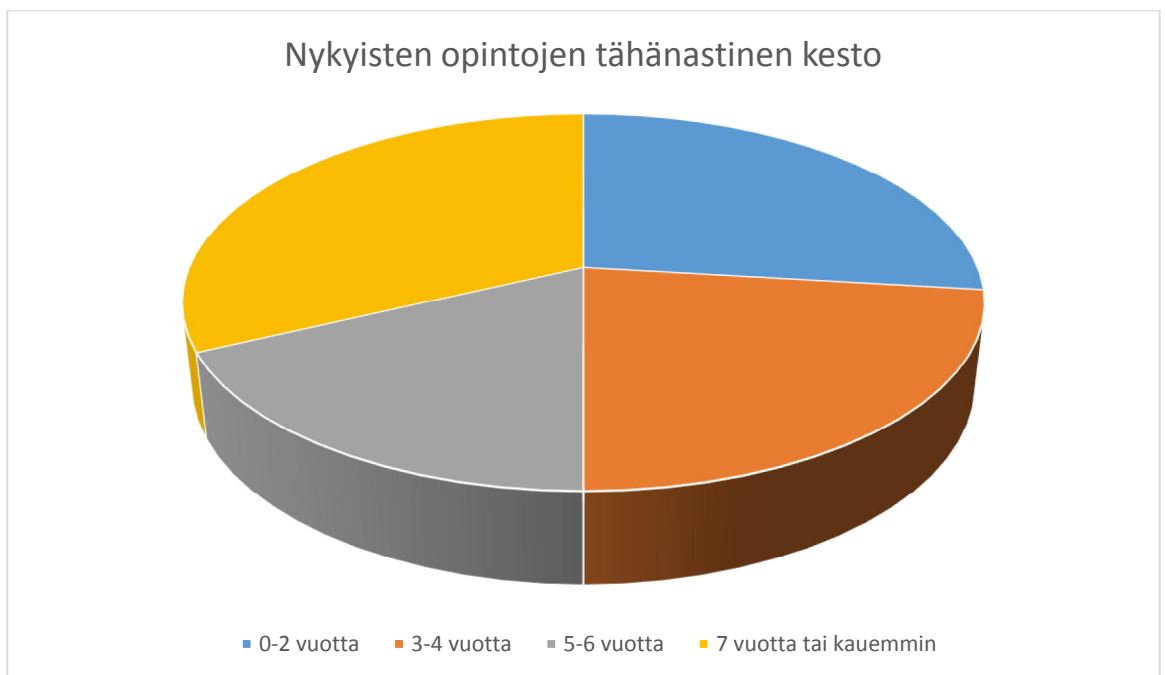
Olen laittanut taulukkoon kasvatustieteellisen tiedekunnan ja opettajakorkeakoulun omiksi tiedekunnikseen, vaikka molemmista valmistuu kasvatustieteiden maistereita. Perustelen tätä valintaa sillä, että opettajakorkeakouluun on omat pääsykokeensa, eivätkä kasvatustieteitä, erityispedagogiikka tai aikuiskasvatusta opiskelevat saa automaattisesti opettajan pätevyyttä, kun taas opettajakorkeakoulun opiskelijat saavat.

Kandidaatin opintoja suoritti 38 % vastaajista, maisterin opintoja 53,2 %, lisensiaatin opintoja 2,5 % ja tohtorin opintoja 6,3 % vastaajista.



KUVIO 1: Tutkinnon taso

Vastaajista 26,9 %:lla olivat opinnot vasta alkuvaiheessa, ja olivat kestäneet vajaasta vuodesta kahteen vuoteen. 23,1 %:lla vastaajista olivat opinnot kestäneet 3-4 vuotta, ja 17,9 %:lla opintojen kesto oli ollut 5-6 vuotta. Vastaajista peräti 32,1 % ilmoitti, että heidän opintonsa olivat kestäneet seitsemän vuotta tai kauemmin.



KUVIO 2: Nykyisten opintojen tähänastinen kesto

Vastaajilla oli mahdollisuus kommentoida opiskelujen kestoa, sillä kysymys esitettiin avoimena kysymyksenä. Jätin kummatkin opintojen kestoa koskevat kysymykset – sekä nykyisten opintojen keston että jatkumisen – avoimeksi siitä syystä, että koin valmiiden vastausvaihtoehtojen olevan rajoittavia. Vaikka en kysynyt syitä opiskelujen venymiseen, moni pitkään opiskellut halusi kuitenkin kertoa tarkemmin, miksi opinnot ovat viivästyneet ja kestäneet niin kauan.

”Näiden kyseisten opintojen osalta on menossa ensimmäinen vuosi. Kaikki korkeakouluopinnot yhteenlaskettuna tämä on 9.”

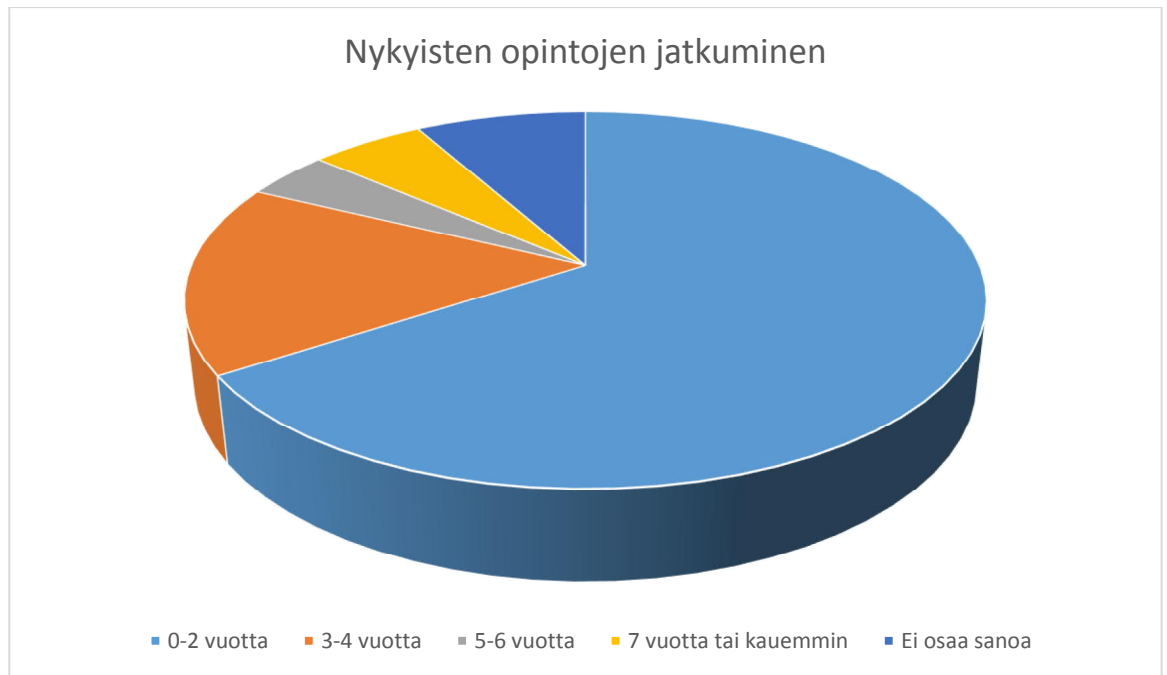
”Aloitin 2011, mutta tein välissä 4 vuotta toista tutkintoa, joten periaatteessa olen yliopistolla noin kolmatta vuotta.”

”Melko kauan. Olen ollut läsnäolevana syksystä 1998.”

”Tauot poislukien n. 10 vuotta, tauot mukaanluettuna yli 16 vuotta.”

”Useita vuosia, koska ensin opiskelin vain huvikseni.”

Vastaajat joutuivat itse arvioimaan, kauanko heidän opintonsa tulisivat vielä jatkumaan. Peräti 65,8 % oli sitä mieltä, että he valmistuvat alle vuoden sisään, viimeistään kahden vuoden sisään. 16,4 % uskoi opintoihin menevän vielä 3-4 vuotta. 4,1 % arveli opintojen jatkuvan 5-6 vuotta ja 5,5 % uskoi nykyisten opintojen jatkuvan vielä 7 vuotta tai kauemmin. Vastaajista 8,2 % ei osannut sanoa, milloin he valmistuvat vai valmistuvatko koskaan.



KUVIO 3: Nykyisten opintojen jatkuminen

Myös tämä kysymys oli avoin syystä, minkä mainitsin edellä, ja vastaajilla oli mahdollisuus kommentoida tarkemmin nykyisten opintojensa jatkumista.

”Näillä näkymin en tule valmistumaan vaan päätän opinto-oikeuteni, eli ad infinitum.”

”Riippuu myönnetäänkö lisäaikaa vai ei. Vuoden päivät ehkä.”

”Pitäisi kestää vielä yhden vuoden, mutta rästissä on niin paljon että tuskin pääsen koskaan läpi. Muilla on jo kandiluvat. Mulla on pelkkiä rästejä, joita en osaa tehdä.”

”4-5 vuotta, koska suorittaminen järkevästi on mahdotonta.”

”En edes tiedä, saanko näitä opintoja koskaan valmiiksi. Tarkoitus on saada kandidatkinto valmiiksi vuoden sisään, mutta en tiedä onnistuuko se mielenterveyssyistä. Maisteritutkintoonkin on opinto-oikeus, mutta en tiedä, tulenko sitä tekemään, vai aloitanko vuoden päästä toiset maisteriopinnot.”

”Muutama kuukausi, DI työtehty 2003 mutta kandidaattityö jäi opintouudistuksen takia tekemättä, tämä estänyt valmistumista.”

”todnak vielä ainakin vuosi (tällä hetkellä gradu kesken), vähintään puoli vuotta, olettaen että saan lisäaikaa”

7.2. Lääkityksen käyttö ja sen antama apu opintoihin

ADHD-lääkitystä käytti 69,9 % vastaajista. 30,1 % ilmoitti, ettei käytä ADHD-lääkitystä.

Tutkimuksessa ei tiedusteltu lääkkeen nimeä, annostusta tai muita mahdollisia lääkityksiä ADHD-lääkkeen rinnalla, sillä ne eivät ole olennaisia tutkimustuloksen kannalta.

Kyselylomakkeessa ei myöskään kysytty syitä siihen, miksi ADHD-lääke ei ole käytössä. Jotkut vastaajista olivat kuitenkin tarkentaneet avoimeen vastauskohtaan, miksi he eivät käytä lääkettä.

”Olisi varmasti vaikuttanut jos olisi ollut mahdollisuus ottaa lääkettä. Verenpaineen takia ei ole lähdetty käyttämään lääkitystä.”

”Ei ole enää (ei ollut varaa uusia reseptiä), mutta ennen oli bupropion.”

”Kun lääkitys oli kohdillaan, pystyin rauhoittumaan oppitunneilla. Lääkityksen sivuoireet pahenivat ja lääkitys piti lopettaa.”

”Auttaa etenemään lähes normaalitahtia, en kuitenkaan voi syödä sitä, sillä se aiheuttaa minulla voimakkaita paniikki- ja ahdistusoireita”

”Aluksi (graduvaiheessa) olin lääkityksellä (concerta) ja se tuntui auttavan, mutta ”teho” vaimeni pian vaikka annostusta nostettiin. Ehkä alun koetussa tehossa oli kyse plasebovaikutuksesta, kun opintoja lähti tekemään taas toiveikkaammin? Sittemmin olen lopettanut Concertan. Kiinnostaisi kokeilla muita lääkivaihtoehtoja, esim. Stratterraa tai Elvansea, mutta molemmat ovat liian kalliita.”

Avoimiin kysymyksiin lääkityksen vaikutuksesta opinnoissa suoriutumisesta sain yhteensä 64 vastausta. Vastauksista kaksi ei vastannut laisinkaan esitettyyn kysymykseen, joten en ottanut niitä laisinkaan huomioon analyysissäni. Onnistuin löytämään vastauksista yhteensä 38 merkityksikköä.

TAULUKKO 3: Onko lääkitys vaikuttanut opinnoissa suoriutumiseen?

MILLÄ TAVALLA LÄÄKITYS ON AUTTANUT	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
On ollut huomattava positiivinen vaikutus	8
Auttaa keskittymään	26
Parantaa aloitekykyä	14
Auttaa ajanhallinnassa ja aikatauluissa pysymisessä	9
Auttaa tehtävien ja luetun ymmärtämisessä	5
On parantanut arvosanoja	2
Auttaa ajattelemaan, ennen kuin avaa suunsa	1
Opiskelu ei onnistu ilman lääkitystä	6
Nostaa vireystasoa	1
Auttaa tehtävien loppuun saattamisessa	4
Lisää sisältöjen muistamista	2
Mahdollistaa intensiivisen lukemisen	1
Helpottaa kurssitöiden tekoa	2
On parantanut itsetuntoa	4
Nostaa aktiivisuustasoa	1
Auttaa pysymään hereillä	4
Helpottaa tylsien asioiden tekemistä	4
Vähentää jumiutumista	3
Auttaa pysymään aiheessa	1
Mahdollistaa pitkäjänteisen työskentelyn	1
Vähentää aistikuormitusta	2
Parantaa työmuistia	1
Auttaa sosiaalisissa suhteissa ja tilanteissa	4

Selkeyttää ajatuksia	1
Vähentää tunnekuohuja ja rauhoittaa	5
Lääkityksen avulla päässyt opiskelemaan	1
Auttoi jatkamaan keskeytyneitä opintoja	1
Vähentää oheistekemisen tarvetta	2
Parantaa yöunta	1
Tavaroiden hukkaaminen loppui	1
Auttaa luomaan arkirutiineja	2
Parantaa toiminnanohjausta	6
Auttaa hallitsemaan suuria kokonaisuuksia	2
Auttaa lopettamaan haahuilun	1
Lääkitys on vasta kokeiluvaiheessa	4
Lääkkeellä ei ole ollut vaikutusta opintoihin	6
Ei lääkettä	8
Lääkkeet ovat liian kalliita	2

Vastauksissa näkyi selvästi lääkitymisen positiivinen vaikutus. Lääkitymisen kanssa opinnot sujuivat suurimmalla osalla vastaajista huomattavasti paremmin kuin ilman lääkitystä. Kaikilla lääkitys ei tuonut apua ihan kaikkiin ongelmiin, mutta se oli ratkaissut kuitenkin joitain opiskeluun liittyviä ongelmia, ja opiskelijan kokonaisvaltainen hyvinvointi oli lääkitymisen myötä parantunut.

“Lääkitymisen avulla muutama televisiokanava päästäni sulkeutuu, ja pystyn olemaan hetkessä läsnä ja keskittyä juuri siihen mihin pitääkin (suunnilleen.). Lisäksi haahuilu ja tavaroiden jatkuva hukkaaminen loppui kuin seinään lääkitymisen myötä ja sain luotua jonkin verran arkea auttavia rutiineja. Lääkitys ei kuitenkaan ratkaise kaikkia ongelmia, mm. ruokahaluttomuus ja verenpaine ovat olleet lisähaasteina opinnoissa lääkitymisen myötä. Mutta on se helpottanut sen verran, että pärjään yliopisto-opinnoissani ilman jatkuvaa alisuoriutumista.”

“On vaikuttanut ja ero on aivan huomattava. Jaksaa paremmin keskittyä tenttikirjojen ja esseemateriaalin lukemiseen. Aikaansaaminen on parantunut. Myös se on iso muutos lääkkeellä, että ennen lääkkeen aloittamista tarvitsin opinnoissa todella paljon toisten muistuttamista,

hoputtamista ja jopa itsenäisten opiskeluaikojen valmiiksi päättämistä. Lääkkeen avulla pystyn itsenäisesti aloittamaan tekemiseen. Lääkitys auttaa myös esim. luennoilla/seminaareissa aistikuormituksen vähenemiseen. Isoin muutos on kuitenkin keskittyminen, lääkkeen avulla koen että pystyn istumaan paikallani ja jaksan kuunnella opettajaa ilman, että joudun koko ajan tekemään oheistoimintoja tai keskeyttämään kavereita.”

“Auttaa keskittymään luennoilla ja opiskelemaan kotona. Aikaisemmin en saanut mitään aikaiseksi ja se huonoksi kyllä itsetuntoa ja mielialaa aika roimasti. Viime vuonna kun en ollut lääkityksellä suoritin 38op lukuvuodessa. Tänä lukuvuonna olen ja suoritan noin 70op.”

“On vaikuttanut paljon. Opinnot ovat edenneet aivan eri lailla kuin aikaisempina kertoina, kun olen yrittänyt itselleni ammattia opiskella! Nyt näyttää jopa siltä, että olen valmistumassa, jonka lisäksi jatko-opinnotkin ovat jo mielessä :)”

“Lääkitys auttaa toiminnanohjauksessa ja sitä kautta suunnitelmallisuudessa, jota tarvitaan myös opiskelussa. Kuitenkaan esim. lukeminen tai asioiden omaksuminen ei suju yhtään sen nopeammin lääkityksellä.”

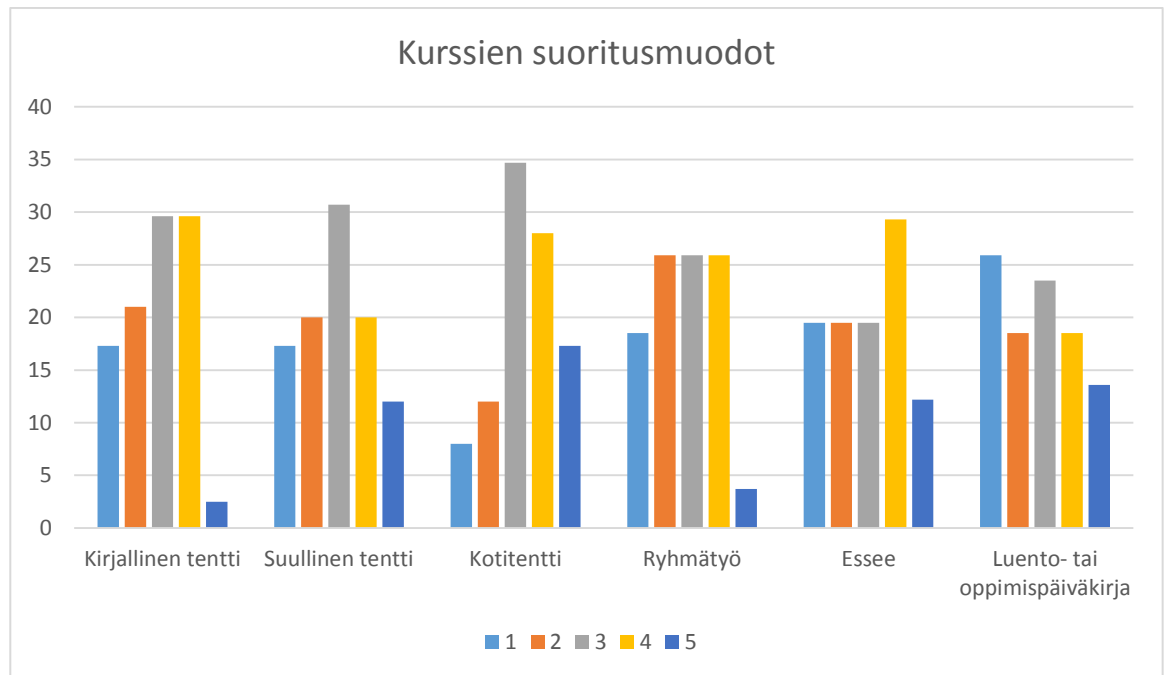
7.3. Kurssien suoritusmuodot ja vaihtoehtoiset suoritustavat

Kurssien suoritustavoista ja niiden sopivuudesta itselle kysyttiin Likert-asteikolla. Numero 1 tarkoitti, että suoritusmuoto on itselle todella vaikea, ja numero 5 taas tarkoitti, että suoritusmuoto on todella helppo. Kurssien suoritusmuotoja oli kuusi kappaletta: kirjallinen tentti, suullinen tentti, kotitentti, ryhmätyö, essee ja luento- tai oppimispäiväkirja.

Kaikkein vaikeimmaksi suoritusmuodoksi nousi luento- ja oppimispäiväkirja. Jopa 25,9 % kaikista vastaajista koki, että kyseinen suoritusmuoto on itselle todella vaikea. Seuraavaksi vaikein suoritusmuoto oli essee, ja melkein yhtä vaikeana pidettiin ryhmätöiden tekemistä.

Näistä valmiiksi annetuista vaihtoehdoista kaikkein suurimman suosion sai yllättäen kotitentti, jota jokseenkin helppona piti 28 % vastaajista ja todella

helppona 17,3 % vastaajista. Vain harva koki kotitentin vaikeaksi; 8 % vastaajista ilmoitti kotitentin olevan itselleen vaikea suoritusmuoto.



KUVIO 4. Kurssien suoritusmuodot

Avoimessa kysymyksessä vastaajia pyydettiin listaamaan erilaisia heille itselleen sopivia kurssien suoritusmuotoja näiden edellä mainittujen suoritusmuotojen lisäksi. Vastauksia tuli 37 kappaletta, ja näistä vastauksista löysin yhteensä 36 eri merkitysyksikköä. Kolme saamistani vastauksista eivät vastanneet laisinkaan esittämäni kysymykseen, joten jätin nämä vastaukset huomiotta.

Saamissani vastauksissa oli vaihtelua todella runsaasti, ja vastaajia hyödyttivät hyvin erilaiset suoritusmuodot. Yksi suoritustapa nousi kuitenkin selkeästi yli muiden: mahdollisimman pieniksi pilkotut tehtävät. Mitä selkeämpää ja yksinkertaisempää, sen parempi.

TAULUKKO 4. Muita itselle sopivia suoritusmuotoja

SUORITUSTAPA	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
Monimuoto	2

Oppimistehtävä	1
Kirjoittamalla näytelmä	1
Palautettavat laskuharjoitukset	1
Labrat	1
Käytännönläheinen/toiminnallinen opetus	3
Pilkotut/pätkityt tehtävät	5
Vain vähän luettavaa	1
Tarkat deadlinet	1
Lukuseminaari	1
Sähköiset tentit	2
Käytännön tehtäviin liittyvät kokeet	1
Lähiopetus	3
Seminaarityyppinen opetus	3
Luento-opetus	2
Työharjoittelu	1
Työpajat	2
Artikkelilukupiiri	1
Kurssit sisältäen montaa eri opetustapaa, kuten luentoja, ryhmätöitä ja pieniä kirjallisia tehtäviä	1
Ryhmätentti	1
Teoskriittikki	1
Kotitehtävät	1
Verkkokurssit	2
Näyttämöessee	1
Lukupiiri	2
Opiskeltavan asian opettaminen muille	1
Julkaisun kirjoittaminen	1
Yhdessä tekeminen	2
Tentti	1
Vapaaehtoisia harjoitustehtäviä, mistä lisäpisteitä	1
Projektimuotoinen opiskelu	1

Mikä tahansa suoritusmuoto, ilman tenttiä	3
Osallistava oppiminen	1
Itsenäinen työskentely	1
Lähiopetuksen aikana tehtävät harjoitukset	1
Kurssitehtävistä koostuva suoritus	1

Joissain vastauksissa korostui selkeä tarve vaihtoehtoiseen suoritustapaan.

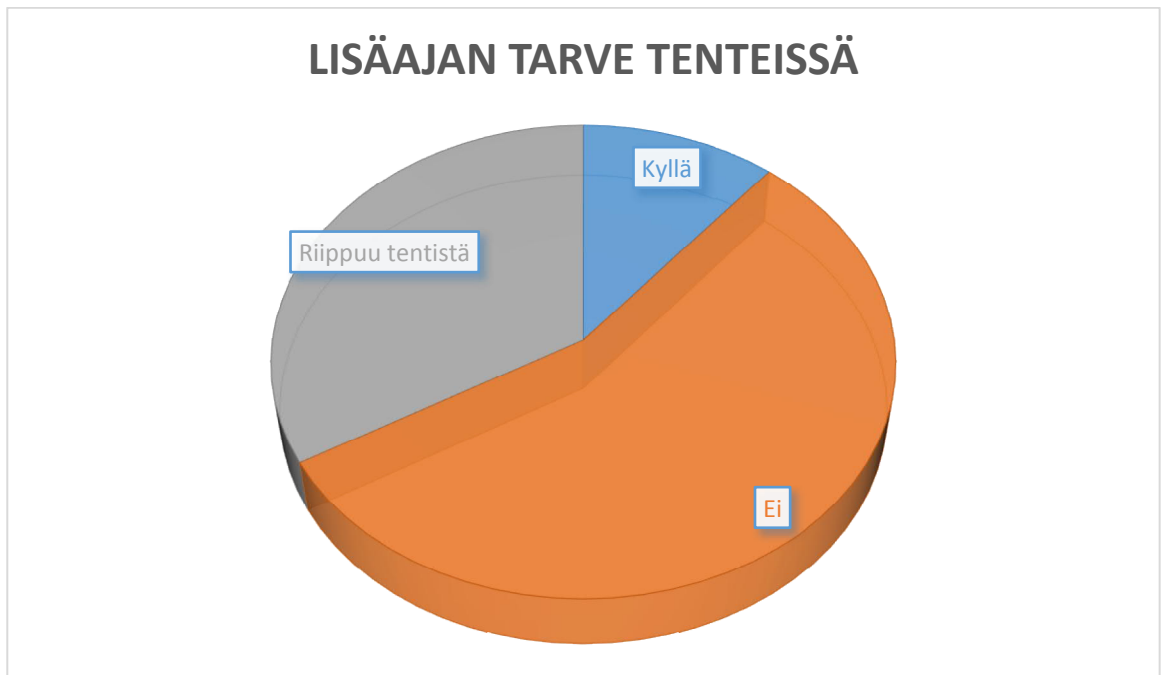
”Olisi hienoa, jos kirjatenttikurssit olisivat edes osittain pilkottu osiin, että olisi vaikkapa useita pienempiä tehtäviä. En neljän vuoden aikana ole saanut yhtäkään kirjatenttikurssia vietyä loppuun. Yksi sivuaine jäi siitä syystä kesken.”

”Meillä ei juurikaan ole esseetehtäviä, vaan laajojen kirjallisuuskatsausten itsenäistä tekemistä. Koen ne erittäin vaikeiksi, esseeet ym. ovat paljon helpompia. Näin laajoihin töihin kaipaisin ohjausta alkuvaiheesta lähtien (tutkimuskysymyksen rajaus, tiedonhakuprosessi jne.). Nykyisellään käytäntö tuntuu olevan että räpelletään jotain, ja kun se on lähes valmis, voi saada vertaisarvioijilta palautetta, jonka pohjalta voi sitten vähän korjailla. Oppiminen jää minusta olemattomaksi, kun "ohjausta" saa vain jälkeinpäin, jos sitä palautetta edes voi ohjaukseksi sanoa. Myös tuon palautteen taso on näissä mitä sattuu, koska eiväthän muut opiskelijat niin syvällisesti perehdy siihen minun aiheeseeni, olisi kiva että kurssin ohjaaja edes joskus kommentoisi jotain. Olen antanut palautetta, ja ohjaajat ovat luvanneet lisätä kurseille "struktuuria"/ "strukturoidumpaa ohjausta". Käytännössä tämä on tarkoittanut lisää deadlinejä. Esim. suunnitelmaa moodleen siihen mennessä, tiivistelmä siihen mennessä, 1. versio tuohon mennessä jne. Eli mielestäni ohjausta ei ole lisätty lainkaan. Tämä on harmillista, koska mielestäni kirjallisten töiden tekeminen itse olisi kyllä minulle hyvä tapa oppia, esim. kirjatentteihin pänttäämisestä ei jää mieleen mitään. Helpoimpia, tai sellaisia joissa opin parhaiten, ovat monipuoliset kurssit, joissa on siis sekä luentoja, pienehköjä harjoitustehtäviä, että esim. ryhmässä tehtävä lopputyö tms. Tulee kuuntelua, itse tekemistä ja ryhmässä pohtimista, eikä mikään kohta ole sellainen liian iso yksin tehtävä mörkö.”

”Näyttämöessee olisi minulle mielekkäin suoritusmuoto. Kotitentti on vieras, akvaariotenttiin en ole uskaltanut. Olen haaveillut lukupiirityöskentelystä, että voisi suorittaa vähän kerrallaan. Seminaarityöskentely on parasta, koska siinä voi keskustella, ja keskustelu kirkastaa aivotointa. Yksin olen aina ajeluksissa. Helpointa minun

motivoitua oppimaan on opiskella jokin asia käytännön tarpeeseen, vaikka luennoidakseni siitä muille tai tehdäkseni siitä jonkin julkaisun.”

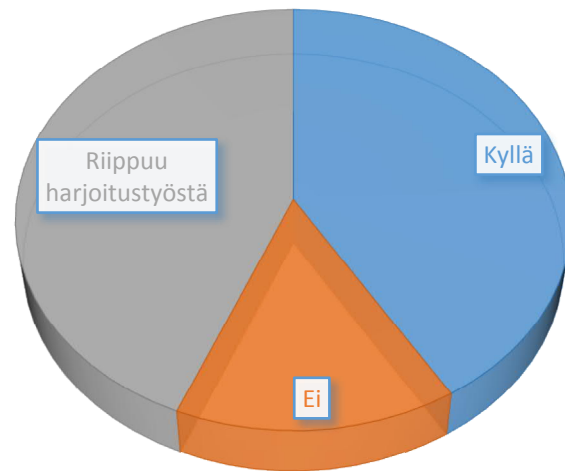
Vastaajista 11,1 % ilmoitti tarvitsevansa lisäaikaa tentissä joka ikinen kerta. Tentistä riippuen lisäaikaa tarvitsi 33,3 % vastaajista. 55,6 % vastaajista ilmoitti, ettei tarvitse lisäaikaa tenteissä koskaan.



KUVIO 5. Lisäajan tarve tenteissä

Jousta harjoitustöiden aikatauluissa ja palautuksessa tarvitsi 41,3 % vastaajista jokaisen harjoitustyön kohdalla. 43,8 % vastaajista kertoi tarvitsevansa sitä joskus, harjoitustyöstä riippuen. Vain 15 % vastaajista ilmoitti, ettei tarvitse jousta harjoitustöiden aikatauluissa ikinä.

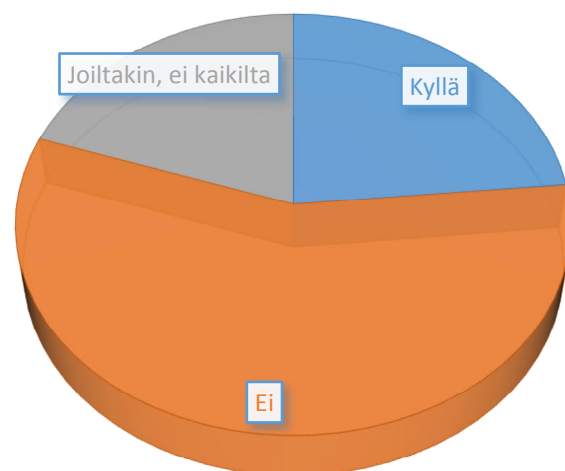
JOUSTON TARVE HARJOITUSTÖIDEN PALAUTUKSESSA



KUVIO 6. Jouston tarve harjoitustöiden palautuksessa

Vastaajista 23,5 % on pyytänyt vaihtoehtoista suoritustapaa kurssien vetäjiltä, ja 19,8 % on pyytänyt joiltain kurssien vetäjiltä vaihtoehtoista suoritustapaa, muttei kuitenkaan kaikilta. 56,8 % vastaajista ei ole pyytänyt vaihtoehtoista suoritustapaa.

ONKO OPISKELIJA PYYTÄNYT VAIHTOEHTOISTA SUORITUSTAPAA?



KUVIO 7. Onko opiskelija pyytänyt vaihtoehtoista suoritustapaa?

Vastaajista 11,5 % kertoi saaneensa vaihtoehtoisen suoritusmuodon aina, kun on sitä pyytänyt. 44,2 % oli saanut vaihtoehtoisen suoritusmuodon joskus, muttei kuitenkaan joka kerta sitä pyydettyä. Toiset 44,2 % vastaajista ilmoitti, ettei ole ikinä saanut vaihtoehtoista suoritusmuotoa, vaikka olisi sitä pyytänytkin.



KUVIO 8. Onko opiskelija saanut vaihtoehtoisen suoritusmuodon?

Avoimia kysymyksiä liittyen vaihtoehtoiseen suoritusmuotoon oli kaksi. Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin, onko vaihtoehtoisen suoritustavan saanut helposti, ja toisessa kysymyksessä kysyttiin, mitkä ovat olleet perusteet sille, ettei vaihtoehtoista suoritustapaa ole saatu.

Ensimmäiseen kysymykseen sain 41 vastausta, ja näistä vastauksista löysin 24 merkitysyksikköä. Neljä vastausta ei vastannut ollenkaan esitettyyn kysymykseen, joten en ottanut niitä huomioon analyysissäni.

TAULUKKO 5: Onko vaihtoehtoisen suoritusmuodon saanut helposti?

ONKO SAANUT HELPOSTI VAIHTOEHTOISEN SUORITUSMUODON?	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
On joutunut tappelemaan	5

On saanut helposti	16
Riippuu opettajasta	3
Riippuu oppiaineesta	2
Oppiaineessa valmiiksi vaihtoehtoisia suoritustapoja	2
Ei ole saanut ikinä vaihtoehtoista suoritustapaa	3
Ei ole osannut pyytää	3
Ei ole uskaltanut pyytää	2
Ei ole pyytänyt	3
On suhtauduttu torjuvasti	5
Ei saa pyydetyksi, vaikka saisikin vaihtoehtoisen suoritustavan	1
Ellei onnistu saamaan vaihtoehtoista suoritustapaa, jättää kurssin kesken	1
On saanut, muttei sitä suoritustapaa, mitä on pyytänyt	2
Lääkärintodistuksesta huolimatta ei aina saa	2
Vaihtoehtoisen suoritustarpeen perustelevien rikkoo yksityisyyden rajoja	1
Joutuu jatkuvasti muistuttamaan asiasta	1
Ei tiedä itsekään, mikä vaihtoehto itselle paras	1
Eri vaihtoehtoista ei ole kerrottu mitään	1
Joutuu itse selvittämään kaiken eri vaihtoehtoista, vaikka se olisi opettajan homma	1
Työmäärä on suurempi vaihtoehtoisessa suoritusmuodossa	1
Oma-aloitteisuus auttaa asioiden hoitamisessa	1
Saanut vaihtoehtoisen suoritustavan sen jälkeen, kun ei päässyt toisellakaan kertaa tentistä läpi	1
Yliopistossa luullaan kaikkien pystyvän samaan	1
Ei kannata omassa oppiaineessaan vaihtoehtoisia suoritusmuotoja	1

Vastauksissa oli hyvin paljon vaihtelua. Jotkut vastaajista olivat saaneet osakseen hyvin paljon ymmärrystä, toiset taas eivät olleet saaneet mitään. Osa vastaajista ei ollut kysynyt vaihtoehtoista suoritusmuotoa, syystä tai toisesta, ja kaikki eivät edes tieneet, että sellainen mahdollisuus voisi olla olemassa.

“En ole koskaan saanut pyynnöistä huolimatta suorittaa suullista tenttiä. Olen pyytänyt jännittämisestä johtuen lupaa olla osallistumatta yllättäen luennolla järjestettävään keskusteluun ja esiintymiseen, mutta siihen on suhtauduttu vähäsanausesti tai vaeten, joka on tuntunut pahalta ja olen sen jälkeen jäänyt pois luennoilta. Olen joskus saanut suorittaa tentin opettajien huoneessa valvotusti ja joskus saanut esittää esitelmän opettajalle kahden kesken. Olen yrittänyt ehdottaa erilaisia suoritustapoja, joissa suuret ja projektiomaiset kirjoitustehtävät olisi pilkottu osiin osasuorituksiksi, mutta niihin on suhtauduttu torjuvasti.”

“OKL:ssä ei jousteta. Kenellekään.”

“Olen saanut adhd -diagnoosin vasta aikuisena, enkä oikein osaa opiskelutekniikoita, enkä ole saanut näihin ongelmiin mitään apua. En suoraan sanoen osaa sanoa itsekään, sopsisiko joku toinen kurssisuoritustapa itselleni paremmin, mutta voi olla, että täytyisi kokeilla. Näistä mahdollisuuksista ei ole koskaan kerrottu yliopistolla, ainakaan muistaakseni.”

“Ei ole tarvinnut kuin kysyä. Olen saanut lisäaikaa deadlineihin ja joustoa kurssin suoritusmuodosta.”

“Olen saanut aina periaatteessa jonkin vaihtoehtoisen suoritusmuodon, mutta en välttämättä sitä jota olen pyytänyt. Olen joutunut myös itse opiskelijana selvittämään paljon (jopa kymmeniä tunteja!) erityisjärjestelyitä, vaikka tämä olisi kuulunut opettajan työhön.”

“Oppiaineessani on oletuksena monta erilaista suoritustapaa - niitä ei tarvitse erikseen pyytää.”

Toinen avoin kysymys koski niitä perusteluja, mitä opiskelija on saanut, jos vaihtoehtoista suoritustapaa ei ole annettu. Sain yhteensä 33 vastausta ja löysin näistä vastauksista 21 merkityksikköä.

TAULUKKO 6: Perusteet sille, miksei vaihtoehtoista suoritustapaa ole myönnetty

PERUSTELUT	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
Tasa-arvo: ”Epäreilua muita kohtaan ja pitäisi sallia heillekin”	8

Ei ole saanut kunnon perusteluja: "Ei se nyt vain käy"	5
Ei ole voitu järjestää vaihtoehtoista suoritusmuotoa	3
Resurssien puute	1
Opettaja ei tiedä mitään vaihtoehtoisista suoritustavoista eikä tiedekunnan käytännöistä	1
"Tämän voi suorittaa vain tällä tavalla"	5
"Täällä opiskellaan akateemisen tekstin tuottamista"	1
Opiskelija vain yrittää sinnitellä muiden mukana	2
Vaihtoehtona pelkkä aikatauluissa joustaminen	1
"Liian moni haluaa erityisjärjestelyjä, joten siksi sama suoritus kaikille"	1
"Aikaa on varattu tarpeeksi"	1
Ei ole tarvetta erityisjärjestelyille, joten ei ole pyytänyt niitä	2
Pakko tehdä tentti, jotta tiedetään, osaako opiskelija kurssin asiasisällön oikeasti (Raamattu-tentti)	1
Aikoo hakea vaihtoehtoista suoritusmuotoa nyt, kun tietää tämän mahdollisuuden olevan olemassa	1
"Näin tämä on aina tehty"	1
"Ei kukaan muukaan apua tarvitse"	1
Oppiaineessa ei haluta joustaa	2
Arviointi on eri vaihtoehtoisessa suoritustavassa	1
Hankala vaihtaa samanarvoiseen suoritukseen	1
Vedotaan yleisiin periaatteisiin	1
Vastuuopettajalla valta eikä vastuuopettaja joustaa	1

Osassa vastauksista vastaaja ilmoitti kurssin olevan sellainen, että vaihtoehtoinen suoritustapa on äärimmäisen hankala järjestää. Esim. työpajojen läsnäoloa ei voi korvata tentillä tai esseellä, vaan työpajoissa on oltava läsnä. Toiset taas eivät voineet käsittää saamiaan perusteluja, tai pikemminkin sitä, ettei kunnollisia perusteluja oltu annettu lainkaan.

"Opettaja ei ole oikeasti tiennyt, mikä on tiedekunnan tai oppiaineen käytäntö erityisopiskelijoiden suhteen, ja on hämillään, kun häneltä pyydetään vaihtoehtoista suoritusmuotoa. On myös vedottu

tasapuolisuuteen, että sitten pitäisi antaa muillekin vaihtoehtoinen suoritus tapa. Onko se sitten tasapuolista, että mä joudun suorittamaan kurssit tavalla, mikä ei sovi mulle, ja saan sen takia huonompia arvosanoja? Sitä paitsi, eivät "tavikset" mitään vaihtoehtoisia tapoja tarvitse: me erkat niitä tarvitaan."

"Yleisin reaktio taitaa olla se, että "ei onnistu, jouduttaisiin muuten kaikkien muidenkin kohdalla joustamaan". "Perustelut" ovat toki olleet omasta näkökulmastani löyhiä."

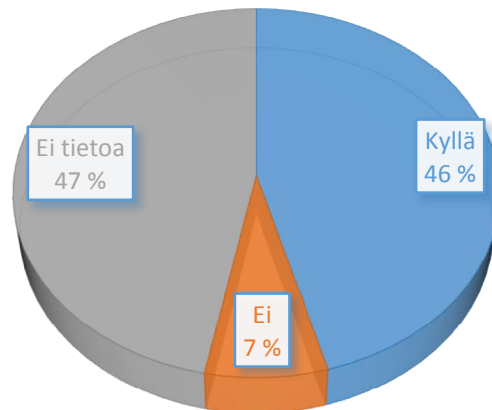
"Tuntuu ettei näissä tilanteissa oikein ole saanut perusteluja. Vastaukset tyylisiin "kaikki tekevät sen näin" tai "se ei nyt valitettavasti onnistu""

"suoritustavassa ei ollut aina vaihtoehtoja, työpajamuotoiset kurssit vaativat läsnäoloa"

"Esim. Raamattu-tentti piti tehdä kirjallisesti, koska siinä selvitettiin, että osaako oikeasti Raamatun sisällön ja sen keskeisimmät asiat."

Vastaajista 45,7 % kertoi, että heidän yliopistossaan on esteettömyyssuunnittelija tai vastaava henkilö. Vain 7,4 % ilmoitti, ettei tällaista henkilöä ole heidän yliopistossaan laisinkaan. Enemmistö, peräti 46,9 % vastaajista ei tiennyt, onko heidän yliopistossaan esteettömyyssuunnittelijaa tai vastaavaa henkilöä, kenen kanssa voisi käydä keskustelemassa erityiseen tukeen liittyvissä kysymyksissä.

ONKO YLIOPISTOSSA ESTEETTÖMYSSUUNNITTELIJAA TAI VASTAAVAA HENKILÖÄ?

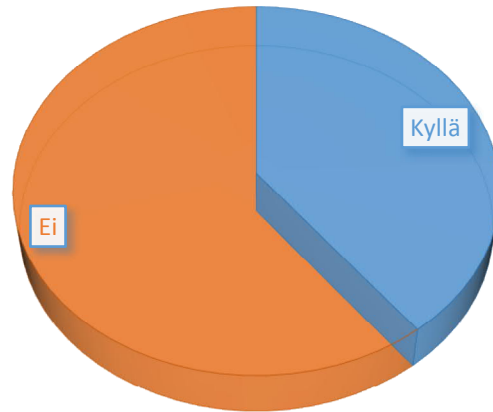


KUVIO 9. Onko yliopistossa esteettömyyssuunnittelijaa tai vastaavaa henkilöä?

Niistä henkilöistä, jotka vastasivat, että yliopistossa on esteettömyyssuunnittelija tai vastaava henkilö, 39,5 % oli käynyt kyseisen henkilön kanssa keskustelemassa opintoihin liittyvistä asioista. 60,5 % vastaajista ei ollut käynyt.

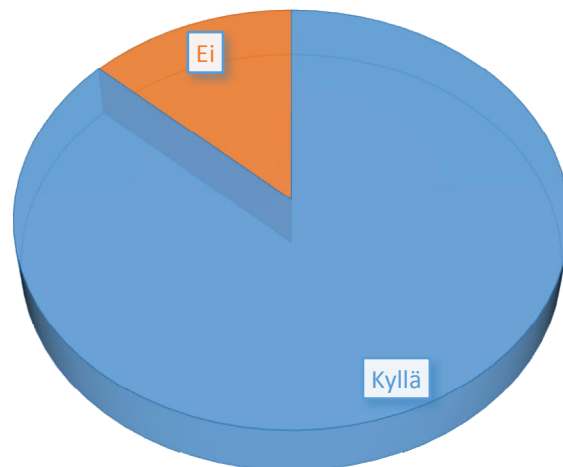
Niistä henkilöistä, jotka vastasivat, että he ovat käyneet keskustelemassa yliopiston esteettömyyssuunnittelijan tai vastaavan henkilön kanssa, 86,7 % oli saanut lausunnon erityisen tuen tarpeesta. Vastaajista 13,3 % ei ollut saanut minkäänlaista lausuntoa, vaikka olikin käynyt tapaamassa yliopistonsa esteettömyyssuunnittelijaa tai vastaavaa henkilöä.

ONKO OPISKELIJA TAVANNUT ESTEETTÖMYSSUUNNITELIJAN TAI VASTAAVAN HENKILÖN?



KUVIO 10. Onko opiskelija tavannut esteettömyysuunnittelijan tai vastaavan henkilön?

ONKO OPISKELIJA SAANUT LAUSUNNON ERITYISEN TUEN TARPEESTA?



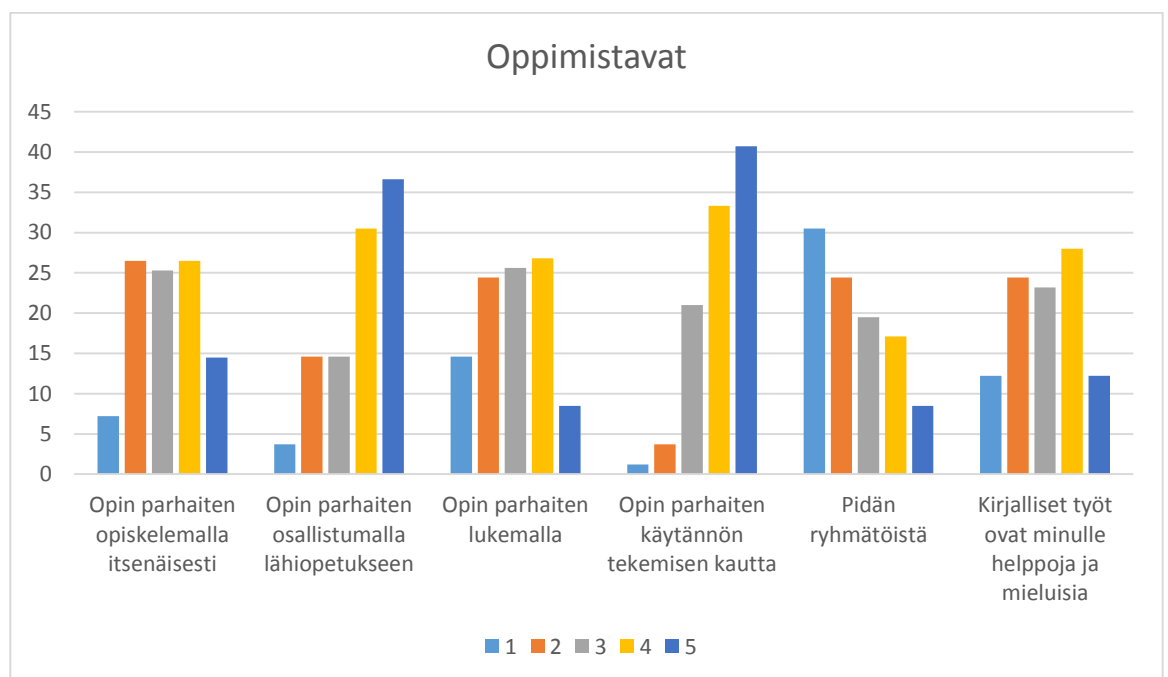
KUVIO 11. Onko opiskelija saanut lausunnon erityisen tuen tarpeesta?

7.4. Oppimistavat

Oppimistavoista kysyttiin samanlaisella Likert-asteikolla kuin suoritusmuodoista. Numero 1 tarkoitti, ettei väite kuvaa itseä lainkaan, ja numero 5 tarkoitti, että väite kuvaa itseä todella hyvin. Kysymykset koskivat itsenäisen opiskelun sopivuutta itselle, lähiopetuksen sopivuutta, oppimista lukemalla, oppimista käytännön tekemisen kautta, ryhmätöiden tekemistä ja kirjallisten töiden tekemistä.

Oppimistavoista käytännön tekeminen oli ylivoimaisesti suosituin. Peräti 40,7 % vastaajista sanoi oppivansa parhaiten käytännön tekemisen kautta. Seuraavaksi suosituin oppimistapa oli lähiopetus. 36,6 % ilmoitti lähiopetuksen olevan itselle paras oppimistapa.

Kaikkein vastenmielisin ja huonoin tapa oppia olivat ryhmätöet, ja peräti 30,5 % vastaajista ei pitänyt niistä. Vain 8,5 % vastaajista koki ryhmätöiden olevan itselleen mieluinen tapa oppia. Myöskään lukemalla oppiminen ei ollut kovassa suosiossa, eivätkä myöskään kirjalliset työt.



KUVIO 12. Oppimistavat

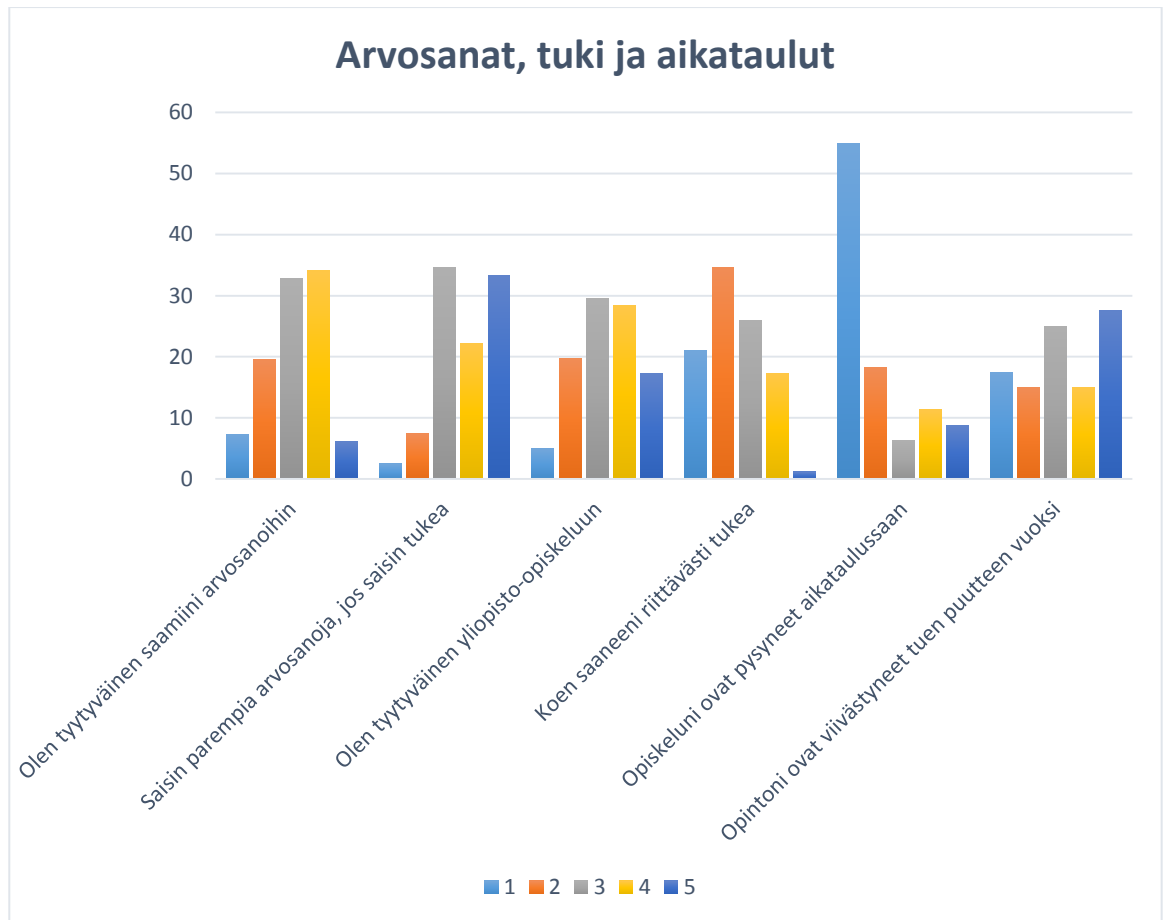
7.5. Arvosanat, aikataulut ja yleinen tyytyväisyys

Arvosanoja, aikatauluja ja yleistä tyytyväisyyttä yliopisto-opintoihin mitattiin täysin samoin mittarein kuin oppimistapoja.

Suurimman piikin aiheutti opintojen pysyminen aikataulussaan. Yli puolet vastaajista, 55 %, ilmoitti, etteivät opinnot ole pysyneet aikataulussa. Yksi syy tälle saattaa olla tuen puute, sillä 27,5 % vastaajista koki, että opinnot ovat viivästyneet juurikin tuen puutteen vuoksi.

Tuen puutteen koettiin vaikuttavan myös arvosanoihin. 33,3 % vastaajista kertoi, että saisi parempia arvosanoja, jos saisi parempaa tukea. Myöskään tukea ja ymmärrystä ei juurikaan ollut saatu.

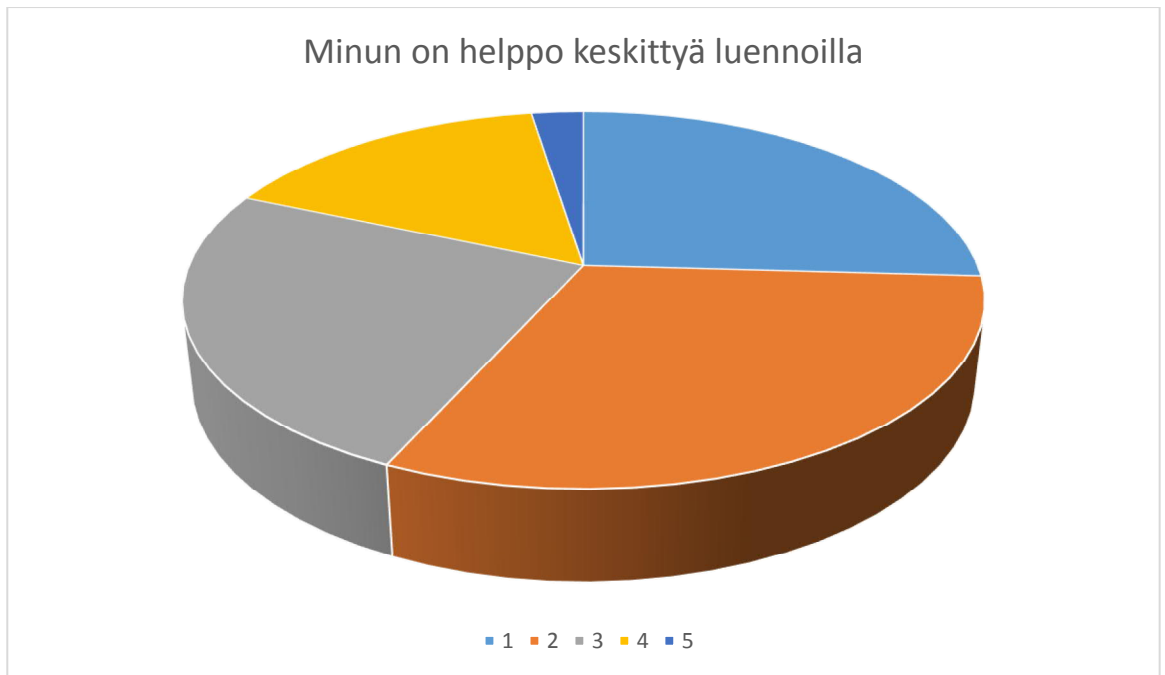
Kaikesta tästä huolimatta yllättävän suuri osa vastaajista ilmoitti olevansa tyytyväinen yliopisto-opintoihinsa. Vain 4,9 % oli täysin tyytymättömiä. Jokseenkin tyytyväisiä oli 28,4 %, ja todella tyytyväisiä 17,3 % vastaajista.



KUVIO 13. Arvosanat, tuki ja aikataulut

7.6. Keskittyminen luennoilla

Kysymys ADHD-oireisten suuresta ongelmasta, keskittymisestä, tuotti erittäin ennalta-arvattavia vastauksia. 25,9 % vastaajista sanoi, että heidän on erittäin vaikeaa keskittyä luennoilla. Jokseenkin vaikeana keskittymistä piti 30,9 % vastaajista. 24,7 %:n mielestä keskittyminen ei ole vaikeaa, muttei se ole helppoakaan. Jokseenkin helppoa keskittyminen oli vain 16 %:n mielestä, ja vaivaiset 2,5 % oli sitä mieltä, että keskittyminen luennoilla on helppoa.



KUVIO 14. Minun on helppo keskittyä luennoilla

Avoimeen kysymykseen oheistekemisestä ja sijaistoiminnoista vastasi 78 opiskelijaa. Eräs tämän kysymyksen tavoitteista oli saada selville se, käyttävätkö ADHD-opiskelijat paljon oheistekemistä ja sijaistointoja keskittymisensä tukena istuessaan luennoilla ja opiskellessaan. Analysoidessani vastauksia löysin hurjat 67 merkitysyksikköä.

TAULUKKO 7: Mitä teen, kun huomaan, etten pysty keskittymään luennolla?

OHEISTEKEMISET JA SIIAISTOIMINNOT	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
Piirtäminen	20
Vihkoon tuhertelu	2
Runsas muistiinpanojen kirjoittaminen	14
Käsitöiden tekeminen	6
Virkkaus	1
Askartelu	1
Kutominen/neulominen	9
Näpertely	8
Kalenterin selaaminen	7

Kurssikirjan sivujen räplääminen	1
Toisen kurssin esseen kirjoittaminen	1
Luentodiojen samanaikainen selaaminen Moodlessa	1
Papereiden järjestely	1
Läppärillä muiden hommien tekeminen	1
Automaatiokirjoitus	1
Mindmappien teko	3
Jonkun kirjan selaaminen	1
Terapiaketjun pyöritys	1
Stressikuution pyöritys	1
Aktiivinen keskusteluun osallistuminen	3
Venyttely	1
Lihasten jännittäminen	1
Asennon vaihtaminen	3
Jalkojen liikuttelu	2
Itsensä nipistäminen	1
Paikoillaan liikkuminen	2
Seisominen	1
Silmien sulkeminen	1
Silmien pyörittäminen	1
Ympäriinsä katselu	1
Nukkuminen	1
Kännykän räpläys	7
Candy Crushin pelaaminen	1
Pelaaminen	2
Facebookin selaaminen	2
Äityleiden lukeminen	1
Netissä surffaaminen	5
Syöminen	2
Juominen	2

Kahvi	1
Coca-Cola	1
Lyhytvaikutteisen lääkkeen otto ennen luentoa	2
Kuuloke toisessa korvassa	2
Istumapaikan tarkka valinta	2
Puhelimella luennon äänittäminen	1
Luentojen verkossa katsominen kotona	2
Hengitystekniikat	2
Kynän pyörittely sormien välissä	1
Käy kävelemässä kesken luennon	5
Massaluentojen välttäminen	1
Kuuntelemisen lopettaminen	2
Väkisin keskittyminen	1
Luennot ovat itsessään kiinnostavia	1
Luovuttaminen	3
Turhautuminen	2
Pinnistely	4
Päätttäminen, että nyt keskittyy	1
Erilaisten aktiviteettien keksiminen	1
Pienen tekemisen keksiminen, ettei häiritse muita	1
Itsensä soimaaminen	1
Ahdistuminen	1
Ajatusten vapaa harhaileminen	1
Ajankäytön suunnittelu luennon aikana	1
Pois lähteminen	2
Mikään ei auta	2
Näyttelen kuuntelevani	1
Etsin repusta tavaroita	1

Vastauksista huomasit, miten monipuolisia asioita ADHD-oireiset opiskelijat ovat keksineet keskittymisensä tueksi. Samalla niistä huokui myös ahdistus ja epätoivo

siitä, kun ei pysty keskittymään kunnolla, ja iso osa tärkeästä asiasta menee täysin ohitse. Luennoitsijan rooli nousi merkittäväksi, ja monet kertoivat, miten eivät jaksa kuunnella tylsää ja monotonista puhetta. Myös ympäristön ja istumapaikan tärkeys korostui monessa vastauksessa.

“Luennolla on turha pinnistellä, jos luennoitsija jaarittelee ja/tai puhuu hitaasti. Yleensä teen muistiinpanoja käsin, ja jos tyyppi edessä ei etene asiassaan riittävän rivakasti, piirtelen papereitten reunoille.”

“Tilanteesta riippuen. Yleensä minulla on mukana luennoilla askartelutarvikkeita, piirustuslehtiä ja muuta tekemistä käsille, kuten näprättäviä tavaroita, sekä kuulokkeet, joista pidän toista kuuloketta korvalla musiikkia kuunnellen. Jos on oikein levoton olo, käyn kävelyllä luentosalin ulkopuolella tai ulkona.”

“Neulon. Ilman tarpeeksi helppoa oheistekemistä en pysty keskittymään. Piirtely luentomuistiinpanoihin toimii myös. Jos näitä ei ole, ajatukseni juoksee ovesta ulos.”

“Vaihtelen asentoa, selaan kalenteriani, räplään kurssikirjan sivuja, yritän tehdä jotain pientä joka ei häiritse muita, mutta edesauttaa omaa keskittymistäni”

“Turhaudun ja alan pohtimaan miksi asiat eivät vaan jää päähän. Miksi ei ymmärrä. Lisää entisestään keskittymisvaikeutta. Concerta on auttanut ja diagnoosin saaminen siinä mielessä että on itselle armollinen eikä ala niin usein enää toittamaan itselleen että on tyhmä. Asiat jää päähän paremmin kun en soimaa itseäni.”

“Ennakoin valitsemalla paikan edestä, kaukaa mahdollisista ikkunoista tai muiden näytöistä/älylaitteista, kahinoista ja purkanjauhannasta. Otan käsityön mukaan, mikäli asia on tylsempi kuin raskas. Saatan kirjoittaa "automaatikirjoitusta" eli pidän kynän liikkeessä suttupaperilla. Piirrän käsitekarttaa pysyäkseeni kartalla, etten unohdu yksityiskohtiin tai assosiaatioketjujen viettelemänä opiskelunulkoiisiin visioihin. Keskityn uloshengitykseen.”

Toinen avoin kysymys oli suoraa jatkoa kysymykseen oheistekemisestä ja sijais-toiminnoista. Siinä tiedusteltiin, onko opiskelijalle huomautettu näistä asioista ja

onko häntä ikinä pyydetty lopettamaan. Vastauksia sain 46 kappaletta ja löysin niistä 9 merkitysyksikköä.

TAULUKKO 8: Onko oheistekemisestä tai sijaistoiminnasta huomautettu?

ONKO HUOMAUTETTU OHEISTEKEMISESTÄ	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
Kyllä	15
Ei	23
On pyytänyt etukäteen luvan käsitöihin	1
Ei yliopistolla, mutta muualla	7
Oppiaineessa käsityöt tai piirtely hyväksytään yleisesti	4
Oheistekeminen on huomaamatonta eikä häiritse	3
Epäsuorasti sanottu, ettei käsitöitä saa tehdä	1
Puikkojen helinä häiritsee muita	1
”OKL ei ole käsityökerho”	2

Vastaajien kertomukset kokemuksistaan vaihtelivat ymmärryksestä täyteen tyrmäykseen oheistekemisen ja sijaistoiminnan suhteen.

”Kyllä. Opettajankoulutuslaitoksella on mm. sanottu ettei tämä ole käsityökerho ja pyydetty laittamaan sukkapuikot pois.”

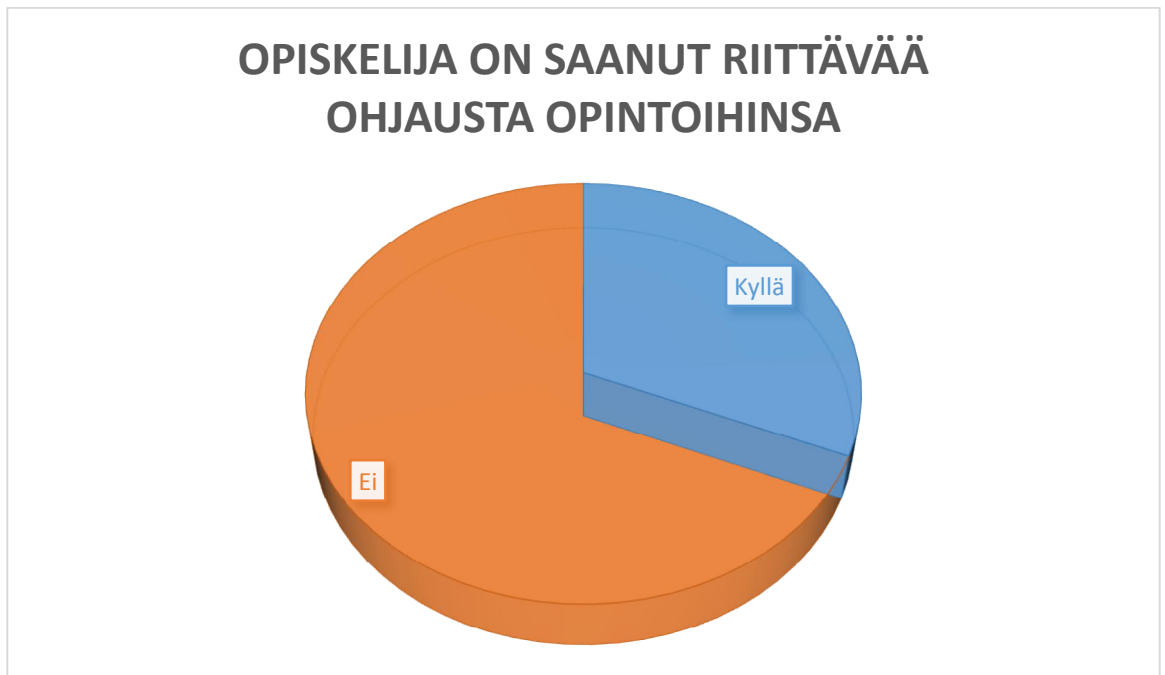
”Ei, mutta oheistoimintani ovat aika näkymättömiä (omien kämmenten/sormien hierontaa, jalkojen naputtelua, muistiinpanopaperiin piirtelyä).”

”Ei ole. Opiskelen käsityönopettajaksi, joten käsityöt ovat suuri osa opintojani. Myös kampuksellani suhtaudutaan käsitöihin hyvin, koska ne on tutkitusti kehittäviä, rentouttavia ja saavat oppimaan asioita paremmin.”

”Ei suoranaisesti. Joku Opettaja on kuitenkin ilmoittanut joskus ensimmäisellä luentokerralla, että luokassa ei saa hänen tunneillaan neuloa. Epäsuoraa palautetta olen saanut opettajilta, asia ilmaistaan mm. ”kuunteletteko, opetus olisi menossa”, ilmein, elein jne.”

7.7. Opinto-ohjaus ja ohjauksen antajat

Vain 31,3 % vastaajista koki saaneensa riittävän määrän opinto-ohjausta opintojensa aikana. Peräti 68,7 % vastaajista koki opinto-ohjauksen määrän täysin riittämättömäksi.



KUVIO 15. Opiskelija on saanut riittävää ohjausta opintoihinsa

Avoimia kysymyksiä olin esittänyt kaksi kappaletta. Ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä kysyttiin onnistuneesta opinto-ohjauksesta: keneltä opiskelija oli saanut ohjauksen ja millä tavalla ohjaus oli toteutettu. Sain vastauksia 31 kappaletta ja löysin näistä vastauksista yhteensä 30 merkityksikköä.

TAULUKKO 9: Keneltä opiskelija on saanut ohjausta ja millaista ohjausta?

KENELTÄ OHJAUSTA JA MILLAISTA	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
Opintoneuvoja	2
Opintosuunnittelija	1
Opintokoordinaattori	1
Opintopsykologi	1

HYVIS	1
Tutorit	2
HOPS-ohjaaja	1
Kampusneuvonta	1
Professori	2
Mentori	1
Kurssien vetäjät	2
Opettaja	7
Psykologian instituutio	1
KELA:n maksama psykoterapeutti	1
Tyttöystävä	1
Amanuessi	4
Opinto-ohjaaja	4
On saatu tukea, muttei riittävästi	1
Joutuu itse selvittämään liian paljon	1
Laaja-alaisempi ymmärrys puuttuu	1
Sähköpostin välityksellä	2
Apua opintojen suunnitteluun	2
Materiaalit netissä	1
Hyvät, selkeät, yksityiskohtaiset materiaalit	1
Henkilökohtaiset konsultaatioajat	3
Kyselytilaisuudet	1
Apua aikataulujen suunnittelussa	2
Erityisjärjestelyehdotus	1
Edistymisen seuraaminen	1
Konkreettinen apu	1

Vaikka vastausten joukossa oli positiivista palautetta ja hyviä kokemuksia, myös ohjauksen riittämättömyys yliopiston puolelta ja erityisopiskelijan tarpeiden kapea-alainen ymmärrys näkyi vastauksissa selvästi.

”Olen joutunut itse selvittämään ja jatkuvasti käyttämään paljon energiaan asioiden erikoisjärjestelyihin. Kurssinvetäjät, lehtori.”

”Riittävä ohjaus on tullut yliopiston ulkopuolelta, Kelan kustantamassa psykoterapiassa. Terapeutini sattui olemaan ADHD-valmentaja ja tietämään myös sijaisperhearjesta (olen myös nuorena kodin ulkopuolelle sijoitettu, koska vanhempani diagnosoimaton ADHD on aiheuttanut laiminlyöntejä lapsuudessani. Toisen vanhemman alkoholismi taas teki mahdottomaksi asua kotona.)”

”Opintokoordinaattori. Tein hänen kanssaan erityisjärjestelyehdotuksen, johon sisältyi mm. kirjaston laina-aikojen pidennystä, vaihtoehtoisia kurssi- ja tenttisuoritusmuotoja yms. Lisäksi sovimme, että käyn hänen kanssaan läpi edistymistäni määräajoin, koska tarvitsen jonkun ulkopuolisen valvomaan työtäni, että saan sen tehtyä. Tarvitsen deadlineja.”

”OKL:ssä on upea [tästä poistettu henkilön nimi], joka ohjeistaa aina hyvin opiskelijaa kuunnellen ja saa elämän järjestykseen, kun on jokin spesifi ongelma. Kuitenkin kaipaisin laajempaa ymmärrystä erityisopiskelijoista ja heidän haasteistaan.”

Jälkimmäisessä avoimessa kysymyksessä kysyttiin, keneltä opiskelija toivoisi saavansa lisää ohjausta ja millaista hän toivoisi ohjauksen olevan. Vastauksia sain 58 kappaletta ja niistä löytyi yhteensä 47 merkityksikköä.

Vastauksissa toistuvivat hyvin pitkälle samat teemat: kokonaisvaltaista, jatkuvaa ja henkilökohtaista ohjausta, konkreettista ohjeistusta, yhdessä esim. aikataulujen suunnittelua ja perään kyselemistä. Yllättävän monen henkilön vastauksissa tuli esille se, ettei heillä ole mitään tietoa siitä, kuka voisi auttaa ja mistä apua voi edes lähteä kysymään.

TAULUKKO 10: Keneltä opiskelija toivoisi ohjausta ja millaista ohjausta?

KENELTÄ OHJAUSTA JA MILLAISTA	MERKITYSYKSIKÖIDEN MÄÄRÄ (KPL)
Opinto-ohjaaja	5
Kurssikaverit	2
Kurssien vetäjät	5

Oma tutor-opettaja	6
Oma professori	1
Opintopsykologi	6
Muu henkilökunta	1
HOPS-ohjaaja	1
Terveydenhoitaja	1
Opiskeluvalmentaja	3
Erityisopettaja	1
YTHS	1
Graduohjaaja	1
Kirjasto	1
Celia	1
Edes joltakulta edes jonkinlaista	3
Joku koulutettu erityisasioiden asiantuntija	8
Ei tiedä	9
Ei saa pyydettyä apua	3
Ei ole osannut pyytää apua	1
Ei tiedä, miten toimia ja pyytää apua	4
Henkilökohtaista ohjausta	3
Kokonaisvaltaista ohjausta	2
Apua aikataulujen laatimiseen	5
Apua opiskelutekniikoiden opetteluun	5
Aktiivista ja säännöllistä ohjausta	4
Opintojen etenemisen seuraamista	3
Matalan kynnyksen apua ja ohjausta	3
Tietoa eri suoritustavoista	5
Vertaisopiskeluryhmiä	1
Tietoa vertaisopiskeluryhmistä	1
Apua työskentelyn suunnitteluun	1
Apua kesken jääneiden kurssien suorittamiseen	1
Tietoa eri opiskelutavoista	5

Tukipalveluihin ohjaaminen	2
Selkeä listaus pakollisten kurssien aikatauluista	2
Ahdistuksen purkaminen, kun opinnot eivät suju	1
Mahdollisuus jatkuvaan ja erityiseen tukeen	1
Ohjausta siitä, miten yliopisto toimii	1
Selkeämpi ohjeistus, miten tehdä ja mitä tehdä	4
Tukea elämänhallintaan	2
Tukea uravalintaan	2
Käytännön ohjeistusta	4
Miten valmistautua tenttiin	1
Miten tehdä muistiinpanoja	1
Perään kyselyä ja puuttumista	5
Konkreettista tukea tehtäviin	1

Joistain vastauksista huokui suorastaan epätoivoinen olo, kun vastaajasta tuntuu, ettei hän saa riittävästi tukea ja apua, eikä mikään suju.

”Joltain joka oikeasti ottaisi koppia meidän opiskelun sujumisesta ja kysyisi, miten menee, kun opintopisteitä on tullut 10 vuodessa. Jonkun joka opettaisi, miten opiskellaan ja auttaisi aikatauluttamisessa sekä suunnittelussa. Yksikään itsetekemäni aikataulu tai suunnitelma ei ole koskaan pitänyt.”

”Opintopsykologi tms olisi varmaankin oikea henkilö. Olen käynyt pari kertaa, mutta aikoja saa todella huonosti, eikä hän kuulemma ”pysty opettamaan minua opiskelemaan”. Haluaisin oppia ihan joitakin sellaisia tekniikoita, joilla oppia ja keskittyä paremmin, sekä ajanhallintaa ja työskentelyn suunnittelua. Humanistisella alalla tämä olisi äärimmäisen tärkeää, sillä suurin osa kursseista ja työstä on omaehtoista, ja tiedän, ettei moni neurotyyppillenkään opiskelija osaa näitä asioita lainkaan. Tämä on mielestäni vakava ongelma.”

”Opintopsykologi on hyvä apu opiskelutekniikoiden opettelussa, mutta vapaita aikoja on liian harvoin tarjolla, koska ylityöllistetty. Toivoisin omaopettajaksi määrättyltä henkilöltä tms. aktiivisempaa ja säännöllisempää ohjausta, opintojen etenemisen seuraamista ja matalaa kynnystä olla yhteydessä ongelmatilanteiden ilmaantuessa heti. Toivoisin

tietoa erilaisista opintojen tukimuodoista, vertaisopiskeluryhmiä ja opetusta opiskelutekniikoista ja niiden soveltuvuudesta erilaisille oppijoille. Olen yrittänyt kysellä, missä voisin kohdata ja tavata samassa elämäntilanteessa olevia ja neurologisesti poikkeavia opiskelijoita omasta yliopistostani, mutta en ole saanut neuvoja sellaiseen.”

”Toivoisin henkilökohtaisempaa opintosuunnittelua, esim. kerran 3 kk:ssa tapaamista opintosuunnittelijan kanssa, jolloin joku todella paneutuisi minun tilanteeseeni ja antaisi neuvoja sekä auttaisi opintojen suunnittelemisessa. Sekä pitäisi jonkinlaista lukua siitä, etenenkö suunnitelmissani vai en.”

”No en tiiä. Tuntuu, että olen koko ajan pihalla enkä saa aikaiseksi selvitettyä mitään. Elämönhallintataidot ihan hukassa ja opiskelemista en ole jotenkin koskaan oppinut tekemään kunnolla kun aikaisemmin ei ole tarvinnut.”

”Toivoisin kurssien vetäjiltä ja tuntiopettajilta enemmän kiinnostusta siihen, kuinka (erityis)opiskelijat kurseilla pärjäävät. Esimerkiksi yksi opettaja kyseli sähköpostilla perään, jos jotakuta ei näkynyt viikkoon luennoilla ja se oli kurssin suoritukseen merkittävästi vaikuttava juttu. Itse sain kyseisestä kurssista korkeimman mahdollisen arvosanan. Useinmiten opettajat eivät kuitenkaan välitä siitä, jättääkö joku kurssin kesken ja mistä syystä, eivätkä halua joustaa missään erityistukea tarvitsevien kohdalla. Se luo mielikuvan siitä, että (erityis)opiskelija on merkityksetön, eikä opettajaa kiinnosta opettaa tätä, vaan on parempi, että lopettaa kurssin kesken. Erään tällaisen opettajan kurssin olen jättänyt kesken jo kuusi kertaa.”

7.8. Vapaa palaute

Kyselylomakkeen viimeisenä kysymyksenä oli avoin kohta, minkä tarkoituksena oli antaa vastaajille vapaa sana. Tähän avoimeen kohtaan vastaaja sai kirjoittaa mitä tahansa itse halusi tuoda esille liittyen opintoihinsa ja samaansa tukeen. Vastauksen aihepiiriä ei rajattu mitenkään muuten kuin että vastauksen tulee liittyä nykyisiin opintoihin, opintoihin vaikuttaviin asioihin ja opintojen aikana saatuun tai saamatta jääneeseen tukeen.

Kyselyyn vastanneista kaikkiaan 52 täytti tämän kohdan. Osa kirjoitti todella pitkän ja refleктоivan tekstin, osa pohti opiskeluidensa ohella myös muuta elämänsä ja opintojen vaikutusta esim. sosiaalisiin suhteisiin. Koska tätä valtavaa

tekstimäärää olisi ollut erittäin vaikea lähteä analysoimaan käyttäen fenomenografista lähestymistapaa, ja tulosavaruudesta olisi tullut hirvittävän suuri ja monimutkainen, päätin vaihtaa lähestymistapaa, ja valitsin fenomenologisen tavan tämän tekstiosion analysointiin. Tällä tavalla analyysi ei vienyt tuhattoman paljon aikaa, ja se on myös huomattavasti selkeämpi ja lukijaystävällisempi.

Löysin vastauksista seuraavia merkityksiä: positiivinen palaute, ”pitää pystyä pärjäämään”, parempaa tiedotusta ja ohjausta, henkilökohtaisen ja konkreettisen avun tarve, ”missä on tahto, siellä on tie”, parempaa ymmärrystä ja voimavarojen kanavoiminen.

Käyn kaikki merkitykset läpi yksitellen antaen myös esimerkkejä vastauksista.

7.8.1. Positiivinen palaute

Vaikka ylivoimaisesti suurin osa vastaajista kirjoitti niistä puutteista, mitä on kohdannut opintojensa aikana, myös positiivista palautetta annettiin. Palautteissa kiiteltiin yliopiston vapautta ja monipuolisia erityisjärjestelyjä, mitä opiskelija on saanut.

”Diagnoosini huomioitiin kiitettävästi ja kanssani jaksettiin olla kärsivällisiä. Itä-Suomen Yliopisto ansaitsee kiitokset!”

”Lapin yliopistolla korkeakouluopiskelijoiden tukimuodot ovat onneksi kehittyneet viime vuosina. Opinto-ohjaajalle saa ainakin ADHD/ADD-perusteella helposti aikoja, opinto-ohjaaja on todella ammattitaitoinen ja lisäksi on saatavilla vertaistukiryhmä hitaammin opiskeleville tai muuten erityishaasteisille opiskelijoille. Olen käyttänyt näitä palveluja viime vuosina ahkerasti, ja niistä on ollut apua jonkin verran.”

”Vaihtoehtoisia suoritustapoja helsingissä on ihan mukavasti. Mutta vielä on jotkin aineet, joissa niitä toivoisi entistä enemmän.”

”Koen yliopiston avoimemmaksi erilaisuudelle ja toisin tekemiselle kuin minkään muun koulun. Kokemusta on lukiosta, ammattiopistosta ja amk:sta. Yliopistossa olen löytänyt itseni ja saanut olla itseni. Opinnoissa on

viimein ollut tarpeeksi haastetta ja laajojen kokonaisuuksien hahmottamisen taitoni on päässyt oikeuksiinsa.”

7.8.2. ”Pitää pystyä pärjäämään”

Yksi vastaajista kirjoitti hyvin erilaisen pohdinnan kuin muut. Hänen mielestään ammattiin tähtäävissä yliopisto-opinnoissa erivapauksien antaminen on opiskelijalle karhunpalvelus, sillä oikeassa työssä pitää pystyä toimimaan samalla tavalla kuin kaikki muutkin.

”Miksi kenenkään pitäisi saada erivapauksia, kuten suorittaa tenttejä eri tavoilla? Kun tutulla oli murtuma lantiossa, ei hänkään saanut suorittaa poikimisavun kurssia teoriassa vaan piti odottaa, että lantio paranee. Ammattiin tähtäävissä yliopisto-opinnoissa ajattelen että jos ei pysty suorittamaan tutkintoa kuten muut, niin ei pysty suoriutumaan myöskään ammatista. Tietysti ammattiin tähtäävät on vähemmistö, joten ehkä nää on relevantteja kysymyksiä muilla aloilla.”

7.8.3. Parempaa tiedotusta ja ohjausta

Niistä vastaajista, joilla oli jotain hampaansa kolossa yliopisto-opintoihin liittyen, iso joukko vaati parempaa tiedotusta ja ohjausta. Heistä tukimuodoista tiedottaminen on kaiken kaikkiaan epäselvää, eikä opiskelija tiedä, mikä kaikki on edes mahdollista. Ohjauksen katsottiin olevan olematonta, ja joissain vastauksissa todettiin yliopisto-opettajien olevan kyvyttömiä antamaan kunnollista ohjausta.

”Ehkäpä aloitteleville opiskelijoille voisi jakaa jonkin tiedotteen keneltä voi kysyä apua. Ja opintojen lopettamista suunnittelevaankin voisi joku ottaa yhteyttä, että olisiko tuen tarvetta jonka avulla voisi jatkaa?”

”On väärin olettaa yliopistoissa, että kaikilla opiskelijoilla olisi perheen, ystävien ja opiskelutovereiden tuki, hiljainen tieto, verkostot ja ryhmässä opiskellen saavutetut valmiudet opiskelukulttuurista ja opiskelutekniikoista tai mahdollisuuksia tai pääsyä osallistua edellä mainittuihin. Yksinäiset, aikuisopiskelijat, perheelliset, sosiaalisilta kyvyiltään poikkeavat ja neurologisesti poikkeavat jäävät monesta oletetusta ulkopuolelle, ja kun kaikki tieto ja taidot pitää hankkia yksin, on se todella aikaavievää suhteessa tavoiteltuun suorittamisaikaan. Tässä kohtaa pitäisi mielestäni

olla mahdollisuus päästä yliopiston järjestämien tuki- ja ohjauspalvelujen piiriin tai niitä pitäisi olla ylipäänsä saatavilla tai opinnot voivat muuten jäädä kesken. Myöskin opettajien tietämys erityisryhmistä näyttää vähäiseltä tai sen lisäämiseen ja kohtaamisiin ei haluta tai ole aikaa panostaa. Myöskin näkisin tärkeänä opiskelijoiden yhtenäistämisen sijaan painotyksen omien vahvuuksien löytämiseen ja kasvun tukemiseen, koska kriittinen ajattelu kärsii ryhmäilmiöissä ja toisaalta motivoituneet ja lahjakkaat opiskelijat voivat joutua keskeyttämään opinnot pelkästään puuttuvan ohjauksen ja erilaisuutta ulossulkevien sosiaalisten käytäntöjen aiheuttaman ulkopuolisuuden tunteen vuoksi. Yliopistoissa kaikilla sukupuoleen, uskontoon, etniseen taustaan, elämäntilanteeseen, ikään, luokkataustaan, poliittiseen suuntaukseen ja neurologiseen poikkeavuuteen katsomatta tulisi olla yhtäläiset edellytykset ja mahdollisuudet harjoitella ja kasvaa alansa akateemiseksi asiantuntijaksi ja yksilön lisäksi myös yliopiston pitäisi kohdentaa resursseja ja toimia aktiivisesti tämän asian edistämiseksi, koska keskeytysten vähentyessä siitä hyödyttäisiin pitkällä tähtäimellä myös taloudellisesti.”

”Toivoisin esimerkiksi jotakin opiskeluoppaita ja vertaistukiryhmiä tai opetusta meille, joilla on enemmän vaikeuksia opiskelun kanssa. Totta puhuen näiden asioiden kanssa on kamalan yksin, eikä mikään muukaan taho auta. Itse olen saanut adhd- ja aspergerdiagnoosin vasta opintojen puolivälissä aikuisena, eikä minulle juuri ole tarjolla mitään kursseja tai sellaista kuntoutusta, jossa opeteltaisiin juuri opiskeluun liittyviä asioita. Tuntuu, että kaikki on kohtuuttoman hankalaa.”

”En ole tyhmä, mutta selkeyttä tarvitsisin opintojaksoihin paljon! Se ei saisi olla sitä, että luetaan weboodin kurssikuvaus opintojakson ensimmäisellä läsnäolokerralla ja sen abstraktit osaamistavoitteet. Pitäisi olla käytännön tehtäviin johdattaen kerrotut tavoitteet ja käytännönläheisesti suorituksen mittaaminen kerrottu heti alussa. Että mikä on tärkeää ja oleellista. Joskus rima on aivan kummallinen ja ihme liirumlaarum sivupolut onkin yhtäkkiä kaikkein oleellisimpia ja tärkeimpiä. Myös se, että olisi johdonmukainen kulkukaavio opintojaksojen lävitse - samat ohjeet ja ohjeistukset kaikkialla yhteneväisesti, niin olisi helpompaa selvittää eteenpäin. Minulla on ollut taitavia opettajia läpi peruskoulun ja lukion. Olen siis pärjännyt hyvin ja hyvillä arvosanoilla, tosin aina tehnyt hieman kavereitani enemmän töitä selvittääkseni. Mihin se taitotaso katoaa, kun mennään Yliopistoon? Miksei siellä osata opettaa ja ohjata monipuolisesti, kaatamatta pelkästään tietoa?”

7.8.4. Henkilökohtaisen, konkreettisen avun tarve

Paremmen opinto-ohjauksen lisäksi vastaajat toivoivat henkilökohtaista ohjausta ja konkreettista tukea. Konkreettisella tuella vastaajat tarkoittivat mm. sitä, että joku muistuttelisi ja kyselisi perään, auttaisi aikatauluttamisessa ja auttaisi hahmottamaan suuret kokonaisuudet, kuten esim. pro gradun.

Muutamalla vastaajalla oli ehdotuskin, miten tätä henkilökohtaista ja konkreettista apua voisi saada: nepsy-valmentajan avulla!

”Koen, että opinnot sujuisivat paremmin, jos tukitoimet olisivat vahvempia ja henk.koht. ohjausta saisi enemmän.”

”Positiivisella patistamisella olisi varmasti ollut valmistumiseeni nopeuttava vaikutus. Kun kukaan ei kysele perään, vaikka on 6 (kuusi!!!) vuotta välissä tekemättä mitään opintoihin liittyvää, saattaa tuntea itsensä jopa hieman hylätyksi. Vaikka ymmärrän, että lastentarhat on erikseen, ja yliopistossa pitäisi jokaisen hoitaa omat asiansa.”

”olisi mahtavaa, jos olisi mahdollisuus päästä adhd-coachaukseen tai vastaavaan. Usein tarjolla on korkeintaan vertaistukiryhmiä, mutta vertaistukiryhmät koen raskaiksi koska olen lahjakas, millä kompensoin adhd:tani (mutta adhd:sta koituu silti paljon stressiä).”

”Tarvisi jotain ihan konkreettista apua, eikä joku pari kertaa opintopsykalla riitä.”

7.8.5. ”Missä on tahto, siellä on tie”

Vastaajien joukossa oli muutama sellainen, jotka eivät halunneet minkäänlaisia erityisjärjestelyjä. He halusivat yrittää pärjätä itse, vaikka tukea ehkä olisi ollut tarjolla.

”Tukea on mahdollista saada koulussani, mutta en ole kokenut sitä tarpeelliseksi koska haluan itse yrittää ja pärjätä. Olen oppinut hyväksymään hyperaktiivisuuteni ja elän sen kanssa melko hyvin ilman mitään lääkitystä.”

”En ole pyytänyt mitään erityisjärjestelyjä koska olen pärjännyt ihan ok ja diagnoosi on vasta uusi.”

”Missä on tahto, siellä on tie... Matemaatiikan ymmärtämisen vaikeus ollut minulla aina, mutta olen valmistumassa kauppatieteen maisteriksi. Olen tehnyt vain pakolliset matikat mutta kyllä nekin on tehty itkun ja välillä epätoivon vallassa. Mutta, kohta ollaan maalissa, eikä sitä tuskaa enää muista. Vahvuuteni (adhd) taitaa olla äärimmäinen sitkeys!”

7.8.6. Parempaa ymmärrystä

Moni vastaaja ihmetteli, miten nihkeän vastaanoton on saanut, kun on kertonut olevansa ADHD-oireinen. Lisäksi he kertoivat, miten kokevat opettajien pitävän heitä tyhminä, jos he esittävät tarkentavia kysymyksiä. Myös kasvatustieteitä opiskelevat opiskelijat antoivat kovaa kritiikkiä siitä, miten juuri tämän ainelaitoksen pitäisi ymmärtää erilaisuutta, mutta missään ei kuitenkaan jousteta.

”On ikävää, että vastaanotto lisäkysymyksiin on yleensä katsomista nenänvartta pitkin. Ei ymmärretä, että oppijoita on monenlaisia ja että jotkut ihmiset ymmärtävät asiat vaikeimman kautta, eikä sillä ole tekemistä älykkyyden kanssa. On inhottavaa tietää asiasta lihat ja nahat, mutta jokin yksi pieni pointti on jäänyt asian luurangosta ymmärrämättä, niin silloin koko asia jää ymmärtämättä. Sitten ei kehtaa kysyä peruskysymyksiä enää loppupuolella, kun vastauksena on hölmistynyt katse. Minä ymmärrän joko kaikki tai en mitään ja se on monelle vaikea ymmärtää.”

”Järjestelmien pitäisi olla paljon yksinkertaisempia ja helposti lähestyttävämpiä. Ohjeistukset hakemuksiin pitäisi olla helpompia saada! Myös asenne ja avoimuus olisi syytä saada positiivisemmaksi - joskus tuntuu leimautuneelta käydä kertomassa omasta ADHD:sta, ihan kuin sitä tarvitsisi hävetä, vaikka on syntynyt oireiston kanssa. Lisäkoulutus henkilökunnalle voisi avata heillekin sitä, ettei kaikkien opinnot välttämättä mene ohjatun polun mukaisesti, mutta sen ei pitäisi tarkoittaa sitä, että opiskelijan täytyy selvitä kaikesta yksin.”

”Opiskelen erityisluokanopettajaksi ja olen aika järkyttynyt siitä miten vähäinen käytännön osaaminen omilla opettajillamme on erityispedagogiikasta. Luentodiat ovat kyllä täynnä erityispedagogista tietoa ja oppia, mutta näiden asioiden käytännön soveltaminen heidän omiin erityisopiskelijoihinsa on surkeaa. Koen kasvatustieteellisen

tiedekunnan opettajat joustamattomiksi ajattelultaan, vuorovaikutustaidoiltaan eivätkä he osaa kohdata opiskelijoita.”

7.8.7. Voimavarojen kanavoiminen

Yksi vastaaja pohti sitä, miten saada voimavarat riittämään niin, että hän pystyisi suoriutumaan opintojen lisäksi normaalista arjesta, harrastuksista ja sosiaalisista suhteista.

”Miun täytyy tietysti toeta, että vaikka olenkin opiskelija, kaiken elämän ei kuitenkaan pitäisi pyöriä vain opiskelun ympärillä. Ensimmäiset 3 vuotta opiskelin siten, että laiminlöin oikeastaan kaiken muun. Sosiaaliset suhteet, harvemmin jaksoin tavata ketään, kodinhoidon, koko kämppä oli ihan paskassa ja myös oman luovuuken. En jaksanut soitella, laulaa enkä maalata yms taiteellisia aktiviteettejä, jotka siis ovat sikäli itelleni tärkeitä. Joo, sain kouluasiat hoijettua, mutta en väitä, että asiat olisivat olleet tosiasiasa mitenkään hyvässä järjestyksessä. Tätä on tietysti vaikea selittää jolleki opintopsykologille, ku hän vuan sanoo, että ”mutta siullahan on opinnot edennyt ihan hyvin”. No joo niin on ne OPINNOT. Nyt neljäntenä vuotena, kun olen priorisoinut edellä mainitsemani asiat opiskelun edelle, olen männyt konservatoriolle avoimelle puolelle opiskelemaan laulua ja teoriaa sekä olen saanut avustajan auttamaan kotitöissä ja tavannut jonkin verran enemmän ihmisiä kuin ennen, nyt minulla taas ei enää voimavarat ole oikeen riittäneet enää opiskeluun. Ihmettelen, miten joku normaali ihminen kykenee hoitamaan nämä kaikki asiat ilman että palaa ihan loppuun?”

Tämä pohdinta on tärkeä. Elämässä on muutakin kuin opiskelu, ja opiskelijan pitäisi pystyä opintojensa lisäksi panostamaan myös muuhun elämään, jotta arki pysyisi mielekkäänä. Miten onnistua tässä, jos kaikki päivän voimavarat ovat kulutettu loppuun jo heti aamulla? Voisiko nepsy-valmentajasta olla tässä kohdin hyötyä?

8. POHDINTA

Tässä tutkimuksessani olen tutkinut ADHD-oireisen yliopisto-opiskelijan opintopolkua ja sitä, miten karikkoinen tai vaihtoehtoisesti siloinen se on. Olen kysellyt ADHD-oireisilta yliopisto-opiskelijoilta heidän tarpeistaan saada tukea opinnoissa ja sitä, onko tuki toteutunut käytännön tasolla. Vaikka vastaajien joukossa oli niitä, jotka antoivat omalle yliopistolleen positiivista palautetta ja kehuivat järjestelyjä, mitä oli heidän oppimisen vuoksi tehty, suurin osa saadusta palautteesta oli kuitenkin negatiivista: tukea ei saa, tai sen saaminen on tehty niin vaikeaksi, että opiskelijan kaikki aika ja energia menee siihen, kun hän yrittää selvittää, mihin kaikkeen hänellä on oikeus. Monet ovat jo luovuttaneet tai ovat luovuttamisen partaalla, kokevat huonommuuden tunnetta ja opinnot ovat pahasti viivästyneet.

Kun vuonna 1999 aloitin ensimmäistä maisterin tutkintoani Jyväskylän yliopistossa, yliopiston silloinen rehtori Aino Sallinen painotti tervetulopuheessaan meille uusille opiskelijoille, miten yliopisto on tiedeyhteisö eikä koulu. Olen Sallisen kanssa hivenen eri mieltä. Yliopiston tehtävänä on toki tuottaa laadukasta tiedettä, mutta ainelaitosten ensisijaisena tehtävänä on kuitenkin laadukas opetus, mikä pohjautuu yliopistojen tuottamaan tieteeseen. Kanssani samaa mieltä on Kauppi (2017, 51), joka painottaa hyvin vahvasti sitä, että ainelaitosten tärkein ja ensisijainen tehtävä on opetuksen antaminen.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että ainakin osalta yliopisto-opettajista on unohtunut tämä yliopiston rooli laadukkaan opetuksen ja koulutuksen tuottajana. Saamistani vastauksista näkee, että arvosanat olisivat parempia ja valmistuminen olisi huomattavasti nopeampaa, jos yliopisto-opettajat tulisivat paremmin opiskelijoita vastaan ja kuuntelisivat heidän tarpeitaan. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että yliopisto-opettajuus on hukassa, ja siihen pitäisi yliopiston taholta panostaa. Yliopisto-opettajille pitäisi antaa mahdollisuus kehittää pedagoginen ammatti-identiteetti, eikä pelkästään tutkijan ammatti-identiteetti.

Millaista sitten on hyvä ja laadukas yliopisto-opetus, mihin Suomessakin pitäisi panostaa? Ramsden (1992, 89) listaa seuraavat kriteerit laadukkaalle yliopisto-opetukselle:

1. Opettajan halu jakaa opiskelijoidensa kanssa tuntemansa rakkaus omaa tutkimusaihettaan kohtaan
2. Kyky tehdä opetusmateriaalista innostavaa ja mielenkiintoista
3. Taito kohdata opiskelijat heidän tasollaan, ottaen huomioon sen, etteivät suoraan lukiosta tulleet ole valmiita akateemikkoja
4. Taito selittää asiat selkokielellä
5. Kyky tehdä täysin selväksi, mitä vaaditaan, millä tasolla ja miksi
6. Opiskelijoiden kunnioittaminen ja heistä huolehtiminen
7. Opiskelijoiden kannustaminen itsenäisyyteen
8. Kyky improvisoida ja sopeutua uusiin tilanteisiin
9. Taito käyttää sellaisia opetusmetodeja, mitkä saavat opiskelijat oppimaan aktiivisesti ja vastuullisesti
10. Validien arviointimenetelmien käyttö
11. Keskittyminen avainsanastoon niin, ettei opiskelijoille tule väärinymmärryksiä
12. Laadukkaan palautteen antaminen opiskelijoille
13. Halu oppia opiskelijoista ja parantaa omaa opetustaan.

Tutkimukseni mukaan tämä Ramsdenin kehittämä kriteeristö hyvästä yliopisto-opettajuudesta vastaa hyvin huonosti niitä kokemuksia, mitä vastaajat tässä tutkimuksessa raportoivat. Asioita ei avata eikä avaintermejä selkokielistetä, ja jos opiskelijat pyytävät selvennystä asioihin, kysyjä katsotaan pitkin nenänvartta. Materiaalipaketit ovat usein sekavia ja tehtävät liian laajoja kokonaisuuksia. Valideja arviointimenetelmiäkään ei välttämättä käytetä, vaan vaihtoehtoista suoritustapaa pyytävä opiskelija arvioidaan automaattisesti alakanttiin. Näyttää myös siltä, että omaa opetusta ei olla valmiita parantamaan, ainakaan yleisellä tasolla.

Olin suorastaan järkyttynyt, kun näin ne prosenttiluvut, mitkä koskivat ohjauksen saamista. Melkein 70 % vastaajista oli sitä mieltä, että ohjaus on täysin riittämätöntä. Miten näin voi olla? Yliopistoilla on olemassa kasvatusvastuu, ja yliopiston tulee lähettää maailmalle sellaisia kandidaatteja, maistereita ja tohtoreita, joilla on riittävästi tietotaitoa yhteiskunnan palvelemiseen (Stähle 2012, 18). Jos opiskelijoiden saama opinto-ohjaus on näin heikolla tasolla, miten ihmeessä yliopisto voi onnistua tässä kasvatustehtävässään?

Täydellinen yllätys minulle oli se, että osa vastaajista oli joutunut jättämään tärkeän lääkityksen hankkimatta taloudellisten syiden vuoksi. Heillä ei joko ollut varaa uusia reseptiä tai ostaa kallista lääkettä. Tästä pitäisi YTHS:n ja KELA:n ottaa ehdottomasti koppi. YTHS voi kirjoittaa opiskeluun tarvittavia lääkeresepitejä opiskelijajäystävälliseen hintaan, ja jos opiskelijalla ei ole varaa pienestä opintotuesta ostaa kalliita lääkkeitä, tulisi KELA:n kouluttaa yliopistoissa työskentelevät työntekijänsä palvelemaan opiskelijoita näissä asioissa paremmin. Mikäli opinnot eivät etene siksi, että opiskelijan tarvitsema lääkitys ei ole kunnossa taloudellisten syiden vuoksi, on jotain todella pahasti pielessä.

Suurta huolta minussa herättää vastaajien raportoima opiskelutaitojen puute ja se, että yliopistossa ei saa riittävää ohjausta näiden taitojen kehittämiseen. Himangan (2018, 115) mukaan ensimmäisellä opiskeluvuodella on suuri merkitys siinä, miten hyvin opiskelijan opiskelutaidot kehittyvät, ja esimerkiksi lukeminen on taito, mihin ei juurikaan saa opastusta yliopistossa. Ja kun opiskelutaidot eivät pääse kehittymään vajaavaisen ohjauksen vuoksi, opiskelijan opiskelumotivaatio laskee samalla, kun stressitaso kasvaa, opiskeluajan pidentyvät ja arvosanat laskevat (Müller 2012, 182). Tämä ilmiö on selkeästi nähtävillä niiden yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa, jotka osallistuivat tutkimukseeni.

Riittävien opiskelutaitojen varmistaminen on kaikkien etu. Siksi ehdottaisin, että jokaisessa yliopistossa tarjottaisiin ensimmäisen vuoden opiskelijoille opiskelutaitojen opetusta ja ohjausta. Kun jokaisen yksilölliset opiskelutaidot saadaan valjastettua opiskelijan käyttöön jo ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, sekä

yliopisto että opiskelija välttyvät vaikeuksilta tulevaisuudessa, opiskelijan stressitaso vähenee ja opinnot on mahdollista suorittaa ajallaan.

Kaikista suurinta huolta minussa herättää kuitenkin se, että vastaajat eivät tiedä, onko heidän yliopistossaan edes olemassa minkäänlaisia palveluita erityisen tuen tarpeessa oleville opiskelijoille. Heillä ei ollut mitään tietoa siitä, keneen ottaa yhteyttä ja mitä kaikkia mahdollisuuksia heillä on saada tukea. Tieto on piilossa jossain intranetissä, eikä sitä ole helppo löytää, ainakaan ensimmäisen vuoden opiskelijan, joka vasta opettelee yliopiston tavoille. Siksi kuuluttaisiin selkeämmän ja avoimemman tiedottamisen perään. Kun tieto näistä palveluista olisi helposti löydettävissä ilman, että opiskelijan tarvitsee etsiä tietoa monen eri linkin kautta, avun ja tuen saaminen ei pitkittyisi turhan pitkäksi, ja opinnot eivät kokisi kolhuja missään vaiheessa.

Onko huono tiedotus kuitenkaan yliopisto-opettajan syytä? Tuskinpa näin on. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että myös hallinnon puolella istuvien ihmisten olisi terästädyttävä, ja parannettava tiedotusta. Jotta inklusio olisi yliopistomaailmassa mahdollinen, se tarkoittaa kaikkien yliopistossa työskentelevien henkilöiden osallistumista opiskelukynnysten madaltamiseen ja esteiden poistamiseen. Se ei koske pelkästään opettajia, vaan ihan kaikkia.

Tämän ohella kiinnitin väkisinkin huomiota siihen, miten iso osa vastaajista kuulutti nimenomaan sellaisen avunantajan perään, joka tietää, mikä on ADHD. Apu ihmiseltä, joka ei ymmärrä ADHD:n päälle mitään, ei ole samanlaista kuin koulutetun ADHD-asiantuntijan. Esimerkiksi useassa vastauksessa mainittu tarve sille, että joku ”potkisi” ja kyselisi perään, saattaa herättää tunteen siitä, että tämä opiskelija ei ole oikeassa paikassa, jos hän tarvitsee muistuttelua. ADHD:n oireita ymmärtävä kuitenkin tietää, että muistuttelu ja ”potkiminen” ovat äärimmäisen tärkeitä tukimuotoja, ja saattavat edistää opintoja hyvinkin paljon.

Ne tukimuodot, mistä ADHD-oireiset yliopisto-opiskelijat tämän tutkimukseni mukaan hyötyisivät, ovat kaikki suhteellisen halpoja ja helppo toteuttaa. Esimer-

kiksi oheistekemisen mahdollistaminen ei vaadi opettajalta yhtään mitään eikä se myöskään maksa mitään. Ainoa asia, mitä tämän tukimuodon – ja monen muun – toteuttaminen vaatii, on ymmärrystä ja joustavuutta. Olen täysin samaa mieltä Himangan (2018, 108) kanssa siitä, että opiskelijoiden vaatimukset tulisi ottaa tosissaan silloin, kun opiskelijat perustelevat vaatimuksiaan paremmalla oppimisella ja asioiden sisäistämisellä. Ja juuri sillä ADHD-oireiset yliopisto-opiskelijat perustelevat näitä toiveitaan: paremmalla oppimisella, pienemmällä kuormituksella ja nopeammalla valmistumisella.

Eräs vapaan palautteen antajista oli kuitenkin toista mieltä, ja kirjoitti, ettei hänen mielestään yliopistossa kuulu antaa erivapauksia kenellekään. Olen samaa mieltä tämän vastaajan kanssa silloin, kun kyseessä on ammattiin tähtäävä tutkinto, kuten vaikkapa lääketieteen tutkinto. Opiskelijan pitää pystyä suoriutumaan kaikista käytännön toimenpiteistä ilman erivapauksia, sillä niitä erivapauksia ei saa työelämässäkään, ja siellä työelämässä on kyse ihmisten terveydestä ja hengestä. Ammattiin tähtäävät yliopistotutkinnot ovat kuitenkin vähemmistö, ja suurin osa yliopistotutkinnoista on sellaisia, mitkä eivät johda suoraan mihinkään tiettyyn ammattiin. Aloilla, millä ei ole esimerkiksi lääketieteen tai tekniikan vaatimaa käytännön osaamista, vaan kaikki opiskelu on teoriapainotteista, katson, että opiskelijalla on oikeus saada tukea opintojensa suorittamiseen.

Eivätkä kaikki tarvitse tai halua saada tukea. Vapaan palautteen antajissa oli myös näitä, jotka halusivat pärjätä omillaan. En itsekään ole hakenut erityisjärjestelyjä kovin aktiivisesti; ainoastaan muutaman tentin olen pyytänyt saada tehdä esseenä. Koen pärjääväni suhteellisen hyvin ilman erityisjärjestelyjä. Mutta läheskään kaikki eivät ole samanlaisia kuin minä, kuten tästä tutkimuksestani käy ilmi. Tukea ja apua tarvitsevia yliopisto-opiskelijoita on enemmän kuin mitä osasin edes ajatella siinä vaiheessa, kun lähdin tätä tutkimusta tekemään.

ADHD-oireisilla yliopisto-opiskelijoilla on kaikki edellytykset suorittaa tutkinto loppuun, hyvillä arvosanoilla. He vain tarvitsevat siihen hieman enemmän apua kuin neurotyypilliset opiskelijat. ADHD-oireisista yliopisto-opiskelijoista voi tulla

oman alansa ammattilaisia ja tuottavia kansalaisia yhteiskuntaan, kun heille annetaan jo opintojen alkuvaiheessa riittävä tuki. Minä olen tästä erinomainen, elävä esimerkki.

9. TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUKSEN TARPEET

Tämä on ensimmäinen suomalainen tutkimus tästä kyseisestä aiheesta, mihin olen törmännyt. Se, ettei tutkimuksia löydy, tarkoittaa hyvinkin luonnollisesti sitä, ettei asia ole kiinnostanut tutkijoita. Kiinnostuksen puute tutkijoiden taholta ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö ongelmaa olisi olemassa. Tämä tutkimukseni todistaa sen, että yliopistoissa todellakin on runsaasti ADHD-oireisia opiskelijoita ja heidän opintonsa kärsivät suurelta osin siksi, etteivät he saa riittävää tukea ja ohjausta opintoihinsa.

Itse näen tämän tutkimuksen hyvin merkittävänä osana korkeakoulupedagogiikan kehitystä. Mitä vähemmän yliopisto järjestää tukea ja ohjausta ADHD-oireisille opiskelijoille, sitä hitaammin he valmistuvat. Yliopisto, tiedekunnat ja ainelaitokset saisivat näitä opiskelijoita tukemalla enemmän valmistuneita opiskelijoita ja vähemmän koulupudokkaita ja opintonsa keskeyttäneitä. Useampi kurssi tulisi suoritettua ajallaan ja useampi opiskelija valmistuisi ajallaan.

Näen tämän tutkimukseni merkitykselliseksi myös ADHD-tutkimuksen kannalta. ADHD-lasten ja –nuorten oppimisesta on tehty tutkimusta jos jonkinlaista, mutta peruskoulun jälkeinen opiskelu on jäänyt tutkijoilta kokonaan huomioimatta. Tämä tutkimukseni tuo uutta, erittäin tärkeää tietoa siitä, millainen on ADHD-oireisen opiskelijan opintopolku, ja mitä kaikkea ADHD-oireinen opiskelija tarvitsisi, jotta tämän opintopolun kulkeminen olisi hieman helpompaa.

Toivon tämän tutkimukseni saavuttavan sekä yliopiston opettajat että yliopiston hallinnon. Tutkimukseni sisältää silmiä avaavaa tietoa siitä, miten suoritustapojen yksipuolisuus ja puutteellinen ohjaus vaikeuttaa ja hidastaa opintoja monella eri tavalla. Yliopisto-opettajien tietouden lisääminen erityisopiskelijoiden kohtaamisesta olisi erittäin tervetullutta. Samoin yliopiston tulisi tiedottaa eri tukipalveluista entistäkin tehokkaammin. Monet palvelut katoavat jonnekin Internetin uumeniin, mistä opiskelijan on mahdotonta löytää niitä. Esimerkiksi esteet-

tömyyssuunnittelijan palveluista tulisi tiedottaa entistä selkeämmin, jotta tieto saavuttaisi mahdollisimman monet.

Lisäksi toivon tämän tutkimuksen saavuttavan mahdollisimman monen ADHD-oireisen yliopisto-opiskelijan. Tämän tutkimuksen avulla he – toivon mukaan – osaavat lähteä hakemaan paremmin apua omaan opintoihinsa.

Monesta vastauksesta huomaa, että opiskelija kyllä ymmärtää avun tarpeen, mutta avun hakeminen on tehty liian vaikeaksi. Siksi ehdottaisin yliopistoihin perustettavaksi matalan kynnyksen neuropsykiatrisen valmentajan palvelut. Opiskelija voisi tavata ADHD:n oirekuvaan perehtyneen neuropsykiatrisen valmentajan aina tarvittaessa, ja käydä läpi elämänhallintaan, aikataulutukseen ja opintojen suunnitteluun liittyviä asioita. Neuropsykiatriselta valmentajalta saisi käytännön apua ja neuvoja, ja neuropsykiatrisen valmentaja voisi yhdessä opiskelijan kanssa käydä sopimassa vaihtoehtoisista suoritusmuodoista opettajien kanssa. Tällainen palvelu nopeuttaisi huomattavasti valmistumista ja vähentäisi sitä henkistä kuormaa, minkä opiskelija joutuu kantamaan mukanaan koko ajan. Neuropsykiatrisen valmennus on ainakin Parkerin ym. (2011). tutkimuksen mukaan hyödyttänyt ADHD-oireisia yliopisto-opiskelijoita, ja koska osa tähän tutkimukseen osallistuneista toivoi sitä, uskon, että myös Suomessa neuropsykiatrisesta valmennuksesta yliopisto-opinnoissa saataisiin erinomaiset tulokset.

Mitä enemmän tätä asiaa tutkin, sitä enemmän olen vakuuttunut tämän aiheen tärkeydestä. ADHD-opiskelijat, sekä muut neuropsykiatrisista häiriöistä kärsivät opiskelijat, kaipaisivat ehdottomasti enemmän tutkimustietoa avun tarpeidensa tueksi. Tämä yksi pro gradutyö tuskin riittänee vakuuttamaan yliopistomaailmaa siitä, että kyseessä on oikea ongelma, mikä olisi mahdollisesti ratkaistavissa hyvinkin helposti matalan kynnyksen neuropsykiatrisen valmentajan palveluilla. Siksi aion jatkaa tämän aiheen tutkimista väitöskirjan merkeissä.

LÄHTEET

ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito-suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2017 (viitattu 30.3.2018). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

Adler, L. & Florence, M. 2009. ADHD – Levoton mieli. Espoo: Prometheus kustannus.

Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnuainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 299–332.

Aro, T. 2012. ADHD itsesäätelykyvyn vaikeutena. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD – Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–63.

Aro, T. 2014. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–18.

Barnett, R. 2011. Being a University. New York: Routledge.

Berthiaume, K., Lorch, E. & Milich, R. 2010. Getting Clued In. Inferential Processing and Comprehension Monitoring in Boys With ADHD. Journal of Attention Disorders 14(1), 31–42.

Boulton-Lewis, G., Marton, F., Lewis, D. & Wilss, L. 2000. Aboriginal and Torres Strait Islander university students' conceptions of formal learning and experiences of informal learning. Higher Education 39, 469–488.

Canela, C., Buadze, A., Dube, A., Eich, D. & Liebrez, M. 2017. Skills and compensation strategies in adult ADHD - A qualitative study. PLoS ONE 12(9): e0184964.

Carlson, S. 2006. Työmuisti. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turku: Turun yliopisto, 212–217.

Conrad, P. & Schneider, J. 1992. *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.

Creswell, J. & Plano C. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 3.

Daley, D. & Birchwood, J. 2009. ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in classroom? *Child: care, health and development* 36(4), 455-464.

Driscoll, D., Appiah-Yeboah, A., Salib, P. & Rupert, D. 2007. Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research: How to and Why not. *Ecological and Environmental Anthropology (University of Georgia)*. 18, 19-28.

DuPaul, G., Schaughency, E., Weyandt, L., Tripp, G. & Kiesner, J. 2001. Self-Report of ADHD Symptoms in University Students: Cross-Gender and Cross-National Prevalence. *Journal of Learning Disabilities* 34(4), 370-379.

DuPaul, G., Weyandt, L., O'Dell, S. & Varejao, M. 2009. College Students With ADHD. Current Status and Future Directions. *Journal of Attention Disorders* 13(3), 234–250.

Eskola, S. 2002. Tiedepolitiikka ja korkeakoulut. Teoksessa Tommila, P. (toim.) Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 222–391.

Field, S., Parker, D., Sawilowsky, S. & Rolands, L. 2013. Assessing the Impact of ADHD Coaching Services on University Students' Learning Skills, Self-Regulation, and Well-Being. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(1), 67-81.

Freeman, R. 2015. Tics and Tourette Syndrome. Key Clinical Perspectives. Lontoo: Mac Keith Press.

Givon, S. & Court, D. 2010. Coping strategies of high school students with learning disabilities: a longitudinal qualitative study and grounded theory, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23:3, 283-303

Gudjonsson, G., Sigurdsson, J., Eyjolfsdottir, G., Smari, J. & Young, S. 2009. The Relationship Between Satisfaction With Life, ADHD Symptoms, and Associated Problems Among University Students. *Journal of Attention Disorders* 12(6), 507–515.

Haapasalo, S. 2006. Eriäinen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatus* 1, 32–38.

Harrison, A. 2004. An Investigation of Reported Symptoms of ADHD in a University population. *The ADHD Report* 12, 8-11.

Harwood, V. 2006. Diagnosing “Disorderly” Children. A critique of behaviour disorder discourses. Abingdon: Routledge.

Heikkilä, M. 2001. Tutkimuksen voimavarojen lisääntyminen. Teoksessa Tommila, P. (toim.) Suomen tieteen historia 1. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulle. Helsinki: WSOY, 436–497.

Himanka, J. 2018. Korkein opetus. Opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa. Johdatus opettajille. Tampere: Vastapaino.

Hinshaw, S. & Ellison, K. 2016. ADHD. What Everyone Needs to Know. New York: Oxford University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Honkasilta, J. 2016. Voices Behind and Beyond the Label. The Master Narrative of ADHD (De)constructed by Diagnosed Children and Their Parents. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162-173.

Hyvönen, H. 2009. Design for All – miten taideteollinen korkeakoulu rakentaa ja kehittää toiminnallaan parempaa elinympäristöä? Teoksessa Tahkokallio, P. (toim.) Tulevaisuus on saavutettava. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos & Suomen DfA-verkosto, 108–111.

Jauhiainen, A. 2014. Feministinen pedagogiikka uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa Saarinen, J., Ojala, H. & Palmu, T. (toim.) Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 68–87.

Jensen, P. & Kenny, D. 2004. The effects of yoga on the attention and behaviour of boys with Attention-Deficit/hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of Attention Disorders* 7(4), 205–216.

Juusola, M. 2012. Levottomat aivot. ADHD ja Asperger vahvuuksina. Helsinki: Otava.

Kauppi, A. & Ranta, K. 2016. Lasten ja nuorten kognitiivinen terapia. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Pura, K. & Sourander, A. (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 525–535.

Kauppi, P. 2017. Kahlittu yliopistomme. Miten vapaudumme byrokratiasta ja opetuksen ylenkatsomisesta. Helsinki: Into.

Koivisto, M. 2006. Johdatus muistin ja tarkkaavuuden käsitteisiin. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.) Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Turku: Turun yliopisto, 195–199.

Kokko, J. & Tahkokallio, P. 2010. Esteettömyys – sano se selvästi. Teoksessa Nyman, A. & Westermarck, R. (toim.) Esteetön korkeakoulu. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Helsinki: Opetushallitus, 8-9.

Korhonen, T. 2006. Lasten tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.) Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Turku: Turun yliopisto, 252–260.

Korhonen, V. & Koivisto, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University Press, 59–77.

Korkeila, J. & Leppämäki, S. 2017. Keskushermoston kehitykseen liittyvän häiriöt. Teoksessa Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.) Psykiatria. Helsinki: Duodecim, 94–140.

Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005: 6.

Laaksonen, H. 2006. Alma Mater Aboensis. Turkulaiset koulut ja yliopistot 1200-luvulta itsenäisen Suomen syntyyn. Turku: Turun yliopisto.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Leppämäki, S. 2012. ADHD:n alatyypit ADD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–50.

Leppämäki, S. 2012i. Aikuisen ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–266.

Luotoniemi, A. 2003. Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 151–166.

Martin, M. 2016. Vammaisten nuorten elämänselämän muotoutuminen ja kuntoutuksen merkitys nuorten elämässä. Kuntoutus 39(3), 56–59.

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10, 177-200.

McKim, C. 2017. The Value of Mixed Methods Research: A Mixed Methods Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202–222.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Eryityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Eryityspedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 48–73.

Modesto-Lowe, V., Farahmand, P., Chaplin, M & Sarro, L. 2015. Does mindfulness meditation improve attention in attention deficit hyperactivity disorder? *World Journal of Psychiatry* 22; 5(4), 379–403.

Moilanen, I. 2012. Lapsen ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–151.

Müller, K. 2012. Ajattelevat aivot yliopistossa. Teoksessa Ståhle, P. & Ainamo, A. (toim.) Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista. Helsinki: Gaudeamus, 165-189.

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nadeau, K., Littman, E. & Quinn, P. 2015. *Understanding Girls with ADHD. How they feel and why they do what they do.* Washington, DC: Advantage Books.

Nevala, A. 2002. Korkein opetus ja yhteiskunta. Teoksessa Tommila, P. (toim.) Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 394–463.

Notko, T. 2016. Vuorovaikutussuhteet ja valtaistuminen. Kuntoutustyöntekijän ja vammaisen ihmisen näkemyksiä osallisuudesta. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Nuutinen, P. 1998. Alisaavuttajia yliopistossa? Teoksessa Nuutinen, A. & Kumpula, H. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisöissä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 149–154.

Närhi, V. & Korhonen, T. 2006. Toiminnanohjauksen kehitys. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turku: Turun yliopisto, 261–267.

Parker, D., Hoffman, S., Sawilowsky, S. & Rolands, L. 2011. An Examination of the Effects of ADHD Coaching on University Students' Executive Functioning. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 24(2), 115-132.

Pelham, W. 2016. Is attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) overdiagnosed? Teoksessa Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. & Lutz, C. Atkinson & Hilgard's *Introduction to psychology*. Hampshire: Cengage Learning, 531.

Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. 2016. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Pura, K. & Sourander, A. (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 243–253.

Poikela, E. & Poikela, S. 2008. Uusia uria opetukseen. Yliopistopedagogiikkaa uudistamassa. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Laatua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 7-23.

Poikela, S. & Holm, E. 2008. Vaientava vai vapauttava yliopistopedagogiikka? Kriittinen näkökulma opetuksen laatuun. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Laatua opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 199–208.

Putkinen, M. 2009. Kohti opiskelun esteettömyyttä? Teoksessa Tanskanen, I. & Suominen-Romberg, T. (toim.) *Esteettömästi saavutettavissa*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 82, 8-21.

Raevuori, A. 2012. Nuoren ADHD. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–230.

Ramsden, P. 1992. Learning to teach in higher education. Lontoo: Routledge.

Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y. & Proctor, B. 2007. The Learning and Study Strategies of College Students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Scott, P. 1995. The Meanings of Mass Higher Education. Buckingham: Open University Press.

Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. 2012. Psykososiaaliset hoito- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–113.

Ståhle, P. 2012. Yliopisto – Tietämyksen edelläkävijä? Teoksessa Ståhle, P. & Ainamo, A. (toim.) Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista. Helsinki: Gaudeamus, 14-25.

Suomen YK-liitto. 2015. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Saatavilla internetissä:

http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf

Suominen, S. 2006. Tarkkaavaisuushäiriön monitieteiset selitysmallit – ristiriidassa yhteiseen ymmärrykseen? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 43, 295–308.

Suominen, S. 2012. ADHD – sosiologinen näkökulma. Teoksessa Dufva, V. & Koivunen, M. (toim.) ADHD – Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–75.

Taideyliopisto, uutishuone. Luettu 18.12.2018.

<http://www.uniarts.fi/uutishuone/kuva-siba-ja-teak-ovat-sopineet-taideyliopiston-perustamisesta>

Tirronen, J. 2010. Yliopistoa etsimässä. Johdatus yliopiston ajatukseen. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Tommila, P. 2002. Suomalaisen tieteen voimakkaan kasvun kausi. Teoksessa Tommila, P. (toim.) Suomen tieteen historia 4. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulta lähtien. Helsinki: WSOY, 30–145.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Saatavilla internetissä:

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–120.

Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.

Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–132.

Vehkakoski, T. 2003. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 88–102.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Vehmas, S. 2012. Yksilön vai yhteisön vika? – vammaisuus-käsitteen moraalifilosofista tarkastelua. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 41–51.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virta, M. & Salakari, A. 2012. ADHD-aikuisen selviytymisopas – Tutkittua tietoa ja käytännön vinkkejä. Helsinki: Tammi.

Voutilainen, A. & Sourander, A. 2016. Psykostimulantit ja atomoksetiini. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Pura, K. & Sourander, A. (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 630–636.

Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. Kasvatus 33 (3), 237-251.

Välimaa, J. 2018. Opintiellä oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle. Kuopio: University Press of Eastern Finland.

Weyandt, L. & DuPaul, G. 2006. ADHD in college students. Journal of Attention Disorders 10, 9-19.

Weyandt, L. & DuPaul, G. 2008. ADHD in College Students: Developmental Findings. Developmental Disabilities Research Reviews 14, 311-319.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M. & Berman, J. 2012. The ABCs of Learning Disabilities. Oxford: Elsevier Academic Press.

Yhdenvertaisuuslaki 2. luvun 6 §. Saatavilla Internetissä:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Yliopistolaki 5. luvun 37 a § (12.8.2011/954). Saatavilla Internetissä:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Kysely ADHD-oireisille yliopisto-opiskelijoille

Olen Satu Mäkinen ja opiskelen erityispedagogiikkaa Turun yliopistolla. Tämä kysely kuuluu pro gradu-työhöni. Tarkoitukseni on tutkia ADHD-oireisia yliopisto-opiskelijoita, heidän tuen tarpeitaan ja sitä, toteutuuko tuki käytännössä. Tutkittavat pysyvät koko tutkimuksen ajan täysin anonyymeinä, eikä mistään voi päätellä, kuka kyselyyn on vastannut. Vastaukset tulevat minun henkilökohtaiseen Google Driveen, eivätkä ole kenenkään muun kuin itseni luettavissa. Säilytän vastauksia mahdollista väitöskirjaa silmällä pitäen, minkä jälkeen hävitän aineiston. Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista, ja vastaaminen vie aikaa noin 5-15 minuuttia riippuen siitä, paljonko kirjoittaa avoimiin kysymyksiin. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin. Minulle voi laittaa yksityisviestiä Facebookissa tai sähköpostia osoitteeseen satpik@utu.fi. Gradutyötäni ohjaa professori Joel Kivirauma Turun yliopiston erityispedagogiikan laitokselta.

Diagnoosityyppi:

ADHD (hyperaktiiviset alatyytit)

ADD (pääasiassa tarkkaamaton, ilman hyperaktiivisuutta)

Sukupuoli:

Nainen

Mies

Muu

En halua ilmoittaa

Onko sinulla ADHD-lääkitys?

Kyllä

Ei

Onko lääkitys vaikuttanut opinnoissa suoriutumiseen? Jos on, millä tavalla?

Yliopisto, missä opiskelet

Tiedekunta

Tutkinnon taso:

Kandidaatti

Maisteri

Lisensiaatti

Tohtori

Kuinka kauan opintosi ovat kestäneet?

Kuinka kauan arvelet niiden vielä kestävän?

Millaiseksi koet erilaiset kurssien suoritustavat? (1 = todella vaikea, 5 = todella helppo)

Kirjallinen tentti: Todella vaikea 1 2 3 4 5 Todella helppo

Suullinen tentti: Todella vaikea 1 2 3 4 5 Todella helppo

Kotitentti (esim. Moodlessa): Todella vaikea 1 2 3 4 5 Todella helppo

Ryhmätyö: Todella vaikea 1 2 3 4 5 Todella helppo

Essee: Todella vaikea 1 2 3 4 5 Todella helppo

Luento- tai oppimispäiväkirja: Todella vaikea 1 2 3 4 5 Todella helppo

Onko jokin muu kurssien suoritustapa edellä mainittujen lisäksi, mikä sopisi juuri sinulle?

Oletko pyytänyt kurssien vetäjiltä vaihtoehtoista suoritusmuotoa?

Kyllä olen

En ole

Joiltakin olen, mutten kaikilta

Oletko saanut pyytämäsi vaihtoehtoisen suoritusmuodon?

Kyllä olen, aina

En ole ikinä saanut

Olen saanut joskus, mutten aina

Mitä kaikkea vaihtoehtoisen suoritusmuodon saamiseen on liittynyt? Oletko saanut sen helposti vai oletko joutunut tappelemaan ja perustelemaan tarpeesi?

Ellet ole saanut vaihtoehtoista suoritusmuotoa, mitkä ovat olleet perusteet sille, ettet ole niitä saanut ja joudut suorittamaan kurssit itsellesi vaikealla tavalla?

Onko yliopistossasi henkilöä, kenen kanssa voit mennä keskustelemaan erityiseen tukeen liittyvissä asioissa, kuten esim. esteettömyyssuunnittelija?

Kyllä

Ei

En ole varma

Jos vastasit kyllä, oletko käynyt keskustelemassa hänen kanssaan? Jos olet, oletko saanut häneltä tarvitsemasi lausunnot?

Tarvitsetko tenteissä lisäaikaa?

Kyllä, aina

En ikinä

Riippuu tentistä

Oletko saanut aina lisäajan, kun olet sitä pyytänyt? Oletko saanut sen helposti vai joutunut taistelemaan saadaksesi sen?

Tarvitsetko joustoa harjoitustöiden palautusten aikatauluissa?

Kyllä, aina

En ikinä

Riippuu harjoitustyöstä

Oletko saanut aina jouston aikataulussa, kun olet sitä pyytänyt? Oletko saanut sen helposti vai joutunut tappelemaan saadaksesi sen?

Miten hyvin seuraavat väittämät kuvaavat sinua opiskelijana? (1 = ei kuvaa laisinkaan, 5 = kuvaa erittäin hyvin)

Opin parhaiten opiskelemalla itsenäisesti: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Opin parhaiten osallistumalla lähiopetukseen: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Pidän ryhmätöistä: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Kirjalliset työt ovat minulle helppoja ja mieluisia: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Opin parhaiten käytännön tekemisen kautta: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Opin parhaiten lukemalla: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Olen tyytyväinen saamiini arvosanoihin: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Saisin parempia arvosanoja, jos saisin parempaa tukea opinnoissani: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Olen tyytyväinen yliopisto-opiskeluun ja koen sen mielekkäänä: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Koen saaneeni juuri sen tuen ja ymmärryksen, mitä tarvitsen opinnoissani: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Opiskeluni ovat pysyneet aikataulussaan: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Opintoni ovat viivästyneet, koska en ole saanut tarvitsemaani tukea opintoihin: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5 Kuvaa erittäin hyvin

Minun on helppo keskittyä kuuntelemaan luentoja: Ei kuvaa laisinkaan 1 2 3 4 5

Kuvaa erittäin hyvin

Mitä teet silloin, kun huomaat, että sinun on vaikea keskittyä opiskeluun tai luennon kuuntelemiseen?

Onko sinua ikinä pyydetty lopettamaan, jos yrität oheistekemisen (esim. käsitöiden) kautta saada parempaa keskittymiskykyä?

Oletko saanut mielestäsi riittävää ohjausta opintoihisi?

Kyllä, olen saanut

Ei, en ole saanut

Jos olet saanut riittävästi ohjausta, kuka sitä on antanut ja millä tavalla hän on ohjauksen toteuttanut?

Ellet ole saanut riittävästi ohjausta, keneltä toivoisit sitä ja millaista ohjausta toivoisit?

Onko vielä jotain, mitä haluat sanoa liittyen opintoihisi ja saamaasi tukeen? Sana on vapaa!