

ADHD-diagnosoitujen opettajien käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä

Tiia Tuomainen  
Pro gradu -tutkielma  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
2020

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ADHD-diagnosoitujen opettajien käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä

Tekijä: Tiia Tuomainen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työnlaji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö \_\_\_ Lisensiaatintyö \_\_\_

Sivumäärä: 96 +3 liitettä

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Pro gradu-tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä ADHD-diagnosoituilla opettajilla on ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä. Tämän laadullisen tutkimuksen aineiston keräsin yksilöhaastattelemalla kuutta ADHD-diagnoosin saanutta henkilöä, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät opettajina perusopetuksessa tai toisella asteella.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on ADHD erityisesti lääketieteellisestä näkökulmasta, syiden, diagnosoinnin, hoidon ja kuntoutuksen näkökulmasta. Käsitelen myös ADHD:n ilmenemistä aikuisilla ja ADHD:n näkemistä positiivisena voimavarana. Lisäksi käsitelen opettajan työtä opetuksen, kohtaamisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta.

Metodologisesti tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tutkimussuuntauksena on fenomenografia. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tietyistä arkipäivän ilmiöistä. Pyrkimyksenäni on kuvata ADHD-diagnosoitujen opettajien erilaisia käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä. Pyrin nostamaan esiin erilaisia aineistossa ilmeneviä käsityksiä arvottamatta niitä keskenään.

Tutkimuksen tulososuudessa tarkastelen opettajien käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä. Analysoin haastatteluaineiston aineistolähtöisesti fenomenografisen analyysin avulla. Muodostin tutkimusaineistosta neljä pääkategoriaa, joissa ADHD näyttää ilmenevän opettajien käsitysten mukaan. Nämä kategoriat ovat 1) kohtaaminen, 2) innovatiivinen ja innostunut opettaja, 3) opettaja työntekijänä ja 4) työssäjaksaminen. Tutkimustuloksista käy ilmi, että opettajat kokevat ADHD:n ilmenevän työssä sekä myönteisenä vahvuutena ja voimavarana että haasteena ja kuormittavana tekijänä. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että opettajat kokevat pääsääntöisesti ADHD:n antaneen paljon vahvuuksia, joita he pystyvät hyödyntämään opettajan työssä. Opettajien käsitysten mukaan ADHD-oireisiin kuuluvat ajanhallinnan vaikeudet ja tarkkaavuuden säätelyn vaikeudet kuormittavat opettajia heidän työssään.

Asiasanat: ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, fenomenografia, opettajan työ

Muita tietoja: -

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO</b> .....	1
<b>2 ADHD</b> .....	5
<b>2.1 Etiologia</b> .....	6
<b>2.2 Oireet</b> .....	7
<b>2.3 Diagnosointi</b> .....	10
<b>2.4 Komorbiditeetti, hoito ja kuntoutus</b> .....	12
<b>2.5 ADHD aikuisilla</b> .....	14
<b>2.6 ADHD positiivisena voimavarana</b> .....	17
<b>3 OPETTAJAN TYÖ OPETTAJANA JA KASVATTAJANA</b> .....	19
<b>3.1 Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi</b> .....	20
<b>3.2 Oppilaan kohtaaminen</b> .....	21
<b>3.3 Kodin ja koulun yhteistyö</b> .....	22
<b>3.4 Opettaja ja ADHD</b> .....	24
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT</b> .....	27
<b>4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset</b> .....	27
<b>4.2 Laadullinen tutkimus</b> .....	28
<b>4.3 Fenomenografinen tutkimussuuntaus</b> .....	29
<b>4.4 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu</b> .....	32
<b>4.5 Aineiston analyysi</b> .....	38
<b>4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b> .....	43
<b>5 TULOKSET</b> .....	47
<b>5.1 Kohtaaminen</b> .....	49
5.1.1 <i>Tarkka havainnointikyky</i> .....	49
5.1.2 <i>Yksilöllinen kohtaaminen ja erilaisuuden ymmärtäminen</i> .....	52
5.1.3 <i>Oppijoiden tukeminen ja arviointi</i> .....	56
<b>5.2 Innovatiivinen ja innostunut opettaja</b> .....	60
5.2.1 <i>Innostuneisuus ja idearikkaus</i> .....	61
5.2.2 <i>Erilainen näkökulma opettajan työhön</i> .....	64
<b>5.3 Opettaja työntekijänä</b> .....	66
5.3.1 <i>Tehokkuus</i> .....	66
5.3.2 <i>Työyhteisön jäsenenä toimiminen</i> .....	68
<b>5.4 Työssäjaksaminen</b> .....	72
5.4.1 <i>Ajanhallinnan haasteet</i> .....	72

5.4.2 Aistien ylikuormitus.....	74
5.4.3 Omien voimavarojen säätely.....	78
<b>6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>81</b>
<b>6.1 Tutkimustulosten yhteenveto .....</b>	<b>81</b>
<b>6.2 Tulosten tarkastelu.....</b>	<b>84</b>
<b>6.3 Tutkimuksen arviointi .....</b>	<b>85</b>
LÄHTEET.....	88
LIITTEET .....	.....

## 1 JOHDANTO

Maaliskuussa 2018 istuin puolisoni kanssa psykiatrin vastaanotolla. Puolisoni oli motorisesti hyvin levoton, hänen katseensa vaelteli ympäri huonetta ja jalat vispasivat vimmasti edestakaisin. Useiden kuukausien tutkimusten jälkeen lääkäri totesi puolisolllani olevan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*). Tieto tuli meille molemmille helpotuksena. ADHD ja siihen liittyvät haasteet olivat olleet osa arkeamme jo pidemmän aikaa, mutta vihdoinkin saimme niille selityksen ja diagnoosin. Siitä alkoi puolisoni ADHD:n hoito lääkkeellisesti ja eri psykososiaalisin hoitomuodoin. Kouluttauduimme molemmat ADHD-liiton kokemusasajaksi keväällä 2019. Kokemusasajatoiminnan tarkoituksena on tuoda tietoa ADHD:n erilaisista ilmenemismuodoista eri ryhmille ja samalla tuoda esille ADHD:sta oireisen ja oireisen puolison omaa kokemusta (ADHD-liitto ry 2019). Toiminnan tavoitteena on tuoda näkyväksi ADHD ja sen eri ilmenemismuodot ja vahvistaa erilaisuuden ymmärtämistä yhteiskunnassamme. Ensimmäinen ajatuksen siemen tämän tutkimuksen tekemiseen lähti voimakkaasti omasta elämästäni ja omista kokemuksistani.

ADHD on kehityksellinen neuropsykiatrinen häiriö, joka ilmenee keskittymisen, tarkkaavuuden ja impulsiivisuuden pulmina (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018; Moilanen 2012). Yleisesti ajatellaan ADHD:n olevan synnynnäinen ihmisen ominaisuus (Hansen 2018, 16). ADHD-oireet vaikuttavat haittaavasti yksilön toimintakykyyn elämän useilla osa-alueilla (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018, 13). ADHD on hyvin hoidettavissa, joskaan ei koskaan parannettavissa (Murphy 2005; Nadeau 2005).

ADHD-oireisia lapsia on tutkittu tuhansissa eri tutkimuksissa. Aikuisuudessa ADHD-oireet näkyvät eri tavalla kuin lapsuudessa, joten ADHD-oireisia aikuisia on syytä tutkia enemmän. (Barkley, Murphy & Fischer 2008, 1.) Lasten ja nuorten ADHD-diagnooseja on tehty jo 1900-luvulta saakka, mutta aikuisten diagnosointi on yleistynyt vasta nykyäänä (Ojala & Pikkarainen 2017). 1970-luvulla ADHD tunnettiin nimellä MBD (*minimal brain dysfunction*) (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 71). Aikuisten ADHD on ollut laadukkaan ja tieteellisen tutkimuksen kohteena vasta 1990-luvulta alkaen (Korkeila,

Leppämäki, Niemelä & Virta 2011, 206). Lasten ja nuorten keskuudessa ADHD:ta tavaan keskimäärin noin 5% kaikista lapsista ja nuorista. Aikuisilla ADHD:ta esiintyy 2–5% väestöstä. (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 71.)

Pattonin (2009, 327) mukaan ADHD on yksi aikuisten yleisimpiä mielenterveydellisiä häiriöitä. ADHD ilmenee usein arkielämän eri osa-alueilla, kuten esimerkiksi työelämässä (Asherson ym. 2012; Patton 2009). Tutkimustietoa siitä, minkälaisia ammatteja ADHD-diagnoosin saaneet henkilöt valitsevat, on vähäisesti (Virta & Salakari 2018, 52). ADHD-diagnoosi itsessään ei sulje pois työelämässä menestymistä, kunhan työ on mielekästä ja ADHD-oireinen on saanut itse vaikuttaa valintaansa. Ammatit, joissa toistuu selkeät rutiinit ja säännöt, voivat edesauttaa työelämässä pärjäämistä. (Lehtokoski 2012, 267–268.)

Tämän tutkimuksen aiheena on ADHD-diagnoosin saaneiden opettajien käsitykset ADHD-oireiden vaikutuksista opettajan työhön. Yleisen käsityksen mukaan opettajan työ on intensiivistä ihmissuhdetyötä, jota opettaja tekee voimakkaasti omalla persoonallaan (Luukkainen 2004, 317). Neuropsykiatrisesti oireilevia henkilöitä, diagnoosilla tai ilman, löytyy lähes jokaiselta alalta. (Jäntti 2015, 301). ADHD:ta voidaan olettaa esiintyvän koulumaailmassa myös opettajien keskuudessa, vaikka tilastoja opettajien ADHD:sta ei juuri ole Suomessa tehty. ADHD ja siihen liittyvät vahvuudet, kuten kekseliäisyys, innovatiivisuus ja idearikkaus, voivat tuoda tervetullutta värikkyttä ihmisten välisiin suhteisiin niin vapaa-ajalla kuin työelämässä (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 25). Osa ADHD-oireisista henkilöistä on onnistunut kääntämään ADHD:n mukana tuomat herkkyydet ja erityispiirteet vahvuudeksi ja voimavaraksi työssä (Jäntti 2015, 301). Erilaisuus ja oman persoonan näkyminen on opettajan työssä suotavaa (Vertanen 2002, 110). ADHD:n tuoman erilaisuuden ja persoonallisuuden voidaan ajatella olevan opettajan työssä vahvuuksia.

Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty haastatteleamalla kuutta ADHD-diagnoosin saanutta henkilöä, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet opettajina. Tutkimuksen teoreettinen osio käsittelee ADHD:ta erityisesti lääketieteellisestä näkökulmasta etiologian, oireiden ja diagnosoinnin pohjalta. Syvällisempi perehtyminen ADHD:n syntymekanismeihin, diagnostisiin kriteereihin ja oireisiin on välttämätöntä ADHD:n oireiden ilmenemisen ja niiden vaikutuksien ymmärtämiseen

opettajan työn kontekstissa. Lisäksi käsittelem opettajan työtä opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin näkökulmasta, ja nostan esille oppijoiden kohtaamisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön opettajan työhön kuuluvina osa-alueina.

Tutkimushenkilöiksi valikoituivat ADHD-diagnoosin saaneet opettajat, sillä tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille, miten ADHD-oireet näkyvät opettajan työssä haastateltujen opettajien käsitysten mukaan. Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt ovat työskennelleet luokanopettajina, erityisopettajina tai aineenopettajina perusopetuksessa tai toisella asteella. ADHD-oireita ilmenee lähes jokaisen henkilön arjessa ajoittain jonkin verran. ADHD-diagnoosista voidaan puhua silloin, kun diagnostiset kriteerit täyttyvät ja oireet haittaavat toimintakykyä jatkuvasti arjessa. (Korkeila ym. 2011, 208.) Kaikilla aikuisilla, jotka kokevat ADHD-oireiden haittaavan toimintakykyään, ei välttämättä ole ADHD-diagnoosia (Carleton & Barling 2018, 663). Aikuisten ADHD on hyvin alidiagnosoitu, ja usein aikuinen saa diagnoosin vasta lapsensa saatua diagnoosin. (Adler & Florence 2009; Ojala & Pikkarainen 2017).

Suomen kielessä ja kirjallisuudessa ADHD-oireisista henkilöistä käytetään erilaisia termejä, kuten esimerkiksi ADHD:sta kärsivä, ADHD-piirteinen ja ADHD-opettaja. Käytän tässä tutkimuksessa termejä ADHD-oireinen ja ADHD-diagnosoitu, sillä tutkimuksessa tarkastelen ADHD-oireiden vaikutuksia opettajan työhön. ADHD-diagnosoitu-termin käyttö on perusteltua, sillä tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat saaneet ADHD-diagnoosin. ADHD:sta kärsivä on terminä negatiivissävytteinen ja jättää huomioimatta ADHD:n positiiviset vaikutuksen yksilön elämään. ADHD-piirteinen on käsitteenä laajempi ja kattaisi täten myös sellaiset henkilöt, jotka eivät ole saaneet virallista diagnoosia. ADHD-oireiset opettajat ovat muutakin kuin heidän ADHD-diagnoosinsa, joten en käytä tässä tutkimuksessa ADHD-opettaja käsitettä lainkaan.

ADHD:n vaikutukset ihmisen elämän eri osa-alueisiin ovat moninaiset, eivätkä pelkästään negatiiviset. Erja Sandbergin (2018, 24) mukaan valjastettuna oikealla tavalla ADHD voi esiintyä ihmisellä vahvuutena ja voimavarana. Tässä tutkimuksessa keskitytään ADHD:n aiheuttamien haasteiden lisäksi erityisesti ADHD:n moniin positiivisiin vaikutuksiin opettajan työssä. Työelämää kehitettäessä tarvitaan aikuistutkimuksessa lisää tutkittua ja luotettavaa tietoa erilaisista työelämään vaikuttavista yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten esimerkiksi työntekijän ADHD:sta. ADHD-oireisten

aikuisten tutkiminen työelämän kontekstissa antaa informaatiota siitä, millä tavoin ADHD-oireet näyttäytyvät työssä ja miten ne vaikuttavat työntekijään. Tarkempi oirekuva ja oireiden ilmeneminen mahdollistavat tehokkaamman ja toimivamman hoidon sekä kuntoutuksen.



## 2 ADHD

ADHD, *attention deficit hyperactive disorder*, on yksi yleisimmistä kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 243). Lääketieteessä aktiivisuuden ja tarkkaavuuden oireyhtymän (ADHD) ajatellaan olevan synnynnäinen ja geneettisesti periytyvä ominaisuus ihmisessä (Sandberg 2018, 17). Keskeisimpiä ydinoireita ovat impulsiivisuus, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet sekä aktiivisuuden säätelyn vaikeus (Korkeila ym. 2011; Parkkinen & Puustjärvi 2018; Pihlakoski & Rintahaka 2016).

Käypä hoito -suosituksen (2019) mukaan ADHD:sta voidaan tunnistaa kolme erilaista esiintymismuotoa, joita ovat yhdistetty muoto, tarkkaamaton muoto ja yliaktiivinen tai impulsiivinen muoto. Esiintymismuoto valitaan sen mukaan, mitkä ydinoireista täyttyvät pääasiallisesti. (ADHD aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö: Käypä hoito -suositus 2019.) Yhdistynyt muoto, jossa oireita ilmenee tarkkaavaisuuden, aktiivisuuden ja impulsiivisen käytöksen osa-alueilla, on yleisin ADHD:n esiintymismuoto. Alle viidellä prosentilla ADHD-diagnosoiduista ilmenee impulsiivista muotoa, jossa hyperaktiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen on keskeisin oire. Tarkkaamaton muoto ilmenee erityisesti tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen säätelyn haasteina, eikä siinä esiinny impulsiivisuutta tai hyperaktiivista käyttäytymistä juuri ollenkaan. (Adler & Florence 2009, 29.) Tarkkaamattomuustyyppistä on aiemmin käytetty myös nimitystä ADD (*attention deficit disorder*) (Moilanen 2012, 39). Tässä tutkimuksessa kaikista ADHD:n esiintymismuodoista käytetään yhteisnimitystä ADHD.

ADHD on neurobiologinen ja neuropsykiatrinen kehityksellinen häiriö, jonka oireita ilmenee aina lapsuudessa, mutta joissain tapauksissa oireet voivat jatkua aikuisuuteen. (Korkeila ym. 2011, 208.) Noin 50–60 prosentilla ADHD-oireisista lapsista oireet jatkuvat aikuisuudessa niin voimakkaana, että ne haittaavat toimintakykyä ja arjessa suoriutumista (Fletcher 2013; Pihlakoski & Rintahaka 2016). Oireiden jatkumista aikuisuuteen toimintakykyä haittaavina ennustavat tutkimusten mukaan psykiatrinen komorbiditeetti, eli erilaiset samanaikaiset liitännäishäiriöt, ja geneettisyys eli perintökijät. ADHD-oireiden voimakkuuteen ja ilmenemiseen aikuisuudessa vaikuttaa lapsuudessa saatu

psykososiaalisen tuen määrä. (Leppämäki 2012, 254.) Perinnöllinen alttius ja lapsuuden aikainen vähäinen tuen määrä lisäävät ADHD-oireiden ilmenemistä aikuisiällä (Korkeila ym. 2011; Parkkinen & Puustjärvi 2018; Pihlakoski & Rintahaka 2016).

## 2.1 Etiologia

Tarkkaavaisuushäiriön etiologinen tausta painottuu voimakkaasti perinnöllisiin, eli geneettisiin tekijöihin ja biologisiin ympäristötekijöihin, sillä perimän ja ympäristön vuorovaikutuksen on todettu olevan merkittävä (Korkeila ym. 2011, 206). ADHD-oireisiin vaikuttaa perimä ja sen ilmeneminen sekä erilaiset psykososiaaliset tekijät. Perinnölliset tekijät synnyttävät ADHD-alttiuden, ja ympäristötekijät vaikuttavat oirekuvaan ja oireiden voimakkuuteen. (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 502.)

Pihlakoski ja Rintahaka (2016, 249) muistuttavat geneettisyyden olevan merkittävien ADHD:ta selittävä tekijä, sillä se selittää noin 60–80% lasten ja nuorten ADHD:sta alttiuden kautta. ADHD:ta lisääviä alttiusgeenejä ovat muun muassa geenit, jotka säätelevät dopamiinin ja serotoniinin aineenvaihduntaa (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 249). Geneettisyyteen vaikuttaa myös äidin raskaudenaikainen toiminta ja sikiöaikaan liittyvät riskitekijät, sillä ne muokkaavat sikiön geenejä tiettyyn suuntaan. Äidin raskaudenaikainen päihteiden käyttö, kuten tupakointi tai alkoholin käyttö, lisäävät ADHD-riskiä. (Korkeila ym. 2011; Parkkinen & Puustjärvi 2018; Pihlakoski & Rintahaka 2016.)

Ympäristötekijöitä, jotka lisäävät ADHD-riskiä, ovat muun muassa alhainen syntymäpaino, synnytykseen liittyvät komplikaatiot, vastasyntyneen hapenpuute ja äidin raskaudenaikainen stressi. Kotioloihin, varhaislapsuuteen ja kasvatukseen liittyvät riskitekijät, kuten lapsen kaltoinkohtelu, laiminlyönti ja hoivan puute, heikentävät toimintakykyä ja voivat aiheuttaa esimerkiksi yliaktiivisuutta tai muita keskittymishäiriölle tyypillisiä oireita. Niiden ei kuitenkaan ole todettu voivan yksinään synnyttää ADHD:ta. (Korkeila ym. 2011; Parkkinen & Puustjärvi 2018; Pihlakoski & Rintahaka 2016.) Varhaislapsuuden traumaattiset kokemukset ja turvan puute voivat vaurioittaa keskushermostoa aiheuttaen näin ADHD-oireita, mikäli lapsella on jo geneettisesti alttius. ADHD ei siis ole kasvatuksesta johtuvaa, eikä traumaattinen varhaislapsuus yksinään synnytä sitä, vaikka

turvallisella kiintymyssuhteella ja oikeanlaisella hoivalla on oireita vähentävä vaikutus. (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 250.)

Korhosen (2006, 256) mukaan ADHD on aivojen kehityksellinen häiriö, mikä näkyy etuotsalohkon ja erilaisten välittäjäaineisiin liittyvien toimintojen kypsymättömyytenä, ja nämä aiheuttavat erilaisia ADHD:lle tyypillisiä oireita. Keskushermostollisesti ADHD johtuu keskushermostossa tapahtuvista poikkeavuuksista niin rakenteellisesti kuin toiminnallisesti. Erityisesti aivojen otsalohkon toiminnallinen vajaus on saatu dokumentoitua parhaiten aivokuvantamisen avulla. (Korkeila ym. 2011, 208.) Keskushermostossa välittäjäaineet, neurotransmitterit, kuljettavat erilaisia viestejä hermosolusta toiseen. ADHD:n kannalta välittäjäaineista merkittävimpiä ovat noradrenaliini ja dopamiini, joiden toiminta on prefrontaaliosalohkossa, hitaampaa kuin neurotyypillisissä aivoissa. (Moilanen 2012, 37.) Keskushermoston kypsymättömyyden lisäksi oireita voi aiheuttaa myös keskushermoston vaurioituminen, mutta se on huomattavasti harvinaisempaa. (Korhonen 2006, 256).

Parkkinen & Puustjärvi (2019, 502–503) huomauttavat, että nykyaikaisten aivotutkimusten perusteella ADHD-oireisilla on todettu olevan poikkeavuuksia etuotsalohkon lisäksi aivokuorella, limbisellä alueella ja erilaisissa yhteyksissä näiden välillä. Aivojen palkitsemisjärjestelmän, johon liittyy keskeisesti dopamiinihormoni, toiminta on ADHD-oireisilla poikkeavaa, samoin kuin motivaatiojärjestelmän säätely voi toimia puutteellisesti (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 502–503). Usein ajatellaan ADHD-oireiden johtuvan ylivilittyneistä, liian nopeaa toimivista aivoista, vaikka kyse on juuri päinvastaisesta toiminnasta. Muun muassa dopamiinin ja noradrenaliinin toiminta ADHD-oireisilla on hitaampaa, minkä takia muu elimistö aktivoituu voimakkaammin kompensoidakseen aivojen hidasta toimintaa. (Adler & Florence 2009, 35.)

## **2.2 Oireet**

Sandbergin (2018, 17) mukaan ADHD-oireet ilmenevät jokaisella yksilöllä eri tavalla. Ydinoireiden, eli yliaktiivisuuden, impulsiivisuuden ja tarkkaamattomuuden, lisäksi ADHD oireilee muilla tavoin. Yleisiä oireita ovat haasteet toiminnanohjauksessa tai

haasteet erilaisten säätelytoimintojen kanssa. Tunteiden ja käyttäytymisen säätely voi olla ADHD-oireiselle erittäin haasteellista. (Sandberg 2018, 17.) ADHD-oireita on syytä peilata suhteessa oireisen ikätovereihin (Moilanen 2012, 36). Oireet eivät pysy muuttumattomana, sillä ne muuttuvat henkilön vanhetessa ja keskushermoston kypsyessä. Iän karttuessa oireiden muuttumiseen vaikuttaa elämäntilanteessa tapahtuvat muutokset. (Korkeila ym. 2011, 208.)

Keskeistä oireissa on niiden jatkuvuus ja pitkäkestoisuus (ADHD aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö: Käypä hoito -suositus 2019). Oireet haittaavat merkittävästi yksilön toimintakykyä ja arkea (Korkeila ym. 2011, 208). On tärkeää muistaa, että ADHD-oireet eivät välttämättä näy ulospäin. Ulospäin näkymättömät oireet ovat silti yhtä merkitseviä oireita ADHD:n oirekuvassa kuin ulospäin näkyvät oireet. (Sandberg 2018, 17.) ADHD ei vaikuta älykkyyteen, mutta voi työmuistin heikkouden kautta vaikuttaa kognitiiviseen suoriutumiskykyyn joillain henkilöillä (Sandberg 2018, 18).

Lapsen tai nuoren ylivilkkaus voi näkyä esimerkiksi koulussa niissä tilanteissa, joissa pitäisi olla paikallaan. Lapsi voi olla motorisesti levoton ja vaellella päämäärättömästi ympäri tilaa tai heiluttaa jalkojaan voimakkaasti. Motorinen levottomuus usein vähenee siirtäessä lapsuudesta nuoruuteen ja muuttuu sisäiseksi levottomuudeksi. (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 496.) Sisäistä levottomuutta on haastavampaa havaita ulospäin. Aikuisilla sisäisen levottomuuden lisäksi voi esiintyä voimakasta epämukavuuden tunnetta. (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 495.)

Ylivilkkaus voi näkyä äänekkäinä leikkeinä tai vaikeutena työskennellä rauhallisesti (Moilanen 2012, 36). Impulsiivisuus voi näkyä myös esimerkiksi siten, että lapsi vastaa kysymykseen ennen kuin kysymys on esitetty loppuun tai reagoi nopeasti ympärillä tapahtuviin asioihin, jotka eivät suoranaisesti liity häneen. (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 496.) Lapsen tai nuoren voi olla vaikea käsitellä epäonnistumisen kokemusta tai pettymyksiä, ja näiden synnyttämä voimakas tunnekuohu voi purkautua raivokohtauksina (Sourander & Aronen 2011, 545).

Nuoruudessa vanhempien, opettajien ja muiden auktoriteettien rooli vähenee itsenäistymisen myötä, ja samalla nuoren saaman tuen määrä voi heikentyä (Boyer, Geurts & Van der Oord 2018, 46). Nuoren elämässä erilaiset päihdekokeilut voivat olla yksi impulsiivisuuden oire tai mahdollisesti tapa hoitaa itse muita ADHD-oireita. Nuoren elämässä

tyypillinen ADHD-oire on myös impulsiivinen riskinottoaiheisyys, mikä lisää tapaturma-alttiutta ja voi välillisesti lisätä esimerkiksi onnettomuuksien riskiä. (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 496.) Aikuisen elämässä ADHD voi vaikuttaa kaikilla elämän osa-alueilla aiheuttaen haasteita muun muassa koulutuksessa ja työllistymisessä, ihmissuhteissa ja hyvien elämäntapojen ylläpitämisessä (Adler & Florence 2009, 24–25). Aktiivisuuden säätelyn vaikeudet voivat näkyä myös ylikorostuneena passiivisuutena (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 72).

Keskittymisen vaikeus ja tarkkaavaisuuden ongelmat voivat näkyä lyhytjänteisenä työskentelynä, sillä tarkkaavuus ei riitä pitkäjänteiseen työskentelyyn. ADHD-oireiselle on tyypillistä häiriintyä ulkoisia ärsykkeistä helposti. Huolimattomuusvirheiden tekeminen on yksi keskeisimpiä ADHD-oireiden ilmenemismuodoista lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Keskittymistä vaativien, epämieluisien tehtävien loppuunsaattaminen voi olla haasteellista. (Moilanen 2012; Parkkinen & Puustjärvi 2018.)

Jehkonen, Nurmi ja Kuikka (2015, 59) toteavat tarkkaavuuden jaettavan usein tarkkaavuuden valikoimiseen ja suuntaamiseen, tarkkaavaisuuden ylläpitoon sekä sen jakamiseen. ADHD-oireisella henkilöllä haasteita voi esiintyä yhdellä tai useammalla tarkkaavuuden osa-alueella. Haasteet tarkkaavuudessa ovat yhteydessä erityisesti toiminnanohjauksen, muistin ja oppimisen pulmiin. (Jehkonen, Nurmi & Kuikka 2015, 65.) Tarkkaavaisuuden haasteet voivat näkyä lapsella muun muassa vaikeutena noudattaa annettuja ohjeita, tavaroiden hukkaamisena ja ylikorostuneena häiriöherkkyytenä (Moilanen 2012, 34). Toiminnanohjauksen haasteet näkyvät muun muassa puutteellisena aloitekykynä, ajanhallinnan vaikeutena, päivärutiinien ylläpitämisen vaikeutena sekä aloittamisen vaikeutena (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 74).

Parkkinen ja Puustjärven (2018, 500) mukaan ympäristöllä on vaikutusta oireiden voimakkuuteen. Erilaiset ärsykkeet, joko liialliset tai liian vähäiset, kuten melu tai pitkä paikallaan olo, voivat lisätä oireiden ilmenemistä huomattavasti eri tilanteissa. Oireita voi lisätä myös esimerkiksi tylsäksi koettu tekeminen, pitkät ja epäselvät ohjeet tai fyysiset epämukavuustekijät, kuten nälkä, jano tai vessahätä. Ympäristötekijät voivat myös lieventää oireita. Strukturoidut ohjeet, ennakointi ja vaiheittainen työskentely voivat lievittää oireita ja lisätä toimintakykyä. (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 500.) Näiden lisäksi

hyvällä motivaatiolla ja oikein ajoitetulla positiivisella palautteella on oireita lievittävä vaikutus (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 74).

### 2.3 Diagnosointi

ADHD-diagnoosia tehdessä hyödynnetään kansainvälisiä diagnostisia kriteerejä (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 244). Suomessa on käytössä World Health Organizationin (WHO) International Classification of Diseases-10 -tautiluokituksen (ICD-10) kriteerit ADHD:n diagnosointiin. ICD-10 -luokitus luokittelee ADHD:n hyperkineettisten häiriöiden alle, mutta antaa sille oman koodin, joka on F90.0 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2011, 275.) Diagnostiset kriteerit täyttyvät, kun tutkittavalla ilmenee tarkkaamattomuusoireista vähintään kuusi yhdeksästä, vähintään kolme viidestä yliaktiivisuusoireista ja vähintään kolme neljästä impulsiivisuusoireista. Oireiden keston on oltava vähintään kuusi kuukautta. Oireet haittaavat lapsen tai nuoren toimintakykyä, aiheuttavat kliinisesti merkittävää ahdistusta ja poikkeavat yleisesti lapsen tai nuoren kehitystasosta. Oireiden tulee näkyä useammassa kuin yhdessä ympäristössä, esimerkiksi kotona, koulussa ja harrastuksissa, ja niiden ilmeneminen on alkanut ennen kouluikää. Erotusdiagnostisesti suljetaan pois muun muassa autismin kirjon häiriö, ahdistuneisuushäiriö ja erilaiset laaja-alaiset kehityshäiriöt. (Leppämäki 2012; Pihlakoski & Rintahaka 2016; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2012; Voutilainen & Puustjärvi 2014.) ADHD-diagnoosi täyttyy, kun oireet ovat pysyviä, pitkäaikaisia ja lukumäärältään diagnostiset kriteerit täyttäviä. Tärkeimpänä kriteerinä on kuitenkin oireista johtuva haitta toimintakyvyssä ja arjessa. (Korkeila ym. 2011, 208.)

Yhdysvalloissa käytössä olevaa American Psychological Associationin (APA) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -tautiluokitusta (DSM-IV) on yleisesti käytetty ADHD:ta koskevassa kirjallisuudessa ja tieteellisissä julkaisuissa. ADHD:n nykyaikainen ADHD-nimitys on saanut alkunsa APA:n tautiluokituksesta. (American Psychological Association 2013; Leppämäki 2012.) DSM-IV -luokitus jakaa ADHD:n kolmeen eri alatyyppiin, kun taas ICD-10 -luokitus on kriteereiltään DSM-IV -luokitusta tiukempi. Muilta osin luokitukset vastaavat toisiaan melko hyvin. (Leppämäki 2012; Pihlakoski & Rintahaka 2016.)

Kummassakin luokituksessa tarkkaamattomuuden oireiksi luokitellaan muun muassa huolimattomuusvirheiden tekeminen, tehtäviin keskittymisen vaikeus, ohjeiden noudattamatta jättäminen, esineiden kadottaminen ja ulkopuolisista ärsykkeistä häiriintyminen. Ylivilkkaus-, eli hyperaktiivisuusoireiksi luokitellaan muun muassa motorinen levottomuus esimerkiksi jalkoja heiluttamalla tai tuolissa vääntelemällä, jatkuva keskeytymätön puhuminen, kovaäänisyys ja vaikeus harrastaa tai leikkiä rauhallisesti. Impulsiivisuusoireita ovat muun muassa vuoron odottamisen vaikeus, muiden keskeyttäminen ja kysymyksiin vastaaminen ennen kysymyksen esittämistä. (Adler & Florence 2009; Moilanen 2012; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2012.)

Connersin (2000, 185) mukaan lasten ja nuorten ADHD:n diagnostiset kriteerit ovat saaneet erityistä kritiikkiä siitä, että oirekriteerit ovat samoja ikäluokasta huolimatta, eivätkä ne ota huomioon luonnollisen kehityksen vaikutusta eri oireisiin ja niiden ilmenemiseen. Oireet ilmenevät eri ikävaiheissa eri tavalla, mikä tulisi ottaa huomioon myös diagnostisia kriteerejä laadittaessa. ADHD:n diagnostiset kriteerit ovat todistettu olevan päteviä vain lasten ja nuorten diagnooseja tehdessä. Aikuisen diagnoosia tehdessä joudutaan soveltaamaan lasten ja nuorten diagnostisia kriteerejä. Aikuisten ADHD:n diagnostiset kriteerit tulisi luoda lasten ja nuorten kriteerien pohjalta ottaen huomioon ADHD-oireiden erityisen ilmenemisen aikuisiällä. (Korkeila ym. 2011, 208.)

ADHD-diagnoosi tekeminen vaatii somaattisen tutkimuksen lisäksi perusteellisen taustan selvittämisen, huolellisen anamneesin ja potilaan haastattelun (Pihlakoski & Rintahaka 2016; Sourander & Aronen 2011). Lisäksi tutkimukseen kuuluu sellaisten ympäristötekijöiden kartoitus, jotka vaikuttavat oireiden esiintymiseen ja ilmenemiseen (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 74). Tutkimuksia tehtäessä pääpaino on tutkittavan käyttäytymisen kartoittamisessa, tutkimisessa ja selittämisessä (Suominen 2012, 73). Lääketieteellisesti päteviä testejä, joista voidaan suoraan todeta ADHD, ei ole olemassa, joten diagnoosin tekeminen on aina lääkärin tulkintaa. Diagnoosi perustuu lääkärin arvion lisäksi laaja-alaisiin potilaan ja potilaan lähipiirin haastatteluihin, jotta saadaan lisätietoa oireiden ilmenemisestä eri ikäkausina ja eri tilanteista. (Raevuori 2012; Suominen 2012.) Lääkärin tekemän diagnoosin ja diagnostisen arvion luotettavuutta vahvistaa erilaiset terveydenhuollon asiakirjat, kuten neuvolatiedot lapsuudesta, joita voidaan käyttää tukena diagnoosia tehtäessä (Raevuori 2012, 212–213).

## 2.4 Komorbiditeetti, hoito ja kuntoutus

ADHD:lle on tyypillistä erilaiset liitännäissairaudet, joista osa voi syntyä ADHD:n seurauksena (Raevuori 2012, 214). Yhden tai useamman liitännäissairauden esiintymistä kutsutaan usein termillä komorbiditeetti (Adler & Florence 2009, 31). Joidenkin liitännäissairauksien syyt liittyvät ADHD:n kanssa yhteisiin neuropsykiatrisiin taustatekijöihin, mutta tietyt psyykkiset häiriöt, kuten esimerkiksi ahdistuneisuushäiriöt tai masennus, voivat syntyä ADHD-oireista johtuvien jatkuvien negatiivisten kokemusten ja epäonnistumisien seurauksina (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 248).

Yleisiä, ADHD:n kanssa samanaikaisesti esiintyviä häiriöitä ovat uhmakkuushäiriöt ja käytöshäiriöt. Noin puolet ADHD-diagnosoituista lapsista saa uhmakkuushäiriö- tai käytöshäiriödiagnoosin. (Parkkinen & Puustjärvi 2018; Sourander & Aronen 2011.) Iso osa diagnoosin saaneista saa oppimisvaikeus- tai oppimishäiriödiagnoosin ADHD-diagnoosin rinnalle (Connor & Doefler 2008; Leppämäki 2012). Hyvin moni ADHD-oireinen kärsii näiden lisäksi aistien yliherkkyyksistä tai aliherkkyyksistä (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 50). Aikuisilla tyypillisiä liitännäishäiriöitä ovat erilaiset psyykkiset häiriöt, kuten erilaiset päihdeiden väärinkäyttöön liittyvät päihdehäiriöt tai kaksisuuntainen mielialahäiriö. Näitä hoidettaessa on tärkeää erottaa, mitkä oireista johtuvat ADHD:sta ja mitkä johtuvat muista psykiatrisista häiriöistä. (Adler & Florence 2009, 64.) Muita mahdollisia liitännäishäiriöitä ovat masennus, syömishäiriöt ja lihavuus, unihäiriöt sekä ongelmat sosiaalisissa taidoissa ja tilanteissa (Leppämäki 2012; Parkkinen & Puustjärvi 2018).

Diagnoosin jälkeen ADHD-oireisen tulee saada tarkoituksenmukaista ja oireenmukaista hoitoa (Adler & Florence 2009, 74). ADHD:ta hoidettaessa käytetään erilaisia hoitomuotoja yhdistellen lääkehoitoa ja muita psykososiaalisia hoitomuotoja. Hoito toteutetaan lähes aina ADHD-oireisen omassa elinympäristössä, joissa oireita tyypillisesti ilmenee. (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 495.) Tutkimuksissa yleisesti tehokkaimmaksi hoitokeinoksi on osoittautunut lääkehoito (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 77). Pienelle osalle ADHD-diagnoosin saaneista henkilöistä lääkehoito ei kuitenkaan sovi, joten näiden henkilöiden hoidossa painottuu erityisesti lääkkeettömät, psykososiaaliset hoitomuodot (Leppämäki 2012, 265).



Ojalan ja Pikkaraisen (2017, 39) mukaan yleisesti ADHD:n hoidossa käytettävät lääkeaineet metyylyfenidaatti ja atomoksetiini toimivat aktivoiden etuotsalohkon aluetta aivoissa. Ne parantavat yksilön kykyä kontrolloida omaa toimintaansa ja tasapainottavat samalla toimintaa aivoissa (Ojala & Pikkarainen 2017, 39). Metyylyfenidaatti stimuloi ja kiihdyttää dopamiinin tuotantoa, kun taas atomoksetiini vaikuttaa noradrenaliinin toimintaan (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 77). Lapsilla ja nuorilla hoidettavana lääkkeenä käytetään usein lyhytvaikutteisempaa lääkettä, jotta lääkkeen vaikutus kestäisi koulupäivän ajan. Aikuisilla suositetaan pitkävaikutteisempaa lääkeainetta, jotta vaikutus kestäisi koko työpäivän ajan. (Adler & Florence 2009, 75.) Metyylyfenidaatin ja atomoksetiinin sijasta aikuisten ADHD:n hoidossa on käytetty bupropionia, jota käytetään pääasiassa masennuksen hoitoon. Aikuisten ADHD:n hoidossa bupropionilla on todettu olevan ainakin lyhytaikaisesti tehokas vaikutus oireiden vähenemiseen. (Leppämäki 2012, 266.) Annostus ja käytettävät lääkeaineet ovat potilaskohtaisia ja yksilöllisiä (Voutilainen & Sourander 2016, 632). Käytettäessä psykostimulantteja, kuten metyylyfenidaattia tai muita amfetamiinijohdannaisia, ja atomoksetiinia tulee seurata potilaan sykettä, verenpainetta ja mahdollisia niissä tapahtuvia muutoksia (Adler & Florence 2009, 81). ADHD:n hoidossa käytettävät lääkkeet, kuten muutkin lääkkeet, voivat aiheuttaa erilaisia sivuvaikutuksia. Tavallisimpia sivuvaikutuksia ovat ruokahaluttomuus, väsymys ja uniongelmat. (Voutilainen & Sourander 2016, 632.)

On hyvä muistaa, että lääkehoito ei yksistään ole riittävä ADHD:n hoitomuoto, vaan ADHD-oireista tulee tukea monin eri tavoin. Sopiva lääkehoito edesauttaa muun kuntoutuksen toimivuutta ja vaikuttavuutta parantaen oireisen toimintakykyä ja helpottaen keskittymistä. (Ojala & Pikkarainen 2017; Voutilainen & Sourander 2016.) Lääkehoidon lisäksi ADHD-oireista tuetaan psykososiaalisin eli lääkkeettömin hoitomuodoin, joiden keskeisenä tehtävänä on opettaa ADHD-oireiselle taitoja, joilla ADHD-oireita voidaan hallita (Parkkinen & Puustjärvi 2018, 495). Kuntoutuksen tavoitteena on tukea ADHD-oireista ymmärtämään oireiden vaikutuksia omassa elämässä ja mahdollistaa arkea tukevien keinojen tai taitojen oppimisen (Anthony, Cohen, Farkas & Gagne 2002; Adler & Florence 2009). ADHD:n hoidossa ensisijaisen tärkeää on potilaan kohtaaminen yksilönä ja juuri hänen oireidensa mukainen hoito (Conners 2000, 186).

Voutilainen ja Puustjärvi (2017, 76) toteavat ympäristöön kohdistuvan muutoksen kooluvan ensisijaisena keinona psykososiaalisiin hoitokeinoihin. Tämä tarkoittaa häiritsevien

tekijöiden poistamista ADHD-oireisen ympäristöstä (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 76). Hoito kohdistuu ADHD-oireisen lisäksi aina myös ympäristöön, sillä ympäristön tulee tunnistaa ja ymmärtää ADHD-oireita ja muuttua osaltaan oireita vähentäväksi (Nieminen 2008, 118). Tämän lisäksi oireisen henkilön käyttäytymistä pyritään ohjaamaan toivotuun suuntaan ennakkoinnin, struktuurin ja kannustuksen avulla (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 76–77). Kognitiivis-behavioraalinen terapia yhdistää kognitiivista terapiaa ja käyttäytymisterapiaa. Sen tavoitteena on saada potilas huomaamaan ja ymmärtämään yksinkertaisten organisoinnin ja suunnittelun taitojen merkityksen selviytymisessä arjen haasteista. Arjen haasteet tunnistetaan ja niihin liittyviä toimintoja ja toimintamalleja pyritään yksinkertaistamaan, pilkkomaan ja selkeyttämään. (Adler & Florence 2009, 94–95.)

Toimintaterapia ja neuropsykiatrinen valmennus ovat yleisesti käytettyjä psykososiaalisia kuntoutusmuotoja. ADHD:n on todettu heikentävän elämänlaatua erityisesti psykososiaalisesti. (Adler & Florence 2009; Danckaerts ym. 2010.) Neuropsykiatrinen valmennus keskittyy arjen haasteiden tunnistamiseen ja niistä selviytymiseen. Valmennuksen tarkoituksena on tukea ADHD-oireista konkreettisesti niillä elämän osa-alueilla, joissa vaikeuksia ilmenee. Arjessa haasteita voi olla aikatauluissa, talouden ylläpidossa, ihmissuhteissa tai työelämässä. (Pihlakoski & Rintahaka 2016, 252–253.) Neuropsykiatrisen valmennuksen yksi keskeisimpiä teemoja ja tavoitteita on vaikuttaa ADHD-oireisen elämänlaatuun ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Adler & Florence 2009, 96). Toimintaterapia keskittyy ohjaukseen, neuvontaan ja toimintaan vaikuttaen ADHD-oireisen toimintakykyyn, omatoimisuuteen ja vähentäen hahmottamisvaikeuksia (ADHD aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö: Käypä hoito -suositus 2019).

## **2.5 ADHD aikuisilla**

Vasta viimeisten vuosikymmenten aikana on saatu tarkempaa tutkimustietoa aikuisten ADHD:n kliinisestä oirekuvasta (Korkeila ym. 2011, 208). Uusimmassa ADHD:n Käypä hoito -suosituksessa (2019) esitetään myös aikuisen ADHD ja siihen liittyvät eroavaisuudet suhteessa lasten ja nuorten ADHD-diagnosiin. Tyypillisesti ADHD-oireet lievenevät aikuisuuteen tultaessa, sillä aikuisen kontrollikyky ja oireiden piilottamiskyky on kehittynyt (Ojala & Pikkarainen 2017). Suurimmalla osalla oireet kuitenkin jatkuvat

aikuisuuteen saakka (Vildalen, Brevik, Haavik & Lundervold 2019, 959). Aikuisuudessa monet voivat kokea vaikeuksia keskittymisessä, impulsiivisuuden hallinnassa tai häiriöiden sietämisessä, mutta ADHD-oireisen vaikeudet ovat pitkäkestoisempia, voimakkaampia ja jatkuvat tilanteesta toiseen (Resnick 2005, 530).

Virta ja Leppämäki (2017) korostavat, ettei oireiden vaikutusta tule aliarvioida. Aikuisuudessa toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden haasteet voivat aiheuttaa merkittäviä ongelmia muun muassa toimintakyvyssä, arjen hallinnassa ja työtehtävistä suoriutumisessa (Virta & Leppämäki 2017). Aikuisilla keskeisimpiä haasteita aiheuttaa tarkkaavuuden ylläpitäminen pitkäaikaisesti rutiininomaisissa tilanteissa. Tehtävän ollessa mielenkiintoinen pystyy ADHD-oireinen aikuinen keskittymään siihen täysin häiriintymättä ympärillä olevista ärsykkeistä. (Korkeila ym. 2011, 208.) Ylikeskittyminen eli hyperfokusoituminen on samalla yksi ADHD:n oire, joka näkyy kaikilla ikäryhmillä. Pitkäjänteisyyden puute yhtenä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteena näkyy aikuisilla tehtävien ja projektien keskeneräisyytenä. Samalla ADHD-oireinen aikuinen voi kokea aloittamisen vaikeutta erityisesti silloin, kun suoritettava tehtävä ei ole tarpeeksi kiinnostava. Tehtävän aloittaminen onnistuu usein vasta pakon edessä. (Virta & Leppämäki 2017.)

Adlerin ja Florencen (2009, 22) mukaan lasten ja nuorten ADHD-oireisiin kiinteänä kuuluva yliaktiivisuus, erityisesti motorinen levottomuus, vähenee ja poistuu joillain lähes kokonaan iän myötä. Motorisesti levottomat aikuiset eivät tyypillisesti säntäile tilanteesta toiseen, vaan heiluttavat esimerkiksi jalkaa ylläpitääkseen vireystilaansa (Leppämäki 2018, 240). Ylivilkkaus näkyy aikuisuudessa usein rauhattomuutena, sisäisenä levottomuutena tai pitkää paikallaoloa vaativien tilanteiden välttelemisenä (Resnick 2005; Virta & Leppämäki 2017). Levottomuus voi näkyä pakonomaisena tarpeena tehdä asioita tai esimerkiksi vaikeutena pysähtyä (Leppämäki 2018, 241).

Ydinoireista impulsiivisuus aiheuttaa tyypillisesti eniten ongelmia aikuisilla (Erskine ym. 2016; Virta & Leppämäki 2017). Impulsiivisuuden on jopa todettu lisääntyvän lapsuudesta ja nuoruudesta aikuisuuteen tultaessa (Korkeila ym. 2011, 208). Impulsiivisuus näkyy kärsimättömyytenä, ärtyisyytenä ja niin sanottuna lyhytpinnaisuutena. Impulsiiviset, nopeat päätökset suuriin elämänmuutoksiin liittyen ovat tavallisia impulsiivisuuden ilmenemismuotoja. (Virta & Leppämäki 2017.) Tyypillisesti ADHD-aikuisella on saattanut olla useita lyhyitä työsuhteita tai impulsiivisesti aloitettuja kouluttautumisyhteyksiä, jotka

ovat jääneet kesken (Korkeila ym. 2011, 209). Koulujen keskeyttämiset ja työsuhteiden irtisanomiset voivat olla seurausta ADHD:sta (Reid & Johnson 2012, 9). ADHD-oireet voivat vaikuttaa aikuisen ihmissuhteisiin ja parisuhteeseen. ADHD-oireisen puolison voi olla vaikea ymmärtää, miksi annetut lupaukset jäävät pitämättä ja miksi ADHD-oireinen puoliso reagoi voimakkaasti näennäisesti pieniin vastoinkäymisiin. (Korkeila ym. 2011, 209.) Erot ja erilaiset parisuhteen ongelmat ovat yleisempiä ADHD-oireisilla aikuisilla (Adler & Florence 2009, 25).

ADHD-oireiset aikuiset eivät tyypillisesti tiedä täyttävänsä ADHD:n diagnostisia kriteerejä (Adler & Florence 2009, 22). Suurin osa ADHD-oireisista aikuisista ei ole saanut diagnoosia lapsena, eikä heitä ole tutkittu lainkaan. ADHD-oireet ovat kuitenkin vaikuttaneet heidän elämäänsä usein jo pitkän aikaa aiheuttaen haasteita eri elämän osa-alueilla. Aikuisten ADHD on voimakkaasti alidiagnosoitu, ja usein aikuisen diagnosointi alkaa vasta lapsen saatua diagnoosin. (Adler & Florence 2009; Leppämäki 2012; Ojala & Pikkarainen 2017.)

Diagnosoimaton ADHD voi aiheuttaa aikuisilla henkistä pahaa oloa, jota he voivat pyrkiä lieventämään lääkitsemällä itseään eri tavoin, käyttämällä väärin lääkkeitä tai päihteitä ja juomalla huomattavia määriä kofeiinipitoisia juomia. Nämä itselääkitsemismuodot aiheuttavat tyypillisesti pitkäaikaisia terveydellisiä haittoja. (Adler & Florence 2009, 23.) Pitkittyessään ja hoitamattomana ADHD-oireet aikuisilla voivat johtaa esimerkiksi rikollisuuteen tai onnettomuusalttiuden lisääntymiseen (Adler & Florence 2009; Sumathi, Cholli & Nayak 2019).

Adler ja Florence (2009, 42) nostavat esille, että naisten ADHD ilmenee usein tarkkaavuuden haasteina jo lapsena. Poikien ADHD ilmenee usein kouluiässä ylivilkkautena ja häiriökäyttäytymisenä, mistä syystä he saavat useammin diagnoosinsa jo lapsena. Naisten ADHD:n diagnosointi on yleisempää aikuisiällä, sillä heidän oireensa ovat voineet jäädä lapsuudessa hiljaisen käytöksen vuoksi huomaamatta. (Adler & Florence 2009, 42.) Naisten ja miesten ADHD-oireet ilmenevät usein eri tavalla (Koponen & Jehkonen 2019; Vildalen ym. 2019). Naisten ADHD ja sen synnyttämät ongelmat elämän eri osa-alueilla voivat aiheuttaa sekundääristä masennusta, ahdistuneisuutta ja muita psykiatrisia samanaikaishäiriöitä. Sekundääristen oireiden ja häiriöiden hoito voi viivästyttää ADHD:n diagnosointia. (Koponen & Jehkonen 2019, 286–287.)

## 2.6 ADHD positiivisena voimavarana

Hansenin (2018, 14) mukaan ADHD:sta johtuvia ominaisuuksia voidaan pitää ainoastaan negatiivisena, tai sitten ADHD:ta voidaan tarkastella mahdollisuutena käyttää erilaisia ja ainutlaatuisia työkaluja menestyäkseen. Positiivinen psykologia keskittyy yksilön heikkouksien ja haasteiden sijaan näkemään yksilön vahvuudet voimavarana (Brown Kirschman, Johnson, Bender & Roberts 2009; Sandberg 2018). ADHD vaikuttaa moniin eri elämän osa-alueisiin negatiivisen lisäksi myös positiivisesti. Oikein valjastettuna ADHD on yksilön vahvuus. (Sandberg 2018, 24.) Tietyt ADHD-piirteet voivat mahdollistaa jopa poikkeuksellisia kykyjä, joista on yksilölle suurta hyötyä ja iloa (Leinonen, Suominen & Huhtiniemi 2018; Sandberg 2018).

Sandbergin (2018, 24) mukaan ADHD-oireiset ovat usein luovia ja uteliaita. Heillä riittää tyypillisesti paljon energiaa (Sandberg 2018, 24). ADHD-ominaisuuksien ajatellaan kulkevan käsi kädessä luovuuden kanssa (Hansen 2018, 88). Luovan ihmisen tärkeimpänä ominaisuutena pidetään usein uskallusta ja rohkeutta ottaa riskejä (Uusikylä 2006, 77). Uskallus ja rohkeus toimia ennakkoluulottomasti muuttuvissa tilanteissa ovat ominaisuuksia, joita voidaan pitää ADHD:hen liittyvinä vahvuuksina (Hansen 2018, 90). ADHD-oireinen on usein luovan lisäksi myös herkästi innostuva ja omaa hyvän heittäytymiskyvyn (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 37).

ADHD-oireiset ovat usein innovatiivisia, sillä heille voi olla luontaista keksiä omaperäisiä ideoita ja ratkaisuja. Asioiden tarkasteleminen uudesta näkökulmasta voi olla yleistä. (Hansen 2018, 90.) Asioiden tekeminen ja suunnitteleminen poikkeavalla, luovalla tavalla voi olla tyypillinen ADHD-oireisen toimintatapa (Lehtokoski 2012, 269). Kyky ajatella niin sanotusti laatikon ulkopuolelta ja kyky löytää erilaisia näkökulmia tuttuihin asioihin ovat keskeisiä positiivisia ominaisuuksia, joita ADHD-oireisella henkilöllä voi esiintyä (Hansen 2018, 14).

Vaikka ADHD:n oirekuvaan kuuluu keskittymisen vaikeudet, monet ADHD-oireiset ovat poikkeuksellisen hyviä keskittymään aiheen ollessa mielenkiintoinen ja motivoiva (Sandberg 2018, 24). Tällöin puhutaan ylikeskittymisestä. Toimiminen mielenkiintoisen ja motivoivan aiheen parissa aktivoi aivojen palkitsemiskeskusta, mikä mahdollistaa ylikeskittymisen. (Hansen 2018, 100.)

Lehtokosken (2012, 269) mukaan henkilö, jolla on ADHD, toimii ripeästi alkuun päästyään. Aikaansaaminen, tehokkuus ja sinnikkyys ovat positiivisia ominaisuuksia, jotka voidaan kiistatta liittää ADHD:hen (Hansen 2018, 13–14). Moni ADHD-oireinen henkilö on sinnikäs ja jaksaa yrittää useamman kerran (Seppänen 2018, 273). ADHD-oireinen voi olla sinnikäs ja aikaansaava, mikäli hänelle annetaan mahdollisuus näiden taitojen hyödyntämiseen ja käyttämiseen (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 37).

Monille ihmisille ADHD voi aiheuttaa laajentunutta tarkkaavaisuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että ADHD-oireinen ihminen on erityisen tietoinen ympärillä tapahtuvista asioista ja huomaa ympäristöstä yksityiskohtaisiakin asioita helposti. (Hansen 2018, 80.) Tarkan huomiokyvyn ja nopean reagointivalmiuden voidaan ajatella olevan eduksi monissa eri ammateissa, kuten vaikka esimerkiksi opettajan työssä.

### 3 OPETTAJAN TYÖ OPETTAJANA JA KASVATTAJANA

Karila ja Nummenmaa (2006, 34) toteavat yksiselitteisesti länsimaisissa yhteiskunnissa kasvatusinstituutioilla, kuten koululla, olevan erityinen rooli lasten ja nuorten opetuksessa ja kasvatuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 18) määrittelee jokaisella Suomessa perusopetusta antavalla koululla olevan opetus- ja kasvatustehtävä. Tällä tarkoitetaan oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen sekä oppimisen tukemisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Ammatillisen, toisen asteen koulutuksen tavoitteena on elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun tukemisen lisäksi tukea opiskelijoiden kasvua ja kehitystä tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531, §2). Myös lukio-koulutuksella on opetuksen lisäksi myös kasvatustehtävä (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 16). Opettajan työhön kuuluu siis opetustyön lisäksi kasvatustyö, joka tähtää ensisijaisesti kasvun ja kehityksen tukemiseen. Peruskoulussa tapahtuvasta kasvatustyöstä on vastuussa kaikki koulun aikuiset. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34.)

Wihersaaren (2010, 87) mukaan kasvatus on kaiken opetuksen perusta, sen pohjalle opetus voidaan rakentaa. Kasvatusta ja opetusta ei voida näin ollen erottaa täysin toisistaan (Wihersaari 2010, 87). Uusikylän (2006, 155) mukaan hyvä opettaja on aina ja ensisijaisesti myös kasvattaja. Perusopetuksen tavoitteena on oppilaiden inhimillisen kasvun tukeminen ja elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen (Perusopetuslaki 1998/628, §2). Peruskoulussa opetus- ja kasvatustyö tapahtuu yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Lukiokoulutuksessa kasvatustyö toteutetaan tukemalla opiskelijaa esimerkiksi oman paikkansa löytämiseen ja identiteettinsä kehittämiseen (Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2019, 16).

Opettajan työhön katsotaan itsestään selvästi kuuluvan opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Yksi opettajan työn keskeinen osa-alue on oppilaan kohtaaminen. Kaiken kasvatuksen tulee pyrkiä kohtaamiseen. (Wihersaari 2010, 119.) Oppilaan kohtaamiseen kuuluu aidon läsnäolon ja kuuntelun lisäksi oppilaalle annettava ohjaus ja tukitoimet. Lisäksi yksi keskeinen osa peruskoulun opettajan työtä on kodin ja koulun välisen

yhteistyön toteuttaminen, joka edellyttää opettajalta hyvien vuorovaikutustaitojen lisäksi myös hyviä yhteistyötaitoja. (Aho 2011, 99.)

### 3.1 Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi

Opetuksen suunnittelu on osa opettajan työtä. Suunnittelun on syytä olla huolellista, sillä parhaimmillaan se voi ohjata opettajan työskentelyä oppitunneilla. Huolellisesti tehty opetuksen suunnittelu luo pohjan opetuksessa ja oppijoiden oppimistavoitteiden täyttymiselle, mutta yksinään se ei riitä. Opettajan tulee pystyä mukautumaan ja muokkaamaan omaa opetustaan tilanteen mukaan. Hetkessä elämisen taito ja valmius muuttaa suunnitelmia nopeasti ovat eduksi opettajan työssä. (Hemminki, Leppänen & Valovirta 2013, 38.)

Hemminki, Leppänen ja Valovirta (2013, 33) huomattavat, että oppilaiden oppimista ja työskentelyä tulee arvioida, ja heidän mukaansa sen tulee olla linjassa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kanssa. Perusopetuslain (1998/628, §22) mukaan arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen, käyttäytymiseen sekä työskentelyyn, ja sen tulee olla monipuolista. Arviointi pyritään antamaan siten, että se kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin, samalla kun ohjaa ja kannustaa opiskeluun (Perusopetuslaki 1998/628, §22). Toisella asteella arviointia on tehtävä perusopetuksen tavoin monipuolisesti, ja sen tulee kannustaa opiskelijaa opiskeluissaan eteenpäin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531; Lukiolaki 2018/714).

Arvioinnin yksi toteutumisen muoto on palautteen antaminen. Oppilaan oppimisen kannalta arviointi ja palautteen saaminen omasta oppimisesta on äärimmäisen tärkeää. (Hemminki, Leppänen & Valovirta 2013, 33.) Keskeisin tavoite arvioinnissa on oppilaan itseohjautuvan opiskelun edistäminen (Stenberg 2011, 109). Onnistumisen kokemukset ja niistä saatu, rutiininomainen palaute edistävät parhaiten oppimista (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 22.) Opettajan tulee omalla toiminnallaan luoda tilanteita, joissa annetaan ja vastaanotetaan palautetta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50). Toisella asteella opiskelijalla on oikeus saada palautetta oman osaamisensa



kehittymisestä ja siihen liittyvistä asioista (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531, §51).

Arviointi on opettajan pedagoginen väline, jonka pyrkimyksenä on oppimisen ja kehityksen tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47). Arviointi on siis yksi oppimisen väline, joka paitsi mittaa osaamista myös tukee oppimisen kehittymistä (Norrena 2016, 43–44). Toisella asteella arvioinnin ja palautteen tulee ohjata ja kannustaa opiskelijaa opinnoissaan eteenpäin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531, Lukiolaki 2018/714).

Opettaja arvioi oppilasta omista lähtökohdistaan käsin. Oppimiseen, opiskeluun ja ihmisiin yleensä liittyvät omat arvot ovat tärkeää tiedostaa ja tunnistaa, jotta pystytään ymmärtämään niiden vaikutus arviointiin. (Stenberg 2011, 111.) Esimerkiksi mahdolliset opettajan omat diagnoosit, kuten ADHD, voidaan ajatella vaikuttavan siihen, millä tavalla opettaja maailmaa katsoo ja minkälaisiin asioihin hänen huomionsa kiinnittyy.

### **3.2 Oppilaan kohtaaminen**

Norrenan (2016, 33) mukaan oppimisen onnistumisen kannalta keskeistä on yksilöllisyyden huomioiminen ja oppilaan kohtaaminen. Kohtaamisella tarkoitetaan kahden ihmisen kohtaamista (Wihersaari 2010, 103). Oppilaan kohtaamisella tarkoitetaan opettajan tarkoituksellista oppilaan huomioimista, kuuntelemista ja läsnä olemista. Kohtaaminen on jotain, joka tapahtuu opettajan ja oppilaan välillä tietyssä paikassa ja ajassa. (Wihersaari 2010, 89.) Se on toimintaa, jonka yhtenä tavoitteena on oppilaan identiteetin kehitys (Hovila 2004, 179). Opettajan ja oppilaan väliseen kunnioittavaan kohtaamiseen kuuluu hyvien käytöstapojen lisäksi erilaisuuden huomioiminen ja arvostaminen sekä kuuntelemisen taidot (Norrena 2016, 161–162). Käytännössä kohdatessaan oppilaan opettaja on läsnä ja tutustuu oppilaaseen (Hovila 2004, 181).

Oppilaalla on oikeus inhimilliseen kasvuun ja yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamiseen. Jotta oikeus toteutuisi, tarvitsee oppilas yksilöllistä tukea ja kannustusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.) Koulun ja yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi kasvaminen vaatii kohtaamista ja kuulluksi tulemistä (Hovila 2004,

180). Ohjauksen ja kohtaamisen tulee olla kannustavaa ja rohkaisevaa, sillä sen tavoitteena on vahvistaa oppilaan uskoa ja luottamusta itseensä sekä omiin mahdollisuuksiinsa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja vahvuuksien tunnistaminen edellyttää opettajalta kohtaamista ja henkilökohtaisen ihmissuhteen luomista opettajan ja oppilaan välille. Keskeisintä kohtaamisessa on lapsen kuuleminen sekä hänen ainutlaatuisuutensa näkeminen ja arvostaminen. (Hovila 2004, 78.)

### **3.3 Kodin ja koulun yhteistyö**

Lapselle luontaisen kehityksen tukeminen on molempien, kodin ja koulun, tehtävä. Kodilla tarkoitetaan tässä yhteydessä lapsen huoltajia. (Tegaleva & Shovina 2008, 113.) Perusopetuslaki (1998/628, §3) ja Lukiolaki (2018/714, §31) määrittelevät yksiselitteisesti, että opetuksessa on oltava yhteistyössä kotien kanssa. Yhteistyö näiden toimijoiden välillä edistää kiistattomasti oppilaan myönteistä kasvua ja kehitystä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Yhteistyön toteutumiseen vaikuttaa keskeisesti vanhempien kiinnostus lapsensa koulunkäyntiä kohtaan (Cankar, Deutsch & Sentocnik 2012, 47).

Yhteistyö oppilaan liittyvissä asioissa on moniulotteista ja tapahtuu erilaisia reittejä pitkin. Perusopetuksessa yhteistyö koostuu esimerkiksi Wilma-järjestelmän kautta tapahtuvasta viestinnästä, kuten tuntimerkinnöistä ja viesteistä, puhelinkeskusteluista, palaute- ja arviointikeskusteluista, vanhempainilloista, palavereista ja muista mahdollisista moniammatillisten verkostojen järjestämistä tapaamisista. Yhteistyön määrä vaihtelee, sillä joidenkin oppilaiden kohdalla yhteistyön tarve on suurempi. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 104–105.) Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kohdalla kodin ja koulun yhteistyön merkitys kasvaa entisestään (Ratcliff & Hunt 2009, 497).

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyy keskeisesti yhteydenpito osapuolten välillä. Koulun on annettava tietoa oppilaan edistymisestä, koulunkäynnistä ja käyttäytymisestä oppilaalle itselleen ja hänen huoltajilleen riittävän usein. (Perusopetusasetus 1998/852, §10.) Säännöllinen ja systemaattinen yhteydenpito mahdollistaa luottamuksellisen

vuorovaikutussuhteen kehittymisen huoltajien ja koulun välillä (Cankar, Deutsch & Sentocnik 2012, 48). Kodin ja koulun välinen yhteydenpito vaatii monenlaisia taitoja. Yhteydenpito voi olla haastavaa, sillä siihen sisältyy paljon erilaisia odotuksia niin kodin kuin koulun puolesta. (Hietala ym. 2010, 18.) Huoltajan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa molemmat ovat aina yksilöitä, vaikka edustavat samalla omaa ryhmäänsä (Karila, Alasuutari, Hännikäinen. Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 49). Erilaiset maailmankuvat ja tavat elää voivat aiheuttaa ristiriitoja kodin ja koulun välillä jopa henkilökohtaisella tasolla (Vuohijoki 2006, 78).

Toiminnan avoimuus ja yhteistyö ovat nykyajan koulun keskeinen työväline ja voimavara (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 100). Vanhempien kuunteleminen, arvostaminen ja kunnioittaminen ovat myös hyvän opettajan tunnusmerkkejä (Uusikylä 2006, 85). Avoimen vuorovaikutuskulttuurin syntymisen edellytyksenä on toisen osapuolen toiminnan arvostaminen ja kunnioittaminen. Tämä näkyy käytännössä jokaisen oikeutena ilmaista mielipiteensä ja tulla kuulluksi. Koulun aikuiset ovat kasvatusta- ja opetusalan ammattilaisia, jolloin heidän asiantuntijuutensa liittyy pedagogiikkaan ja opettamiseen. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja ovat sitä kautta myös lapsensa parhaita asiantuntijoita. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 100.) Opettajan tulee ymmärtää ja hyväksyä kodin rooli lapsen koulutuksessa ja kasvatuksessa sekä pyrkiä omalla toiminnallaan edistämään sitä. Opettajan tulee toimia tilanteessa kuten koulutetun ammattilaisen kuuluu edistääkseen yhteistyötä. (Ratcliff & Hunt 2009, 497.)

Yhteistyötä helpottaa erityisesti matala kynnys ottaa yhteyttä puolin ja toisin, sillä luottamus rakentuu arkisissa tilanteissa jatkuvasti (Brykin & Schneiderin 2003; Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017). Vuorovaikutuksen laadulla on suuri merkitys. Opettajan ja koulun välisen kommunikaation ollessa kannustavaa ja positiivista kokee koti usein olonsa kunnioitetuksi ja arvostetuksi (Ratcliff & Hunt 2009, 499). Kodin ja koulun yhteistyötä voi ja tulee kehittää, jotta se tukee oppilaan kasvua ja kokonaisvaltaista hyvinvointia mahdollisimman monipuolisesti (Suontausta-Kyläinpää 2010, 99). Kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö edistää opettajan jaksamista ja myös sitä kautta edistää oppilaiden hyvinvointia (Suontausta-Kyläinpää 2010, 109).

### 3.4 Opettaja ja ADHD

Lehtokoski (2012, 267) toteaa uusien asioiden oppimisen, työnteon ja itsestä huolehtimisen aiheuttavat kaikkien ihmisten elämässä yleisempiä haasteita. ADHD heikentää merkittävästi toimintakykyä henkilön arjessa (Virta & Leppämäki 2017). Työnteko ja työelämässä menestyminen voivat olla haasteen paikkoja ADHD-oireisen elämässä. ADHD ei kuitenkaan sulje pois työelämässä menestymistä, sillä diagnoosin saanut henkilö voi pärjätä työelämässä hyvin. Tärkeintä työhön hakeutumisessa on oma kiinnostus. (Lehtokoski 2012, 268.)

Ammatit, joissa on selkeitä rutiineja ja strukturoitu päivärytmi, tukevat ADHD-oireisen menestymistä ja pärjäämistä työelämässä. Työelämässä menestymistä lisää myös, mikäli työhön sisältyy mahdollisuus tehdä asioita omalla tavalla samalla luovuutta hyödyntäen. (Lehtokoski 2012, 268.) Tähän opettajan työssä on mahdollisuus, sillä opettaja tarvitsee nopeaa ja luovaa reagointikykyä toimiessaan aikuisena koulun arjessa (Aho 2011, 133). Opettajan työssä tarvitaan useita ominaisuuksia, joita ADHD-oireisella tyypillisesti voi olla.

Kasvun näkökulmasta tarkasteltuna hyvä opettaja on kokenut ihminen. Aidot kokemukset mahdollistavat identiteettityön tekemisen, joka puolestaan edistää kehittymistä, ammatillista kasvua ja avoimuutta. (Stenberg 2011, 49–50.) Oppilaiden kohtaaminen ja aito läsnäolo ovat mahdollista vasta silloin, kun opettaja tuntee itsensä hyvin. Itsensä tuntemisella tarkoitetaan sitä, että opettaja tunnistaa oman identiteettinsä, omat arvonsa ja ihmisikäisyytensä. (Stenberg 2011, 15.) ADHD:n hoidossa käytetään usein erilaisia psykososiaalisia hoitomuotoja, joiden tarkoituksena on ratkaisukeskeisesti lisätä toimintakykyä arjessa ja samalla tutustua omiin vahvuuksiin (Adler & Florence 2009; Connors 2000; Parkkinen & Puustjärvi 2018). ADHD-oireisen opettajan voidaan ajatella tuntevan itsensä hyvin, sillä ADHD:n hoitoon saattaa kuulua sivutuotteena oman identiteetin tunnistaminen ja vahvistaminen vahvuuksien kautta.

Opettajana työskentely ja opettajuus eivät vaadi virheettömän esikuvan esittämistä tai sellaisena olemisesta (Uusikylä 2006, 156). Opettajalla on oikeus olla oma itsensä, sillä opettaja tekee työtä persoonallaan (Aho 2011; Vuohijoki 2006). ADHD-oireinen aikuinen voi olla kekseliäs, uudistuksenhaluinen ja idearikas riskinottaja, joka tuo värikkyyttä

ja erilaisuutta ihmissuhteisiin. Nämä vahvuudet ovat eduksi monessa eri ammatissa. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 25.) Opettajan ammatissa erilaisuus ja opettajan oman persoonan näkyminen on keskeistä (Vertanen 2002, 110). Opettajan on suositeltavaa olla oma itsensä niin vanhempien, työyhteisön kuin oppilaiden kanssa, vaikka perinteisen opettajan malli olisi erilainen, kuin mitä yksilö itsessään on (Aho 2011, 135).

Mannström-Mäkelä ja Saukkola (2009, 25) kuvaavat ADHD-oireiden henkilöiden olevan usein luovia, kekseliäitä ja idearikkaita. Opettajan työssä luova toiminta on mahdollista ja arkipäiväistä, sillä työn luonteen vuoksi itsensä toteuttaminen on mahdollista. Luovuus edistää myös oppilaiden ja vanhempien kanssa käytävää vuorovaikutusta. (Aho 2011, 132.) Parhaimmillaan ADHD-oireinen henkilö on empaattinen, energinen ja innokas. Hän on luova ja motivoi ympärillään olevia ihmisiä helposti. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 21.) Opettajan työssä innostuminen ja innokkuus ovat tärkeitä ominaisuuksia. Innostunut opettaja edesauttaa avoimen ja energisen oppimisympäristön syntymistä, mikä omalta osaltaan edistää merkittävästi oppilaiden oppimista. (Aho 2011, 130.)

ADHD-oireiden ilmenemiseen ja erityisesti voimakkuuteen vaikuttaa kiinteästi ympäristö, motivaatio ja muiden ihmisten toiminta (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 31). Opettajan arkeen kuuluu tiettyjä ainutlaatuisia haasteita (Aho 2011, 18). Opettajan työssä erilaiset aistiärsykkeet, kuten voimakkaat äänet, voivat olla arkipäivää. ADHD-oireiden lisäksi aistiliherkkyys tai -aliherkkyys voi aiheuttaa väsymistä työelämässä silloin, kun työympäristö on aisteille kuormittava (Adler & Florence 2009, 35–36). Liian voimakkaat ärsykkeet, kuten esimerkiksi kova melu, voivat aiheuttaa aistien ylikuormittumisen, ja tuloksena on usein niin sanottu pattereiden loppuminen. Pitkäaikaisesti jatkuneena tämä voi lisätä uupumisen riskiä. (Adler & Florence 2009; Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017.)

Luukkainen (2004, 37) pohtii työuupumuksen kehittyvän, kun työn vaatimukset ylittävät jatkuvasti yksilön omat voimavarat. Työuupumuksen kehittymiseen voivat vaikuttaa henkilön omat, yksilölliset tekijät (Luukkainen, 2004, 37). ADHD-oireisen aikuisen voi olla ajoittain haastavaa hahmottaa sitä, kuinka monesta työtehtävästä hän pystyy suoriutumaan kerrallaan (Nadeau 2005, 558). Hän voi uppoutua työhönsä, eikä huomaa rasittavansa itseään liikaa (Virta & Salakari 2018, 54). ADHD-oireinen henkilö kuormittuu työnteosta usein enemmän kuin henkilö, joka on niin sanotusti neurotyypillinen, eli ilman

oireita (Leinonen, Suominen & Huhtiniemi 2018, 306). Erityisesti tyypilliset oireet, kuten impulsiivisuus, ajanhallinnan haasteet sekä tarkkaavuuden vaikeudet, altistavat uupumukselle (Virta & Salakari 2018, 54). ADHD-oireisen henkilön tulee kiinnittää erityistä huomiota omaan jaksamiseen, jotta välttyy työuupumukselta (Adamou ym. 2013, 2–3).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

ADHD-oireisten henkilöiden työelämästä tai heidän valitsemistaan ammateistaan ei juurikaan ole tutkimustietoa. ADHD-oireiselle sopivaa ammattia tai työtä ei ole yksiselitteisesti olemassa, sillä jokainen ADHD-oireinen on yksilö. (Virta & Salakari 2018, 52.) Työyhteisössä ADHD-oireinen henkilö voi olla voimavara, sillä ADHD-oireinen voi olla luova, idearikas ja herkästi innostuva (Leinonen, Suominen & Huhtiniemi 2018, 303–304). ADHD-oireista ja niiden ilmenemistä tiedetään nyky-yhteiskunnassa koko ajan enemmän. ADHD-oireiden vaikutuksista työelämässä tulisi saada lisää tietoa niin ADHD-oireisten kuin muunkin työyhteisön näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ADHD-diagnosoitujen opettajien käsityksiä siitä, miten ADHD ilmenee opettajan työssä. Lisäksi tavoitteena on saada tietoa opettajien käsityksistä ADHD:n positiivisista ja negatiivista vaikutuksista opettajan työssä. Tutkimuksen tutkimushenkilöinä ovat ADHD-diagnosoidut opettajat, ja keskeisenä pyrkimyksenä on ymmärtää ADHD:n ilmenemistä opettajan työssä juuri heidän näkökulmastaan. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaiseksi:

*Millaisia käsityksiä ADHD-diagnosoituilla opettajilla on ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä?*

*Millaisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia ADHD:lla on opettajan työssä opettajien käsitysten mukaan?*

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta ADHD-diagnoosin saanutta henkilöä, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet opettajina perusopetuksessa tai toisella asteella. Tutkimus on laadullinen tutkimus, ja käytän tutkimuksessani fenomenografiaa tutkimussuuntauksena.

## 4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tutkimussuuntaus, jossa korostuu ihminen oman elämänsä toimijana ja kokijana (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82). Lähtökohtana on todellisen elämän ilmiöiden ja tutkimusjoukon ajatusten kuvaaminen (Harwell 2011; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010). Laadullisen lähestymistavan käyttö tutkimusmenetelmänä mahdollistaa tutkimusaiheen yksityiskohtaisemman tarkastelun tietystä näkökulmasta (Harwell 2011, 148). Tässä tutkimuksessa korostuu ADHD-oireisten opettajien omat, henkilökohtaiset käsitykset ja heidän kokemusasiantuntijuutensa ADHD:ta koskien.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa, selittämään ja ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistettävyyteen. (Eskola & Suoranta 2005, 61.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä löytää tosiasioita olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa ADHD:n ilmenemisestä opettajien näkökulmasta, ja niiden avulla luoda tulkintoja siitä, mikä merkitys ADHD:lla on diagnoosin saaneen henkilön elämässä erityisesti opettajan työn näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole saada yleistettävää, tilastollisesti merkitsevää tietoa. Tavoitteena on selittää, kuvata ja ymmärtää opettajien erilaisia käsityksiä ADHD:n ilmenemistä opettajan työssä.

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan keskeisen aseman tunnistaminen ja myöntäminen, sillä tutkija on keskeisin tutkimusväline laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2005, 210). Laadullisen tutkimuksen tekoa voidaan luonnehtia prosessiksi, jossa tutkijan tietoisuus tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä lisääntyy tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018, 79). Tässä tutkimuksessa tutkijan tietoisuus ADHD:sta ja ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä lisääntyi koko tutkimusprosessin ajan. Huomasin yllätyväni monista asioista. Pyrin tunnistamaan omat ennakko-oletukseni aiheesta jo etukäteen ja minimoimaan niiden vaikutukset tutkimusta tehdessäni. Lähdin tekemään tutkimusta sillä ennakko-oletuksella, että ADHD ilmenee ADHD-diagnosoitujen opettajien käsitysten mukaan jollain tavalla opettajan työssä. Perustin ennakko-oletukseni



siihen, että ADHD-diagnosoidut henkilöt ovat käyneet läpi diagnosointiprosessin, jonka yhteydessä erilaisia oireita on nostettu heidän omaan tarkasteluunsa ja tietoisuuteensa. Ajattelen ADHD-diagnoosin saaneiden opettajien tunnistavan omien ADHD-oireiden ilmenemistä omassa työssään. Tämä ennakko-oletus näkyy myös tutkimuskysymyksen muotoilussa.

Eskola (2018, 209) muistuttaa, että laadullista tutkimusta tehdessä tutkija kohtaa useita eri haasteita tutkimusprosessin edetessä. Tämä pitää paikkansa myös tämän tutkimuksen kohdalla. Ensimmäinen haaste oli Eskolan (2018, 209) mainitsema tutkimuksen hahmottaminen. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen tutustuminen helpotti aiheen hahmottamista, ja lopulta tutkimusidea hahmottui selkeästi. Teoreettiseen viitekehykseen tutustuminen edesauttaa tutkimusongelman muotoilemista (Eskola & Suoranta 2005, 36). Tutkimusongelman muotoileminen ja tutkimussuunnitelman tekeminen selkeyttivät tutkimusta huomattavasti. Tutkimuksen eri vaiheet, tutkimussuunnitelma ja tutkimuskysymykset muotoutuivat niin sanotusti matkan varrella, kuten laadulliselle tutkimukselle on usein tyypillistä (Kiviniemi 2018, 73).

Tutkijan keskeinen asema näkyy myös aineistonkeruussa, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkija kerää aineistonsa yleensä itse. Aineiston hankinnassa käytetään tyypillisesti laadullisia metodeja, kuten esimerkiksi haastattelua. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 164.) Tämän tutkimuksen aineiston olen kerännyt tutkijana itse haastattelemalla opettajia puhelimitse.

### **4.3 Fenomenografinen tutkimussuuntaus**

Fenomenografia (*phenomenographia*) sana tarkoittaa pohjimmiltaan jonkin ilmiön kuvaamista (Metsämuuronen 2006, 108). Fenomenografian tutkimussuuntauksen perustajana pidetään ruotsalaista Ference Martonia. Hän tutki Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla muun muassa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografia on laadullinen lähestymistapa, jota on käytetty paljon erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Huusko & Palomäki 2006, 162–163.)

Fenomenografian keskeisenä tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset arkipäivän ilmiöistä ja erilaiset tavat ymmärtää niitä (Huusko & Palomäki 2006, 162–163). Ahosen (1994, 116) mukaan fenomenografia tarkastelee ihmistä olentona, joka muodostaa käsityksensä ilmiöistä liittämällä jo tapahtuneita asioita toisiinsa. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä ja laadullisesti toisistaan eroavia tapoja ymmärtää ja käsitteellistää eri ilmiöitä ja ympäröivää maailmaa. (Ahonen 1994; Marton 1988; Metsämuuronen 2006.) Fenomenografian kiinnostuksen kohteena on tieteellisen totuuden etsimisen sijaan tietyn tutkimusjoukon tai -ryhmän tapa käsittää jokin tietty ilmiö (Marton 1988; Uljens 1989). Fenomenografian avulla pyritään löytämään ja kuvaamaan ihmisen käsityksiä sekä niiden keskinäistä erilaisuutta (Huusko & Palomäki 2006, 163). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ADHD-diagnosoitujen opettajien erilaiset käsitykset, joten fenomenografia tuntui sopivalta valinnalta tutkimussuuntaukseksi.

Käsitykset ja määritelmät fenomenografiasta vaihtelevat paljon (Niikko 2003, 7). Osa tutkijoista käsittää fenomenografian ainoastaan analyysimenetelmänä, mutta fenomenografiaa on kuvailtu myös muun muassa tutkimusotteeksi, paradigmaksi, metodologiaksi ja viitekehikseksi (Häkkinen 1996; Niikko 2003). Huuskon ja Palomäen (2006, 163) näkemyksen mukaan fenomenografia on tutkimusmenetelmän ja aineiston analyysimenetelmän lisäksi erityisesti tutkimussuuntaus, joka ohjaa tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa fenomenografia on ollut paitsi tutkimus- ja analyysimenetelmä, mutta myös tutkimussuuntaus. Käytän fenomenografiasta tässä tutkimuksessa nimitystä tutkimussuuntaus.

Ihminen pyrkii rationaalisena olentona selittämään tapahtumia käsitteillä ymmärtääkseen niitä (Ahonen 1994, 116). Todellisuuden voidaan ajatella rakentuvan erilaisista merkitystulkinnosta, käsityksistä, joiden avulla ihmiset arjessaan toimivat. Samalla todellisuuden voidaan ajatella olevan olemassa ihmisille juuri merkitysvälitteisesti. (Uljens 1989, 15–20.) Fenomenografian näkökulmasta on olemassa yksi maailma, yksi todellisuus, josta muodostetaan erilaisia käsityksiä eri ihmisten toimesta (Metsämuuronen 2006, 108). Niikon (2003, 25–27) mukaan ihmisten käsitykset muodostuvat yksilön omista kokemuksista. Käsitteellä tarkoitetaan tässä yhteydessä arkikieltä laajempaa käsitettä, joka kuvaa ihmisen pohjimmaista ymmärrystä ja näkemystä eri ilmiöistä ja asioista (Niikko 2003, 25–27). Fenomenografiassa ei pyritä todellisuutta koskevien väitelauseiden tekemiseen, sillä todellisuuden ajatellaan koostuvan yksilön antamista merkityksistä ja ymmärryksestä

(Huusko & Palomäki 2006; Uljens 1992; Sin 2010). Tavoitteena on kuvata tutkimushenkilöiden erilaisia käsityksiä todellisuudesta ja todellisuuden ilmiöistä. Käsityksiä pidetään merkityksenantoprosesseina. (Huusko & Palomäki 2006, 164–165.) Tässä tutkimuksessa kuvataan tutkimushenkilöiden käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä. Tutkimus ei esitä väitteitä, vaan pyrkii kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan ADHD-diagnosoitujen opettajien aitoja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografinen tarkastelu on hedelmällistä erityisesti tutkittaessa sellaisia ilmiöitä, joiden ymmärtämisestä tai käsittämisestä ei ole runsaasti aikaisempaa tietoa (Huusko & Palomäki 2003, 171). Tämän tutkimuksen aihetta, ADHD-diagnosoituja opettajia, ei ole tutkittu merkittävässä määrin ainakaan Suomessa. Tämän tutkimusaiheen kannalta fenomenografia tutkimussuuntauksena ja tutkimusmenetelmänä on tästä näkökulmasta aidosti otollinen ja perusteltu valinta. Ajoittain tutkimusprosessissa olen kokenut haasteellisena aikaisempien tutkimusten puuttumisen, sillä ADHD-oireisia opettajia ei juuri ole tutkittu ainakaan Suomessa. Mielestäni fenomenografia tutkimussuuntauksena mahdollistaa ADHD-diagnosoitujen opettajien erilaisten käsitysten hahmottamisen ja ymmärtämisen, vaikka aiempaa tutkimusta ei juuri tästä aiheesta olekaan saatavilla.

Fenomenografisen tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kuvata ihmisten erilaisia ja monipuolisia käsityksiä tietyistä ilmiöistä (Sin 2010, 306). ADHD ilmenee eri tavoin eri ihmisillä, jolloin myös käsitykset ilmenemisestä työssä voivat poiketa toisistaan paljon. Tästä näkökulmasta fenomenografia on tarkoituksenmukainen valinta tähän tutkimukseen, sillä fenomenografinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan ilmiöön liittyvien käsitysten erilaisuutta (Niikko 2003, 29). Erilaisten ajattelutapojen esiin tuominen on keskeinen fenomenografisen tutkimuksen tavoite (Niikko 2003, 20–24). Fenomenografia sopii tämän tutkimuksen tutkimussuuntaukseksi siitäkkin näkökulmasta, että tyypillistä ADHD-oireista aikuista ei ajatella olevan. ADHD:n ajatellaan ilmenevän ja oireiden painottuvan eri tavalla yksilöstä riippuen (Leppämäki 2012, 256). Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan esille tutkimushenkilöiden kaikenlaisia käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä arvottomatta niitä keskenään.

#### 4.4 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta ADHD-diagnoosin saanutta henkilöä, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät opettajina. Haastattelut toteutettiin keväällä 2020 maaliskuuhuhtikuun aikana puhelimitse, ja ne olivat kestoaltaan 35-60 minuuttia.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan usein harkinnanvaraisesta aineiston poiminnasta (Eskola & Suoranta 2005, 61). Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt on hankittu harkinnanvaraisesti lumipallomenetelmän avulla. Lumipallomenetelmässä tutkijalla on tiedossa mahdollisia avainhenkilöitä, jotka johdattavat tutkijan toisen tutkimushenkilön luo (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa minulla oli muutama avainhenkilö, jotka johdattivat minut tutkittavien henkilöiden luokse. Yksi haastateltavista otti itse minuun yhteyttä ja ilmaisi halukkuutensa osallistua tutkimukseeni. Avainhenkilöiden tietojen pohjalta lähestyin muita haastateltavia sosiaalisen median kautta lähettämällä heille kirjallisen tutkimuspyynnön (Liite 1). Lumipallomenetelmää hyödyntäen tähän tutkimukseen valikoituvat lopulliset kuusi haastateltavaa.

Laadullista tutkimusta tehdessä on tyypillistä valita tutkimuksen kohdejoukko tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 164). Tämän tutkimuksen kohdejoukkona on ADHD-diagnoosin saaneet henkilöt, jotka ovat työskennelleet tai työskentelevät opettajana perusopetuksessa tai toisella asteella. Tutkimuksen kohdejoukko on valikoitunut tutkimuskysymyksen kannalta tarkoituksenmukaisesti, sillä tutkimushenkilöinä ADHD-diagnosoidut opettajat omaavat paljon tietoa ja erityistä kokemusasiatuntijuutta ADHD:n ilmenemisestä työssä.

Tutkimushenkilöiden ikä vaihteli 28–53 ikävuoden välillä. Tutkimushenkilöistä neljä identifioi itsensä naiseksi ja kaksi mieheksi. Opettajista luokanopettajat, erityisopettajat ja aineenopettajat ovat edustettuna tutkimusjoukossa. Kuudesta haastateltavasta neljä on työskennellyt jossain työuransa vaiheessa erityisopettajan tehtävissä. Kaksi haastateltavista on työskennellyt ammatillisella puolella toisella asteella. Kaksi haastateltavista on työskennellyt ainoastaan luokanopettajan tehtävissä. Yksi haastateltavista on työskennellyt erityisopettajana ja aineenopettajana. Haastateltavista kaksi ei enää työskentele opettajina.

Haastattelu valitaan aineistonkeruun menetelmäksi usein silloin, jos tutkittavana on vähän tunnettu tai kartoitettu ilmiö, tai halutaan tutkia arkaluontoisia aiheita. Tilanteessa, jossa halutaan korostaa ihmisen mahdollisuutta tuoda itseä koskevia asioita vapaasti ilmi, käytetään usein aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 205.) ADHD-oireiden pohtiminen ja niiden ilmeneminen työelämässä voi olla arkaluontoinen asia joillekin tutkimushenkilöille. Osaksi tämän perusteella tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui yksilöhaastattelu. Tutkijana ajattelin yksilöhaastattelun tarjoavan monipuolisempia ja rehellisempiä vastauksia verrattuna esimerkiksi paritai ryhmähaastatteluun. Yksilöhaastattelun valintaa puoltaa myös se, että ADHD ilmenee jokaisella yksilöllä eri tavalla. Koska kiinnostus tutkimuksessa on opettajien henkilökohtaisten käsitysten ja ajatusten tutkimisessa, soveltuu yksilöhaastattelu erinomaisesti aineistonkeruumenetelmäksi (Vilka 2015, 123). Tutkijan näkökulmasta yksilöhaastattelu on tarkoituksenmukainen ja perusteltu valinta tässä tutkimuksessa, koska se antaa tutkimushenkilöille vapauden tuoda ilmi aitoja käsityksiä ADHD:sta ja sen ilmenemisestä opettajan työssä. Samalla yksilöhaastattelu antaa mahdollisuuden jättää sanomatta asioita, joita haastateltava ei halua tutkimuksessa tuotavan esiin.

Puhelinhaastattelu valikoitui haastattelun toteuttamisen tavaksi olosuhteiden vuoksi. Keväällä 2020, juuri tämän tutkimuksen aineistonkeruun aikaan, koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilan vuoksi maamme hallitus määräsi minimoimaan ylimääräiset sosiaaliset kontaktit (Valtioneuvosto 2020). Olosuhteiden pakosta haastattelut toteutettiin puhelimitse. Puhelimen välityksessä toteutettu haastattelu tarjoaa haastateltavalle yksityisyyttä, ja se voi tarjota rohkeutta puhua esimerkiksi sosiaalisesti epäsuotuisista asioista (Ikonen 2017). Tämän tutkimuksen haastateltavat kertoivat tutkijan tulkinnan mukaan erityisen rohkeasti myös ADHD:n negatiivisista vaikutuksista.

Puhelimitse tehty haastattelu poistaa tutkijan ja haastateltavan kasvokkaisen tapaamisen, mikä voi joko lisätä tai vähentää luottamusta. Oleellista puhelinhaastatteluja tehdessä on tutkija oma asenne ja halu luottamuksen saavuttamiseen (Ikonen 2017). Pehdyin puhelinhaastatteluun liittyviin erityispiirteisiin ennen haastattelun tekemistä, jotta saisin tutkijana saavutettua tutkittavien henkilöiden luottamuksen. Luottamusta herättää keskusteleminen ja ajoittaiset kommentit omista aiheeseen liittyvistä kokemuksista (Ikonen 2017). Eräälle haastateltavalle kerroin kysyttäessä omasta suhteestani ADHD:hen seuraavasti:

Haastattelija: *Joo, mitä sä opetat?*

H4: [keskeyttää] *Onko sulla itellä? Onko sulla itellä ADHD:ta?*

Haastattelija: *Ei oo, mulla ei oo.*

H4: *Aijaa, joo. No ei se haittaa.*

Haastattelija: *Niin. Mulla on kyllä ihan lähipiirissä, puolisolla on ja sillai on hyvin tuttu itsellekin.*

H4: *Noni. Hehe. [naurahtaa]*

Luottamusta lisää tutkijan herkkyys kuunnella haastateltavien kertomuksia. Kuunteleminen ja kuuntelemisen osoittaminen lisäävät luottamusta, mutta vaativat samalla aktiivista keskittymistä puheluun. (Ikonen 2017.) Pysin varmistamaan aktiivisen keskittymisen haastatteluun minimoimalla ympärillä olevat ärsykkeet ja rakentamalla itselleni kiireettömän, rauhallisen tilan toteuttaa haastattelut keskeytyksettä. Kuuntelemisesta kertoo tutkijan kyky esittää sopivissa kohdin lisäkysymyksiä tai kannustusta (Ikonen 2017). Useat haastateltavat intoutuvat puhumaan ja saattoivat unohtaa kysytyn kysymyksen. Tällöin kerroin lempeästi ja rempseästi, ettei kysymyksen unohtaminen haittaa ja toistin kysymyksen. Tässä näkyi haastattelumenetelmän joustavuus, sillä tutkijana minulla oli mahdollisuus toistaa kysymykset tai selventää ilmaisujen sanamuotoja tarvittaessa (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna siten, että haastattelun eri teemat olivat ennalta tutkijan tiedossa. Teemahaastattelussa kysymyksen muoto ja järjestys voivat vaihdella riippuen haastattelun kulusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208). Etukäteen valitut teemat pohjautuivat löyhästi tutkimuksen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa jokainen haastattelu eteni eri tavalla, joten kysymykset on voitu esittää eri järjestyksessä tai eri muodossa. Puolistrukturoidussa haastattelussa tarjotaan haastateltavalle tilaisuus vastata kysymyksiin omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 2005, 86). Tässä tutkimuksessa haastattelun kysymykset olivat avoimia, eikä valmiita vastausvaihtoehtoja annettu. Lisäksi esitin tarvittaessa lisäkysymyksiä, joita en ollut kirjannut haastattelurunkoon.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu antaa haastateltavalle tilaisuuden puhua avoimesti ja vapaamuotoisesti niin halutessaan (Eskola & Suoranta 2005, 87). Puhelimitse toteutuksessa haastattelussa hiljaisuus voi synnyttää kiusallisia tilanteita (Ikonen 2017). Pysin vaurutumaan hiljaisiin hetkiin kirjottamalla enemmän kysymysehdotuksia, mitä olisi teemahaastattelussa tarvinnut, aivan kuten Ikonen (2017) ehdottaa. Hiljaisia hetkiä ei kuitenkaan juuri syntynyt, eikä tähän tarkoitukseen mietittyjä kysymysehdotuksia tarvittu. Tutkimushenkilöt kertoivat avoimesti ja monipuolisesti omista käsityksistään ja ajatuksistaan, minkä takia aineisto on tutkijan mielestä tutkittavien määrästä riippumatta varsin laaja.

Teemahaastattelussa mennään usein suoraan tutkittavaan asiaan ilman taustatietoja, mikä voi olla ongelmallista. Taustatiedot, niiden kysyminen ja niiden kuvaaminen helpottavat tutkijaa haastateltavan maailman hahmottamisessa. Samalla ne auttavat tutkijaa ymmärtämään, minkälaista aihepiirin ymmärrystä vasten haastateltava asioita kuvaa. (Vilka 2015, 131.) Tässä tutkimuksessa haastattelu aloitettiin taustatietojen keräämisellä, jotta saatiin parempi kuva, minkälaisista lähtökohdista tutkittava ilmiötä käsittää. Taustatietoja olivat iän ja sukupuolen lisäksi muun muassa diagnoosin ajankohta, mahdollinen lääkitys ja opettajahistoria.

Haastattelutilanne on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, joka eroaa keskustelusta siten, että haastattelija kysyy kysymykset, joihin haastateltava vastaa (Cohen, Manion & Morrison 2011, 409). Silti haastattelutilanteessa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Eskola & Suoranta 2005, 85). Pysin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman keskustelunomaisen, ja samalla pyrin antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa vastata kysymyksiin omalla tavallaan. Teemahaastattelun runkoa (Liite 2) en antanut haastateltaville etukäteen, koska ajattelin kysymysten olevan luonteeltaan sellaisia, joihin ei tarvitse valmistautua. Yksi haastateltavista toi haastattelun aikana esille kysymyksien vaikeuden ja koki tarvitsevänsä aikaa pohtia vastauksia syvemmin. Annoin haastateltavalle aikaa ja pyrin muotoilemaan haastattavan kysymyksen uudelleen helpottaakseni vastaamista.

Haastattelutilanteeseen kuuluu tilanteen aloittamiseen ja lopettamiseen liittyvät erityiset käytännöt. Haastattelun alussa haastattelija luo yhteistä maaperää aloittamalla keskustelun neutraalista aiheesta, johon sekä haastateltava että haastattelija voi osallistua

ponnisteluitta. Tämän jälkeen haastattelija kertoo oman roolinsa ja tutkimuksen tavoitteen, siten että haastateltavalle jää käsitys keskustelun tavoitteesta ja tarkoituksesta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24.) Aloitin haastatteluni kysymällä säästä tai siitä, miten arki poikkeusoloissa on sujunut. Tällä pyrin niin sanotusti keventämään tunnelmaa ja luomaan luottamusta. Luottamuksen rakentaminen ja syntyminen on koko tutkimushaastattelun keskeinen avain. Haastattelun anti riippuu täydellisesti ja yksiselitteisesti haastateltavan ja haastattelijan välisestä luottamuksesta. (Eskola & Suoranta 2005, 93.)

Keskustelun aluksi esittelin itseni ja tutkimusaiheeni. Kävin läpi haastattelukäytännöt ja eettiset asiat. Korostin tässä vaiheessa tutkimukseen osallistumisen olevan täysin vapaaehtoista ja muistutin, että sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kysyin luvan haastattelun nauhoittamiseen. Kerroin, että haastattelusta voidaan käyttää otteita tutkimusraportissa, mutta lupasin anonymiteetin säilyvän. Tämän jälkeen varmistin vielä uudelleen tutkimussuostumuksen, jonka jälkeen tarjosin mahdollisuuden kysymysten esittämiseen. Näiden asioiden läpikäymisen jälkeen haastattelu aloitettiin laittamalla nauhuri päälle. Käytin haastattelun aloituksen tukena itselleni tekemää muistilistaa (Liite 3), jotta muistan käydä tarvittavat asiat läpi jokaisessa haastattelussa.

Haastateltavan motivoitumista edistää tutkimushaastattelun juonellisuus, sillä se antaa haastateltavalle vaikutelman tutkimushaastattelun etenemisestä juuri hänen odotustensa mukaan. Tutkimushaastattelun juoni voidaan rakentaa etenemällä esimerkiksi yleisemmistä kysymyksistä yksityiskohtaisempiin. Juonellisuus vähentää toistuvia kysymyksiä samoista asioista ja samalla haastateltavan rasittamista. Palaaminen aiempiin asiasisältöihin tulisi tapahtua niin, että haastattelija osoittaa muistavansa, mitä aiemmin on keskusteltu. (Vilkkä 2015, 134.) Pyrin omalla toiminnallani edistämään tutkimushaastattelun juonellisuutta ja jouhevuuutta. Haastattelun aikana tein muistiinpanoja paperille, jotta asioihin palatessa voisin osoittaa haastateltavalle muistavani, mitä hän kertoi mistäkin asiasta. Muistiinpanot toimivat haastattelun tukena itselleni koko haastattelun ajan.

Keskeistä tutkimushaastatteluja tehtäessä on haastattelijan taito osoittaa kuuntelevansa, mutta samalla taito olla hiljaa on tärkeä (Hyvärinen 2017). Jännitin etukäteen, osaisinko olla hiljaa haastattelutilanteessa ja antaa haastateltaville heidän tarvitsemansa tilan. Jokaisen haastattelun jälkeen reflektoin omaa toimintaani. Litteroidessani haastatteluja



huomasin saavuttaneeni tavoitteeni. Haastattelujen litteroinnista käy selkeästi ilmi se, että haastateltavat ovat olleet keskeisesti äänessä haastattelijan sijaan.

Haastattelujen tallentaminen äänittämällä on haastattelijan omia muistiinpanoja tarkempi tapa dokumentoida aineisto. Toisaalta äänittäminen tallentaa ainoastaan haastattelutilanteen verbaalisen osan. (Alasuutari 2011, 85.) Puhelimitse toteutetussa haastattelussa non-verbaalinen viestintä, kuten eleet ja ilmeet, jäävät pois, joten tässä tapauksessa haastattelun äänittäminen tallentaa haastattelutilanteen kokonaisuudessaan kattavasti. Tutkimuksissa, jotka on toteutettu laadullisella tutkimusmenetelmällä, analysoitava aineisto on aina joko kuvallinen tai tekstin muodossa (Vilkka 2015, 137). Muutin äänitteet tekstimuotoon, eli litteroin kaikki haastattelut.

Vaikka haastattelujen äänitys tallentaa haastattelutilanteen kattavasti, litterointi muuttaa tilannetta. Aineiston purkaminen tekstimuotoon on aina epätäydellistä, sillä se ei koskaan kykene tavoittamaan alkuperäistä keskustelua täydellisesti (Nikander 2010, 433). Litteroin haastattelut sanasta sanaan, mutta jätin pois joitain puhekielen täytesanoja, kuten ”niinku”, ”tota” ja ”semmone”. Nämä täytesanat eivät olleet mielestäni tutkimuksen kannalta oleellisia. Tässä tein tutkijana valinnan, ja ymmärrän litteraation olevan omien havaintojeni ja valintojeni tuote, aivan kuten Nikander (2010, 433) mainitsee. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 20 978 sanaa eli 63 sivua. Eskolan (2018, 209–210) mukaan aineiston litteroinnin tylsyys ja työläys voi yllättää aloittelevan tutkijan. Tässä tutkimuksessa aineiston litterointi ei kuitenkaan ollut tylsää, sillä tutkijana pääsin tutustumaan kiinnostavaan aineistoon jo sitä litteroidessa. Aineiston kiinnostavuuden vuoksi litterointi ei myöskään tuntunut liian työläältä tai pitkäveteiseltä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmän yhtenä tavoitteena on sisällöllisesti laaja aineisto. Aineiston sisällöllä on tällöin aineiston määrää suurempi merkitys. (Vilkka 2015, 121.) Laadullista tutkimusta tehdessä keskitytään tyypillisesti määrällisesti pieneen aineistoon, joka pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti (Eskola & Suoranta 2005, 18). Tässä tutkimuksessa haastateltavien vähäistä määrää kompensoi aineiston sisällöllinen laajuus. Haastateltavat puhuivat haastatteluissa tämän tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymyksen kannalta merkittävistä asioista, joten aineiston voidaan katsoa olevan validi (Marton & Booth 1997; Harris 2011). Tutkijana olen sitä mieltä, että

aineisto on tarpeeksi kattava, sillä aineiston perusteella voidaan tehdä tulkintoja, joiden perusteella saadaan tutkimuskysymyksiin vastaus.

#### 4.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on tyypillisesti elämänmakuista ja runsasta. Nämä tekijät tekevät aineiston analyysistä haastavan, mutta mielenkiintoisen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 225). Tässä tutkimuksessa aineisto on laadullisesti melko runsas ja herätti voimakkaasti tutkijan mielenkiinnon. Haastateltavien rohkeus ja heittäytymiskyky tekivät niin aineiston keräämisestä, sisällöstä kuin analyysistäkin elämänmakuisen ja persoonallisen.

Yhtä tapaa toteuttaa fenomenografista analyysiä ei ole yleisesti määritelty, sillä aineisto vaikuttaa kiinteästi analyysin tekoon (Marton & Booth 1997; Niikko 2003). Fenomenografinen analyysi on aina aineistolähtöistä, ja tutkimuksen tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Palomäki 2006, 166). Aineistolähtöisyydestä huolimatta teorialla on oma paikkansa tutkimusprosessissa. Tutkijan on tutustuttava aiheeseensa, perehdyttävä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja avattava näiden pohjalta tutkimukseen liittyvät keskeiset käsitteet. (Ahonen 1994, 123.) Tämän tutkimusraportin alussa olen avannut tutkimukseen liittyvät käsitteet monipuolisesti ja sitonut näin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Aineistoa analysoidessa aineisto oli keskiössä, mutta teoria tuki omia havaintojani ja tulkintojani aineistosta.

Tämä tutkimusaineisto on analysoitu neljän vaiheen kautta mukaillen erityisesti Huuskoa ja Palomäkeä (2006, 167) sekä Uljensia (1989, 41). Ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli löytää aineistosta merkitykselliset käsitykset ja ilmaukset ja muodostaa niistä merkitysyksiköitä. Toisessa vaiheessa merkitysyksiköt ryhmiteltiin. Kolmannessa vaiheessa ryhmistä luotiin alakategorioita, jotka nimettiin. Neljännessä vaiheessa alakategorioista muodostettiin laajempia ylemmän tason kategorioita. Nämä neljännen vaiheen kuvauskategoriat ovat tämän tutkimuksen päätuloksia.

Aineiston analyysi alkaa huolellisella aineiston lukemisella, jotta tutkija saa muodostettua aineistostaan ajatuksellisen kokonaisuuden (Niikko 2003, 32). Luin aineiston

huolellisesti useampaan kertaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa, jotta aineisto hahmottuisi itselleni tarkemmin. En kiinnittänyt lukiessani huomiota yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin, kiinnitin huomioni niiden sijaan kokonaisuuteen kuten Huusko ja Palomäki (2006, 167) ehdottavat. Ensimmäisillä lukukerroilla keskityin pelkästään tutustumaan aineistoon. Seuraavilla lukukerroilla käytin apuna lyijykynää poimiakseni tekstistä erilaisia käsityksiä ja jäsentääkseni aineistoa. Käsitykset löydettyäni johdin niistä merkitysyksiköt. Useat lukukerrat mahdollistivat erilaisten merkitysyksiköiden löytämisen ja hahmotamisen vähitellen. Taulukoin haastateltavien alkuperäiset käsitykset ja niistä johdetut merkitysyksiköt sähköisesti työstämisen helpottamiseksi.

**Taulukko 1.** Tiivistetty esimerkki analyysin ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköiden muodostamisesta.

Alkuperäinen ilmaisu	Merkitysyksikkö
<i>Mutta sitten ku koulupäivä loppuu ja mä rupeen tekee sitä mun omaa hommaa siellä, niin mulla saattaa ihan livahtaa aika enkä mä yhtään tajua, että paljon menny aika. Eikä mulla oo semmosta kykyä hahmottaa aikaa. H5</i>	Koulupäivän jälkeisen työnteon ajallinen hahmotaminen on vaikeaa.
<i>Ne vei paljon mun energiaa ne tunnit, koska mä jouduin koko ajan tarkkailemaan sitä omaa itteeni että mitä mä puhun ja mitä kello on. H3</i>	Oppitunnit veivät paljon energiaa.
<i>Mullon vaan varmaan semmoset vahvat ihmisenlukutaidot. --- No aika nopeesti näkee. Eihän mun tarvi ko minuutti tavata ihmistä, nii tietää heti, että jaa tää pärjää matikassa, vaikka sillä on ollu sitä, tätä ja tuota nii hyvinhän se pärjää. H4</i>	Ihmisenlukutaidot ADHD:n vahvuutena.

Taulukko 1 kuvastaa alkuperäisistä käsityksistä johdettujen merkitysyksiköiden muodostamista. Merkitysyksiköt ovat alkuperäisistä ilmaisuista johdettuja yksinkertaistettuja lauseita, joiden tarkoituksena on tiivistää alkuperäisen ilmaisun merkitys.

Erilaisten kysymysten esittäminen aineistolle voi helpottaa tutkijaa analyysia tehdessä (Huusko & Palomäki 2006, 167). Omat merkintäni ja kysymykseni aineistolle edistivät aineiston kokonaisuuden hahmottamista. Jätin huomioimatta aineistosta sen, kuka haastateltavista minkäkin ilmauksen esitti. Fenomenografisessa analyysissä keskeistä on erilaiset merkitykset ja käsitykset, ei tutkittavat henkilöt (Harris 2011; Niikko 2003). Tutkimushenkilöiden käsitykset ja kokemukset ovat alusta asti analyysin keskiössä (Marton & Booth 1997, 132–135). Tutkimushenkilöiden alkuperäisiä käsityksiä löysin aineistosta 158 kappaletta, joista muodostin 133 merkitysyksikköä.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija vertailee merkitysyksiköitä keskenään ja ryhmittelee niitä samalla pitäen mielessä oman tutkimusongelmansa ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Analyysin toisen vaiheen keskeisenä tavoitteena on löytää ilmaisuista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. (Huusko & Palomäki 2006; Niikko 2003.) Pysin hahmottelemaan ja ryhmittelemään tutkimushenkilöiden käsityksistä ja autenttisista ilmaisuista syntyneet merkitysyksiköt käyttäen eri värejä. Fenomenografinen analyysi mahdollistaa harvinaisimpien ilmaisujen ja rajatapauksen huomioimisen, sillä käsityksiä pidetään keskenään yhtä tärkeänä (Huusko & Palomäki 2006; Niikko 2003). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen haastateltavan käsitykset ovat yhtä merkityksellisiä, eikä haastateltavien vastauksia arvoteta keskenään. Merkitysyksiköiden keskinäiset samankaltaisuudet ja erot pyrin havainnoimaan käyttämällä apuna ensimmäisessä vaiheessa tehtyä taulukkoa sekä eri värejä. Ryhmittelin merkitysyksiköt eri ryhmiin, joita kuvasin merkitsemällä samaan ryhmään kuuluvat merkitysyksiköt samalla värillä sähköiseen tiedostoon.

Analyysin kolmannessa vaiheessa aiemman vaiheen ryhmistä muodostetaan kategorioita, jotka nimetään. Alkuperäinen aineisto toimii tällöin kategorisoinnin pohjana (Huusko & Palomäki 2006, 166). Tutkija tulkitsee teoreettiseen viitekehykseen nojaten haastateltavien käsityksistä merkitsevät asiat kiinnittämällä huomiota variaatioihin ja samankaltaisuuksiin ja luo näiden perusteella kategoriat (Huusko & Palomäki 2006; Sin 2010; Yates, Partridge & Bruce 2012). Aineisto ja tutkimuskysymys ovat tässä analyysissä tiiviissä dialogissa keskenään, aivan kuten laadulliselle analyysille on tyypillistä (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Pysin koko tutkimusprosessin ajan kuljettamaan tutkimuskysymyksiä mukana ja palaamaan analyysin jokaisessa vaiheessa alkuperäisen aineiston pariin. Alakategorioiden muodostamista helpotti aiemman vaiheen ryhmien välisten erojen määrittäminen sekä niiden yhdisteleminen samankaltaisuuksia huomatesani. Alakategorioita nimetessäni määrittelin, mitä kukin alakategoria pitää sisällään. Muodostin aiempien vaiheiden merkitysyksiköistä ja niiden ryhmistä 23 alakategoriaa, jotka nimesin <sup>1</sup>. Koin nimeämisen helpottavan aineiston analyysia ja käsittelemistä aieman vaiheen värien sijaan huomattavasti.

---

<sup>1</sup> Alakategoriat: ADHD osana itseä, ADHD:sta puhuminen töissä, aistiärsykkeet, ajanhallinta, arjen tasa-paino, avoimuus, dokumentointi, erilaisuuden ymmärtäminen, havainnointikyky, idearikkaus ja innovatiivisuus, innostuminen ja aito kiinnostus, jumituminen, levottomuus, opettajaksi hakeutuminen, oppilaan tukeminen, sisäinen halu auttaa, stressin vaikutus oireisiin, tehokkuus, työelämässä saatu palaute, työssä väsyminen, virheiden salliminen, yksilöllinen kohtaaminen sekä ystävällisyys ja iloisuus.

Alakategorioita luodessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että eri kategorioiden rajat ovat sisällöllisesti selkeitä, eivätkä ne mene keskenään limittäin (Huusko & Palomäki 2006, 168). Jokainen alakategoria kertoo tietystä tavasta kuvata tutkittava ilmiö, ja kategoriat ovat keskenään erilaisia (Niikko 2003, 36). Tässä vaiheessa muokkasin kategorioita useampaan kerran löytääkseni jokaiselle ilmaukselle oman kategorian ja täyttääkseni kategorioille annetut ehdot. Esimerkiksi aistiärsykkeet-kategoriaan yhdistin sellaiset merkitysyksiköt, joissa kuvattiin ADHD:n aiheuttamien aistiyliherkkyyksien ilmenemistä töissä. Yksilöllinen kohtaaminen -kategorian erotin erilaisuuden ymmärtäminen -kategoriarista siten, että ensimmäiseen categoriaan kuuluivat kaikki ne merkitysyksiköt, joissa ilmeni yksilön kohtaamiseen liittyvät asiat. Jälkimmäisen kategorian keskeisenä sanana oli ymmärtäminen. Ne merkitysyksiköt, joissa ilmeni erilaisuuden ymmärtäminen monipuolisesti, katsoin kuuluvaksi tähän categoriaan. Taulukoin samaan alakategoriaan kuuluvat merkitysyksiköt samaan taulukkoon helpottaakseni analyysin seuraavaa vaihetta. Pidän alkuperäiset ilmaisut mukana myös tässä analyysin vaiheessa.

**Taulukko 2.** Tiivistetty esimerkki analyysin kolmesta ensimmäisestä vaiheesta.

Alkuperäinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Alakategoria
<i>Mä huomaan sieltä luokasta semmosia asioita, mihin ei ehkä osais kiinnittää huomiota, jos ei ois henkilökohtaista kokemusta.</i> H5	Huomio kiinnittyy epätyypillisiin asioihin.	Havainnointikyky
<i>Vahvuutena on se, että mä havainnoin kaiken. Mä muistan opiskelijoitten nimet, mä tunnen opiskelijat. --- Mä varmaan 70 prosenttia tunnen näistä [opiskelijoiden] piireistä, mitkä täällä on. Se kapasiteetti on mielessä ihan hirvee.</i> H4	Havainnoi ja muistaa kaiken.	Havainnointikyky

Taulukosta 2 käy ilmi analyysin kolmen ensimmäisen vaiheen tehdyt toimenpiteet. Alkuperäiset ilmaukset muutettiin merkitysyksiköiksi, joista samankaltaiset ryhmiteltiin käyttäen eri värejä. Tämän jälkeen muodostettiin merkitysyksiköitä ja alkuperäisiä ilmaisukuvia kuvaavia alakategorioita. Kolmannen vaiheen kategorioita muodostaessa kiinnitetään huomiota myös marginaalisiin käsityksiin, sillä fenomenografiassa kaikki käsitykset ovat merkityksellisiä (Huusko & Palomäki 2009, 169). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä,

että kategorioiden muodostamisen perusteena ei ole ollut käsitysten määrä vaan käsitysten laatu ja niiden keskinäiset erot.

Neljännessä vaiheessa alakategorioista muodostetaan abstraktimpia kuvauskategorioita, jotka kuvaavat ilmiötä ja käsityksiä ylemmällä tasolla (Niikko 2003, 36–37). Tässä vaiheessa muodostin neljä eri kuvauskategoriaa<sup>2</sup>, jotka ovat tämän tutkimuksen tuloksia. Kuvauskategoriat eroavat toisistaan niiden sisältämien merkitysten ja keskinäisen eroavaisuuden perusteella (Harris 2011, Niikko 2003). Kuvauskategorioiden nimet kuvastavat merkitysyksiköitä ja alakategorioita yleisellä tasolla. Sijoitin kolmannen vaiheen alakategoriat parhaiten sopivan kuvauskategorian alle. Alakategoriat sisälsivät ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköt ja alkuperäisestä aineistosta poimitut käsitykset. Analyysin viimeisessä vaiheessa sain järjestettyä tutkimusaineistoni neljän suuremman kategorian alle, jotka kuvaavat tutkimushenkilöiden käsityksiä ADHD-oireiden ilmenemisestä opettajan työssä.

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksia voidaan kuvata kolmen eri kuvauskategorian avulla, joko horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. (Niikko 2003; Uljens 1989.) Kuvauskategoriat voidaan järjestää esimerkiksi ajan, yleisyyden tai tärkeyden perusteella (Niikko 2003, 50). Horisontaalinen kuvauskategoria pitää kategorioita keskenään samanarvoisina ja tasavertaisina. Vertikaaliset kuvauskategoriat järjestävät tulokset aineistosta nousevan kriteerin, esimerkiksi yleisyyden, perusteella, mutta eivät korosta paremmuusjärjestystä. Hierarkkinen kuvauskategoria sen sijaan asettaa kategoriat keskenään tärkeysjärjestykseen. (Niikko 2003; Uljens 1989.) Tutkimuksessani pidän ensiarvoisen tärkeänä käsitysten keskinäistä samanarvoisuutta, sillä jokainen käsitys antaa lisätietoa ADHD:n monipuolisesta ilmenemisestä opettajan työssä. Tämän tutkimuksen tulokset on esitetty horisontaalisesti. Tämän valinnan tarkoituksena on nostaa esille kaikenlaiset käsitykset ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä.

Analyysia tehdessä tutkijan tarkoituksena tulisi olla tutkittavasta ilmiöstä oppiminen merkitysten kautta. Tutkijan tulee tunnistaa oma roolinsa oppijana tutkimusta tehdessä (Martton 1988; Niikko 2003). Tässä tutkimuksessa oma roolini tutkijana ja oppijana korostui voimakkaasti koko tutkimusprosessin ajan. Huomasin haastatteluja tehdessä ja aineistoa analysoidessani oppivani jatkuvasti uutta ADHD:sta ja siitä, millä tavalla se voi vaikuttaa

---

<sup>2</sup> Kohtaaminen, innovatiivinen ja innostunut opettaja, opettaja työntekijänä ja työssäjaksaminen.

opettajan työhön. Pohdin paljon omaa tietämystäni ja taustaani tutkimusaiheeseen liittyen tutkimuksen edetessä. Omien arvojen ja ennakko-oletusteni tunnistaminen minimoi niiden vaikutuksen analyysia tehdessä.

#### 4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullista tutkimusta voidaan arvioida useista eri näkökulmasta. Luotettavuuden arvioinnissa keskeisiksi teemoiksi nousevat tutkimusprosessi kokonaisuutena ja tutkijan avoin subjektiviteetti (Eskola & Suoranta 2005, 210). Arvioin tämän tutkimuksen luotettavuutta ensin tutkimusprosessin kuvaamisen näkökulmasta, jonka jälkeen nostan esille tutkijan aseman ja subjektiviteetin. Tarkastelen näiden jälkeen aineiston säilyttämiseen, tutkimushenkilöiden informoimiseen ja heidän ihmisarvonsa kunnioittamiseen liittyviä eettisiä valintoja.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta aineistonhankintaan ja tuottamiseen liittyvät olosuhteet tulee raportoida totuudenmukaisesti ja selkeästi. Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta lisäävät laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232.) Tässä tutkimusraportissa tuon esille aineistonhankintaan ja tuottamiseen liittyvät poikkeuksellisetkin olosuhteet lisätäkseni tutkimuksen luotettavuutta. Olen käynyt läpi pääpiirteittäin, mitä haastattelutilanteet ovat pitäneet sisällään ja miten ne ovat edenneet. Katson tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden vahvistuvan kuvatessani tutkimukseni etenemistä ja tutkimusprosessissa tapahtuneita vaihteluja rehellisesti. Olen kuvannut analyysin eri vaiheet yksityiskohtaisesti ja lisännyt läpinäkyvyyttä taulukoinneilla sekä aineistolainauksilla. Samalla olen pyrkinyt perustelemaan tekemäni valinnat läpinäkyvyyden lisäämiseksi. Olen kertonut rehellisesti oman kiinnostukseni heräämisestä ja omasta taustastani liittyen tutkimusaiheeseeni. Tämän tarkoituksena on ollut tarjota lukijalle mahdollisuus seurata tutkimuksen etenemistä sekä sitä, millä perustein olen päätenyt erinäisiin tulkintoihin.

Lukijan tulee pystyä arvioimaan käytettyjen menetelmien tarkoituksenmukaisuutta ja aineiston asianmukaisuutta, jotta hän pystyy arvioimaan tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 261). Tutkijan tulkinnan tueksi lukijalle

annetaan haastatteluaineistosta suoria lainauksia, jotta lukija voi arvioida tutkijan tekemiä tulkintoja joko hyväksyen tai riitauttaen ne (Eskola & Suoranta 2005, 216–217). Nämä lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta (Huusko & Palomäki 2006, 170). Fenomenografisessa tutkimuksessani tekemäni tulkinnat olen pyrkinyt perustelemaan käyttämällä suoria aineistolainauksia luotettavuuden takaamiseksi (Niikko 2003; Sin 2010). Tutkimustulosten luotettavuus edellyttää analyysivaiheessa luotujen kategorioiden johdonmukaista selittämistä (Harris 2011; Marton & Booth 1997). Tätä olen pyrkinyt edistämään kirjoittamalla auki, millä perusteella olen kategoriat muodostanut ja mitä ne tässä tutkimuksessa ovat.

Tutkimuksen uskottavuus on täysin riippuvainen tutkimusraportin tekstistä, sillä tutkimuksen uskottavuutta ja vakuuttavuutta arvioidaan tämän tutkimusraportin tekstin perusteella (Vilka 2015, 207). Tutkimusraportti on myös yksi keskeinen luotettavuuden osa-alue laadullisessa tutkimuksessa (Kiviniemi 2018, 85). Olen nähnyt vaivaa tutkimusraportin luotavuuteen, selkeyteen ja kielelliseen ulkoasuun lisätäkseeni tutkimukseni luotettavuutta. Olen pyrkinyt huolelliseen, jäsentyneeseen ja selkeästi ymmärrettävään tekstiin. Olen viimeistellyt raporttini huolella ja kiinnittänyt erityistä huomiota tieteelliseen tekstin tuottamiseen uskottavuuden lisäämiseksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee muistaa tutkijan olevan tulkintojen tekijä koko tutkimusprosessin ajan niin aineistoa raportoidessaan kuin analysoidessaan (Kiviniemi 2018, 85). Samalla on hyvä muistaa laadullisen aineiston olevan lopultomasti tulkinnallinen (Eskola & Suoranta 2005, 217). Ymmärrän oman roolini tutkijana, ja tunnistan tehneeni tutkimuksen kaikissa vaiheissa tulkintoja. Tunnustan tutkimuksen eri vaiheissa tehtyjen valintojen vaikuttaneen väistämättä tutkimustuloksiin, ja tämän pyrin pitämään mielessä koko tutkimusprosessin ajan punnitessani eri vaihtoehtoja. Ymmärrän, että toinen tutkija olisi voinut tehdä samasta aineistosta erilaisia tulkintoja ja täten saada myös erilaisia tutkimustuloksia. Tutkimuksen edetessä huomasin aineiston tarjoavan mahdollisuuden lähes rajattomille tulkinnoille. Tutkijana tehtäväni on tässä tutkimusraportissa tuoda esille johdonmukaisesti omat tulkintani ja perustella ne. Tutkijana ymmärrän oman asemiani tutkimuksessa, ja haluan korostaa tutkimukseni olevan yksi näkökulma tutkittavaan aiheeseen.



Aineistolähtöistä tutkimusta tehdessä on lähes mahdotonta saavuttaa täydellistä objektiivisuutta. Tutkija asettaa omalle tutkimukselleen tavoitteet, tekee metodologiset valinnat ja kerää aineiston parhaaksi katsomallaan tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimusaiheen tarkasteleminen objektiivisesti ilman subjektiivisuutta oli aluksi hankalaa, sillä tutkimusaihe on itselleni merkityksellinen ja kiinnostukseni aiheeseen heräsi omien kokemusteni pohjalta.

Tutkijan arvot vaikuttavat aina tutkimuksessa tehtyihin valintoihin, vaikka tutkimuksen tulisikin olla arvoista vapaata (Vilka 2015, 198). Omat arvoni ja kokemukseni ovat varmasti vaikuttaneet tässä tutkimuksessa tehtyihin valintoihin tutkimusaiheen valinnasta lähtien. Oma, läheinen suhde ADHD:hen ja opettajan työhön näkyy positiivisen voimavaranäkökulman korostamisessa arvovalintana. Pidän tärkeänä sitä, että ADHD:sta puhuttaessa otetaan huomioon myös positiiviset vaikutukset haasteiden rinnalle.

Tutkijana olen tunnistanut ja ymmärtänyt omat arvoni suhteessa tutkittavaan asiaan, ja olen pyrkinyt huomioimaan sen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa vaikuttamatta aineistoon tai tutkimustuloksiin. Olen huomionut omat ennako-oletukseni ja pyrkinyt säilyttämään avoimuuden tutkittavien käsityksille ennako-oletuksistani huolimatta (Huusko & Palomäki 2006, 166). Tutkimuksen tekee arvovapaaksi tutkijan läpinäkyvyys, joka kytkeytyy suoraan tutkimusetiikkaan ja eettisyyteen (Vilka 2015, 198). Tutkimusraportissani pyrin kuvaamaan tekemäni valinnat, taustalla olevat ennako-oletukseni ja arvoni seikkaperäisesti, jotta tutkimus olisi läpinäkyvää, luotettavampaa ja eettisesti kestävämpää.

Lähtökohtana kaiken tutkimuksen tekemisessä tulisi olla ihmisarvon kunnioittaminen ja vaaliminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 25). Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt tutkijana huomioimaan ja vaalimaan tutkittavien ihmisarvoa korostamalla heidän itsemääräämisoikeuttaan ja kohtelemalla heitä kunnioittavasti aineistoa kerätessäni, tulkintoja tehdessäni ja tätä raporttia työstäessäni. Mahdollisuus kieltäytyä ja päättää itse tutkimukseen osallistumisesta ovat keinoja, joilla tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 25). Jotta itsemääräämisoikeus toteutuisi kattavasti, tulee tutkittavilla antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta (Kuula 2011). Ottaessani yhteyttä ensimmäistä kertaa tutkittaviin henkilöihin tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Haastattelujen alussa olen korostanut

tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja kertonut mahdollisuudesta kieltäytyä. Itseni ja tutkimukseni esittelyn jälkeen olen varmistanut uudelleen jokaiselta haastateltavalta halukkuuden osallistua tutkimukseen, jonka jälkeen olemme aloittaneet haastattelun. Lisäksi mainitsin tämän raportin alussa sekä yhdessä tutkimushaastattelussa puolisoni ja hänen ADHD-diagnoosinsa. Olen kysynyt puolisoiltani tähän luvan ennen tutkimuksen aloittamista.

Luottamuksen rakentaminen ja lupaukset liittyen aineiston käyttötarkoitukseen ja säilyttämiseen tapahtuu tyypillisesti heti haastattelun alkaessa (Kuula & Tiitinen 2010, 450). Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen aineistonkeruussa. Haastattelun alussa kerroin aineistoa käytettävän vain tähän tutkimukseen, eikä siihen ole pääsyä kenelläkään muulla kuin minulla. Lupasin tuhota haastatteluäänitteet ja litteroidut haastattelut kesäkuussa 2020, kun tutkielmani on hyväksytty.

Lisäksi lupasin haastateltaville salata heidän henkilöllisyytensä taatakseni anonymiteetin. Tässä tutkimusraportissa ei julkaista tietoja, joista tutkimushenkilöiden henkilöllisyys olisi mahdollista tunnistaa. Kuvaan haastateltavia koodien (H1-H6) avulla. Haastattelutilanteessa en kysynyt tutkimushenkilöiden työpaikoista tai paikkakunnista tarkempia tietoja, sillä en koe niiden tuovan lisäarvoa tähän tutkimukseen. Yksittäisten tutkimushenkilöiden mainitsemat paikkakunnat tai muut tunnistetiedot on litteroinnissa piilotettu ja korvattu tutkijan omilla merkinnöillä. Nämä on selkeästi merkitty mahdollisiin aineistolainauksiin.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu tutkijan käsitys oman ymmärryksen rajallisuudessa suhteessa haastateltaviin ja heidän käsityksiinsä (Hyvärinen 2017). Tunnistan ja tunnustan, että ymmärrykseni haastateltavia ja heidän käsityksiään kohtaan on rajallista ja osittaista, enkä koskaan näillä tiedoin pysty ymmärtämään tutkimushenkilöitä aukottomasti. Viime kädessä tutkija tekee tutkimuksen eettiset ratkaisut ja on täten vastuussa tekemisistään valinnoista samalla, kun pyrkii noudattamaan yleisiä eettisiä periaatteita (Kuula 2011). Tässä raportissa olen pyrkinyt kuvaamaan tekemäni ratkaisut, ja ymmärrän vastuuni niihin liittyen. Olen tutustunut tutkimuksenteon eettisiin periaatteisiin ja pyrkinyt huomioimaan ne tätä tutkimusta tehdessä koko tutkimusprosessin ajan.

## 5 TULOKSET

Olen ryhmitellyt opettajien käsitykset ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä neljään kuvauskategoriaan: 1) kohtaaminen, 2) innovatiivinen ja innostunut työote, 3) opettaja työntekijänä sekä 4) työssäjaksaminen. Olen esitellyt nämä kategoriat ja niiden alakategoriat taulukossa 1.

**Taulukko 1.** Miten ADHD ilmenee opettajan työssä?

<b>MITEN ADHD ILMENEE OPETTAJAN TYÖSSÄ?</b>			
<b>Kohtaaminen</b>	<b>Innovatiivinen ja innostunut työote</b>	<b>Opettaja työntekijänä</b>	<b>Työssäjaksaminen</b>
Dokumentointi	Idearikkaus ja innovatiivisuus	ADHD:sta puhuminen töissä	ADHD osana itseä
Erilaisuuden ymmärtäminen	Innostuminen ja aito kiinnostus	Avoimuus	Aistiärsykkeet
Havainnointikyky	Opettajaksi hakeutuminen	Levottomuus	Ajanhallinta
Oppilaan tukeminen	Ystävällisyys ja avoimuus	Tehokkuus	Arjen tasapaino
Sisäinen halu auttaa		Työelämässä saatu palaute	Jumiutumisen
Virheiden salliminen			Stressin vaikutus oireisiin
Yksilöllinen kohtaaminen			Työssä väsyminen

Seuraavissa luvuissa avaan jokaisen kuvauskategorian sisällön. Käytän tässä tutkimuksessa perusopetuksen oppilaista ja toisen asteen opiskelijoista yhteistä käsitettä oppija. Ensimmäisessä luvussa kerron, miten ADHD-diagnosoidut opettajat kuvaavat ADHD:n positiivista ilmenemistä oppijan kohtaamisessa. Käsittelen opettajien käsityksiä ADHD:n vaikutuksista oppijan kohtaamiseen muun muassa tarkan havaintokyvyn, erilaisuuden ymmärtämisen sekä oppijoiden tukemisen näkökulmista. Lisäksi esittelen ADHD:n vaikutuksia yksilön kohtaamiseen.

Toisessa luvussa käsittelen opettajien innovatiivista ja innostunutta työtettä. Opettajien käsitysten mukaan ADHD ilmenee innovatiivisuutena ja innostumisena opettajan työssä. Innovatiivisuus ja innostuminen ovat ADHD:n liitettyjä vahvuuksia. Esittelen ensin opettajien idearikkautta, innostuneisuutta ja aitoa kiinnostusta oppijoita kohtaan. Tämän jälkeen käsittelen opettajien motivaatiota opettajan työn tekemiseen, sillä ADHD näyttää vaikuttaneen positiivisella tavalla muun muassa siihen, miksi haastateltavat ovat hakeutuneet työskentelemään opettajina.

Kolmas luku käsittelee opettajaa työntekijänä. Esittelen aluksi, miten opettajien käsitysten mukaan ADHD ilmenee positiivisesti tehokkuutena ja nopeana työskentelynä. Sen jälkeen käsittelen sitä, miten opettajien ADHD on vaikuttanut työyhteisössä toimimiseen opettajien näkemyksen mukaan.

Neljännessä luvussa käsittelen ADHD:n ilmenemistä ja vaikutusta työssäjaksamiseen. ADHD näyttää opettajien käsitysten mukaan aiheuttavan myös haasteita erityisesti ajanhallinnan ja työssäjaksamisen näkökulmasta. Tarkastelen opettajien käsityksiä ADHD:n merkityksestä ajanhallinnassa. Sen jälkeen esittelen opettajien käsityksiä siitä, miten ADHD:n mukana tullut aistiyliherkkyys kuormittaa työelämässä. Lopuksi käyn läpi, millä tavoin ADHD ilmenee omien voimavarojen säätelyssä, ja minkälaisia selviytymiskeinoja opettajat ovat kehittäneet minimoidakseen negatiivisten ADHD-oireiden vaikutuksen työelämässä.

## 5.1 Kohtaaminen

Tutkittavien mukaan ADHD ilmenee lisääntyneenä ymmärryksenä oppijoita kohtaan sekä taitona kohdata jokainen oppija yksilöllisesti. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä kannustavaa ilmapiiriä, jossa epäonnistumista ei tarvitse hävetä. Tämä näyttää juontavan juurensa opettajien omista negatiivisista koulukokemuksista ADHD:hen liittyen. Tässä luvussa esittelen ensin opettajien käsityksissä esille nousseen ADHD:hen kiinteästi liittyvän poikkeuksellisen havaintokyvyn ja asioiden tarkan huomioimisen. Sen jälkeen käsitelen oppijan tukemista ja yksilöllistä kohtaamista, sillä opettajien käsitysten mukaan ADHD:lla on vaikutusta näihin opettajan työn osa-alueisiin. Tämän luvun lopuksi käsitelen opettajien käsityksiä ADHD:n myötä lisääntyneestä erilaisuuden ymmärtämisestä.

### 5.1.1 Tarkka havainnointikyky

ADHD-oireisiin kuuluu tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, mutta monille ADHD-oireisille on tyypillistä niin sanottu laajentunut tarkkaavaisuus. ADHD-oireiset kiinnittävät tyypillisesti enemmän huomiota omaan ympäristöönsä, ja heidän tarkkaavaisuutensa siirtyy herkästi ympärillä tapahtuviin asioihin. (Hansen 2018, 80.) Tämän tutkimuksen opettajat kokevat kiinnittävänsä huomiota sellaisiin asioihin, joihin muiden ihmisten huomio ei välttämättä kiinnity.

*Mä pystyn kiinnittämään niin erikoisiin asioihin huomiota, mihin kukaan muu ei pystynyt kiinnittää huomiota. Kun aistit on aika avoinna koko ajan, niin on aika läsnä tilanteessa. H1*

*Sitäkään mä en ymmärrä, että miks puhutaan tarkkaavaisuuden häiriöstä, ko minäki rekisteröin kaiken. Eihän mulla oo mitää tarkkaavaisuuden häiriötä [nauraa]. Mie nään kaiken! Mä nään monia semmosia asioita, mitä joku muu ei huomaa. H4*

*Aika monta sekä lukiossa että ammatillisessa oppilaitoksessa huomasin ja otin puheeksi semmosia asioita, mitä peruskoulussa ei oltu havaittu. Tai niistä ei oltu keskusteltu koko peruskoulun aikana. H3*

Opettajat pitävät tarkkaa havainnointikykyä ADHD:n tuomana vahvuutena, josta on hyötyä myös opettajan työssä.

*Vahvuutena on se, että mä havainnoin kaiken. Mä muistan opiskelijoitten nimet, mä tunnen opiskelijat. --- Mä varmaan 70 prosenttia tunnen näistä [opiskelijoiden] piireistä, mitkä täällä on. Se kapasiteetti on mielessä ihan hirvee. H4*

Opettajat kokivat omaavansa keskivertoa paremmat valmiudet oppijoiden haasteiden havaitsemiseen johtuen omasta taustasta ja lisääntyneestä ymmärryksestä erilaisia haasteita kohtaan.

*Mä huomaan sieltä luokasta semmosia asioita, mihin ei ehkä osais kiinnittää huomiota, jos ei ois henkilökohtaista kokemusta. H5*

*On ehkä paljon paremmin ymmärtäny sitä, että ei se keskittyminen toimi niin että sanoo että noniin nyt keskityt, nyt katot, miks sä et pysty. Ja tämmöset myöhästymiset et opiskelija tulee myöhässä. Enhän mä koskaan voinu sanoo siitä mitään, ku mä ittekin olin niin usein myöhässä. Semmonen ymmärrys opiskelijoitten hankaluuksia kohtaan nii mun mielestä se on ollu ehkä keskimääräistä parempaa. H3*

*Mä uskon, että ehkä keskiverto-opettajaa paremmin --- kattoo vähän tarkemmin minkälaisia oppijoita ne oppilaat on, jotta sais opetettua kaikille mahdollisimman yksilöllisesti sen jonkun asian. H6*

Tarkka havainnointikyky ei näytä ulottuvan työn jokaiseen osa-alueeseen. Eräs opettaja koki, ettei hän samalla tavalla huomaa oppijoiden sääntörikkomuksia tai vastaavia, sillä hän ei pidä niitä yhtä merkityksellisinä. Hän koki oman toimintansa olevan ajoittain riskitiridassa työpaikan sääntöjen kanssa.

*Mutta sitten toisaalta itte ei huomaa asioita samalla tavalla. Kun mä tuun vaikka työpaikalle ja siinä pihalla mä nään jonku opiskelijan ja sillä on tupakka kädessä, nii mä en ees tajua et sillä on tupakka kädessä ennen ku siihen tulee joku muu ja sanoo et tää on savuton. -- Siis tämmösiä. Joku huppu päässä tai lippalakki päässä tunnilla, ja mun mielestä se saa ihan hyvin olla, jos se auttaa sitä opiskelijaa keskittymään ja sulkemaan sitä*

*häiriötilannetta pois. Mä en koskaan sano niistä, että ota pois. Ja toiset koulun säännökset, että hattua ei sais olla sisällä päässä. Ristiriidat, mitkä on mun mielestä on ihan luontaista, mitä mä en ees huomaa ja niillä ei oo merkitystä. Itte on ristiriidassa oppilaitosten sääntöjen ja yhteisten pelisääntöjen kanssa. H3*

Hansenin (2018, 52) mukaan ADHD-oireisiin kuuluu tarkkaavuuden säätelyn - ja keskittymisvaikeuksien lisäksi impulsiivinen toiminta ja nopea reagointi asioihin. Erään haastateltavan mielestä nopea reagointikyky on vahvuus, jota hän voi hyödyntää olennaisesti opettajan työssä. Toinen haastateltavista kuvasi reagointikykyä tilannetajun käsitteellä.

*Positiivisuus tulee siitä, että ei ole niin kiinni siinä struktuurissa, pystyy nopeasti tekemään päätöksiä ja vaihtamaan suuntaa. Ja ajattelemaan kolme-neljä eri vaihtoehtoista tapaa toimia siinä hetkessä ja myöskin nopea siirtyminen siihen toteutukseen. Sen olen kokenut hyvin positiivisena, ja se varmasti liittyy tähän [ADHD:hen]. H6*

*Tilannetaju näkyy myöskin siinä, että kun huomaan, että oppilas väsyä tai oppilas ei oo selkeesti ymmärtänyt jotain, niin osaa nopeesti reagoida siihen tilanteeseen ja tajuta, että tolla on nyt tarve johonkin muuhun ja pystyy nopeesti repäsee siihen jotain fiksumpaa tilalle. H1*

Empaattisuus ja intuitiivisuus ovat ADHD:hen usein liitettyjä positiivisia ominaisuuksia (Jäntti 2015, 293). Opettajat kuvasivat omaavansa tietynlaista luontaista herkkyyttä eri asioiden havaitsemiseen.

*Se on luontaista itelle vähän liikaakin aistia toisen tunnetiloja, tai ossaa olla liiankin empaattinen. H2*

*Mullon vaan varmaan semmoset vahvat ihmisenlukutaidot. --- No aika nopeesti näkee. Eihän mun tarvi ko minuutti tavata ihmistä, nii tietää heti, että jaa tää pärjää matikassa, vaikka sillä on ollu sitä, tätä ja tuota, nii hyvinhän se pärjää. H4*

*Se on niin sisäinen intuitio. Sitä on vähän vaikea sanallisesti selittää. Mulla oli semmonen intuitio, että tossa opiskelijassa on nyt jotain sen kaltaista,*

*että hän peittelee jotain. Eli monestihan opiskelija sillon, ku niitä vaikeuksia on, niin yrittää peitellä sitä osaamattomuutta tai sitä, että ei ymmärrä. H3*

### 5.1.2 Yksilöllinen kohtaaminen ja erilaisuuden ymmärtäminen

Yksilöllisellä kohtaamisella tarkoitetaan tarkoituksenmukaista ja tietoista oppijoiden huomioimista, läsnä olemista ja kuuntelemista (Wihersaari 2010, 89). Opettajien mukaan heidän omat koulukokemuksensa ovat vaikuttaneet siihen, millä tavalla he kohtaavat oppijat. Useat opettajat totesivat oman kouluaikinsa olleen epäonnistumisten värittämä ja vaikea. Nämä negatiiviset koulukokemukset näyttävät vaikuttaneen siihen, kuinka opettajat kohtaavat oppijat yksilönä. Lisäksi opettajat korostivat oman ADHD:n vaikuttaneen oppijoiden erilaisuuden hyväksymiseen ja ymmärtämiseen sekä yksilöllisyyden tunnistamiseen. Opettajan suhtautuminen oppilaiden huoliin ja tarpeisiin sekä niiden kohtaaminen kertoo opettajan herkkyydestä (Stuhlman, Hamre, Downer & Pianta 2010, 2). Tämän tutkimuksen opettajat vaikuttavat olevan erityisen herkkiä havaitsemaan erilaisuutta ja kohtaamaan oppijansa. Opettajat kokivat ADHD:n harjaannuttaneen havaitsemaan ja ymmärtämään erityisesti tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria.

*Ei välttämättä tekis sitä [oppijoiden huomioimista yksilöllisesti] yhtä paljon ilman niitä omia koulukokemuksia ja sitten sitä omaa diagnoosia. --- Mutta varmaan ne omat koulukokemukset ja se kokemus siitä, miten olis kaivannu erityyppistä ohjausta siellä koulussa, jotta ois pystynyt pääsemään siihen omaan parhaaseen työskentelyyn. Eikä se olis se koulussa opiskelu takunnu niin paljon esimerkiksi ohjeistuksen takia. Ne kokemukset ja ymmärrys siitä omasta oppimisvaikeudesta, sekä muista vaikeuksista tekee siitä tiedostettua toimintaa. H6*

*Mä ymmärrän paremmin näitä, tai väittäisin ymmärtäväni paremmin näitä, erityislapsia, koska itsellä on henkilökohtaista kokemusta. ---Mä oon tässä asiassa aika harjaantunut. Siitä on apua mun työssä. H5*

Yksilöllisen kohtaamisen merkitys nousee esille opettajien käsityksistä. Opettajat mieltävät oppijoiden kohtaamisen keskeiseksi opettajan työn osa-alueeksi. Opettajan omalla



ADHD:lla näyttää olevan vaikutusta siihen, mitä opettaja oppijan kohtaamisesta ajattelee. Tutkittavien mukaan lasten ja nuorten yksilöllinen huomioiminen on ensiarvoisen tärkeää, ja sen ymmärtämisestä on paljon hyötyä opettajan työssä.

*Mun mielestä tasa-arvo on se, että kaikille annetaan ne edellytykset, että ne voi päästä samoihin tai samankaltaisiin tuloksiin. Mä ajattelen, että jos joku tarvii jakkaraa, että näkee yhtä korkeelle, nii sillon hänelle annetaan jakkara. Mä ajattelen, että niin se kuuluu olla, että jokainen huomioidaan yksilönä. H5*

*Yksilöllisen huomioimisen mie kuvittelisin, että se on helppoa mulle nimenomman. Siitä on myös hyötyä. Joskus onnistuu ehkä pääsemää sopivasti samalle tasolle ja sieltä saa pohjaa ponnistaa etteenpäin, kun saa kenties joskus luottamusta herätettyä. Oon sitä huomannutki, että ehkä semmosta taipumusta on. H2*

*Mä yritän kysyy mahollisimman usein et mitä niille kuuluu. Se on varmaan se kaikist tärkein. Mä uskon aika paljon just yksilön kohtaamiseen. H1*

Kunnioittavaan kohtaamiseen kuuluu oppijan ainutlaatuisuuden näkeminen ja erilaisuuden arvostaminen (Hovila 2004; Norrena 2016). Opettajat pitävät tärkeänä lapsen tai nuoren kohtaamista omana itsenään yksilöllisesti. Eräs opettaja piti erityisen tärkeänä nuoren ensikohtaamista ilman tietoa diagnooseista. Opettaja ei pitänyt diagnooseja alkuvaiheessa tärkeänä, sillä hän koki tärkeämmäksi kohdata nuoren ensin.

*Nimi. Se on ensimmäinen, se on kaikista tärkein. Mulle on aina tärkeintä oppia tuntemaan ekana se opiskelija tai oppilas. Se on mulle se kaikista tärkein, ei mua kiinnosta mikään muu. --- Mua ei oikeesti kiinnosta yhtää, mitä joku psykiatri on jostakin opiskelijasta mieltä. Mä haluan kohdata hänet ensiksi. --- Ei mua kiinnosta se, että onks sulla lukihäiriö tai mitä lääkettä syöt. Moni näkee ne tärkeänä, hyvin moni, mutta mulle niillä ei oo mitään merkitystä. H4*

Oppijoiden kohtaaminen vaatii rohkeutta toimia vuorovaikutuksessa (Mattila 2011, 15–17). Tuloksista on havaittavissa, että oppijoiden kohtaaminen ja tukeminen on opettajille varsin helppoa ja luontevaa. Eräs opettaja mainitsee oppilaiden kohtaamisen ja tukemisen

tulleen luontaisesti, mutta kertoi sen olleen haasteellista, sillä hän koki oman osaamisensa riittämättömäksi.

*Mun on hirveen helppo kohdata uusia ihmisiä. Vaikka mä en ookkaan vapaa-aikana mikään älyttömän sosiaalinen. Itseasiassa oonki aika erakko sitten, kun oon yksin. Mutta sillon ku mä oon töissä, uusien ihmisten kohtaaminen on helppoa. H4*

*Se oli mulle luontaista, mut ei se helppoo ollu. Koska aina siitä ei päässy kiinni, että mikä siellä taustalla on, osaaminenkaan ei aina riittänyt. --- Joilleki löytyy helppoja ratkaisuja auttaa heitä eteenpäin, mut jää aina näitä, mitkä jää vaivaamaan itseä, et mä en kyenny auttamaan sillä tavalla ku ois pitänyt. H3*

Opettajat toivat esiin aidon halun auttaa oppijoita, sillä he kokivat itse kohdanneensa vaikeuksia omana kouluaikanaan. Oman työn kokeminen merkityksellisenä lisääntyy positiivisessa, turvallisessa ilmapiirissä (Stuhlman, Hamre & Pianta 2002, 16). Omien vaikeuksien ja positiivisten oivallusten jakaminen eteenpäin näyttää olevan opettajille merkityksellistä.

*Kaikki semmoset, mitä mie oon ite kokenut siellä [omassa kouluajassa], sen takia musta on tullut opettaja. Mie haluan auttaa niitä nuoria, kaikkia nuoria. Ja oman elämänskoulun kautta hankittua tietoa ja taitoa käyttää vahvuutena, että siitä on jolleki hyötyä ja apua. H4*

*Se oli tietynlainen missio opettajan työssä, että mä pystyisin tukea ja auttaa niitä eteenpäin kenellä on hankaluuksia ja ollu hankaluuksia koko elämänsä sen opiskelun kanssa. H3*

Opettajan oma ADHD on lisännyt ymmärrystä ja osaamista myös oppilaiden haastavaa käytöstä ja siihen reagoimista kohtaan. Oppilaiden erityistarpeiden huomioiminen on opettajien käsitysten mukaan helpompaa sellaiselle opettajalle, jolla itsellään on ollut erityistarpeita kouluikäisenä.

*Just vaikka jos on huonoo käytöstä, nii mä oon silleen, että hei että mä ymmärrän, että sä käyttäydyt näin, koska sulla on tämmöstä siinä. H5*

*Mun on helppo asettua sen oppilaan rooliin ja mä pystyn näkee esimerkiksi häiriökäyttäytymisen takana sen viestin. Mä en itse käytökseen kiinnitä huomiota vaan mä rupeen heti kiinnittää huomiota niihin taustatekijöihin, ku mä tiedän että se levottomuus ja se aina johtuu jostain. H1*

*Ja sitten yleisestikin erityistarpeiden huomioiminen on varmasti luontevampaa sellaselle, jolla itsellä on oppimisvaikeus tai muu diagnoosi ja sitten myöskin ne kokemukset siitä omasta koulumaailmasta sen diagnoosin kanssa. Tai siis diagnoosin kanssa ei välttämättä ole koulussa oltu, niinkö minäkään en ole ollut, vaan niiden oireiden kanssa on joutunut olemaan koulussa niin ymmärtää sellasia oppilaita. Ja ilman diagnoosiakin olevia oppilaita, joilla sattuu olea lievempiä vaikeuksia jollain osa-alueella niin sit pystyy niihin tarttumaan herkemmin. H6*

Opettajan työhön ja koulun tehtävään kuuluu opetustyön lisäksi myös kasvatustyö (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531; Lukiolaki 2018/714; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tuloksista käy ilmi se, että opettajat kokivat oman vahvuutensa olevan erityisesti opettajan työn kasvatuksellisissa osa-alueissa. Näiden osa-alueiden korostumiseen voidaan katsoa liittyvän ADHD:n tuoma herkkyys havaita toisten tunnetiloja tai omat kokemukset ADHD-oireiden kanssa. Opettajat kokivat taidon kohdata oppilaat yksilöllisesti ensisijaisesti vahvuutena. Eräs opettaja koki ADHD:lla olevan keskeinen merkitys hänen tämänhetkisessä työssään opettajana. Toinen opettaja koki ADHD:n tuoneen paljon vahvuuksia ja osaamista juuri erityisopettajan työhön.

*Mä koen et se on ehkä mun tärkein työväline tällä hetkellä. --- Mä nään et kaikki mun parhaat ominaisuudet johtuu varmastikin ADHD:sta ja mun kaikki huonoimmat johtuu ADHD:sta. Niin silleen se on aika hauska. Kyl siit on paljon hyötykin. --- Mä koen et mun suurin vahvuus on olla kasvattaja. Et ehkä mun pedagogiset taidot on aika keskivertoo, mut et se mun vahvuus on kasvattamisessa. H1*

*Sanotaan näin, että ilman ADHD:ta mä olisin saattanut olla parempi opettaja, normiopettaja. Mut ADHD:n kanssa mä oon ehdottomasti ollu parempi erityisopettaja. --- Tai no en mä tiedä, minkälainen mä olisin ilman*

*ADHD:ta, mut mä koen näin. Koen, että ehdottomasti olen parempi erityisopettaja ADHD:n kanssa. H3*

### 5.1.3 Oppijoiden tukeminen ja arviointi

Oppijoiden arvostava kohtaaminen kuuluu keskeisesti luokan kannustavan ilmapiirin luomiseen (Downer, Stuhlman, Schweig, Martínez & Ruzek 2015, 725). Opettajat tukivat oppijoita erityisesti viihtymään koulussa, ja he pitivät tärkeänä hyvää opiskeluilmapiiriä. Erään opettajan opetuksen suunnittelussa painottuivat oppijoiden huomioiminen ja tukeminen ryhmässä toimimiseen. Myönteinen, turvallinen ilmapiiri voi tuottaa positiivisten vaikutusten kehän koulussa (Poikelus 2019, 190). Opettajat pitivät tärkeänä koulun ilmapiirin sallivuutta ja rentoutta sekä aikuisten luotettavuutta. Viihtyisä ja myönteinen ilmapiiri edistää oppilaiden keskinäistä kunnioitusta ja lisää oppimisesta innostumista (Stuhlman ym. 2010, 2). Opettajat korostavat virheitä sallivan ilmapiirin merkitystä. Epäonnistumisia ei tarvitse hävetä, sillä virheiden tekeminen on opettajien näkemyksen mukaan inhimillistä ja jopa suotavaa.

*Mä oon ettiny niitä avaimia siihen, että miten mä saan sen ryhmän ja ne yksilöt toimimaan niinku koulumaailmassa toimitaan ja että niillä olis kivaa yhdessä. H5*

*Monesti keskustelisinkin opiskelijoiden kanssa siitä, et se ei oo mikää häpee et on vaikeuksia. Kerroin siitä, mitä mulla itselläkin on ja mitä keinoja pärjätä opiskelussa on itsellensä kehittänyt. --- Mul on itsellä ollu opiskellessa hirveen tärkeetä se, että se ilmapiiri siinä tilanteessa on rento ja mukava ja siinä ei ois mitää epämukavaa, koska sit mä en pysty keskittyä. Oon aina yrittäny pitää sen ilmapiirin myös omassa opetuksessa, et se ois semmonen mukava, et siellä uskaltaa kysyä ja et siellä nauretaan ja ei oo niin väliä, vaikka asia meniskin sivuun. H3*

*Mä oon sanonu monta kertaa sitä, että niitten [oppilaiden ja vanhempien] ei tarvi pelätä, jos hommat menee välillä huonosti. Et sit vaan tehää yhdessä hyvä suunnitelma ja mennään taas eteenpäin, että ei tarvi ottaa ressiä*

*epäonnistumisesta jossain asiassa. Musta se on hirveen tärkeätä luoda sellanen ilmapiiri ja musta tuntuu et mä oon siinä myöski ihan hyvin onnistunut. H1*

*Sillä nuorella on kiva tulla sinne kouluun, ko se tietää, että sitä aikuiset oottaa siellä. Siellä on monta tuttua aikuista, tuttua turvallista aikuista ottaa vastaan. Jokainen auttaa omalla tahollaan. H4*

ADHD-oireiset kykenevät usein tarkastelemaan asioita kokonaisuutena, eivätkä välttämättä kiinnitä liikaa huomiota yksityiskohtiin (Hansen 2018, 113). Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksistä ilmenee heidän kykynsä hahmottaa oppija ja opetus kokonaisuutena. Opettajat pitivät tärkeinä oppilaiden kuulumisen kyselyä, sillä he kokivat sen merkitykselliseksi osaksi kokonaisuutta. Opettajat eivät pidä tärkeänä tarkkojen suunnitelmien tekemistä, sillä he ymmärtävät tilanteiden muuttuvan nopeasti. Eräs opettaja koki opiskeluaikana ahdistavana tarkkojen suunnitelmien tekemisen, sillä hän ei mahduttaa itseään, oppijoitaan tai opetustaan tiettyyn muottiin.

*Esimerkiksi mitä silloin ku OKL:ssa oli, tai tuolla mikä se on, ku opiskeli luokanopettajaksi. Ku siellä pitää tehdä ne tarkat ne tuntisuunnitelmat. --- Ja mua hirveesti ahisti se, että piti kaikki työntää semmoseen boksiin. Koska ei se elämä oo sitä, että se menee tai on sen mukaan. No okei, ne piti tehdä, mä tekkiin ne, mutta mä tiesin sen aina valmiiksi, että ei nää koskaan tuu toimimaan tän mukkaan. H4*

*Ei oo niin väliä, vaikka asia meniskin sivuun. Ensin voidaan höpötellä vaikka kuulumisia viikonlopusta. Ja saa kysyä ihan mitä tahansa mieltä huolettavaa.--- Tämmöset asiat oli mulle opetustyössä tärkeitä. H3*

Inhimillisyys korostuu opettajien käsityksissä myös opettajan roolin näkökulmasta. Opettajat osoittavat oppilailleen ja vanhemmille oman inhimillisyytensä tuomalla rohkeasti esille omat virheet.

*Mä oon halunnut tuoda omille oppilaille tietäväksi, että mä en osaa kaikkee ja mun ei tarte ottaa siitä mitää ressiä. Välillä mä voin mokata opettajankin ihan rauhassa. Ettei niille synny sitä käsitystä, että niitten pitäisi osata*

*kaikki ja suorittaa maksimaalisella tasolla koko ajan. --- Se myöskin inhimillistää sitä opettajakuvaa niille oppilaille. H1*

*Mä en luo ollenkaan semmosta kaikkivoipaa kuvaa, että minä osaa ja tiedän kaikki näistä. --- Mulla ei oo tarvetta esittää semmosta kaikkitietävää täydellistä opettajaa. Mä oon ihminen. Enkä muista kaikkea maantiedosta, enkä muista kaikkea biologiasta, niin se voi olla vähän poikkeuksellista ja saako sen sanoa ääneen. Ja pitäiskö mun muistaa ne? En tiedä...--- Mussa on vikoja, joita mä en peitä. H5*

Opettajan on pyrittävä ymmärtämään oppijan yksilöllistä oppimisprosessia ja valittava menetelmät tukeakseen jokaisen oppijan oppimista (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 89). Oppijoiden tukemisen keinoina opettajat korostivat erilaisten oppimistapojen ja -strategioiden tunnistamista ja yksilöllisyyden huomioimista. Tämän tutkimuksen opettajat pystyvät omien käsitystensä mukaan tarkastelemaan erilaisia oppimisen tapoja ADHD:n ansiosta monipuolisemmin, ja täten heidän voidaan ajatella kykenevän tarjoamaan oppijoilleen monipuolisempia välineitä oppimisen tueksi.

*Moninaisen oppimisen ymmärtäminen, ettei oo vaan yhtä oikeeta tapaa ollakseen ihan yhtä pätevä hoitamaan ja tehdä joku asia. H6*

Opettajien omilla koulukokemuksilla ja ADHD-oireiden ilmenemisellä näyttää olevan vaikutusta siihen, millä tavalla opettaja omaa opetustaan toteuttaa ja oppijoitaan arvioi.

*Mä haluan et mulle kerrotaan asiat yksinkertaisesti ja selkeesti. Emmä pysty edelleenkään keskittyä mihinkään monimutkaisiin ohjeisiin, en mitenkään. Se ehkä syntyy sen oman tarpeen kautta se, miten mä myöskin toteutan sitä omaa opettajuutta. H1*

Arvioinnin tulisi olla monipuolista ja oppijoille tulee tarjota mahdollisuus erilaisiin keinoihin osoittaa omaa osaamistaan (Lukiolaki 2018/714; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opettajat eivät pidä kokeita tai ulkoa opettelua erityisen tärkeänä tai tarkoituksenmukaisena välineenä arvioinnissa. Tähän näyttää olevan syynä oma ADHD ja sen tuomat kokemukset.

*Mä en niin hirveen tärkeänä pidä kokeita enkä sitä ulkoa muistamista. H4*

*Ois ihan hirveen tärkeä, että meil ois enemmän yksilöllisiä arviointimenetelmiä. Meil pitäis olla enemmän suullisia kokeita, meil pitäis olla enemmän vaikka pohtivia kirjotelmia tai jotain muuta enemmän ku sitä ulkoa lukemista. Koska se ulkoalukeminen on esimerkiksi sellainen mitä mä en oo ikinä oppinu enkä mä usko et mä tuun ikinä oppimaanakaan. H1*

Arvioinnin tulee perustua monipuolisiin arviointimenetelmiin, ja sitä tulee toteuttaa keskustelevasti ja vuorovaikutteisesti (Lukiolaki 2018/714; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Eräs opettaja koki oman ADHD:n näkyvän niin sanottuna tiedon muiluttamisen taitona, jonka avulla hän arvioi oppijan osaamista.

*Mullon itellä vahvuutena semmonen taito, että mä puhun jostaki muusta asiasta, ja sitten mä sinne sekaan heitän semmosia, millä mä mittaan sen, kuinka hyvin nää hallitsee tai kuinka hyvin joku tietty tyyppi hallitsee jonku asian. Se on vapaamuotoista keskustelua, mutta silti mää oon muiluttanut sinne sitä tietoa sinne sekaan. Se on semmosella tavalla, että mä esitän sen niin, että se nuori on kiinnostunu siitä, ja me tehään se vuorovaikutuksellisenä. H4*

Unohtelu ja hajamielisyys ovat tyypillisiä oireita, jotka johtuvat tarkkaavuuden säätelyn vaikeudesta (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 32–33). Haastavaa arvioinnista teki opettajien käsitysten mukaan työssä ilmenevä hajamielisyys ja asioiden unohtaminen. Eräs opettaja koki selkeän ohjeistuksen puuttumisen vaikeuttaneen oppijoiden arviointia huomattavasti.

*Sitä [arviointia] vaikeutti paljon se, että mulla oli jatkuvasti hukassa opiskelijojitten oppimistehtävät. Varsinkin, jos niitä oli annettu mulle paperilla, niin ne oli hukassa. Mulla meni paljon aikaa niiden ettimiseen ja mihin mä olin ne millonkaki jättäny. H3*

*Varsinkin jos ei ollu selkeätä ohjeistusta, että miten joku esimerkiksi äidinkielen aine kuulu arvioida, niin se oli hirvittävän hankalaa. Vaikka olis tiennyt ne kriteerit, mitä siinä kohtaa kuuluu oppilaan osata, niin se valmiin mallin puuttuminen oli hankalaa tai teki siitä hankalaa. H6*

Kalenterin käyttö ja esimerkiksi muistilaput ovat hyviä muistin tukemisen keinoja, joita ADHD-oireisen on hyvä tarvittaessa opetella (Lehtokoski 2012, 270). Tutkittavien mukaan kalenterin käyttö ja asioiden kirjaaminen ylös ovat helpottaneet arviointia ja muuta työskentelyä, koska ne ovat minimoineet hajamielisyyttä ja unohtelua. Välttämättömien asioiden muistaminen helpottuu, kun asioiden ylös kirjaamisesta tulee rutiinia (Lehtokoski 2012, 268). Eräs haastateltavista koki asioinnin kirjaamisen tärkeänä apuvälineenä, mutta nosti esille unohtavansa ajoittain kirjaamisen.

*Mulle tosi tärkeitä on se, että mä oon dokumentoinut sitä matkan varrella. Ihan vaan sen takia, että mä pystyn olla varma siitä mun ajatuksesta. Mulla on mun omien aivojen kaa semmonenkin, että mä en aina luota mun muistiin. Ja sitten, jos mulla ei olis ylhäällä mitään niistä ku koenumerot, nii sitten mulla vois olla aika epävarma olo sen mun oman muistini kanssa. – Sitten mulla on myös ajanjaksoja, kun mä unohdan laittaa. Että ei se kuitenkaan nii jämptiä aina. Mutta kyllä se helpottaa mua, jos mä laitan. Sitten mä saan varmistuksen sille mun omalle ajatukselle. H5*

*Työelämässä mä aamulla aina listasin ja mietin, mitä mun pitää päivän aikana tehdä ja vedin siitä ylitte, mitä mä oon saanut tehtyä ja lisäsin siihen samaan listaan, mitä päivän aikana tuli eteen. Tulevat tehtävät lisäsin heti sinne kalenteriin. Kirjallinen asioitten merkitseminen on ollut ihan ehdoton. Mikään ei pysy päässä [naurahtaa]. H3*

*Vaikkapa sanotaan, että tietynlaiset tavat kirjata ja tukeutua niihin sitten. Se on ollut iso juttu. --- Kirjaaminen on yks tärkeä juttu, se on työkalu. H2*

## **5.2 Innovatiivinen ja innostunut opettaja**

Tutkittavien mukaan ADHD ilmenee herkkyytenä innostua asioista. Iloisuus ja idearikkaus ovat tutkittavien mukaan keskeisiä piirteitä heidän opetuksessaan. Tässä luvussa esittelen, millä tavoin ADHD:hen kiinteästi liittyvä innostuneisuus ja idearikkaus näkyvät tutkittavien mukaan opettajan työssä. Tämän jälkeen käsittelen opettajien erityisiä



näkökulmia opettajan työhön. Tämän tutkimuksen opettajat näkevät opettajan työn poikkeuksellisella tavalla, mikä näyttää liittyvän heidän omiin kokemuksiinsa ADHD:n kanssa.

### 5.2.1 Innostuneisuus ja idearikkaus

ADHD-oireiselle henkilölle voi olla tyypillistä innostua herkästi uusista asioista (Jäntti 2015; Sandberg 2018). Opettajien käsityksissä ilmenee monista eri asioista innostuminen. Opettajat kuvaavat innostumisen syntyvän kaikesta ja tulevan voimakkaana esille. Eräs opettaja kuvasi innostumista touhun käsitteellä, jota hän piti eteenpäin työntävänä voimana ja hyödyllisenä aikaansaamisen näkökulmasta.

*Nyttenkö on ollu tämä korona-aika, nii sitä on saanu mieltää ihan rauhassa, että ko on äärettömän innovatiivinen ja innostuu kaikesta. Siis sehän on ihan järkyttävää se innostuksen määrä [nauraa], kun se tulee niin se pitää itekki välillä vetää käsijarrua, että nyt pysähy pysähy. H4*

*Mä innostun kaikesta. Mä ihan oikeesti oon tosi innokas ja niitten lasten kanssa. Mä luulen, että mä kohtaan ne siksikin niin avoimesti ja ilosesti ja lämpimästi, koska mä oon niistä ihan oikeesti ja aidosti innoissaan. H5*

*No noin pitkälti, ku elämää aattelee, niin on varmasti ollut melkeenpä vuosikymmeniä semmonen eteenpäin työntävä voimakin, että sillä touhun voimalla. Ja myös sillä, kun ei oo jaksanu ollakaan paikallaan, ja aina on ollut joku projekti päällä, niin onhan siinä saanu aikaseksi ite. H2*

Opettajat kertovat olevansa aidosti kiinnostuneita oppijoiden asioista ja innostuvansa pienäkin tuntuvista asioista.

*Mä oon ihmisenä semmonen, että mä innostun kaikesta niin sitten mä innostun myös niistä lasten asioista. Mun ei tarvi esittää, että jes kiva, ku sä oot saanut pupun, vaan mä ihan oikeesti innostun siitä pupusta, mikä sillä lapsella on. H5*

Opettajat mieltävät innostuneisuuden ja kiinnostuneisuuden hyödyllisinä ominaisuuksina opettajan työssä, sillä he kokevat sen hyödyttävän myös oppijoita. Eräs opettaja pohti innostuneisuutensa tarttuvan myös oppijoihinsa. Hän piti tärkeänä sitä, että oppijat huo- maavat opettajan viihtyvän heidän kanssaan. Opettajat käsittävät aidon kiinnostuksen ole- van ominaisuus, joka opettajan työssä tulee olla. Eräs opettaja kertoi kohdanneensa nega- tiivisuutta omasta kiinnostuneisuudestaan.

*Yritän olla tosi ilonen. --- Mä ajattelen että se yleisfiilis lähtee siitä opet- tajasta. Kun opettaja on innostunut ja ilonen, niin se tarttuu niihin lapsiin ja niille tulee semmonen olo, että mä viihdyn niiden kanssa. Niinku mä viih- dynkin. Mä tykkään olla niiden kanssa ja musta on kiva olla heidän kanssa vuorovaikutuksessa ja sitten musta tuntuu, että niille tulee siitä arvostettu olo, ja että mä kohtaan ne ja mä haluan olla niiden kaa ja ne on tärkeitä.* H5

*Siis mä en oo utelias enkä pahassa mielessä kiinnostunut. Joku on joskus sanonu, että sä oot niin utelias. Siis työkaveri, ei opiskelijat oo koskaan sa- nonu niin. Mutta ilkeämielisiä ihmisiä oon kohdannu sitte aika paljonkin, sitä että sä oot niin utelias. No tottakai mun pitää olla utelias. Niinkö mä sultaki kysyin heti, että onks sulla ADHD-piirteitä [nauraa]. Koska mua kiinnostaa ihmiset oikeesti. Ja mä haluan tsempata kaikkia aidosti ja oike- asti.* H4

Kaikki opettajat eivät koe kyyneensä hyödyntämään omaa potentiaaliaan kokonaisval- taisesti opettajan työssä. Eräs haastateltava pohti, kuinka innostuneisuus ja ideointi ei välttämättä ole näkynyt voimakkaasti viime vuosina työelämässä. Opettaja pohti sen joh- tuvan paitsi mahdollisista ennakkoluuloista, mutta myös siitä, että on saanut lähivuosina oman diagnoosinsa. Hän koki ADHD:n tunnistamisen ja hyväksymisen prosessin olevan vielä kesken.

*No siellä [opettajan työssä] ei välttämättä nykyään ihan hirveesti oikeesti näykään, viime vuosina varsinkaan. Viime vuodet on ollut itellä löytämistä näitten diagnoosien kanssa. Ehkä siellä on tullu painettuaki itteä matalaksi. Se on ollu enemmänki kotona ja omissa harrastuksissa ja kotitouhuissa sit- ten.* H2

Opettajat kokevat olevansa luontaisesti ystävällisiä ja hyväntahtoisia. Eräs opettaja koki hyväntahtoisuuden ADHD:n tuomaksi erityispiirteeksi. Toinen opettaja kuvasi olevansa omalla työpaikallaan hyvää mieltä tuova opettaja, joka on ystävällinen oppijoiden ja vanhempien lisäksi kaikille työyhteisön jäsenille.

*Mä oon kauheen hyväntahtonen. En halua puhua ihmisistä pahaa. Se mua ärsyttää ihan hirveesti, ko on semmosia tyyppejä, että ne alkaa jonku toisen asioita jurnuttaa ja pohtivat jonkun toisen... Joo se on semmonen ja tämän. Mä en jaksa kuunnella sitä, mä poistun siitä. Mua ei kiinnosta vähäkää jonku toisen ihmisen asiat, varsinki jos niistä puhutaan negatiivisessa mielessä. H4*

*Mä oon tosi ilonen ja ystävällinen vanhemmille, lapsille ja työkavereille. Semmonen hyvän mielen opettaja siellä. H5*

Yksi opettajista nosti esille reiluuden ja tasapuolisuuden tärkeyden. Hän piti tärkeänä kaikkien kohtaamista tasa-arvoisena. Hän ei osaa ajatella ihmisistä pahaa, ja toisaalta hän ei halua suosia oppijoistaan ketään.

*Joku on joskus kysynyt, että kuka sun suosikkioppilas on. Mulla ei ikinä oo ollut suosikkioppilaita, ei ikinä. Mä voin käsi sydämellä sanoa, että ei oo suosikkioppilaita, eikä oo inhokkeja. Mä en ossaa ihmisiin suhtautua sillä tavalla. H4*

Hetkessä elämisen taito ja energisyys voivat olla ADHD:hen liittyviä ominaisuuksia (Hansen 2018; Jäntti 2015). Hetkessä eläminen on yksi hyvän opettajan ominaisuuksista (Hemminki, Leppänen & Valovirta 2013, 38). Eräs opettajista kuvaa omaavansa taidon elää hetkessä, mutta nostaa esille myös sen, ettei koulumaailmassa oppitunnit välttämättä mukaudu ajallisesti kaikkien ideoiden toteuttamiseen. Eräs opettaja koki kellolla tuntien jaksottamisen vaikeuttavan hetkessä elämistä. Opettajat pohtivat energisyyttä erityisesti energian voimakkaan määrän näkökulmasta.

*Mä oon ihan hirveen hyvä hetkessä, mulla tulee aina tosi hyviä ideoita. Mutta sitten se oppitunti saattaa joskus loppua kesken. H5*

*Mua itseeni hirveesti jo pikkuoppilaana ja siitä aina yliopistoon asti häiritse se kellolla tuntien jaksottaminen, mikä on tietenkin ihan järkevää. Mut*

*opettajanakin, et ku just pääsee johonkin flowhun ja oppilaat toimii hyvin niin sitten kello pärähtää ja tunti pitää päättää. H6*

*No siis ensinnäkin energiaa on sillon ku sitä on, niin sitähan on tietenkin ihan hirveesti. Ja sitten semmoset ihan älyttömät päähänpistot ja ideointia. H4*

Henkilöt, joilla on ADHD, ovat usein keskimääräistä luovempia ja innovatiivisempia (Hansen 2018, 90). He ovat luontaisesti idearikkaita (Hansen 2018; Jäntti 2015). Innovaatiivisuus ja ideointi korostuvat opettajien käsityksissä ADHD:hen liittyvänä vahvuutena. Eräs opettaja nostaa esille kuitenkin sen, että ideat eivät aina johda toimintaan, kun taas toinen opettaja kertoo toteuttavansa omia ideoitaan enemmänkin.

*Parhaimmillaan se [ADHD] on ollu sitä, että on ollut hetkiä, että tuntuu että on aika innovatiivinen. Ainoa, että ne ei välttämättä sitten johda järkevään toimintaan [naurahtaa], mitä pitäis tietenkin opetustyössä olla. Jos on hyvä idea nii, että sen pystyis järjestämään järkeväksi toiminnaksi. H2*

*No mulla on hyviä ideoita, ja mä toteutan niitä aina innoissani. Innoissani opetan, ja se on tarttuva juttu. H5*

Yksi ADHD:n vahvuuksista voi olla asioiden tekeminen uudella, erilaisella tavalla (Lehtokoski 2012, 269). Eräs opettaja koki kuormittavaksi sen, että uudet ideat torpattiin työyhteisössä jopa välittömästi. Hän koki niin sanotun tuulimyllyjä vastaan taistelemisen erityisen kuormittavana osa-alueena omassa työssä.

*Että kun on innovatiivinen ja kehittyvä ja kehittävä ja haluais mennä eteenpäin ja luoda uutta ja kokeilla uutta nii se tuulimyllyjä vastaan taistelu on tosi raskas osa. H4*

### 5.2.2 Erilainen näkökulma opettajan työhön

ADHD:n ydinoireisiin kuuluva impulsiivisuus voi ilmetä oikeanlaisessa työssä innovatiivisuutena ja luovuutena (Leppämäki 2012, 257). Tämän tutkimuksen opettajien innovatiivisuus näkyy erityisesti erilaisena asenteena opettajan työtä kohtaan ja motivaatiossa

tehdä opettajan työtä. Hansenin (2018, 14) mukaan on täysin selvää, että esimerkiksi tehokkuus, energisyys ja innovatiivisuus ovat ADHD-oireisilla yleisemmin esiintyviä piirteitä neurotyypilliseen väestöön verrattuna.

Opettajien haastatteluista käy ilmi, että ADHD voi vaikuttaa esimerkiksi opettajan työhön suhtautumiseen. Tutkimushenkilöt suhtautuvat opettajan työhön jokseenkin innovatiivisesti. Kyvyn ajatella asioita innovatiivisesti ja niin sanotusti laatikon ulkopuolelta voidaan katsoa olevan yksi ADHD:n positiivisia puolia (Hansen 2018, 14). Eräs opettaja kuvasi oman ajattelunsa innovatiivisuutta käyttämällä esimerkkinä sosiaalisen median käyttöä ja siihen suhtautumista koulumaailmassa. Opettaja kyseenalaistaa nykyisen yleisen ajattelumaailman, ja mieltää uusiin asioihin suhtautumisen negatiivisena. Hän pyrkii omassa työssään ajattelemaan asioita uudesta näkökulmasta ja laatikon ulkopuolelta.

*Esimerkiksi tämä sosiaalisen median käyttö. Nuorethan, nykynuorethan on siellä. Sehän on fakta. Sitten opettajat jaksaa piukuttaa siitä, että puhelimet pois. Että siellä ei ole mitään hyvää, siitä ei ole mitään hyötyä. Siis, siinähan on hirveästi hyviä asioita. Onhan siellä toki huonoja asioitaki, mutta ko nähdään vaan kaikki se huono. --- Mä nään sen, että kun nuori tulee kouluun taikka oppilaitokseen niin miksi siellä ei vois... Minkä takia ei voi olla semmosta, miksi mielletään että opettaja on aina siellä luokassa, kököttää sen matematiikan kirjan kanssa. Ja alottaa sen tunnin, että noniin tästä nyt sitten aletaanpa lukemaan aa bee cee. [nauraa] H4*

ADHD-oireisille voi olla tyypillistä hakeutua intensiivisiin ympäristöihin voidakseen keskittyä paremmin (Hansen 2018, 101). Eräs opettaja kuvaasi hakeutuneensa opettajan työhön juuri työn intensiivisyyden vuoksi. Työn intensiivisyyden hän koki vähentävän ADHD-oireiden ilmenemistä, sillä työ vaatii paljon keskittymistä.

*Työnteko on siistiä, kun siihen on pakko fokuoitua koko ajan, niin siinä ei oo tilaa muille ajatuksille. Se on vähän sellaista mindfulnessia, jos mieltii vaikka ihan tuntityötä. Sä oot niin keskittynyt aiheeseen ja sun pitää tarjota oppilaille se opetus. --- Siin pitää kuitenkin sellanen focus pitää koko ajan. H1*

Toinen opettaja kertoi omien negatiivisten koulukokemusten vaikuttaneen siihen, miksi hänestä on tullut opettaja. Samalla hän koki epäoikeudenmukaisuuden kokemusten vahvistaneen.

*Olen itse kärsinyt paljon vääryyttä, ja epäoikeudenmukaisuutta ja epäjohtamukaisuutta ja epäreiluutta ja muuta. ---Siis sen takia musta on oikeestaan tullu opettaja. Koska mä oon ite kärsinyt niin paljon epäoikeudenmukaisuutta. Ensin jo koulussa silloin. Emmä tyhmä ollut. --- Mutta ne on vahvistanu. H4*

### 5.3 Opettaja työntekijänä

ADHD ilmenee opettajien työssä myös muilla osa-alueilla kuin vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa. ADHD ilmenee opettajien käsityksen mukaan tehokkuutena, nopeana työskentelynä ja haluna tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa helpottaakseen ja jakaakseen työtä. Lisäksi ADHD on hyödyttänyt opettajia työyhteisön jäsenenä, ja heidän ominaisuuksiaan pidetään työyhteisössä heidän käsityksiensä mukaan arvossa. Tässä luvussa käsittelemme ADHD-diagnosoitujen opettajien tehokkuutta. Sen jälkeen esittelen opettajien käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä työyhteisössä yhteistyöhalukkuuden ja avoimuuden näkökulmasta.

#### 5.3.1 Tehokkuus

Tyypillisesti ADHD:hen liitetty vahvuus on tehokkuus (Sandberg 2018; Hansen 2018). Opettajien käsitysten mukaan tehokkuuden mahdollistaa ylikeskittymisen, hyperfokusoitumisen, taito. Ylikeskittyminen voi olla hyvä ominaisuus erityisesti silloin, kun keskittyminen suuntautuu järkevään ja rakentavaan toimintaan (Hansen 2018, 97). Ylikeskittyneessä tilassa ajantaju sekä tilannetaju häviävät tyypillisesti kokonaan (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 33). Tämä näkyy opettajien käsitysten mukaan työssä vahvuutena ja erityisesti tehokkaana, aikaansaavana toimintana.

*Sittenkö mä alan jotaki tekemään [töissä] niin mä keskityn siihen kyllä ihan täysillä. H4*

*Mä oon tosi aikaansaava ja tehokas. H5*

Tehokkuus ilmenee voimakkaana pyrkimyksenä suorittaa asiat loppuun nopeasti. Käsi-tyksissä korostuu asioiden nopea tekeminen ja aikaansaaminen. Asioiden loppuunsaattaminen helpottaa, sillä keskeneräisyys kuormittaa ja aiheuttaa stressiä. Lisäksi asian nopealla hoitamisella voidaan varmistaa, ettei asian tekeminen unohdu. Eräs opettajista ajatteli tehokkuuden olevan työnantajankin mielestä vahvuus. Tyypillisesti aikaansaava ja tehokkaasti toimiva henkilö on haluttu työntekijä.

*Mä oon älyttömän nopea ja tehokas tekemään kaiken. Kun aletaan tekemään niin silloin se tehdään se homma. Sit semmonen asia, mikä jollaki muulla saattaa kestää vaikka viikon tai kuukauden, nii mä oon tehny sen kymmenessä minuutissa. Koska muuten se jää mua häiritsee ja se kuormittaa mun mieltä ja tulee stressiä ja ahdistusta ja paniikkia ja kaiken näköstä. H4*

*Varmaan se tehokkuus on työnantajan näkökulmasta aika kiva. H5*

ADHD:n yksi ydinoire on impulsiivisuus tarkkaavuuden vaikeuden ja aktiivisuuden säätelyn vaikeuden lisäksi (Korkeila ym. 2011; Parkkinen & Puustjärvi 2018; Pihlakoski & Rintahaka 2016). Opettajien käsitysten mukaan impulsiivisuus ja tarve suorittaa asiat loppuun mahdollisimman tehokkaasti näkyy myös työssä. Mikäli tehtävä ei ole tarpeeksi mielenkiintoinen, voi ADHD-oireinen kokea aloittamisen vaikeutta (Virta & Leppämäki 2017). Opettajien käsityksistä käy ilmi, että tehtävien teko heti niiden ilmetessä on välttämätöntä, sillä muuten ne voi unohtua tai toimeen ryhtymisessä voi ilmetä aloittamisen vaikeutta. Asioiden tekeminen heti ja nopeasti voi kuormittaa, mikä näkyy opettajien käsityksissä.

*Se kuormittaa mieltä ihan hirveästi se, että kun on sellanen tyyppinä, että ko joku tehtävä tulee, nii se tehdään heti, koska jos en mä tee sitä heti, nii sit se jotenki laimenee ja se jää roikkumaa ja jää stressaamaan mua. Niin sen takia se pitää hoitaa heti. H4*

*Mulla on aina ollu se konsti, mie en oo sitä ennen tajunnu, että mie oon yrittäny tehdä työssä saman tien alta pois. Mutta sillonhan se ei toimi, jos on niin paljon asioita tekemättä, että se pitäis merkata kalenteriin ja tehdä asioita myöhemmin ko nyt. Niinkö on paljon opettajan työssä. H2*

### 5.3.2 Työyhteisön jäsenenä toimiminen

Tutkimukseen osallistuneet opettajat näyttävät olevan erityisen avoimia ja puhuvan asioista työpaikalla suoraan. Tämä korostuu opettajien käsityksissä. ADHD:n myötä opettajat ovat rohkeita ottamaan asioita esille ja toimimaan vuorovaikutustilanteissa. Avun pyytäminen ja omien heikkouksien esilletuominen näyttää olevan joillekin opettajille helpoaa. Eräs opettaja kertoi ADHD:n myötä tulleen avoimuuden aiheuttaneen sen, että hän ei kykene valehtelemaan tai peittelemään asioita.

*Mä en tiedä, että mikä on liikaa tai liian vähän tai mikä on sopivasti. Mä oon älyttömän avoin. --- Mä en sit mitään osaa valehdella tai peitellä. Kun multa kysytään suoraan nii mä vastaan suoraan. H5*

*En itse peittele sitä, että mä en osaa enkä pärjää, vaan otan sen avoimesti esiin, että nää asiat on mulle vaikeita, että saanko apua. Yritin aina ottaa rohkeesti esille, että nää asiat on mulle vaikeita tai mä en nyt ymmärtäny tätä kohtaa tai myös se, että mä oon tippunut ihan kärryiltä. H3*

*Mä sanon ehkä asioita välil aika suoraan. Mut mun mielest mä oon kuitenkin aika taitava kommunikoija. Eli se rohkeus siihen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin on ehkä yks asia mikä mulle on tullu ADHD:n myötä. H1*

Tuloksista käy ilmi, että opettajat ovat kertoneet ADHD:sta työpaikoilla varsin avoimesti. Pääsääntöisesti opettajat kokivat oman taustastaan ja ADHD:sta kertomisen työpaikalla merkityksellisenä lisätäkseen ymmärrystä koulumaailmassa. Eräs opettaja koki kertomisen vaikeaksi, ja ennakkoluulojen takia sekä työsuhteen määräaikaaisuuden vuoksi jätti kertomatta ADHD:sta tai siihen liittyvistä asioista työpaikalla. Toinen opettaja pitää tärkeänä ADHD:sta kertomisen, sillä hänen mukaansa se voi avata koulumaailmassa työskentelevien silmiä ADHD:n ilmenemisestä opettajakunnankin sisällä.



*Mä en mitenkään sitä [ADHD:ta] salaa. Töissä kyllä tiedetään. H5*

*En minä sitä kyllä ensimmäisenä oo sitä kellekään kertomassa. Jos joskus puhetta tulee ja asia liippaa jotaki asiaa nii sitten. H2*

*Peruspuolella mä oisin hirveesti halunnu aina kertoa siitä omasta koulu-  
taustasta ja siitä, miten mulla on ollut paljon haasteita ja miten mut on ko-  
ettu koulussa ja miten on mennyt. Mutta mä en oo sitä jotenkin peruskou-  
lussa sitten uskaltanu tehdä. Ensinnäki siihen on vaikuttanu se, että mulla on  
ollu määräaikainen työsopimus ja [mainitsee kaupungin] pieni kaupunki,  
nii kaikki vaikuttaa kaikkeen. Jotenkin sitä ei oo halunnut julkisesti kertoa.  
H4*

*Mä olen myöskin puhunut siitä meidän opettajanhuoneessa ja muualla. Mä  
oon aatellut että et ehkä tää on ihan hyvä väylä näyttää myöskin sitä, että  
mä oon kuitenkin opiskellu yliopistotutkinnon ja muuta. Vaik oonki tarvinnu  
asioihin tosi paljon apuu, nii silti mä oon päässy yhteiskunnassa ihan ar-  
vostettavaan asemaan. Nii musta on ollu ihan tosi tärkeetä kertoo se, että  
minulla ja meillä saattaa olla tällösiä haasteita myöskin opettajakun-  
nassa. H1*

Oman diagnoosin ja siihen liittyvien asioiden julkituonti näyttää saaneen opettajien käsi-  
tysten mukaan yleisesti hyvän vastaanoton esimiehen ja kollegoiden keskuudessa.

*Ne oli ihan todella vaikuttuneita. Mun esimies sano mulle, että ei ois si-  
nänsä voinu, niinku negatiivisessa mielessä, uskoakaan. Mutta tän perus-  
teella, mitä mä puhun, nii se näkee sen mielettömänä voimavarana. Se sano  
tosi hienosti jotenki siitä, se arvosti sitä tosi paljon, että mä sanoin siitä ja  
se näki sen pelkästään hyvänä siinä mun työssä. H5*

Opettajien käsitysten mukaan ADHD-oireet näkyvät työelämässä ulospäin. Haasteltavien  
mukaan osa kollegoista onkin nostanut asian esille. Eräs haastateltavista kertoi oppijoiden  
havainneen opettajassa ADHD-piirteitä.

*Kyllähän neki näkee nyt kirkolta kotia, ko ne on koulutettuja ihmisiä. H4*

*Mua on joka työpaikassa nimitetty hajamieliseksi professoriks ilman, että oon ollut mikää professori. Unohdan asioita hyvin helposti. H3*

*Mutta hirveen usein nuoret on ite multa kysynyt, että onks sulla ADHD. Se tulee ehkä niin päin. Sitten mä oon sanonu vaan, että no kyllä mulla on aika paljon semmosia piirteitä tai ominaisuuksia. H4*

Tarkkaavaisuus tehostuu usein toiminnan ja liikkumisen kautta (Lehtokoski 2012, 270). Osa opettajista tunnistaa ADHD:hen liittyvän levottomuuden ilmenevän luokassa liikkumisena sekä paikallaan pysymisen välttämisenä myös opetustilanteiden ulkopuolella. Motorisen levottomuuden lisäksi haastateltavat kuvasivat levottomuuden esiintyvän sisäisesti muun muassa ajatusten harhailemisena. Sisäinen levottomuus on ADHD-oire, joka ei välttämättä näy ulospäin (Sandberg 2018, 17).

*Mä vaellan luokassa aika paljon. Mun on pakko pysyä liikkeessä. On hyvin harvoja hetkiä, että mä vaan istun paikallaan. H1*

*Se ei näy varmaan niin häiritsevästi, mutta kyllä ne jotka minut tuntee nii tietää, etten mie kauaa oo paikallaan pysyny, ainakaan aikaisemmin. Mutta kyllä se vielä voimakkaammin on sisäistä levottomuutta, ollu aina. H2*

ADHD-oireinen voi hyötyä työelämässä kollegasta, jolla ei ole ADHD-oireita. Kollega voi auttaa lukuisten ideoiden valitsemisessa sekä niiden toteuttamisessa. (Hansen 2018, 87.) Kollegoista näyttää olleen apuna oman toiminnan strukturoimisessa ja järjestämisessä. Opettajat mieltävät kollegiaalisen yhteistyön tärkeänä osana omaa työtään. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan kokeneet yhteistyön olevan helppoa, vaikka omaa halua löytäisikin.

*Koska mun oli vaikee saada hankalia asioita tehtyä yksin ja alotettua niitä, niin kaikista mieluiten mä tein semmosissa asioissa yhteistyötä. Pyrin siihen, että tehtäis porukalla tai jonkun kanssa yhdessä. H3*

*On saanut muun muassa opettajilta, vanhoilta kollegoilta, nuorilta kollegoiltakin, isoja apuja. Semmosia, missä on saanut struktuuria siihen omaan työhönkin ja palastellut sitä. H2*

*Haluaisin tehdä yhteisöllistä työtä ja ennaltaehkäisevää. Meppä ehottaa tuolla jossaki koulussa jotaki, nii siellä on kaikki heti, että ei ei ei. Minä oon kuule kopioinu nämä monisteet 60-luvulla ja näitä käytetään kuule siihen saakka, ko minussa henki pihisee. Kaikki, mitä meet aina uutena ehottaa, nii aina on ei ei ei. --- Musta tuntu [joskus] että mä en halua ees mennä sinne. Ihmiset on niin negatiivisia. Ja kaikki, mitä teet, nii aina joku napisee jostaki. H4*

ADHD-oireiset ihmiset voivat tuoda erilaisuutta ja värikkyyttä ihmissuhteisiin ja esimerkiksi työpaikkoihin (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 25) Opettajien käsitysten mukaan ADHD on tuonut mukanaan paljon ominaisuuksia, joista on hyötyä työelämässä. Eräs opettaja koki oman tarinansa edistäneen työyhteisön jäsenten suhtautumista tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria kohtaan. Lisäksi tämän tutkimuksen opettajien käsityksissä korostuu, että heidän kokemusasiantuntijuuttaan ADHD:hen liittyen arvostetaan, ja sitä pyritään hyödyntämään opettajan työssä monialaisesti.

*Työssä siitä on kuitenkin ollut nyt enemmän hyötyä. Mä oon ihan hirveen pidetty kyllä ollu siellä työpaikalla, ja se on monen mielestä virkistävää. H5*

*Musta on tullut konsultoiva henkilö, jota esimies on sit käyttänyt. Mun mielipidettä oikeesti kuullaan ja kysytään näis asioissa. --- Oon pystynyt tuoma sitä näkökulmaa oman elämän kautta. H1*

Tuloksista käy ilmi, että oman ADHD:n julkituominen työyhteisön lisäksi myös vanhemmille on saanut positiivisen vastaanoton ja edistänyt kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

*Luottamusta ja ainakin se et musta tuntuu et vanhemmil on helpottunu fiilis siitä, että mä oon pystynyt sanottaa niit ongelmia ja sit reagoimaan niihin ongelmiin ja tekee koulunkäynnistä vähä realistisempaa onnistua. ---Mä uskon et sii't tulee turvallisuuden tunnetta vanhemmille kuitenkin. ---Ja myöskin uskoo siihen omaan lapseen. H1*

Eräs opettaja totesi kertoneensa omasta diagnoosistaan oppijoille. Opettaja koki oman avoimuutensa asiasta olleen hyödyksi ja tuoneen oppijoille uutta näkökulmaa. Opettaja kuvasi esimerkkinä tilanteen, jossa ADHD:sta on ollut hyötyä.

*Se tuli semmosessa tilanteessa ilmi, ku joku sano, että kuule opettaja mullon ADHD, ei tämmöstä pysty, älä ees kuvittele. Mä sanoin, että niin on minullakin ja tässä sitä kuule ollaan niin vaa ja sinnitellään. Sitten joku haukku niinku ne keskenää haukku toisiaan, että tommonen ADHD. Mä olin silleen, että ihan oikeasti. Minullakin on ADHD ja mitäpä se. Ei se minusta huonompaa tee, eikä tee tästä kaveristakaan. Sillä tavalla siitä on ollu kyllä hyötyä tommosissa tilanteissa. Ja se, joka on joutunut kiusatuksi sen takia, niille tulee jopa semmonen olo välillä niille, että sehän on aika siistiki juttu, että on sama juttu ku opella. H5*

## 5.4 Työssäjaksaminen

ADHD näyttää ilmenevän opettajien käsitysten mukaan ajanhallinnallisina vaikeuksina, aistien voimakkaana ylikuormittumisena sekä ajoittaisena vaikeutena säädellä omia voimavaroja. Opettajien mukaan runsas aistiärsykkeiden määrä koulumaailma kuormittaa ja väsyttää heitä. Tässä luvussa käsittelen ADHD:n ilmenemisestä ajanhallinnallisena vaikeutena. Esittelen, millä tavoin opettajien käsitysten mukaan opettajan työhön kiinteästi kuuluva ajallinen oppituntien strukturointi voi joko lisätä tai vähentää ADHD-oireita. Sen jälkeen käsittelen opettajien käsityksiä siitä, miten ADHD-oireet näkyvät aistien kuormittumisena ja työssä väsymisenä. Lopuksi esittelen opettajien ADHD:n ilmenemistä voimavarojen säätelyn näkökulmasta, ja käyn läpi erilaisia keinoja, joilla tämän tutkimuksen opettajat ovat minimoineet ADHD-oireiden vaikutuksia työelämässä.

### 5.4.1 Ajanhallinnan haasteet

ADHD-oireisiin kuuluu usein ajanhallinnan ja ajanhahmottamisen vaikeudet. Ajanhallinnan vaikeus on seurausta ADHD:n toiminnanohjauksen haasteista. (Voutilainen & Puustjärvi 2014, 74.) Tämä käy ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksista. Tutkittavien mukaan ajanhallinta töissä on paikoitellen haastavaa, mutta eräs opettajista mainitsee olevansa erityisen tarkka aikatauluista. Tyypillisen toiminnan luokkaympäristössä on todettu

vaikeuttavan ja jopa lisäävän keskittymis- ja tarkkaavaisuusoireita. Toisaalta tunnin keston ennakoitavuus voi strukturoida opetusta ja helpottaa oireita (Barkley 2008; Gordon & Fabiano 2019.) Opettajan työn ennakoitavissa oleva strukturi tuntien ja välituntien pituuksista näyttää opettajien käsitysten mukaan joko helpottavan ajanhallintaa tai kuormittavan opettajia. Eräs opettajista piti opettajan työn aikataulutettua luonteena omaa olemista helpottavan tekijänä, kun taas toinen opettaja koki jatkuvan ajan tarkkailun kuormittavana.

*Se on selkeätä, se on justiinsa. Se mennään tasan. Niinkö mä sannainkin, että mä oon tosi tarkka aikatauluissa. ---Olen äärettömän tarkka, enkä myöhästy koskaan mistään, enkä unohda koskaan mitään. H4*

*Mun mielestä töissä se ajanhallinta on helppoa. --- Mä tiedän aina et mitä tapahtuu milloinkin ja mitä siel pitäis suunnilleen olla. Musta opettajan työ on siinä aika mahtavaa et se on niin strukturoitua. Et se on automaattisesti aikataulutettua ja automaattisesti sul on se joku tunti tiedossa. Ehkä sen takii se tuntuu musta aika helpolta. H1*

Ajanhallinnalliset vaikeudet näyttävät olevan haastateltavien keskuudessa tiedostettuja haasteita, ja tutkittavat ovat muokanneet omaa toimintaansa työelämässä huomioidakseen nämä vaikeudet. Osalla opettajista tunnin aikarajoissa toimiminen oli helpompaa, kun taas toisille oppituntien ajankäyttö piti suunnitella tarkemmin. Kellon seuraaminen helpotti ajassa pysymistä ja ajankäytön hallitsemista.

*Tein aina sellasen jonkunlaisen päivä- ja tuntisuunnitelman, jotta on joku ajatus siitä ajanhallinnasta. Se liittyy siihen, että mä tiesin että en oo kovin hyvä hallitsemaan ajankäyttöä sillä tunneilla. Niin sittenkö sen oli suunniteltu ja miettiny valmiiksi, että miten paljon mihinkin käyttää aikaa, niin se oli helpompi pysyä siinä, kun se oli kirjoitettu ja avattu valmiiksi. H6*

*Mulla piti koko ajan olla se kello, jos ajatellaan ihan tunnilla oloa. Kello piti olla koko ajan siinä, että mä nään, miten se kulkee ja rytmitin sen mukaan sitä asiaa, että miten edettiin. H3*

Opettajat toivat esiin myös ajanhallinnan haasteet oppitunneilla mielenkiintoiseen aiheeseen uppoutuessa. ADHD-oireiden hillitseminen voi viedä keskittymistä ja kuormittaa

opettajia. Oppitunneilla toimiminen ja niihin liittyvien haasteiden hallitseminen vei energiaa ja kuormittivat opettajia. Tuloksista käy ilmi, että opettajien kompensatiokeinot ajanhallitsemiseen, kuten kellon vilkuileminen, kuormittivat opettajan jaksamista ja jopa vaikeuttivat keskittymistä.

*Sitten, kun olis haluttanu jollekin oppilaalle yksilöllisempää opetusta jossain hankalassa asiassa niin saatto siihen humpsauttaa vähän liiankin paljon aikaa, ilman että sitten pysty koko luokkaa viemään eteenpäin siinä sillä tunnilla. H6*

*Ne vei paljon mun energiaa ne tunnit, koska mä jouduin koko ajan tarkkailemaan sitä omaa itteeni että mitä mä puhun ja mitä kello on. H3*

Käytetyn ajan arvioiminen voi olla vaikeaa (Jääskeläinen 2005, 15–17). Erityisesti oppituntien ulkopuolisen työn ajallinen hallitseminen oli joillekin opettajille vaikeaa, sillä ajantaju hävisi töihin uppoutuessa. Oppitunnin ajallisen rajallisuuden puuttuessa työtehtävien tekemiseen saattoi mennä suhteettoman paljon aikaa.

*Pääosin mä hahmotan sen tosi hyvin sen 45 minuuttia, mikä se koulumaailmassa on. Se on niin selkee rytmi päivästä toiseen. Mulla on joku sisäinen kello siihen. Mutta sittenku koulupäivä loppuu, ja mä rupeen tekee sitä mun omaa hommaa siellä, niin mulla saattaa ihan livahtaa aika enkä mä yhtään tajua, että paljon menny aika. Eikä mulla oo kykyä hahmottaa sitä aikaa. H5*

*Esimerkiksi, jos oli joku tuntisuunnitelman teko jostain mielenkiintosesta aiheesta, niin siihen saatto käyttää kotona vähä liiankin paljon aikaa suhteessa siihen, miten paljon sitä kuitenkin kerkes toteuttaa koulussa. Se ei tuonut lisäarvoa siihen opetukseen juurikaan. Se vaan kiinnosti itseensä. H6*

#### 5.4.2 Aistien ylikuormitus

ADHD-oireiselle henkilölle voi olla tyypillistä huomion herpaantuminen ja keskittymisen karkaaminen (Hansen 2018, 54). Opettajien käsitysten mukaan ajatusten

harhaileminen voi olla tyypillistä opettajan työssä riippuen aistien saamista ärsykkeistä. Eräs opettaja huomasi oman keskittymisensä harhailevan nopeasti aiheesta pois, mikäli aistit saivat jonkin ärsykkeen. Eräs opettaja koki tärkeänä poistaa aistiärsykejä omasta työstä, jotta keskittyminen pysyy asiassa, eikä huomio karkaa. Luokassa oleva melu lisää toisen opettajan mukaan huomion herpaantumista ja vaikeuttaa keskittymistä huomattavasti.

*Toisaalta mä itsekin opettajan työssä harhaudun liian helposti johonkin muuhun. Tää just, mikä on tää tää orava, että ku mä ite huomasin ikkunasta jotain, nii mä menin möläyttämään sen niin, että kaikkien opiskelijoidenkin huomio kiinnitty sinne jonnekin muuhun, mitä siellä pihalla tapahtu tai jotain muuta. Tai sitten yleinen tapa mun puhua, että se kiertelee, kaartelee ja harhautuu. Siinä piti olla toi tarkkana, et se ei harhaudu liikaa se mun juttu.H3*

*Yks, mikä on sit tietenkkin, ymmärrän nuoria täysin et jos niillä on kännykät esillä, niin se keskittyminen herpaantuu siihen kännykään koko ajan. Mun pitää ittekin poistaa niitä ärsykejä, mitkä katkasee sen keskittymisen siitä opetustyöstä. H1*

*Vaikea keskittyä, vaikka jos luokassa on melua, sitten on tosi vaikea opettaa. Mulla saattaa mennä kanat ja käsitteet ja kaikki sekasin.H5*

Opettajien käsityksissä ADHD-oireista opettajan työssä korostuu aistien ylikuormittuminen, ja sen suorat vaikutukset työhyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Suurin yksittäinen aistien ylikuormitusta ja väsymistä aiheuttava tekijä opettajan työssä on opettajien käsitysten mukaan meteli. Opettajat kokevat kuormittuvansa metelistä, sillä he kokevat aistiylherkkyyden olevan yksi ADHD:n ilmenemismuodoista. Kova meteli kuormittaa varmasti kaikkia ihmisiä, mutta ADHD-oireisella aistien ylikuormitus väsyttää ja kuormittaa neurotyypillisiä enemmän. Kovan metelin lisäksi myös kirkkaat valot voivat kuormittaa.

*Mä koen et mun työn haastavin juttu on se aistiylukuormitus, mitä tulee sieltä. Esimerkiksi välituntivalvonnat ja ruokalavalvonnat on mulle aika painajaismaisia, koska siellä ne aistit on niin älyttömän tukossa ihan jatkuvasti. Ja myöskin opettajanhuone on aika täynnä porukkaa koko ajan ja*

*sielä on sellanen aikamoinen häly koko ajan. Mä koen et se on aika kuormittavaa mun mielestä. Tai ehkä kuormittavin tekijä siinä omassa työssä.*

H1

*Mä en kestä kovaa melua ollenkaan, tai kovia yllättäviä ääniä tai vaikka kirkasta valoa. Mulla on aistiyliherkkyyttä siitä, jos luokassa on kova meteli tai aurinko paistaa ikkunan raosta silmiin niin mä en pysty elämään tyylisiin.*

H5

*Mutta ny ko on saanu olla kotona nii on minusta ehkä helpompi tehdä töitä kun on saanu ite määritellä sen, että ei tuu niitä keskeytyksiä. Kukaan ei tuu koputtaa ovelle, eikä yhtäkkiä pölähä siihen yllättäen, mitä töissä tulee. Siinä non jatkuvasti joku ja sit se kuormittaa ajatuksia. H4*

Aistien ylikuormituksen lisäksi opettajan työssä kuormitusta lisäävät epäoikeudenmukaisuuden kokemukset, joista erään opettajan on kuvauksensa mukaan vaikea päästä yli. Hän mielsi tämän johtuvan asioihin jumiutumista, sillä hänen ADHD-oireisiinsa kuuluu erityisesti asioihin kiinni jääminen. Toinen opettaja kuvasi jumiutumista kyvyttömyytenä tehdä ja muistaa asioita erityisesti aistien ylikuormittuessa.

*No, kyllähän mulla ihan rehti [ketutus] jää, jos mä koen epäoikeudenmukaisuutta töissä. Sen ei tarvi liittyä välttämättä muhun itteeni, vaan ylipäättään johonkin, joku asia on persiillään.. ---Siitä ärsytyksestä on vähän vaikea päästä yli välillä. H1*

*Voi olla ihan kyvyttömyyttä tehdä asioita, saattaa tulla hirveä jumi päälle, ei vaan kerta kaikkiaan muista ihan yksinkertaisia asioita. H5*

Eräs opettaja kuvasi oppilaiden huonon käytöksen kuormittaneen erityisesti työn alkuvuosina. Opettajan käsityksen mukaan jumiutuminen oppilaan huonoon käytökseen on vähentynyt rutiinien kehittymisen ja ammattitaidon lisääntymisen myötä. Tällöin myös ADHD-oireena esiintyvä negatiivisiin asioihin jumiutuminen vähenee. Rutiinien syntyminen on todettu vaikuttavan positiivisesti yksilön hyvinvointiin (Denham 2002; Kiser, Bennet, Heston & Paavola 2005). Eräs opettaja koki rutiinien puuttumisen lisäävän hänen oireitaan. Hän koki ADHD-oireiden kuormittavan erityisesti työuran alkuvuosina, koska kokonaisuuden hallitseminen voi olla vaikeaa ennen rutiinien syntymistä.



*Aika paljon energiaa [meni uran alussa] oppilaitten käytökseen. Sitä on hirveesti sitä, mitä pitää päästää toisesta korvasta ulos, ettei se tartu kaikki itteen huono käytös ja epäkohteliaat puheet ja muuta. Siitä ko on päässyt pikkuhiljaa yli ja ohi ja pystyy siinäkin suorittaa ja rutiinilla sanomaan asiat asiana vaan, että mikä on epäsopivaa käyttäytymistä. Ei sitä ota niinkö se tulee ja oppii näkemään vähän kauempaa sitä tilannetta. Alkaa hahmottaa, että tää on nuorten ongelmakäyttäytymistä ja kohtaamaan sen ammatillisemmin. Tietty rutiini sekin on, että vaikka toinen kuin ikävästi käyttäytyis, niin oppii vastaanottamaan sitä ammattimaisesti. H2*

*Uskon, että ne [ADHD-oireet] varmasti kuormittaa varsinkin aluksi, kun on uusi opettaja. Paljon sisäistettävää. Siinä on monta liikkuvaa osaa, hallittavaa osa-aluetta, jotka varmasti ajan myötä tulee tutuksi ja menee vähän niinku autopilotilla. Mutta alkuun sen kokonaisuuden hallitseminen saattaa luoda haasteita paljonkin. Varsinkin, jos ei ole mitään lääkitystä. Ite koen, että silloin ku on lääkitys ollu niin se on helpottanut myös työskentelyä. H6*

ADHD-oireiden sietäminen ja niiden kanssa selviytyminen lisäsivät kuormitusta opettajan työssä opettajien käsitysten mukaan. ADHD:n koettiin vievän voimia ja haittaavan osaltaan työssä pärjäämistä ja jaksamista.

*Opettajan työssä, jos puhutaan, oppitunnit vei todella paljon mun energiaa, koska mä jouduin siellä keskittyä ja koko ajan kontrolloimaan omaa itteeni. Ja yrittää keskittyä koko ajan siihen, mitä opiskelijat tekee ja siihen vuorovaikutukseen. Vei todella paljon mun energiaa. Mä olin aina ihanku oisin heilunu ku heinä mies, että ihanku oisin ollu jossain todella raskaassa työssä. Mut kyl se vei todella paljon mun voimia se ADHD. H3*

Eräs opettaja kuvasi työpäivien väsyttävän siten, että vaikutukset näkyvät erityisesti vapaa-ajan jaksamattomuutena.

*Mä väsyn. Mä jaksan sen työpäivän kyllä. Mä jaksan sen kyllä mun työni, mutta sittenkö mä tuun kotia nii mä en jaksakaan enää mitää omaa elämäni. Saatan maata sohvalla, mut sit mä oon aamulla taas ihan työkykyinen. H5*

### 5.4.3 Omien voimavarojen säätely

ADHD:n oirekuvaan kuuluva yliaktiivisuus antaa ihmiselle paljon energiaa ja mahdollistaa sen, että työntekijä jaksaa työskennellä pitkään (Hansen 2018, 85). Energia ei kuitenkaan ole loppumatonta, ja pitkään työskenneltyä opettaja voi väsyä. Opettajien käsitysten mukaan omien voimavarojen säätelyn vaikeus näyttää olevan keskeisessä osassa tarkasteltaessa ADHD:n ilmenemistä opettajan työssä.

*Mutta sitten kun siellä on takana joku kiero motivaatio, niinkö ADHD:ssa on, nii sittenkö tulee väsymys, mikä on omassa elämäsäkin käyny jossaki vaiheessa, niin sitten se voi kääntyä, ettei jaksakaan sillä touhulla lääkitä ittiä. H2*

*Mun on vaikea käyttää mun voimavaroja, koska mä oon niin innoissaan kaikesta. Mä paahdan menemään ihan hulluna ja sitten tulee yhtäkkiä stoppi, koska kroppa ei pysty eikä mieli pysty pitkäjänteisesti tekemään tai pitkällä tähtäimellä tekemään semmosella intensiteetillä töitä tai harrastusta, mitä mun aivot lähtee suorittaan. H5*

Omien voimavarojen säätelyssä tärkeänä pidetään opettajien käsitysten mukaan oman toiminnan tiedostamista ja esimerkiksi ADHD-oireiden tunnistamista. Omien impulssien hillitseminen, kieltäytymisen taito ja itsensä hyväksyminen näyttävät olevan keskeisiä omien voimavarojen säätelyssä.

*Tottakai sitä oppii itensä kanssa elämään ja oppii itsensä tuntemaan ja hillitsemään ja hallitsemaan. Kaikki kontrolli ja tavallaan hyväksyy itensä, uskaltaa sanoa ei. Uskaltaa tehdä semmosia, mitkä on itelle sopivia juttuja. [hetken hiljaisuus] Niin, mistä me puhuttiin? Taas meni, lähti ajatus muualle [nauraa]. H4*

Tutkimustuloksista käy selkeästi ilmi opettajien keksineen keinoja hillitä ja minimoida ADHD:n negatiiviset vaikutukset työelämässä. Toiminnan pilkkominen ja tietoinen keskittyminen yhteen asiaan kerrallaan helpottaa ja auttaa jaksamaan töissä paremmin. Eräs opettaja koki yhteen asiaan keskittymisen kaikista tärkeimpänä tekijänä kuormituksen vähentämiseen.

*Yrittänyt siinä omassa työssä keskittyä siihen, että tekis vaan yhen asian kerrallaan. Ettei tulis sitä, että ottaa hirveesti asioita ja yhtäkkiä tajuaa, että hommat ei oo taas yhtään hanskassa ja sitten jaksaminen loppuu aika nopeasti. H1*

Työajan rajaaminen ja työnteon tietoinen lopettaminen edistivät opettajien käsitysten mukaan työssäjaksamista ja lievensivät ADHD:n vaikutuksia. Lisäksi työssä auttoi jaksamaa se, että työ koettiin merkityksellisenä ja siitä pidettiin.

*Tauotan mun päivää, eli otan siellä pitkin päivää ihan taukoja. Opettajan työssä se kuulostaa vähän hassulta, mutta ihan kertakaikkiaan. Piän ihan kahvitauot, että istun vaan paikallaa enkä tee samalla mitään. Se saa mun aivot rauhottumaan ja jaksamaan. H5*

*Mä oon aika tarkasti katsonu sen, että mun työaika loppuu kello 16. Se on musta hirveen tärkeä, koska meillä menee niin paljon kauemmin palautumiseen siitä työpäivästä, koska ne asiat jää helpommin junnaamaan päähän. H1*

*Ja se työn rajaaminen, että lopettaa sen työnteon vaan jossain vaiheessa. No, jatketaan huomenna. Oon tehny päivän työn ja enempää en pysty antamaan ja hyväksyä se. H5*

*Mut sitä [aistiylikuormitusta] kompensoi se, että mä tykkäsin siitä työstä. Mulle anto todella paljon se, että mä koin, että jos mä pystyin auttamaan ja tukee jotain eteenpäin. Se oli semmonen, mikä autto mua jaksamaan. H3*

Opettajien mukaan arjen tasapaino vaikuttaa ADHD:n ilmenemiseen työelämässä. Opettajat kuvaavat oikeanlaisen ravinnon ja liikunnan lievittävän oireita myös töissä. Stressi, niin vapaa-ajalla kuin töissäkin, lisää oireiden ilmenemistä ja voimakkuutta. Eräs opettaja kuvasi tarkkaavuuden säätelyn olevan erityisen vaikeaa kovassa stressitilassa. Toinen opettaja kertoi stressin lisäävän hänen ADHD-oireistaan työmuistin heikkoutta, hän kuvasi asioiden muistamisen olevan paineen alla erityisen vaikeaa.

*Mun on pakko tehdä kyllä hikiliikuntaa ja syödä kunnolla ja muuta, koska ne vaikuttaa suoraan negatiiviseen kierteeseen. H1*

*Jos sä oot hirveen stressaantunu ja kuormittunut ja luokassa on joku, jollain oppilaalla tai koko luokalla joku hankaluus tai tilanteet etenee kauheeta vauhtia ennakoimattomasti, silleen ettei pysty ennakoimaan niitä, niin mä uskon, että siinä pienetkin häiriötekijät vie sitä keskittymistä muualle ja haittaa sitä paletin koossa pitämistä. Se tarkkaavaisuuden säätely kulloinkin olemassa olevaan asiaan vaikeutuu. H6*

*Voi olla ihan vaikea muistaa ihan perusjuttuja. Välillä, jos on tosi kova paine jostain, nii saattaa olla tosi vaikea muistaa ryhmäjakoja. Mun on tosi vaikee muistaa, että kumpi nyt oli missäkin ryhmässä ja kuka missä. Me ollaan oltu semmosta leikkiä vaikka, että oppilaista osa on luokan ulkopuolella. Niin ne, jotka ei oo siinä tilassa, nii vaikka ne on mulle tuttuja oppilaita, niin mun on välillä kovan paineen alla mahoton muistaa se koko luokka siinä hetkessä. H5*

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

### 6.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ADHD-diagnoosin saaneilla opettajilla on ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä. Tutkimusaineistona oli kuuden tutkimushenkilön yksilöhaastattelut, jotka toteutettiin puhelimitse. Tässä tutkimuksessa pidin tärkeänä opettajien erilaisia käsityksiä ADHD:n ilmenemisestä. Lähes tyin tutkimusaiheittani neljästä kategoriasta, jotka ilmaisevat tulkintani mukaan ADHD:n ilmenemistä opettajan työssä. Perustin tulkintani tutkimushenkilöiden käsityksiin ADHD:n ilmenemisestä sekä omaan käsitykseeni aineistosta. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut tuottaa kaiken kattavia totuuksia vaan tuoda esille, tulkita ja ymmärtää tutkimushenkilöiden kaikenlaisia käsityksiä ADHD:sta ja sen ilmenemisestä työssä.

ADHD näytti ilmenevän opettajien käsitysten mukaan erityisenä luontaisena havainnointikykyinä, josta on hyötyä opettajan työssä. ADHD-oireiset opettajat kokivat omaavansa kyvyn kiinnittää huomioita sellaisiin asioihin, joihin huomio ei välttämättä muiden toimesta kiinnittyisi. Toisaalta huomio voi jäädä kiinnittymättä sellaisiin asioihin, joihin koulumaailmassa olisi hyvä puuttua. Tämä voi aiheuttaa opettajien käsitysten mukaan ristiriitaa opettajan toiminnan ja koulun sääntöjen välillä. Erityisen havainnointikyvyn lisäksi opettajat totesivat omaavansa hyvän tilannetajun ja nopean reagoitakyvyn koulu- maailman muuttuvissa tilanteissa. Opettajat kokivat oman ADHD:n lisänsä valmiuksia oppijoiden haasteiden havaitsemiseen.

Opettajien käsitysten mukaan ADHD on tuonut erityistä herkkyyttä ja taitavuutta erilaisuuden ymmärtämiseen. Tutkittavat tunnistivat ja antoivat arvoa lasten ja nuorten yksilöllisyydelle ja ainutlaatuisuudelle. Oppijoiden yksilöllistä kohtaamista pidettiin erityisen tärkeänä, ja omilla ADHD:n värillä negatiivisilla koulukokemuksilla näytti olevan sitä vahvistava vaikutus. Opettajat mielsivät ADHD:n tuoneen vahvuuksia juuri kasvatuksen hallitsemiseen. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että koulussa saa tehdä virheitä. Virheet salliva ilmapiiri ja opettajan oman inhimillisyyden esille tuominen oppijoille

näytti olevan opettajien käsityksissä yksi ADHD:n seurauksista, jotka näkyvät opettajan työssä.

ADHD on vaikuttanut haastateltavien omaan oppimiseen ja koulukokemuksiin usein hyvin negatiivisesti. Omat koulukokemukset, ja sitä kautta opettajan oma ADHD, näyttivät vaikuttavan siihen, millä tavoin tutkimushenkilöt omaa työtään suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat. Arviointia näytti vaikeuttaneen erityisesti johdonmukaisten, selkeiden ohjeiden puuttuminen ja oppijoiden oppimistehtävien hukkaaminen. Unohtaminen ja hajamielisyys olivat havaittavissa yhtenä ADHD:n ilmenemismuodoista. Oppijoiden oppimisen dokumentointi sekä tärkeiden asioiden kirjaaminen olivat lieventäneet ADHD-oireiden negatiivisia vaikutuksia työelämässä opettajien käsitysten mukaan.

Opettajat toivat esiin ADHD:n ilmenevän herkkänä innostumisena jopa kaikesta. Tuloksista käy ilmi, että opettajat ovat aidosti innostuvia ja kiinnostuvat helposti omien oppijoidensa asioista. Opettajat kokivat innostumisen tarttuvan oppilaisiin ja pitivät sitä tärkeänä ADHD:n tuomana vahvuutena. ADHD on tuonut osalle opettajista hetkessä elämisen taidon, mitä voidaan pitää tärkeänä ominaisuutena opettajassa. Lisäksi tutkimuksen opettajat mielsivät olevansa ideoivia, kehittäviä ja innovatiivisia opettajia, joilla on voimakas halu kehittää omaa työtä ja työskennellä innovatiivisesti uudella tavalla. ADHD ilmeni opettajien käsitysten mukaan siinä, miksi he ovat valinneet työskennellä opettajina. Osa opettajista halusi korjata vääryyksiä ja epäjohdonmukaisuuksia, joita ovat itse koulumaailmassa ollessaan kohdanneet, kun taas toiset kokivat luonnostaan strukturoidun opettajan työn helpottavan ADHD-oireita.

Opettajien käsitysten mukaan ADHD-oireinen opettaja on tyypillisesti hyvin tehokas työntekijä. Tuloksista käy ilmi, että tutkimushenkilöt saavat paljon aikaan, ja keskittyessään työhön he panostavat siihen täysillä. Osa tämän tutkimuksen opettajista kertoivat olleensa hyvin avoimia omasta diagnoosistaan työpaikalla. Toisaalta kaikki eivät kokee helpoksi diagnoosista ja omista vaikeuksistaan kertomista ennakkoluulojen ja työn määräaikaisuuden vuoksi. Työelämässä on pääosin opettajien käsitysten mukaan suhtauduttu tietoon ADHD-diagnoosista hyvin. ADHD nähdään voimavarana, ja opettajien kokemusasiantuntijuutta on haluttu hyödyntää työyhteisön sisällä erityisesti esimiehien toimesta. Tutkimustuloksista käy ilmi ADHD:n tuoneen monelle opettajalle suoraan puhumisen taidon, joka näytti heidän omien kokemustensa valossa olevan positiivinen

tuulahdus työelämään. Tämän tutkimuksen opettajat kokivat olevansa yhteistyökykyisiä, ja he pyrkivät omassa työssään toimimaan mahdollisimman paljon yhdessä kollegoiden kanssa. Kaikki eivät kokeneet yhteistyön olleen helppoa, sillä kaikkien kollegoiden suhtautuminen uusiin ideoihin ei välttämättä aina ole ollut myönteistä.

ADHD näyttää vaikuttavan opettajien käsitysten mukaan työssä jaksamiseen. Opettajat korostivat ajanhallinnallisten haasteiden olevan keskeinen ADHD:n ilmenemismuoto opettajan työssä. Oppituntien 45 minuuttia näytti olevan helppo hahmottaa, mutta kellon tarkkailu ja siihen keskittyminen vei opettajilta paljon energiaa ja resursseja. Oppituntien ulkopuolisia töitä tehdessä opettajien oli omien käsitystensä mukaan vaikea hahmottaa aikaa. Uppoutuessaan työhön ajantaju hävisi. ADHD-oireisiin kuuluva keskittymisen herpaantuminen on aiheuttanut opettajien käsitysten mukaan sen, että työelämässä ylimääräiset aistiärsykkeet tulisi minimoida. Erityisesti koulumaailmassa melu näytti kuormittavan ja väsyttävän tämän tutkimuksen opettajia. Lisäksi ylikuormitusta lisäsivät ajatusten jumittuminen, mikä ilmeni töissä vaikeutena päästä yli negatiivista ajatuksista kohdatessa esimerkiksi epäoikeudenmukaisuutta tai oppijan epäsopevaa käytöstä. Tutkittavien mukaan ylikuormitus ja väsyminen näkyivät erityisesti vapaa-ajan jaksamattomuutena.

ADHD vaikutti opettajien käsitysten mukaan kykyyn säädellä omia voimavaroja. Tietoinen työajan rajaaminen ja taukojen pitäminen työpäivien aikana vähensivät kuormitusta ja auttoivat jaksamaan. Lisäksi työstä pitäminen näytti olevan yksi voimavaroja lisäävä tekijä. Tämän tutkimuksen opettajat kokivat arjen tasapainon olevan tärkeää ja vaikuttavan siihen, kuinka voimakkaasti ADHD ilmenee työelämässä. Stressin koettiin lisäävän negatiivisia oireita ja ravinnon sekä oikeanlaisen liikunnan taas vastaavasti vähentävän niitä.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että ADHD ilmenee tämän tutkimuksen opettajien käsitysten mukaan heidän työssään. ADHD näyttää saavan sekä positiivisia että negatiivisia ilmenemismuotoja, mutta pääsääntöisesti tutkittavien käsityksissä korostuu ADHD:n kokeminen vahvuutena ja voimavarana juuri opettajan työssä. ADHD ilmenee opettajien käsitysten mukaan työssä oppijoiden kohtaamisen herkkyytenä, innovatiivisena työotteena, työyhteisössä toimimisessa sekä työssäjaksamisessa.

## 6.2 Tulosten tarkastelu

Ihmisten keskuudessa vallitsee, ja on aina vallinnut, ihmisten erilaisuuden aiheuttama tapaino. Keskinäinen erilaisuutemme on ihmislajin tyypillinen piirre. (Hansen 2018, 60.) Sandberg (2018, 123) muistuttaa kaikkien meidän olevan ainutlaatuisuutemme vuoksi erilaisia. Kipinä tämän tutkimuksen ideaan lähti tutkijan omasta kiinnostuksesta ihmisten erilaisuutta kohtaan. Ihmisten erilaisuus on rikkaus, ja se näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa tehden siitä elämänmakuista ja virkistävää.

Osa ADHD-oireisista henkilöistä on onnistunut kääntämään ADHD:hen tyypillisesti liittännäiset erityisherkkyydet voimavaraksi ja hyödyntämään niitä työelämässä (Jäntti 2015, 301). ADHD-oireinen onnistuu parhaiten tyypillisesti sellaisessa työssä, jossa hän pääsee käyttämään omia piirteitään vahvuuksina (Virta & Salakari 2012, 46). Tämän tutkimuksen opettajat ovat onnistuneet hyödyntämään ADHD:n mukana tuomia vahvuuksia ja käyttämään niitä opettajan työssä erityisenä voimavarana. Samalla he ovat löytäneet ja kehittäneet keinoja ADHD-oireiden aiheuttamista haasteista selviämiseen. Sandbergin (2018, 210) mukaan ADHD on vahvuus. Tämän tutkimuksen valossa ADHD näyttäytyy positiivisena opettajan työhön mukavan lisämausteen tuovana ominaisuutena, joka mahdollistaa loppumattoman innostuneisuuden ja innovatiivisuuden. ADHD-oireet näyttävät kuitenkin samalla kuormittavan tämän tutkimuksen opettajia aiheuttamalla vaikeuksia ajanhallinnassa sekä lisäävän herkkyyttä aistien ylikuormittumiseen.

Opettajan työhön kohdistuu monia odotuksia. Opettajalta odotetaan moninaista osaamista usealta eri osa-alueelta. (Aho 2011, 15). Hyvän opettajan lista on pitkä, ja ajatus hyvästä opettajasta on subjektiivinen. Yleisesti hyväksytty yksi hyvän opettajan ominaisuus näyttää olevan opettajan toimiminen myös kasvattajana (Uusikylä 2006, 155). Kasvatuksen pyrkimyksenä on aina opettajan ja oppijan välinen kohtaaminen (Wihersaari 2010, 119). Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöillä näyttää olevan erityisosaamista liittyen oppijan yksilölliseen kohtaamiseen. Rohkeus kohdata oppijat hyväntahtoisesti ja aidosti kertovat hyvän opettajan toiminnasta (Mäki-Havulinna 2018, 123). Tämän tutkimuksen opettajat vaikuttavan olevan oppijan kohtaamisessa rohkeita, sillä heitä tuntuu aidosti kiinnostavan oppijat ja heidän hyvinvointinsa. Lisäksi tämän tutkimuksen opettajat pitivät tärkeänä kannustavan ilmapiirin luomista ja vuorovaikutukseen pyrkimistä. Jahnukaisen (2002,



20–21) mukaan kannustavan, välittömän ilmapiirin luominen sekä oppijoille läsnä oleminen ovat hyvän opettajan taitoja.

ADHD-oireiden voimakkuuteen ja niistä syntyviin haittoihin vaikuttaa aikuisellakin motivaatio ja toimintaympäristö. Tekemisen ollessa mielenkiintoista voi oireet olla vähäisiä tai jopa havaitsemattomissa. (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puustjärvi 2019, 353.) Tässä tutkimuksessa käy ilmi se, että aktiivinen toimintaympäristö voi vähentää oireiden ilmenemistä. Opettajan työn intensiivisyys voi tarjota monelle ADHD-diagnosoidulle opettajalle mahdollisuuden keskittyä olennaiseen, jolloin keskittymisvaikeudet voivat jäädä kokonaan työstä pois. ADHD-diagnosoitujen henkilöiden tuntiessa suurta intohimoa omistautuvat he kokonaisvaltaisesti asialle, ja heillä on kaikki edellytykset menestyä työssä (Hansen 2018, 97). Tämän tutkimuksen opettajat vaikuttavat suhtautuvan opettajan työhön jokseenkin intohimoisesti ja kertovat pitävänsä työstään erityisen paljon. Näiden tekijöiden, sekä aiemmin mainitun kohtaamiseen liittyvän erityisosaamisen, perusteella voidaan ajatella tämän tutkimuksen opettajien olevan menestyneitä omassa työssään sekä varsin pidettyjä opettajia niin oppilaiden kuin opettajien keskuudessa.

Eriyisen mielenkiintoinen tutkimuskohde voisi olla tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden kollegoiden käsitysten tutkiminen. Esimiesten ja kollegoiden näkemykset ja käsitykset opettajakollegan ADHD:sta voisivat olla mielenkiintoista luettavaa, ja niiden voidaan ajatella tarjoavan uutta näkökulmaa ilmiöön.

### **6.3 Tutkimuksen arviointi**

ADHD aiheuttaa usein haasteita erityisesti tarkkaavaisuuden säätelyssä ja keskittymisessä (Virta & Salakari 2012, 25). Vaikka kyseessä on nimensä mukaisesti tarkkaavaisuuden häiriö, ei häiriö tässä yhteydessä tarkoita, etteikö ADHD-oireinen kykenisi ollenkaan olemaan tarkkaavainen. ADHD-oireiset pystyvät päinvastoin olemaan poikkeuksellisenkin tarkkaavaisia ja läsnä tilanteissa, jotka ovat heidän mielestään erityisen kiinnostavia. (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2009, 25.) Tässä tutkimuksessa ADHD:ta on pyritty tarkastelemaan niin haasteen kuin voimavaran näkökulmasta. ADHD aiheuttaa tutkimushenkilöiden elämässä yksiselitteisesti jonkinasteisia haasteita ja kuormittaa heitä

töissä. Tarkoitukseni tutkijana ei ole vähätellä näitä haasteita. Tutkijana pyrin nostamaan esille ADHD:n positiiviset vaikutukset, koska tutkimushenkilöt toivat niitä esille yhtä lailla. ADHD:n korostaminen vahvuutena ei saisi vähentää siihen liittyvien negatiivisten vaikutusten ymmärtämistä. Sopivilla tukimuodoilla ADHD-oireita voidaan lievittää, mikä mahdollistaa myös piirteiden kehittymisen voimavaroiksi.

Tämän tutkimuksen haastateltavat kuvasivat avoimesti omia käsityksiään, ajatuksiaan ja tunteitaan ADHD:hen liittyen. Haastattelujen vuorovaikutus oli välitöntä rennon ilmapiirin vuoksi. Uskon haastattelijan persoonalla voineen olla vaikutusta haastattelutilanteessa. Toisaalta tutkijan ennalta tiedostettu lempeä ja positiivinen asenne on voinut vaikuttaa haastattelun ilmapiirin muodostumiseen. Mikäli toinen tutkija olisi kerännyt aineiston, olisi aineisto voinut olla erilainen.

Läpi tutkimusprosessin tutkimusidean kehittelystä tämän raportin viimeistelyyn saakka tutkimukseen liittyvät asiat on pyritty esittämään avoimesti ja rehellisesti. Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä on pyritty arvioimaan monipuolisesti ja laajasti tutkijan toimesta tässä tutkimusraportissa. Viime kädessä tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arvioi kuitenkin lukija, jolle on pyritty tarjoamaan mahdollisimman rehellinen ja yksityiskohtainen tieto tutkimusprosessin eri vaiheista. Tämä sen vuoksi, että lukijalla olisi mahdollisuus kaiken olennaisen tiedon saatuaan arvioida, pitävätkö tutkijan tekemät tulkinnat paikkansa sekä onko tämä tutkimus uskottava ja luotettava.

E erityisen tärkeä tämän tutkimuksen hyöty on se, että ADHD-oireiset itse kertovat omia käsityksiään ADHD:hen liittyen. Merkityksellistä on se, että he itse näkevät oireensa totuudenmukaisesti haasteina ja vahvuuksia, mutta pystyvät suhtautumaan niihin pääsääntöisesti voimavaroina. Tutkijana toivon tämän tutkimuksen avartavan lukijan ymmärrystä erilaisuudesta, sillä koen sen olevan keskeisin tutkimushenkilöiden viesti. Parhaimmillaan tämä tutkimus voi auttaa lukijaa ymmärtämään ADHD-oireista kollegaa ja näkemään hänet mahdollisesti eri valossa.

Jotta ADHD pääsisi kehittymään vahvuudeksi, vaaditaan ympäristöltä ymmärrystä ja tukea. Tässä tutkimuksessa käy ilmi, että opettajien ADHD:hen on suhtauduttu työelämässä oppilaiden, kollegoiden, esimiesten ja vanhempien toimesta pääsääntöisesti positiivisen kannustavasti. Tämä tulisi olla yhtenäistä jokaisessa suomalaisessa työpaikassa. Jokaisella ADHD-aikuisella, kuten kaikilla aikuisilla, on oikeus tulla hyväksytyksi sellaisena

kuin on. Lisäksi opettajien käsityksissä korostunut yksilön potentiaalin julki tuominen ja jokaisen oppijan yksilöllisyyden arvostaminen on tärkeä muistutus kaikille opettajan työtä tekeville.

Tätä tutkimusta tehdessä on pyritty ymmärtämään erilaisia ADHD-oireita ja niiden ilmenemistä opettajan työssä opettajien käsitysten mukaan. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että ADHD on osa diagnosoituja opettajia. ADHD on ominaisuus (Hansen 2018; Sandberg 2018). Tarkasteltaessa ADHD:ta tarkastellaan väistämättä myös opettajaa ja henkilöä itseään. Osa tutkimushenkilöistä pohti oma-aloitteisesti sitä, millaisia he olisivat ilman ADHD:ta, mutta kokivat sen jo ajatuksentasolla vaikeaksi. Muutama tutkimushenkilöistä kiteyttivät hienosti sen, millä tavalla ADHD:ta on hyvä tarkastella heidän mielestään:

*Onhan se itelle ollu valtava oppimisen paikka myös tuo opettajan työ, mutta ei sitä tietenkää sen kummemmin tarvi aatella ko elämänä yleensäkin. H2*

*Mä oon sanonutki, että mä en haluais puhua koko ADHD:sta ylipäänsä, kaikkihan me ihmiset ollaan erilaisia. Toiset on vilkkaampia ja toiset ei. Toisilla on tämmönen ominaisuus ja toisilla sitten taas ei. H4*

Erilaisten näkökulmien ymmärtäminen missä tahansa asiassa lisäävät ihmisten välistä kunnioitusta. Jokainen meistä on erilainen ja juuri sen takia niin äärimmäisen ainutlaatuisen.

## LÄHTEET

Adamou, M., Arif, M., Asherson, P. ..., & Young, S. 2013. Occupational issues of adults with ADHD. *BMC Psychiatry*, 13(59), 1–7. Saatavilla sähköisenä: <https://bmc-psychiatry.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-244X-13-59> (Viitattu 6.2.2020.)

ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus 2019. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla sähköisesti: <https://www.kaypahoito.fi/hoi50061> (Viitattu 20.10.2019.)

ADHD-liitto ry 2019. Kokemusosaajat. Saatavilla sähköisesti: <https://adhd-liitto.fi/tu-kea/kokemusosaajat/> (Viitattu 20.11.2019.)

Adler, L. & Florence, M. 2009. ADHD. Levoton mieli (Scattered minds). Suomentanut Matti O. Huttunen & Anna Vihra. Jyväskylä: Prometheus kustannus Oy.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? *Acta Universitatis Tamperensis* 1470. Tampere: Tampere University Press.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. 2011. Laadullisen tutkimuksen työtapoja 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

American Psychiatric Association 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anthony, W., Cohen, M., Farkas, M. & Gagne, C. 2002. *Psychiatric Rehabilitation*. Boston: Boston University.

Asherson, P., Akehurst, R., Kooij, J.J.S. ..., & Hodgkins, P. 2012. Under Diagnosis of Adult ADHD: Cultural Influences and Societal Burden. *Journal of Attention Disorders*, 16(5), 20S–38S.

Barkley, R.A. 2008. ADHD: Kuinka hallita ADHD. Suomentanut Kirsi Kankaansivu. Kuopio: Unipress.

Barkley, R.A., Murphy, K.R. & Fischer, M. 2008. *ADHD in adults: What the science says*. New York: Guilford Press.

Boyer, B.E., Geurts, H.M. & Van der Oord, S. 2018. Planning skills of adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(1), 46–57.

Brown Kirschman, K.J., Johnson, R.J., Bender, J.A. & Roberts, M.C. 2009. *Positive Psychology for Children and Adolescents: Development, Prevention, and Promotion*. Teoksessa Shane J. Lopez & C.R. Snyder *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Second Edition. New York, Oxford University Press, 133–148.

- Cankar, F., Deutsch, T. & Sentocnik, S. 2012. Approaches to Building Teacher- Parent Cooperation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 35–55.
- Carleton, E. & Barling, J. 2018. Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms and Passive Leadership: The Mediating Role of Daytime Sleepiness. *Stress and Health*, 34(5), 663–673.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. Seventh edition. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Conners, C.K. 2000. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Historical Development and Overview. *Journal of Attention Disorders*, 4(3), 173–191.
- Connor, F.C. & Doerfler, L.A. 2008. ADHD With Comorbid Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder: Discrete or Nondistinct Disruptive Behavior Disorders? *Journal of Attention Disorders*, 12(2), 126–134.
- Danckaerts M., Sonuga-Barke E.J., Banaschewski T. ..., & Coghill, D. 2010. The Quality of Life of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: a Systematic Review. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19(2), 83–105.
- Denham, S.A. 2002. Family Routines: A Structural Perspective for Viewing Family Health. *Advances in Nursing Science*, 24(4), 60–74.
- Downer, J.T., Stuhlman, M.W., Schweig, J., Martínez, J.F. & Ruzek, E. 2015. Measuring effective teacher-student interactions from a student perspective: A multi level analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5–6), 722–758.
- Erskine, H.E., Norman, R.E. Ferrari, A.J. ..., & Scott, J.G. 2016. Long-term outcomes of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(10), 841–850.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysin vaihe vaiheelta. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fletcher, J. 2013. The effects of childhood ADHD on adult labour markets. NBER Working Paper No. 18689. Saatavilla sähköisesti: <https://www.nber.org/papers/w18689.pdf> (Viitattu 19.11.2019.)
- Gordon, C. & Fabiano, G. 2019. The Transition of Youth with ADHD into the Workforce: Review and Future Directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(3), 316–347.
- Hansen, A. 2018. ADHD voimavarana. Missä kohtaa kirjoja olet? Suomentanut Sari-Anne Ahvonen. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

- Harris, L. 2011. Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. Elsevier. *Education Research Review* 6(2), 109–124.
- Harwell, M. 2011. Research design in qualitative/ quantitative/ mixed methods. Teoksessa Clifton F. Conrad & Ronald C. Serlin (Eds) *The SAGE Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*. 2nd edition. USA: SAGE Publications Inc.
- Hemminki, M., Leppänen, M. & Valovirta, T. 2013. Innostu ja onnistu opetuksessa. Aalto-yliopiston julkaisusarja CROSSOVER 15/2013. Helsinki: Aalto-yliopiston tutkimuksen ja opetuksen strateginen tuki. Saatavilla sähköisenä: <https://aalto-doc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/11856/isbn9789526054841.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 6.5.2020.)
- Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli -koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16.painos. Helsinki: Tammi.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. *Acta Universitatis Tamperensis* 377. Saatavilla sähköisenä: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67420/951-44-6073-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 13.2.2020.)
- Huusko, M. & Palomäki, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. E-kirja. (Luettu 30.4.2020.)
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. E-kirja. (Luettu 30.4.2020)
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus*, 19(4), 3–16.
- Jehkonen, M., Nurmi, L. & Kuikka, P. 2015. Tarkkaavuuden häiriöt ja neglect-oire eli huomiotta jääminen. Teoksessa Mervi Jehkonen, Tiia Saunamäki, Liisa Paavola & Juhani Vilkki (toim.) *Kliininen neuropsykologia*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 58–72.
- Jääntti, E. 2016. Täyttä elämää ADHD:n kanssa. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Jääskeläinen, J. 2005. Aikaa enemmän -kiirettä vähemmän. Opas parempaan ajankäyttöön. Helsinki: TJS Opintokeskus.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Kiser, L.J., Bennet, L. Heston, J. & Paavola, M. 2005. Family ritual and routine. Comparison of Clinical and Non-Clinical Families. *Journal of Child and Family Studies*, 14(3), 357–372.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Koponen, V. & Jehkonen, M. 2019. Naisen tarkkaavaisuushäiriö -lapsuudesta aikuisuuteen. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 135 (3), 283–288. Saatavilla sähköisesti: <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2019/3/duo14762> (Viitattu 20.11.2019.)
- Korhonen, T. 2006. Lasten tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa Heikki Hämäläinen, Matti Laine, Olli Aaltonen & Antti Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Uudistettu laitos. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 252–260.
- Korkeila, J., Leppämäki, S., Niemelä, A. & Virta M. 2011. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD). Teoksessa Kati Juva, Christer Hublin, Hely Kalska, Jyrki Korkeila, Markku Sainio, Pekka Tani ja Risto Vataja (toim.) *Kliininen neuropsykiatria*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 206–215.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Tampere: Vastapaino. E-kirja. (Luettu 2.5.2020.)
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531. Annettu Naantalissa 11. 8. 2017. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidp448858400> (Viitattu 29.4.2020.)
- Lehtokoski, A. 2012. Omien vahvuuksien löytäminen – vinkkejä ADHD-oireisille aikuisille ja heidän lähipiirilleen. Teoksessa Virpi Dufva & Mirjami Koivunen (toim.) *ADHD. Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 267–282.
- Leinonen, P., Suominen, S. & Huhtiniemi, M. 2018. ADHD ja työelämä. Teoksessa Katariina Berggren & Jari Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 303–314.
- Leppämäki, S. 2012. Aikuisen ADHD. Teoksessa Virpi Dufva & Mirjami Koivunen (toim.) *ADHD. Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–266.
- Leppämäki, S. 2018. Aikuisen ADHD. Teoksessa Katariina Berggren & Jari Hämäläinen (toim.) *ADHD-käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–266.

- Lukiolaki 2018/714. Annettu Naantalissa 10.8.2018. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> (Viitattu 5.5.2020)
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus -ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 986, Tampere.
- Mannström-Mäkelä, L. & Saukkola, K. 2009. Voimaannuttavan ohjaamisen käsikirja. 2. painos. Helsinki: Palmenia.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman, R & Rodman B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. Lontoo: Falmer, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Mattila, K. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky, 81–147.
- Moilanen, I. 2012. ADHD. Teoksessa Virpi Dufva & Mirjami Koivunen (toim.) *ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Juva: PS-kustannus Oy, 35-43.
- Murphy, K. 2005. Psychosocial treatments for ADHD in teens and adults: A practice-friendly review. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 607–619
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1883. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla sähköisesti: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103307> (Viitattu 7.5.2020.)
- Nadeau, K.G. 2005. Career Choices and Workplace Challenges for Individuals with ADHD. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 549–563.
- Nieminen, P. 2008. Lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuushäiriöiden kuntoutuksen haasteita. Teoksessa Raija-Leena Punamäki, Pirkko Nieminen & Matti Kiviaho (toim.) *Mieli ja terveys: ilon ja muutoksen psykologiaa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 113–129.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, käntäminen ja validiteetti. Teoksessa Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L. Paananen, M. & Puustjärvi, A. 2019. Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 350–373.



Ojala, J. & Pikkarainen, A. 2017. ADHD-, Asperger- ja bipolaari- oireyhtymien erityispiirteet vanhuusväestössä. *Gerontologia*, 31 (1), 38–48. Saatavilla sähköisesti: <https://journal.fi/gerontologia/article/view/61051/22644> (Viitattu 19.11.2019.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Viitattu 5.2.2020.)

Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf) (Viitattu 2.5.2020)

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. 2. painos. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Parkkinen, L. & Puustjärvi, A. 2018. Lasten ja nuorten ADHD:n hoito kognitiivisen käyttäytymisterapian avulla. Teoksessa Klaus Ranta, Jorma Fredriksson, Minna Koskinen & Martti T. Tuomisto (toim.) Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 494–526.

Patton, E. 2009. When diagnosis does not always mean disability: The challenge of employees with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Workplace Behavioral Health*, 24(3), 326–343.

Perusopetusasetus 1998/852. Annettu Helsingissä 20.11.1988. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (Viitattu 5.2.2020.)

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Viitattu 5.2.2020.)

Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. 2016. Teoksessa Kirsti Kumpulainen, Eeva Aronen, Hanna Ebeling, Eila Laukkanen, Mauri Marttunen, Kaija Puura & Andre Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 243–253.

Poikelus, A-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 180–193.

Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018. Mitä on adhd? Teoksessa Katariina Berggren & Jari Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–40.

Raevuori, A. 2012. Nuoren ADHD. Teoksessa Virpi Dufva & Mirjami Koivunen (toim.) ADHD. Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus Oy, 211–230.

Ratcliff, N. & Hunt, G. 2009. Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs. *Education*, 129(3), 495–505.

Reid R. & Johnson J. 2012. *Teacher's guide to ADHD*. New York, The Guilford Press.

Resnick, R.J. 2005. Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Teens and Adults: They don't all outgrow it. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 529–533.

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki: huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Seppänen, E. 2018. Oivalluksia omannäköiseen hyvään arkeen. Teoksessa Katariina Berggren & Jari Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 271–282.
- Sin, S. 2010. Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative methods* 9(4), 305–319.
- Sourander, A. & Aronen, E. 2011. Lastenpsykiatria. Teoksessa Jouko Lönnqvist, Markus Henriksson, Mauri Marttunen & Timo Partonen (toim.) Psykiatria. 9. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 530–561.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stuhlman, M.W, Hamre, B., Downer, J.T & Pianta R. 2010. What Should Classroom Observation Measure, Part 2: A Practitioner’s Guide to Conducting Classroom Observation measure. Part 2: A Practitioner’s Guide to Conducting Classroom. Charlottesville: University of Virginia.
- Stuhlman, M.W., Hamre, B & Pianta, R. 2002. Advancing the teen/teacher connection. *The Education Digest*, 68(3), 15–17.
- Suominen, S. 2012. ADHD -sosiologinen näkökulma. Teoksessa Virpi Dufva & Mirjami Koivunen (toim.) ADHD. Diagnostiikka, hoito ja hyvä arki. Juva: PS-kustannus Oy, 65–75.
- Suontausta-Kyläinpää, S. 2010. Yhteistyö koulu yhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa Katja Joronen & Anna Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press, 95–116.
- Sumathi, M, Cholli, N. & Nayak, S. 2019. Classification of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) considering diagnosis and treatment. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 10(6), 26–42.
- Tegaleva, T. & Shovina, E. 2008. Perheen ja koulun vuorovaikutus lasten psykososiaalista hyvinvointia edistävänä tekijänä. Teoksessa Arto Ahonen, Eva Alerby, Martin Ole Johansen, Raimo Rajala, Inna Ryzhkova, Eiri Sohlman & Heli Villanen (toim.) Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011. Mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöt. Teoksessa Jorma Komulainen (toim.) Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, termistö ja tilasto-ohjeet. 3. painos, Suomentanut Walter Nienstedt & Rasmus Paetau, 234–278. Saatavilla sähköisesti: <http://www.julkari.fi/handle/10024/80324> (Viitattu 20.11.2019.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2012. Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Luokitus, termistö ja tilasto-ohjeet. 2. painos. Suomentanut Walter Nienstedt & Rasmus Paetau. Saatavilla sähköisesti: <https://www.julkari.fi/handle/10024/90815> (Viitattu 20.11.2019.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja (Luettu 30.4.2020.)

Uljens, M. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. Reports from the department of Education and Educational Research. Report no 1992: 03, University of Gothenburg.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Valtioneuvosto 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirusilanteen vuoksi. Tiedote 140/2020. Saatavilla sähköisesti: [https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirusilanteen-vuoksi](https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirusilanteen-vuoksi) (Viitattu 1.5.2020.)

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus; Hämeen ammattikorkeakoulu.

Vildalen, V.U., Brevik, E. J., Haavik, J. & Lundervold, A.J. 2019. Females with ADHD Report more Severe Symptoms than Males on the adult ADHD Self-report Scale. Journal of Attention Disorders, 23(9), 959–967.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virta, M. & Leppämäki, S. 2017. ADHD:n oireet aikuisuudessa ja ikääntyvillä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla sähköisesti: <https://www.kaypa-hoito.fi/nix02452> (Viitattu 5.2.2020.)

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

Virta, M. & Salakari, A. 2018. ADHD-aikuisen selviytymisopas 2.0: tutkittua tietoa ja käytännön vinkkejä. Täysin uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. 2014. Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö. Teoksessa Helena Pihko, Leena Haataja & Heikki Rantala (toim.) Lastenneurologia. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 71–82.

Voutilainen, A. & Sourander A. 2016. Psykostimulantit ja atomoksetiini. Teoksessa Kirsti Kumpulainen, Eeva Aronen, Hanna Ebeling, Eila Laukkanen, Mauri Marttunen,

Kaija Puura & Andre Sourander (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 630–636.

Vuohijoki, I. 2002. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja: Sarja C. Scripta lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen –opettajuuden ydin? Acta Universitatis Tamperensis 1577, Tampere: Tampere University Press.

Yates, C., Partridge, H. & Bruce, C. 2012. Exploring information experiences through phenomenography. Library and Information Research 36(112), 96–119.

## LIITTEET

### **Liite 1.** Tutkimuspyyntö

Olen Tiia Tuomainen, ja opiskelen viidettä vuotta Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu-tutkielmaa ADHD-diagnoosin saaneiden opettajien käsityksistä ADHD:n ilmenemisestä opettajan työssä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä ADHD-diagnoosin saaneet opettajat itse ajattelevat siitä, millä tavalla ADHD ilmenee opettajan työssä.

Etsin tutkimustani varten haastateltavaksi ADHD-diagnoosin saaneita opettajia, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet opettajina perusopetuksessa tai toisella asteella. Haastattelut toteutetaan puhelimitse, ja ne ovat kestoaltaan 30–60 minuuttia. Haastattelut toteutetaan mahdollisuuksien mukaan jo huhtikuun aikana tai toukokuun alussa.

Haastateltavien henkilöllisyys pysyy anonyyminä, ja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Arvostan ADHD-diagnosoitujen opettajien kokemusasiantuntijuutta ja ensi käden tietoa ADHD:n ilmenemisestä juuri opettajan työssä. Teidän tietämyksenne asiasta on äärimmäisen arvokasta.

Lämmin kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin,

Tiia Tuomainen

## **Liite 2. Haastattelurunko**

### Taustatiedot

Ikä ja sukupuoli

Diagnoosin ajankohta

Lääkitys

Opettajakokemus, mitä opettaa nyt ja minkä ikäiset oppilaat?

### Teema 1: Oma ADHD

1. Kerrotko hieman, minkälaisia sinun ADHD-oireesi ovat?
2. Millä elämän osa-alueilla oireet näkyvät? Miten?
3. Mitä tukitoimia sinulla on käytössä?
4. Onko ADHD:sta koitunut jotakin positiivisia vaikutuksia? Mitä?

### Teema 2: Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi

1. Suunnitteletko omaa opetustasi? Miten?
2. Minkälaisia sinun ajanhallintasi on työssä? Oppitunneilla, oppituntien ulkopuolella?
3. Minkälaisena koet arvioinnin?

### Teema 3: Oppilaan kohtaaminen

1. Kertoisitko vähän, miten kohtaat oppilaasi? Minkälaisiin asioihin sinun huomiosi kiinnittyy?
2. Millaista oppilaiden tukeminen ja yksilöllisyyden huomioiminen sinulle on?
3. Onko ADHD:lla ollut mielestäsi vaikutusta siihen, miten kohtaat oppilaasi tai minkälaisiin asioihin huomio kiinnittyy? Kerro niistä.

### Teema 4: Kodin ja koulun välinen yhteistyö

1. Teetkö yhteistyötä kotien kanssa? Miten?
2. Oletko kertonut diagnoosista kodeille? Miten siihen on suhtauduttu?
3. Oletko kohdannut tilanteita, joissa ADHD-oireet on vaikuttaneet? Kerro niistä.

### Teema 5: ADHD ja opettajan työ

1. Oletko kertonut esimiehelle diagnoosista? Miten siihen on suhtauduttu?
2. Oletko kertonut kollegoille ADHD:sta? Miten siihen on suhtauduttu?
3. Vaikuttaako ADHD työssäjaksamiseen? Miten?

Haluatko lopuksi kertoa, mitä positiivisia vaikutuksia ADHD:lla on työssä opettajana sinun mielestäsi?

### **Liite 3. Muistilista haastatteluun**

1. Esittele itsesi. Tutkimusaiheen kertominen haastateltavalle.
2. Haastattelukäytäntöjen ja eettisten asioiden läpikäyminen.
  - Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa.
  - Osallistumishalukkuuden varmistaminen.
  - Luvan pyytäminen haastattelun nauhoittamiseen. Mainitaan, että haastattelusta voidaan käyttää otteita tutkimusraportissa, mutta anonymiteetti säilyy.
  - Aineiston käyttötarkoitus, käsittely ja tuhoaminen.
3. Haastattelun aikataulun varmistaminen ja mahdollisuus kysyä.
4. Naurin päälle laittaminen ja haastattelun aloittaminen.
5. Lopuksi Kiitä osallistumisesta!
6. Tarjoa mahdollisuus täydentää vielä, mikäli jotain on.
7. Sulje nauhoitus vasta loppukeskustelun jälkeen.