

ATH-ga kõrgkooliõppijate kogemused õpistrateegiatest ja õppijakeskse õpidisaini elementide tajutud sobivusest kõrghariduses

Piret Maiberg-Nõu¹

Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Artikkel käsitleb aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) diagnoosiga täiskasvanud kõrgkooliõppijate kogemusi õppimisest ja õpistrateegiatest ning seda, milliseid õppijakeskse õpidisaini elemente nad tajuvad kõrghariduses õppimist toetavana. ATH-ga õppijate toetamisel keskendutakse sageli üksikutele kohandustele, kuid vähem on teada selle kohta, kuidas nad ise oma õppimist kogevad. Uuringus koguti ATH diagnoosiga täiskasvanud kõrgkooliõppijatelt andmeid poolstruktureeritud intervjuudega ning tulemused näitavad, et õppijate jaoks on kesksed oma diagnoosi teadvustamine ja eneseaktsepteerimine, ajasurvega seotud käivitumine, huvi- ja tähenduslikkusepõhine õpimotivatsioon ning mõtestamisele toetuv õppimine. Toimetulekut toetavad veel keskkonna teadlik kujundamine, kehalised ja sensoor- sed võtted, digivahendid (sh tehisintellekt) ning sotsiaalne tugi ja õpipartnerlus. Õppijakesket õpidisaini toetavate elementidena toovad õppijad esile kursuse selget ülesehitust ja ootuseid, vaheldusrikast õpet, õppimise käigus antavat tagasisidet, õppejõu kättesaadavust, paindlikku rühmatöö korraldust, valikuvõimalusi soori- tuses ning praktilisi kohandusi. Oluliseks peetakse ka psühholoogilist turvalisust, mis mõjutab õppijate valmisolekut oma vajadusi sõnastada ja tuge kasutada. Tule- mused osutavad, et ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate toetamisel on oluline siduda õppija enesejuhtimist toetavad strateegiad selge, paindliku ja psühholoogi- liselt turvalise õpikeskkonnaga.

Võtmesõnad: aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH), täiskasvanud õppija, kõrg- haridus, õpistrateegiad, õppijakeskne õpidisain

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, Tallinn, 10120, piret.maiberg-nou@tlu.ee.

Sissejuhatus

Aktiivsus- ja tähelepanuhäiret (edaspidi ATH) diagnoositakse täiskasvanutel üha enam (Cohen *et al.*, 2024) ning koos sellega on kasvanud ATH diagnoosiga õppijate hulk ka kõrgkoolis. Üha sagedamini on õppijaid, kes taotleavad ATH diagnoosi tõttu erisusi, mis omakorda eeldab õppejõududelt enam teadmisi ja oskusi, kuidas õpet kavandada ja läbi viia. Siinne uuring aitab avada ATH-ga õppijate kogemusi kõrgkoolis ning uurib, milliseid õppijakeskseid õpidisaini elemente nad kogevad toetavana.

Varasemate uuringute järgi on ATH-ga kõrgkooliõppijate õpitulemused keskmisest madalamad, neil esineb enam akadeemilisi probleeme (Heiligenstein *et al.*, 1999; Weyandt *et al.*, 2013) ning nende akadeemiline enesetõhusus on väiksem kui neurotüüpilistel eakaaslastel (Minear *et al.*, 2023). Varasemate uuringute süntees näitab, et nende õpingute katkestamise risk on samuti suurem (Sedgwick-Müller *et al.*, 2022).

Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 rõhutatakse õppijakesket ja diferentseeritud lähenemist ning sama põhimõtet kinnitavad ka Tallinna Ülikooli õpetamise ja juhendamise hea tava ning kõrgharidusstandardi (2024) õpiväljundid, mille järgi peavad õppijad suutma püstitada eesmärged, analüüsida õppeprotsessi, kujundada teadlikult oma õpi- ja karjääriteed ning lahendada keerukaid probleeme koostöös teistega. Selline lähenemine eeldab õppijalt suuremat enesejuhtimist ja aktiivset osalemist, mis võib ATH-ga õppijatele osutada väljakutseks. Kuigi varasemad uuringud kirjeldavad ATH-ga kõrgkooliõppijate eneseregulatsiooni, ajajuhtimise ja tähelepanu hoidmise raskusi, on vähem teada, kuidas õppijad ise oma õpistrateegiate kujunemist mõtestavad ning milliseid õppijakeskse õpidisaini elemente nad oma õppimisel toetavana kogevad. Seetõttu on vaja uurida ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate kogemusi nii õppimisega toimetulekul kasutatavate õpistrateegiate kui ka õppimist toetavate õpidisaini lahenduste kohta. Uuringu eesmärk on mõista ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate kogemusi õpistrateegiate kasutamisel ning õppijakeskse õpidisaini tajutud sobivust ja õppimist toetavaid elemente kõrghariduses. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ning valimiks olid ATH diagnoosiga kõrgkooliõppijad, kelle leidmisel tehti koostööd Eesti ATH Liiduga. Tulemuste põhjal saab pakkuda teaduspõhiseid soovitusi, kuidas toetada ATH diagnoosiga õppijate akadeemilist õppimist.

Selleks, et mõista ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate kogemust, püstitati kaks uurimisküsimust.

1. Milliseid õpistrateegiaid kasutavad ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijad ning kuidas nad nende kasutamist kogevad?
2. Milliseid õppijakeskse õpidisaini elemente kogevad ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijad õppimist toetavana?

ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppija õpikogemus, õpistrateegiad ja toetavad õppijakeskse õpidisaini elemendid

ATH diagnoosiga õppija võib olla võimekas ja motiveeritud, kuid kogeb ülikooli-õpingutes raskusi, mis on seotud töömälu, eneseregulatsiooni, ajaplaneerimise ja organiseerimisoskustega (Onandia-Hinchado *et al.*, 2021; Sedgwick-Müller *et al.*, 2022; Wright, 2011), lisaks peab ta toime tulema kõrgema emotsionaalse tundlikkusega kriitikale ja raskustega ülesannete alustamisel (Sedgwick-Müller *et al.*, 2022). Tähelepanu hajumise ja motivatsiooni kõikumise taga võib ATH puhul olla eripära, et ülesande juures püsimiseks vajatakse suuremat stimulatsiooni (Babajanyan *et al.*, 2023). Vähem huvitavate või stimuleerivate ülesannete puhul kirjeldasid ATH-ga õppijad suuremaid raskusi ülesande alustamise ja tähelepanu säilitamisega (Babajanyan *et al.*, 2023). Mrazek jt (2013) toovad esile, et mõtete uitamine võib samuti ülesande juures tähelepanu hoidmist häirida. Eelmainitud raskuste koosmõju võib viia katkestuste, hilinemiste, vältimiskäitumise ja enesekriitika suurenemiseni, mis omakorda mõjutavad õpiedukust ja püsivust.

Erinevate väljakutsetega toimetulekuks on ATH-ga kõrgkooliõppijatel välja kujunenud erinevad õpistrateegiad, mis võivad hõlmata õpiülesannete tükeldamist (Sedgwick-Müller *et al.*, 2022; Solanto *et al.*, 2010), väliste ajamärkide ja meeldetuletuste kasutamist (Sedgwick-Müller *et al.*, 2022) või õpipartnerluse loomist (Álvarez-Godos *et al.*, 2023). Siinses artiklis käsitletakse õpistrateegiaid kui õppija tegevusi, mille abil ta planeerib, jälgib, suunab ja kohandab oma õppimisprotsessi (Hattie & Donoghue, 2016). Õpistrateegiate valikut võivad mõjutada ka õppija arusaam iseendast õppijana ning õppimiskogemuste mõtestamine. Brunton ja Buckley (2021) toovad varasematele käsitlustele tuginedes esile, et mõistmine, milline on õppija arusaam iseendast, aitab selgitada täiskasvanud õppijate motivatsiooni, õppimistakistusi ja toevajadust. ATH-ga õppijate õppijaidentiteedi kujunemist võivad mõjutada korduvad ebaõnnestumised, hiline diagnoos ja stigmatiseerivad suhtumised, mis omakorda võivad vähendada enesetõhusust ning suurendada enesekriitikat. Ka Minear jt (2023) leidsid, et ATH diagnoosiga kõrgkooliõppijate akadeemiline enesetõhusus oli madalam. Akadeemilise ebaõnnestumisega toimetulekut võivad toetada teadvelolek ja enesekaastunne (Neff *et al.*, 2005). ATH-ga kõrgkooliõppijate kogemuste mõistmiseks on oluline vaadelda õpistrateegiaid ka õppija enesemõistmise ja emotsionaalse toimetuleku kaudu.

Beck Wells (2024) käsitleb ATH-ga täiskasvanud õppijate toetamisel paindlikke õppimisvõimalusi ning erinevaid viise kaasamiseks ja õpitu demonstreerimiseks. Kõrgkooliõppijaid võib toetada õppijakeskne õpidisain, mida selles

artiklis mõistetakse kui õppe kavandamist ja korraldamist viisil, mis lähtub õppija vajadustest, toetab tema aktiivset osalust ning pakub paindlikke võimalusi õppida, osaleda ja õpitut demonstreerida (Damşa & de Lange, 2019). Psühholoogiline turvalisus tähendab õpikontekstis seda, et õppija saab õpikeskkonnas väljendada oma vajadusi, küsida abi, võtta õppimisega seotud riske ja teha vigu ilma negatiivsete sotsiaalsete tagajärgede hirmuta (Edmondson *et al.* 2016). Õpidisaini ja -keskkonna kohandused võivad toetada ATH-ga kõrgkooliõppijate toimetulekut igapäevases õppetöös. Arvestades, et ATH-ga õppijatel võib esineda raskusi planeerimise ja ülesannete kestuse hindamisega (Sedgwick-Müller *et al.*, 2022), toetavad neid selged vahe-eesmärgid, planeeritud pausid ning vajadusel ka kohandused hindamisel (nt lisaaeg, puhkepaus eksami ajal) (Álvarez-Godos *et al.*, 2023; Sedgwick-Müller *et al.*, 2022). Eesmärgistamist toetav lähenemine aitab õppijal kujundada realistlikke sihte ning saavutada väiksemaid vahe-eesmärke (Álvarez-Godos *et al.*, 2023).

ATH-ga õppijate toetamine vajab terviklikku lähenemist, milles põimuvad õpikeskkonna kohandused, enesejuhtimist toetavad praktikad (Álvarez-Godos *et al.*, 2023; Sedgwick-Müller *et al.*, 2022) ning õppija emotsionaalset toimetulekut toetavad ressursid, nt enesekaastunne (Neff *et al.*, 2005). Enesekaastunne tähendab enda kohtlemist heasoovlikult ka ebaõnnestumise korral, seda on seostatud kõrgema sisemise motivatsiooni ning parema kohanemisega pärast akadeemilist ebaõnnestumist (Neff *et al.*, 2005) ning see võib suurendada motivatsiooni pöörduda ülesannete juurde tagasi (Breines & Chen, 2012).

Varasemad uuringud on seostanud ATH-ga õppijate toetamist enesejuhtimise strateegiate (sh ajajuhtimise ja planeerimisoskuste) õpetamise (Hartung *et al.*, 2022; Prevatt & Yelland, 2015), *coaching*'u (Prevatt & Yelland, 2015), teadvelolekule (ingl k *mindfulness*) põhinevate lähenemiste ja kognitiivkäitumuslike sekkumistega (Kim & Jung, 2025; Liu *et al.*, 2023), et toetada tähelepanu, eneseregulatsiooni ja õpingutega rahulolu.

ATH-ga õppijate õppimisele võib kaasa aidata õppijakeskne õpidisain, mis loob psühholoogiliselt turvalise ning eneseregulatsiooni toetava õpikeskkonna. Nendeks elementideks võivad olla õppekorralduse selgus, hindamise kohandused, vahe-eesmärgid õppetöös, paindlikkus õppimisel ja tagasiside. ATH-ga õppija vajab oma õpingutes enesejuhtimisel ja õpistrateegiate loomisel toetust, mida võivad pakkuda eesmärgistamine, ajaplaneerimine, tähelepanu teadlik juhtimine ning eneseregulatsioon. Toimetulekut toetavad ressursid võivad olla enesekaastunne, *coaching*, teadvelolek ja erinevad kognitiiv-käitumuslikud lähenemised.

Metoodika

Andmekogumismeetod ja uuringu protseduur

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega täiskasvanud kõrgkooliõppijate õpikogemuste uurimiseks kasutati eesmärgipärase valimi moodustamise põhimõtteid. Uuringus osalemise kriteerium oli meditsiiniline ATH diagnoos ning õppimine kõrgkoolis intervjuu toimumise ajal. ATH diagnoosi olemasolu tugines osalejate enesekohasele kinnitusele ning diagnoosi tõendavaid dokumente uuringu raames ei kogutud, sest eesmärk oli diagnoosiga kõrgkooliõppijate kogemusi subjektiivselt hinnata. Võttes aluseks valimi moodustamisel seatud kriteeriume, kasutati uuringusse sobivate isikute leidmiseks Facebooki gruppi Eesti ATH Liit / ADHD Estonia ja artikli autori isiklikku Facebooki kontot. Selliselt värvates oli võimalik jõuda sihtrühmani ajaliselt lühikese perioodi jooksul, küll aga võis sotsiaalmeedia kaudu värbamine kujundada valimi, kuhu jõudsid tõenäolisemalt inimesed, kes olid valmis oma kogemusi jagama, olid ATH teemast teadlikumad või seotud vastava veebikogukonnaga. Uuringus osalemise kutse on leitav lisast 1. Uuringus nõustus osalema 13 inimest, kellest kaks ei osalenud aktiivselt õppetöös ning kahega ei õnnestunud leida sobivat intervjuuaega, seega tehti intervjuud 9 sihtgrupile vastava kõrgkooliõppijaga. Valimi suurust peeti kvalitatiivse uuringu puhul sobivaks, sest uuringu eesmärk oli selgitada välja osalejate kogemused ning tuvastada nii korduva kui ka eristuvaid kategooriaid. Valimisse kuulusid õppijad nii bakalaureuse tasemelt, magistrantuurist kui ka doktorantuurist. Vanust ei käsitletud uuringus analüütilise tunnuseks ning seetõttu ei kogutud vanuseandmeid süstemaatiliselt. Kõik uuringus osalenud vastajad olid naissoost. Uuringus ei kogutud andmeid osalejate ravimite tarvitamise kohta, kuna see ei olnud suunatud ravimite mõju hindamisele, küll aga kerkis ravimite kasutamise teema intervjuudes spontaanselt esile. Osalemine oli vabatahtlik ning uuritavatel oli õigus katkestada intervjuu igal ajahetkel ilma põhjendamiskohustusega.

Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud individuaalintervjuuga, mille kava koosnes neljast temaatilisest osast. Intervjuukava koostamisel lähtuti uurimisküsimustest ning interpretatiiv-fenomenoloogilise analüüsi (IPA) kui kvalitatiivse uurimislähenemise kogemuskesksetest ja tähenduste mõistmisele suunatud põhimõtetest. IPA eesmärk on mõista, kuidas inimesed oma kogemusi tajuvad, tõlgendavad ja milliseid tähendusi nad neile annavad (Smith *et al.*, 2022). Sellest lähtudes suunasid intervjuuküsimused osalejaid kirjeldama konkreetseid õpikogemusi, nendega seotud tundeid ja toimetulekuviise ning avama

kogemuste isiklikku tähendust ja tagantjärele mõtestamist. Kava esimeses osas olid küsimused õppimise taustainfost (nt *Milline on/oli sinu kogemus ülikoolis õppides?*), et mõista osaleja õpiteekonda. Teise osa küsimused puudutasid õppimiskogemust ülikoolis ning nende eesmärk oli mõista kogemuse isiklikku tähendust ja seda, kuidas õppija tajub oma toimetulekut ja õppimise konteksti (nt *Kas meenub mõni olukord, mis eriti ilmestab, milline õppija sa oled?*). Need küsimused avasid õpistrateegiate kujunemist. Kolmanda osa küsimused käisid toetavate ja takistavate tegurite kohta ning nende eesmärk oli mõista, kuidas õppija suhestub oma kogemuses esinenud toetuse ja takistustega ning millise tähenduse ta neile omistab (nt *Millised olukorrad või tegurid on olnud eriti rasked või takistavad? Mis selles olukorras toimus ja kuidas sa tagantjärele seda kogemust mõtestad?*). Kolmanda osa küsimustega koguti andmeid eelkõige õppijakeskse õpidisaini elementide kohta, sealhulgas õppekorralduse selguse, õppemeetodite, tagasiside, õppejõu toe, koostöö, paindlikkuse ja õpikeskkonna mõju kohta.

Intervjuukava viimases osas olid küsimused, mis puudutasid õpistrateegiaid. Nende eesmärk oli uurida, kuidas õppija on leidnud enda jaoks toimivaid viise ja kuidas ta neid kogemusi tõlgendab (nt *Kas sul on välja kujunenud mingid kindlad õppimisviisid või harjumused, mis töötavad sinu jaoks kõige paremini? Kuidas sa need avastasid või õppisid kasutama?*). Intervjuukava osad täiendasid üksteist uurimisküsimuste avamisel ning võimaldasid luua omavahel seostatavat andmestikku.

Intervjuud toimusid Zoomi keskkonnas ajavahemikus 30.10–14.11.2025 ning seejärel need transkribeeriti ja anonüümistati. Esmalt viidi läbi prooviintervjuu, et hinnata küsimuste arusaadavust ja järjestust. Kuna intervjuukava pärast prooviintervjuud sisuliselt ei muudetud ning saadud andmed vastasid uurimisküsimustele, kaasati prooviintervjuu ka lõppandmestikku. Salvestatud intervjuude transkriptsioonidest eemaldati isikut tuvastada võivad detailid. Intervjuude kestus oli ligikaudu üks tund (lühim 57 minutit ning pikim üks tund ja 21 minutit).

Andmete analüüsimisel IPA protseduuri ei rakendatud, vaid kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Eetilised piirangud

Uuring puudutab ATH diagnoosiga täiskasvanud kõrgkooliõppijate õpikogemusi, mistõttu seati esikohale osalejate heaolu, vabatahtlikkus ja konfidentsiaalsus. Osalejaid teavitati uuringu eesmärgist, salvestamisest ja andmete kasutamisest ning neil oli õigus osalemine igal ajal katkestada. Andmeid kasutati üksnes teaduslikul eesmärgil ja tulemused esitati anonüümistatult,

tuvastamist võimaldavad detailid eemaldati transkriptsioonidest ning ligipäas salvestistele ja transkriptsioonidele oli ainult uurijal.

Andmeanalüüs

Intervjuude transkribeerimine toimus seitsmel juhul Zoomi keskkonnas ning kahel juhul kasutati kõnetuvastusteenust tekstiks.ee. Intervjuude helifailid kuulati üle ja kontrolliti tekstide vastavust helifailidele. Vajadusel tehti parandused ja eemaldati vastanute tuvastamist võimaldav informatsioon. Uuringu kvalitatiivne andmestik koosnes poolstruktureeritud intervjuude transkriptsioonidest eraldatud tekstikatketest, mis olid koondatud Exceli tabelis ridadeks. Iga rida sisaldas osaleja tähist (Vastaja 1–9) ja uuringu kontekstis tähenduslikku tekstilõiku.

Analüüsi suunasid kaks uurimisküsimust.

1. Milliseid õpistrateegiaid kasutavad ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijad ning kuidas nad nende kasutamist kogeavad?
2. Milliseid õppijakeskse õpidisaini elemente kogeavad ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijad õppimist toetavana?

Analüüsis kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Hsieh ja Shannon (2005) määratlevad kvalitatiivset sisuanalüüsi uurimismeetodina, mille abil tõlgendatakse subjektiivselt tekstiandmete sisu, kasutades süstemaatilist liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning tuvastades andmetes teemasid või mustreid. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab süsteemselt kirjeldada ja tõlgendada osalejate kogemusi, tuvastada korduvaid teemasid ning koondada mahukat tekstimaterjali uurimisküsimuste seisukohalt olulisteks kategooriateks. Uuringus oli analüüsiüksuseks tähenduslik tekstikatke. Analüüs algas transkriptsioonide korduva läbilugemisega, et kujundada tervikpilt ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate kogemustest ning tuvastada korduvad tähendusmusterid. Seejärel eraldati transkriptsioonidest uurimisküsimustega seotud tekstilõigud ning koondati need Exceli tabelisse, kus iga rida sisaldas osaleja tähist ja vastavat tekstikatket. Järgnevalt toimus avatud kodeerimine, mille käigus omistati tekstikatketele nende sisu kirjeldavad esialgsed koodid. Kodeerimine toimus induktiivselt, lähtudes osalejate enda sõnastusest ja kogemustest. Pärast esialgset kodeerimist võrreldi sarnase sisuga koode, koondati need alamkategooriateks ja seejärel peakategooriateks, mida analüüsi käigus korduvalt täpsustati ning mida on näitlikustatud tabelis 1.

Tabel 1. Näide kodeerimisprotsessist

Tekstikatke	Esialgne kood	Alamkategooria	Peakategooria
„Ma ei peagi õppima nii nagu teised.“	oma eripärase õppimisviisi teadvustamine	diagnoosi mõju enesemõistmisele	õppijaerinevuse teadvustamine ja eneseaktsepteerimine
„Mul peab olema kõik väga selge, mustvalgelt kirjas.“	vajadus selgete juhiste järele	ülesannete ja ootuste selgus	kursuse struktuur ja selgus

Kodeerimise lõppfaasis arutati kujunenud kategooriasüsteemi kolleegiga, et kontrollida kategooriate sisulist kooskõla koodidega, vastastikust eristuvust ning tõlgenduste põhjendatust. Tulemuste esitamisel hoiti nähtavana nii osalejate autentne sõnakasutus tsitaatides kui ka uurija tõlgendus, et seostada tulemused teoreetiliste mõistetega.

Tulemused

Tulemused esitatakse kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus kujunenud kategooriate kaupa. Esmalt käsitletakse ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate kogemusi õpistrateegiatest (UK 1) ning seejärel õppijakeskse õpidisaini toetavaid elemente nende kogemustes (UK 2). Kategooriaid illustreeritakse osalejate tsitaatidega. Kategooriad kirjeldavad osalejate kogemusi ja hinnanguid. Esimese uurimisküsimuse „Milliseid õpistrateegiaid kasutavad ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijad ning kuidas nad nende kasutamist kogevad?“ vastustena moodustus kaheksa erinevat kategooriat: 1) õppijaerinevuse teadvustamine ja eneseaktsepteerimine; 2) ajasurve kui õppimise käivitaja; 3) motivatsioon, huvi ja tähenduslikkus; 4) mõtestamine ja teadmise kujundamine; 5) õpikeskkond; 6) kehalised ja sensoorsed strateegiad; 7) digivahendite tugi ning 8) sotsiaalne õppimine ja õpipartner.

1. Õppijaerinevuse teadvustamine ja eneseaktsepteerimine

Intervjueeritavate kogemuses avaldus, et paljude õpistrateegiade kasutamise eelduseks oli diagnoosist teadasaamine, iseenda eripärade mõistmine ning samuti ATH mõju teadvustamine õppimisele. Diagnoosi mõtestamine võimaldas intervjueeritaval näha, et nende õppimisviis erineb neurotüpiliste õppijate omast ning et tavapärased õppimissoovitused ei pruugi nende puhul toimida. See omakorda vähendas enesesüüdistamist, õppimisega seotud pinget ja toetas enesesõbralikkust.

„No nüüd ma võibolla tean, et ma ei peagi õppima nii nagu teised.“ (V1)

„Selles suhtes on natuke mõjutanud, et ma ei ole enam enda vastu nii karm, /.../ et ma olen nagu läbikukkuja või et või et teised ongi paremad kui mina. See enda nii-öelda halvustamine /.../ see on nagu ära jäänud.“ (V2)

„Kuidagi kergendus oli, et ma polegi loll ja laisk. Vaid et mul aju on teistsugune.“ (V7)

Osalejate kogemustes aitas diagnoos selgitada raskuseid ning oli ka lähtekoht toimivamate strateegiate kujundamiseks.

2. Ajasurve kui õppimise käivitaja

Ajajuhtimise kirjeldustes kordus muster, et õppimine käivitub tugevalt ajasurve tingimustes (nn viimane minut) ning see võib tuua kaasa hüperfookuse ja kõrge sooritusvõime. Samal ajal rõhutati, et selline rütm on kurnav ja riskantne (tekitab ärevust, unustamisi, pidevat valmisolekut reageerida). Õpistrateegiatena kasutati väliseid abisüsteeme (meeldetuletused, kalender, tähtaegade tabelid, keskkonnavahetus), samuti teadlikult ajalise puhvri jätmist enne tähtaegu, et vältida ülekoormust. Tuge saadi ka kursusekaaslastelt, näiteks kui keegi kursusel oli loonud ülesannete ja tähtaegade tabeli, tänu millele oli kergem järke pidada.

„Pigem olen selline õppija, kes teeb asju küll viimasel minutil, aga viimasel minutil ajasurve tõttu teeb väga hästi. /.../ ajasurve on minu jaoks parim motivaator, eriti sellistes asjades, mis nagu otseselt ei huvita.“ (V2)

Intervjueeritavate kogemustes väljendus ajasurve õppimist käivitava, kuid samas ebastabiilse toimetulekumustri, mitte teadliku ajajuhtimismeetodina. Tegutsemine käivitus sageli alles olukorras, kus lähenev tähtaeg suurendas ülesande tajutatavat intensiivsust ning lõi piisava välise surve selle täitmiseks.

3. Motivatsioon, huvi ja tähenduslikkus

Vastajad rääkisid, et ATH-kogemuses on motivatsioon tihedalt seotud huvi ja tähenduslikkusega. Kui teema on huvitav, suudetakse süveneda, kui mitte, tekib vältimine või alustamisraskus. Kirjeldati ka seda, et motivatsioonilangus võib kaasa tuua ärevuse, ülemõtleamise ja n-ö lukkumineku, mis omakorda süvendab edasilükkamist. Huvipuuduse või motivatsioonilanguse korral nimetati toimetulekustrateegiatena ajasurve teadlikku ärakasutamist, välise toe ja kontrolli loomist (nt õpipartner) ning süsteeme, mis töötavad mõnda aega, kuid vajavad vahetamist, sest uudsus kaob ja strateegia ei toimi enam nii hästi.

„Ma arvan, et kõige suurem tugevus ongi see, et kuidas ma suudan asja, mis on minu jaoks huvitav, nagu väga sisse minna /.../ aga kõige raskem ongi nagu teha neid asju ära, mis ma nagu oma peas tean, et tegelikult, et ma teen selle ära ja ma rohkem sellega enam tulevikus ei tegele.“ (V2)

„Mul on rohkem keerulisemaid perioode ehk siis kus mul ongi motivatsiooni vähem ja /.../ juba selle peale mõtlemine, et ma pean mingi asja ära tegema, siis see tekitab hästi suurt ärevust ja sellist nagu vastuolu. /.../ ma ei suuda arvutit lahti teha, et reaalselt vaadata neid materjale, et mida ma tegema pean.“ (V3)

See viitab, et motivatsioon ei olnud osalejate kogemuses püsiv sisemine omadus, vaid tugevalt kontekstist ja ülesande tähendusest sõltuv protsess. Vastanute kogemustes seostus huvi puudumine alustamisraskuse, ärevuse ja vältimisega.

4. Mõtestamine ja teadmise kujundamine

Vastajate kogemustes tõusis tõhusa õpistrateegiana esile seoste loomine (uue info sidumine varasemaga, näidete ja lugude kaudu meeldejäätmine) ning lihtsalt päheõppimise vältimine. Osalejad kirjeldasid, et nad püüavad loengus pigem kuulata ja samal ajal luua seoseid, mitte mehaaniliselt kõike üles kirjutada. Mõtestamist toetas ka dialoog (arutelu, küsimuste küsimine), sest see aitas hoida fookust ja struktureerida infot.

„Nendessamades loengutes või seminarides, siis ma tegelen päriseluga seostamisega kogu aeg.“ (V4)

„Muidugi lood on need, mis väga hästi (aitavad). No see on jälle see seoste loomine, on ju? Jah, kui keegi ütleb, et aga näed, minul oligi siuke olukord, kus vot juhtus see ja see, ja siis sul tuleb see meelde pärast kui sa pead hakkama vastama või tegema midagi.“ (V3)

Osalejate jaoks tähendas õppimine tähenduse loomist ja uue teadmise sidumist olemasoleva kogemusega, mitte niivõrd faktide meeldejätmist. Seoste loomine aitas muuta õppesisu aktiivseks ja isiklikult haaravaks, mis vähendas passiivse kuulamise või mehaanilise konspekteerimisega kaasnevat hajumise riski.

5. Õpikeskkond

Enamik vastajatest kirjeldas õppimiskeskkonna olulist mõju oma tähelepanu hoidmisele. Tähelepanu võib katkeda nii väliste segajate (müra, visuaalne üleküllus, ootamatud sündmused) kui ka sisemiste impulsside tõttu. Seetõttu kujunes oluliseks strateegiaks keskkonnavahetus (teise tuppa minemine, vastaja jaoks õige koht õppimiseks) ning õppimisolukorra kujundamine nii, et segajaid oleks vähem ja fookus püsiks kauem. Tähelepanu hoidmist keskkonnas toetasid kaasamine ning arutelud.

„Kui parasjagu maja ette tuleb prügiauto, siis ma ka ei kuula, sest ma hakkan vaatama, mis müra seal kuskil toimub.“ (V1)

„Pigem ongi see, et see keskkond peab olema nagu täiesti, kui ma üksi õpin, et siis mul on nagu kõik asjad tehtud, ma ei pea mitte millegi muu peale mõtlema. /.../ kui ma tunnen, et ma ei suuda kodus õppida, siis ma lähen ülikooli raamatukokku.“ (V9)

Osalejate kogemustest ilmnes, et õpikeskkond võis olla teadlikult kujundatav osa õpistrateegiast. Keskkonna korrasolek, häirivate stiimulite vähendamine ja õppetegevuste vaheldumine toetasid tähelepanu püsimist, vähendades koormust, mis kaasneb tähelepanu pideva ümberlülitumisega väliste stiimulite ja sisemiste impulsside vahel.

6. Kehalised ja sensoorsed strateegiad

Vastajate kogemustest ilmnes, et tähelepanu hoidmisel aitab kehaline või sensoorne tegevus (nt mustrite joonistamine, kirjatehnika harjutamine, kudumine), mis ei vii mõtet mujale. Oluline on, et füüsiline tegevus ei neela kogu kognitiivset ressursi. Samuti mainiti, et tavapärased lühikesed liikumispausid ei pruugi ATH puhul töötada planeeritud mahus (10 minutist võib saada tund), mistõttu kujuneb strateegiaks pigem individuaalne katsetamine ja iseenda eripärade tundmaõppimine.

„Siis mis mul aitab keskenduda, on see, kui ma joonistan vihikusse mustreid. /.../ Ma tean, et mõned räägivad mingitest kudumistest ja asjadest ka, aga mina nagu ei saaks küll kududa, sest ma tunduks, et ma ei ole nagu viisakas, aga kui ma kirjutan nii-öelda, siis nad arvavad, et ma teen märkmeid, et siis on nagu okei.“ (V4)

„Ma koon paralleelselt või värvin või joonistan. Ma teen midagi motoorset selleks, et säilitada oma tähelepanu ajuga selles kohas, kus see tegelikult peaks olema.“ (V8)

See viitab, et kehalised ja sensoorsed võtted toimisivad osalejate jaoks tähelepanu reguleeriva strateegia, mitte kõrvaltegevusena. Esile tõusis ka sotsiaalse sobivuse mõõde, kuna õppija võib loobuda enda jaoks tõhusast strateegiast juhul, kui ta tajub riski, et seda võidakse tõlgendada ebaviisakuse või tähelepanematusena.

7. Digivahendite tugi

Digivahendite tuge õppimisel kogesid kõik üheksa vastajat. Digivahendite roll ATH-ga õppijate strateegiates oli toetav ja aitas hoida tähelepanu, struktureerida tegevusi, vähendada kognitiivset koormust ja viia õppematerjalid sobivasse formaati (nt teksti muutmine audioks/*podcast*'iks). Samas kirjeldati ka, et

digivahendid võivad olla „kahe teraga mõõk“ - nad aitavad, kui kasutus on sihipärane ja piiridega, kuid võivad suurendada hajumist või tekitada ebakindlust (nt AI kvaliteedi suhtes rühmatöös).

7.1. Tähelepanu ja hajumise vähendamine

Vastajad kogesid, et tähelepanu hoidmiseks tuli teadlikult piirata ligipääsu segajatele ja vähendada korraga avatud stiimulite hulka.

„Blokkin endal telefonis igalt poolt sotsiaalmeedia asjad ära ... kui ma automaatselt Facebooki lehele läksin, tuli ette, et *no connection*.“ (V4)

7.2. Tehisintellekti kasutamine

Intervjueeritavad ei käsitlenud tehisintellekti kui õppimist asendavat vahendit, vaid kui õppimist käivitavat ja struktureerivat tuge. Enamik vastajatest koges tehisintellekti tuge ülesannete alustamise käivitajana. See toetas tekstide mõistmist, aitas kokku hoida aega ning seda kasutati ka enesetestimiseks või kordamisküsimuste loomiseks enne eksamit. Tehisintellekti toel vähendati blokeeringu tekkimist eriti suuremahuliste või keerukate tekstide puhul.

„Kui ma tean, mis ma pean sealt otsima, siis ma küsin ChatGPT käest, mis leheküljel võiks olla mainitud /... / kui ma peaks nullist hakkama otsima, mul ei oleks motivatsiooni.“ (V1)

„Panen AI-le sisse teema või materjalid ja ta tekitab kordamisküsimused.“ (V2)

Tehisintellekti kasutamine osutab õppimispraktika muutumisele ATH-ga õppijate kogemuses: see aitas osalejate sõnul muuta õppematerjali ja ülesanded õppija jaoks käsitletavamaks, olles õppimist vahendav tööriist, mis aitas suunata tähelepanu, ülesannet tükeldada ja õppimist käivitada. Osalejate kirjeldustes toetas tehisintellekt ülesandega alustamist olukordades, kus mahukas tekst, ebamäärane ülesanne või suur infokogus tekitasid blokeeringu. Lisaks aitas see luua esmase fookuse, küsimused või struktuuri, et õppimisega edasi liikuda.

7.3. Helindamine tehisintellekti toel

Vastustest ilmnes, et keskendumise ja materjali omandamise toetuseks muudetakse õppematerjali formaati. Õppimise hõlbustamiseks loodi audiofaile. Samas ütles üks osaleja, et audioformaadis õppimine ei aidanud tal materjali omandada.

„Pigem selle jaoks ma eelistaksin kasutada Google Classroomi, mis teeb selle justkui *podcast*’iks, mida on siis kergem tarbida.“ (V6)

Digivahendeid kogesid ATH-ga õppijad õpistrateegiates mitmetasandilise toena, mis aitas tähelepanu juhtida, õppimist käivitada, vähendada kognitiivset koormust ja muuta õppematerjale paremini omandatavaks, kuid samas ilmnes, et nende tõhusus sõltus kasutuse eesmärgipärasusest. Tavapärased digivahendid toetasid eelkõige mälu, ajajuhtimist ja segajate piiramist, kuid tehisintellektil põhinevad vahendid toetasid lisaks ka õppesisu ümberstruktureerimist ja õppimise alustamist.

8. Sotsiaalne õppimine ja õpipartner

Kõik osalejad tõid esile sotsiaalse toe olulisuse õppimisel. Kaasõppijad aitasid märgata tähtaegu, jagasid materjale, hoidsid järge ning vähendasid üksi tegemise koormust. Toetavaks peeti nii koduste tuge, kursuselt leitud õpipartnerit kui ka kursuse ühist toetust ja grupisuhtlust.

„Mind on toetanud tegelikult see, et meie nagu teiste inimeste tugi, selles mõttes teiste õppijate tugi.“ (V5)

„Kõige nagu parem praeguse nii-öelda ülikooli juures on see, et ma õpin koos oma isaga, ehk siis mul on nii öelda kaasvõitleja olemas kodus kogu aeg. /.../ kõige kõige parem asi üldse, et üldse midagi tehtud saada.“ (V2)

Osalejate kogemustes tähendas sotsiaalne tugi emotsionaalset julgustust ning toimis sageli ka välise struktuuri, vastutuse ja meeldetuletuste allikana.

Esimese uurimisküsimuse „Milliseid õpistrateegiaid kasutavad ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijad ning kuidas nad nende kasutamist kogevad?“ analüüs näitas, et osalejate õpistrateegiad kujunesid tihedas seoses enesemõistmise, motivatsiooni ja õpikeskkonnaga. Kuigi mitmed kirjeldatud strateegiad võivad toetada ka teisi kõrgkooliõppijaid, ilmnesid need ATH-ga õppijate kogemustes eelkõige toimetulekuviisidena, mis aitasid juhtida tähelepanu, käivitada õppimist, vähendada töömälu koormust, toetada ajajuhtimist ning reguleerida motivatsiooni ja emotsionaalset pinget. Osalejad kirjeldasid ka eneseregulatsiooni toetavaid viise, et kõrghariduse nõuetega kohaneda.

Õppijakeskse õpidisaini toetavad elemendid ATH-ga õppijate kogemuses

Teise uurimisküsimuse „Milliseid õppijakeskse õpidisaini elemente kogevad ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijad õppimist toetavana?“ vastustest kujunes seitse kategooriat: 1) kursuse struktuur ja ülesannete selgus; 2) õppevorm ja õppemeetodid; 3) tagasiside ja hindamine; 4) õppejõu tugi ja suhtlus, 5) koostöö ja grupitöö korraldus; 6) diferentseerimine ja paindlikkus; 7) tugiteenused ja psühholoogiline turvalisus.

1. Kursuse struktuur ja ülesannete selgus

Vastajate kogemustes ilmnes, et neid toetas selgelt sõnastatud õppekorraldus, kus oli üheselt arusaadav, mida hinnatakse, millises vormis ja keskkonnas tuleb oma tööd esitada ning millised on hindamiskriteeriumid. Selgus aitas kesken-
duda õppesisule, vajaliku info otsimisele ja ootuste äraarvamisele. Vastajad märkisid, et kui õppejõud ei ütle täpselt ootusi, tekib segadus ja motivatsioon langeb.

„Näiteks osad õppejõud jube hästi, kõik kirjeldavad lahti kõik, mis ülesanded tuleb nüüd teha, mis saab siis teha. /.../ Mul peab olema kõik väga selge, mul peab mustvalgelt olema selgelt. Ma küsin vahest neli korda üle asju.“ (V3)

Osalejate kogemustes toimus selgus õppimist toetava eeltingimusena, mis vähendas tarbetut kognitiivset koormust. Selged juhised ja hindamiskriteeriumid toetavad üldiselt kõiki õppijaid, aga ATH-ga õppijate kogemustes tulid need esile eriti olulise välise struktuurina. Kui ootused olid ebamäärased, kulus osalejate kirjelduste põhjal palju energiat ülesande mõistmisele, info otsimisele ja üle küsimisele, mis võis suurendada ärevust ning vähendada motivatsiooni.

2. Õppevorm ja õppemeetodid

Enamik vastajatest pidas toetavaks õppimist, kus oli interaktsioon ja vaheldus. Olenemata sellest, kas tegemist oli kontakt- või veebiõppega, toetasid õpet arutelud, lühikesed iseseisvad tööosad loengu sees ja praktilised ülesanded. Intervjueeritavate sõnul toetas see fookuse püsimist, sest tähelepanu on lihtsam hoida, kui tegevus vaheldub ja õppija saab aktiivselt osaleda. Toetavana nimetati ka etapilist hindamist, mis aitas vältida ühe suure eksamisurve kuhjumist.

„Üks õppejõud oli selline, kes viitsis iga nädal nagu päriselt meiega Zoomis kokku saada ja interaktsiooni teha. Ja see oli nagu parim ainekursus. No lihtsalt super inimene ja ja väga huvitav oli.“ (V1)

Vaheldusrikkus ja aktiivne osalemine on ATH-ga õppijate kogemustes seotud tähelepanu püsimisega. Passiivne ja ühetaoline õppevorm suurendas tähelepanu hajumise võimalust, samas kui arutelud, lühikesed tööosad ja praktilised ülesanded tõid õppimisse vaheldust ja vahetut kaasatust.

3. Tagasiside ja hindamine

Vastajate kogemustest ilmnes, et tagasiside on emotsionaalse toe oluline osa ning õppimise toetaja. Toodi välja, et hea tagasiside annab jõudu edasi minna ja aitab motiveerida ka siis, kui on motivatsioonilangus. Oluliseks peeti tagasiside

puhul veel täpselt aru saamist, mida on vaja parandada, sest ilma põhjenduseeta hindamine jätab õppija teadmatusse ning võib mõjutada järgmise korra sooritust. Eriti väärtuslikuks peeti tagasisidet ja hindamist õppimise käigus, mitte üksnes aine lõpus.

„/.../ siis ei ole seda pinget korraga hakata midagi pähe õppima ja on ka see tagasiside seal vahepeal, kuidas mul täna läheb.“ (V1)

Osalejate kogemuste põhjal aitas toetav tagasiside hoida edenemise tunnet ja vähendas ebamäärasust. Õppimise käigus antav tagasiside oli ATH-ga õppijatele oluline, kuna lõi välise orientiiri, kuidas hinnata õppimise edenemist. Kui tagasiside tuli alles aine lõpus või jäi üldiseks, suurenes ebakindlus selles, kas õppija liigub õiges suunas. Vahepealne tagasiside aitas vähendada viimase hetke pinget ja toetas õppimise etappideks jagamist.

4. Õppejõu tugi ja suhtlus

Vastajad kogesid, et neid toetab, kui õppejõud (või aine meeskond) kaasab õppijaid õppetöösse: arutab, selgitab, suunab ja on kättesaadav. See loob kaasatust ning aitab õppimisega kaasnevat pinget reguleerida. Demotiveerivana mõjus seevastu kogemus, kus õppejõud ei selgitanud ootusi või jättis mulje vähesest pühendumusest.

„Seal olid jah abiõppejõud olid need, kes siis kõige rohkem tegelesid selliste nagu aitamistega.“ (V2)

„Mulle on oluline, et õppejõud oleks kättesaadav vajadusel ja et suhtlemine oleks võrdne.“ (V7)

Osalejate jaoks seisnes õppejõu tugi lisaks info edastamisele ka suhtes ja toonis, millega õppijaga suheldi.

5. Koostöö ja grupitöö korraldus

Vastajad kirjeldasid grupitööd kui keskendumist ja järjepidevust toetavat vormi, eriti siis, kui rühmas olid varakult tegutsejad, mis tekitas kohusetunde ja aitas tööga varem alustada. Samas kirjeldati grupitöö suurima riskina kontrolli kadumist, konflikte ja koormuse ebaõiglast jaotust. Toetavaks peeti paindlikku grupitöö korraldust ehk võimalust teha tööd paaris või ka individuaalselt.

„Grupitöö oli juba takistav vorm, sest ma olin surutud mingite inimestega ühtekokku, kellega ma ei tahtnud ise seal olla. /.../ See on minu jaoks liiga palju surveamist. Ja siis need konfliktid, mis seal grupi sees tekkisid.“ (V1)

„Meil on hästi kokkuhoidev grupp. /.../ Aga üleüldse, kõik ütlevad seda, et nad hästi palju saavad tuge üksteiselt. Meil on see vestlus hästi tihe seal grupis, kui on mingid ülesanded.“ (V3)

Osalejate kogemustes sõltus grupitöö mõju suurel määral osalejatest, töökorraldusest ja rollijaotusest.

6. Diferentseerimine ja paindlikkus

Vastajate kogemustes tuli diferentseerimise ja paindlikkuse vajadus esile eeskätt praktiliste lahendustena. Toetavana nimetati õppematerjalide kättesaadavust enne loengut, võimalust kasutada eksamil mürasummutavaid kõrvaklappe, õppematerjalide esitamist erinevates formaatides ning tööde sooritamiseks antavat ajapikendust. Samuti peeti oluliseks valikuvõimalusi soorituse viisides, näiteks võimalust teha eksami asemel uurimistöö.

„Et et kas ma nagu teen eksami või ma teen uurimuse mingisuguse asja läbimiseks, et ma saaksin nagu mingis mõttes valida enda jaoks kõige nagu tõhusama lahenduse.“ (V8)

„Võimalusel teha loengu, seminari, praktikumi õppematerjalid üliõpilasele kättesaadavaks enne loengu toimumist. Lubada eksamil, kirjalikel arvestustel või muudel kirjalikel töödel klassiruumis kasutada summutavaid kõrvaklappe, siis rühmatöö paindlik korraldus, et näiteks anda rühmade asemel paaris või individuaalne töö.“ (V6)

Osalejate sõnul toetas paindlik õppekorraldus ennekõike võimalust valida enda jaoks toimivam viis õppida ja ülesandeid täita. Paindlikkus tähendas lisaks võimalust kasutada sellist sooritus- või tööviisi, mis vähendas tähelepanu, aja-juhtimise või sensoorse koormusega seotud takistusi.

7. Tugiteenused ja psühholoogiline turvalisus

Vastajate kogemuses nimetati toetavana HEV-õppenõustamise või ametliku toe olemasolu – isegi kui seda kohe ei kasutata, annab see turvatunde. Lisaks toodi esile, et õppija jaoks on abivajaduse ja eripära sõnastamine sageli tingimuslik, sest kui keskkond tundub turvaline ja õppejõud paindlik, on lihtsam ennast avada ja kokkuleppeid teha. Kui aga õppejõud ütleb, et erandeid ei tehta või esineb stigmatiseerimist, siis õppija pigem vaikib ja jääb ilma kohandustest, mis võiksid toetada.

„Ongi see erivajadusega õpilase nõustamine, et teha see asi läbi. Isegi kui sa ei saada seda kellelegi, on endal see turvatunne ja teadmine, et näe, et kui mul on abi vaja, siis mul on see trump tagataskus olemas.“ (V6)

„Aga õppimine on vabatahtlik või noh. On olnud paar õppejõudu, kes ütlevad, et nemad erandeid ei tee. /.../ Üks õppejõud ütles, et kui teistel on seal kaks-kümmend kolm viiskümmend üheksa tähtaeg, siis minul on kell kuus öhtul ja kui selleks ajaks jääb esitamata, siis et, siis järgmine aasta saab uuesti teha seda ainet.“ (V5)

Osalejate kogemused viitavad sellele, et toe olemasolust üksi ei piisa ning määravaks osutub see, kas õppija kogeb keskkonda piisavalt turvalisena, et oma vajadusi sõnastada ja kokkuleppeid algetada. Kui õppija tajub, et erisuste küsimine võib kaasa tuua halvustamise, jäikuse või stigmatiseerimise, võib ta jätta olemasoleva toe kasutamata.

Tulemuste põhjal joonistus välja, et ATH-ga õppijad kogesid õppijakeskse õpidisaini toetavate elementidena eelkõige kursuse ja ülesannete selgust, õppeprotsessi struktuuri, õppemeetodite vaheldusrikkust, õppimise käigus antavat tagasisidet, õppejõu kättesaadavust, paindlikke osalemis- ja sooritusvõimalusi ning psühholoogilist turvalisust. Need elemendid toetasid õppimist sel juhul, kui need vähendasid ebamäärasust, aitasid hoida fookust, võimaldasid õppimist etappideks jagada ning löid tingimused, milles õppija sai oma vajadusi sõnastada ja kasutada talle sobivaid õppimisviise.

Arutelu

Tulemuste analüüs näitab, et ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate õpiteekonda iseloomustavad lisaks raskustele ka õppijaagentsus, mis avaldus enesejälgitamises, strateegilistes valikutes ja oma õppimisviiside teadlikus kohandamises. Tulemused avavad varasemaid käsitlusi ATH-ga õppijate eneseregulatsiooni, ajajuhtimise ja tähelepanu hoidmise raskustest, näidates, kuidas õppijad ise nende raskustega kõrgkooliõppes toime tulevad. Õpistrateegiad avaldusid osalejate kogemustes viisidena, mille abil reguleerida tähelepanu, käivitada õppimist, vähendada töömälu koormust ning tulla toime motivatsiooni kõikumise ja emotsionaalse pingega. Oluliseks tulemuseks oli diagnoosi teadvustamise mõju õppijale. Osalejate kirjeldustes lõi diagnoosi saamine uue selgitava raamistiku nii praegustele kui ka varasematele kogemustele ning aitas liikuda enesesüüdistamiselt eneseaktsepteerimisele. Enne diagnoosi ilmnes osalejate sõnakasutuses sageli enesesüüdistamist ja vähest usku oma õppimisvõimesse, mis haakub ATH-ga kõrgkooliõppijate madalama akadeemilise enesetõhususega (Minear *et al.*, 2023). Diagnoosi mõtestamine võimaldas õppeprotsessi ümber kujundada viisil, mis ei pruugi kattuda neurotüüpiliste normidega, kuid on õppija jaoks toimiv ja toetav. Empiiriliselt väljendus see enesekriitika taandumises ja heasoovlikumas sisekõnes ning seda võib

tõlgendada ka enesekaastundena, mida on seostatud kohanemisvõimelisema toimetulekuga raskuste korral (Neff *et al.*, 2005; Breines & Chen, 2012). Osalejate kirjeldustes oli heasoovlikum sisekõne ja eneseaktsepteerimine oluline ressurss, et vähendada häbi ja õppimisega seotud pinget.

Ajasurvega seotud viimase hetke käivitumine ilmnis osalejate kogemustes ambivalentse toimetulekumustrina. Ühelt poolt aitas lähenev tähtaeg õppimist alustada, tähelepanu koondada ja mõnel juhul hüperfookuseni jõuda, teisalt kogeti sellist viisi ärevust suurendava ja kurnavana, samuti tõi see kaasa ebaühtlase soorituse. See viitab asjaolule, et ajasurve võib ATH-ga õppija jaoks pakkuda tegevuse alustamiseks vajalikku stimulatsiooni, kuid selle hind võib olla emotsionaalselt ja füüsiliselt kõrge. Vastajad pidasid oma kogemuste põhjal toetavaks õpidisaini, milles ülesanded olid jaotatud vahe-eesmärkideks, hindamine oli etapiline ja tagasisidet anti regulaarset, enne kui tekkis kriitiline ajasurve.

Õppimist mõjutab ka motivatsioon, mis ilmnis osalejate kogemustes kontekstist sõltuva nähtusena. Kui õppesisu võimaldas näha suuremat pilti, seostada uut teadmist varasemate kogemustega või osaleda dialoogis, kujunes õppimine osalejate jaoks haaravamaks ja paremini juhitavaks. See toetab käsitlust õppimisest kui situatiivsest ja kogemuse kaudu kujunevast protsessist (Hager & Hodkinson, 2009). Uuringus osalejad kujundasid õpikeskkonda teadlikult, vähendasid segajaid ning kasutasid tähelepanu hoidmisel ja kognitiivse ülekoormuse vähendamisel kehalisi või sensoorseid võtteid. Tulemused tõid esile ka strateegiate kasutamise sotsiaalse mõõtme, sest mõni toimiv strateegia võis jääda kasutamata, kui seda ei tajutud õpisisu kontekstis sotsiaalselt vastuvõetavana. Seetõttu tuleks tähelepanu toetavaid strateegiaid vaadeldes arvestada ka õpikeskkonnaga seotud normide ja õpikultuuriga.

Õppetöö tugistruktuurina kasutasid kõik uuringus osalejad erinevaid digivahendeid: kalendrid ja meeldetuletused vähendasid töömälu koormust ja muutsid alustamise lihtsamaks. Tehisintellektipõhised vahendid lisasid sellele uue mõõtme, aidates alustada õppimist, struktureerida mahukat infot, luua kordamisküsimusi ja kujundada õppesisu õppija jaoks hoomatavamaks. Seega võib tehisintellekt ATH-ga õppija kogemuses toimida õppimist toetava tööriistana, aga samas eeldab selle kasutamine kriitilist hindamisoskust ning selgeid kokkuleppeid õppeprotsessis.

Sotsiaalne tugi osutus osalejate kogemustes oluliseks emotsionaalse toe allikaks, aga toimis ka õppimist struktureeriva mehhanismina. Kaasõppijad, õpipartnerid ja lähedased aitasid hoida järge, märgata tähtaegu ning vähendada üksi tegutsemise koormust. Sotsiaalne tugi oli ATH-ga õppijate kogemustes sageli välise mälu, vastutuse ja koormuse hoidja. Samal ajal võis paaris- või gruppitöö suurendada kontrolli kadumise, konfliktide ja sensoorse

või emotsionaalse ülekoormuse riski. Koostöö on ATH-ga õppijale toetav sel juhul, kui töökorraldus on selge, rollid on läbi räägitud ning õppijal on vajadusel võimalik valida paaris-, grupi- või individuaalse töö vahel.

Tulemused osutavad, et ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate toetamine sõltub ka õppijakesksest õpidisainist. Vastajate kogemused näitasid, et selgelt sõnastatud ootused, läbipaistev kursuse struktuur, ülesannete etapiline ülesehitus, vaheldusrikkad õppemeetodid ning õppimise käigus antav tagasiside vähendasid kognitiivset ja emotsionaalset koormust. Nii sai suunata rohkem energiat sisulisele õppimisele, mitte ülesannete mõistatamisele või pidevale ümberhäälestumisele. Tulemused toetavad õppijakeskse õpidisaini käsitlusi, mille järgi õppimise toetamine eeldab erinevate viiside võimaldamist eesmärgideni jõudmiseks, paindlikku osalemist ning õppija vajadustega arvestavat õppekorraldust (Damşa & de Lange, 2019). Samas näitavad tulemused, et paindlikkus toetab ATH-ga õppijat eelkõige siis, kui see on seotud selge struktuuriga. Piirideta paindlikkus või ebamäärased ülesanded võivad aga suurendada alustamisraskust ja otsustamise koormust. Seetõttu võib ATH-ga õppijate toetamisel pidada keskseks struktureeritud ja paindlikku õppekorraldust, kus õppijal on valikuvõimalusi, kuid need on piiritletud selgete ootuste, vaheesmärkide ja toetava tagasisidega.

Tulemustes kerkis esile ka psühholoogilise turvalisuse roll, kuna toetavate võimaluste olemasolust üksi ei piisa. Abi küsimine, oma vajaduste sõnastamine ja kokkulepete algatamine sõltusid sellest, kas õpikeskkond tundus paindlik, austav ja stigmatiseerimisest vaba. Kui õppejõud rõhutas, et erandeid ei tehta, või kui õppija tajus halvustavat suhtumist, jäeti abi pigem küsimata, isegi kui formaalsed tugimeetmed olid olemas. Kui õppija peab toe saamiseks avalikustama oma diagnoosi või erivajaduse, muutub õppejõu hoiak ja õpikeskkonna sotsiaalne kliima otsustavaks. Osalejate kogemused näitasid, et jäik või stigmatiseeriv suhtlus võib takistada toe kasutamist ka siis, kui kohandused on formaalselt olemas. Ilma psühholoogilise turvalisuseta võivad õppijakeskse õpidisaini raames pakutavad kohandused ja valikuvõimalused jääda õppijal kasutamata.

Uuringu tulemusi tõlgendades tuleb arvestada mitme piiranguga. Valim oli väike ning koosnes üksnes naissoost kõrgkooliõppijatest, mistõttu ei saa teha järeldusi võimalike sooliste erinevuste kohta ATH-ga kõrgkooliõppijate kogemustes. Andmed põhinesid osalejate enesekohastel kirjeldustel, mis annavad rikkaliku kogemusliku pildi, kuid ei võimalda hinnata strateegiate mõju näiteks akadeemiliste tulemuste või katkestamise näitajate kaudu. Uuring tugines üksnes intervjuuandmetele ning andmete triangulatsiooni teiste andmeallikatega ei kasutatud. Need piirangud mõjutavad tulemuste ülekantavust, kuid ei vähenda

uuringu panust ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate kogemuste uurimisse ja õpistrateegiate kujunemise mõistmisse.

Kokkuvõttes osutavad tulemused sellele, et ATH-ga täiskasvanud kõrgkooliõppijate õpiteekonda määratleb lisaks diagnoosiga kaasnevate eripärade mõistmisele ka õppijaagentsus, mis väljendub enesejälgimises, strateegilises kohanemises ja oma vajaduste paremas mõistmises. Diagnoosist teadlikuks saamine võib toetada liikumist enesesüüdistamiselt eneseaktsepteerimisele ning kujuneda lähtekohaks õppija jaoks sobivamate õpistrateegiate leidmisel. Samas näitab uuring, et ATH-ga õppijate toetamine kõrghariduses ei tohiks piirduda ainult individuaalsete strateegiate soovitamise ega formaalsete kohanduste pakkumisega. Õppija võib kujundada mitmeid toimivaid toimetulekuviise, kuid nende rakendatavus sõltub õppekorralduse selgusest, paindlikkusest, tagasisidest ja psühholoogilisest turvalisusest. Seetõttu eeldab ATH-ga õppija toetamine individuaalsete õpistrateegiate ja õppijakeskse õpidisaini koostöömismist. Selge, struktureeritud, paindlik ja psühholoogiliselt turvaline õpikeskkond loovad tingimused, et ATH-ga õppija saab oma tähelepanu, motivatsiooni ja õppimist tervikuna paremini juhtida.

Kasutatud kirjandus

- Álvarez-Godos, M., Ferreira, C., & Vieira, M.-J. (2023). A systematic review of actions aimed at university students with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 14, 1216692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216692>
- Babajanyan, D., Freame, L., Steele, R., & Poulton, A. (2023). Understanding attentional functioning in adult attention deficit hyperactivity disorder – Could this improve diagnostic specificity? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5077. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065077>
- Beck Wells, M. (2024). Supporting higher education students with attention deficit hyperactivity disorder through universal design for learning. *College Teaching*, 72(3), 227–230. <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2160959>
- Beck Wells, M. (2022). Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education. *Smart Learning Environments*, 9(1), Article 37. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00218-6>
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133–1143. <https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Brunton, J., & Buckley, F. (2021). ‘You’re thrown in the deep end’: Adult learner identity formation in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2696–2709. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767049>

- Charteris, J., Anderson, J., & Page, A. (2024). Psychological safety in innovative learning environments: Planning for inclusive spaces. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 688–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1974108>
- Cohen, S. L., Shavel, K., & Lovett, B. J. (2024). College Students with ADHD: A Selective Review of Qualitative Studies. *Disabilities*, 4(3), 658–677. <https://doi.org/10.3390/disabilities4030041>
- Damşa, C., & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *UNIPED*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S., & Weiner, J. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619–638. <https://doi.org/10.1080/01411920802642371>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Hartung, C. M., Canu, W. H., Serrano, J. W., Vasko, J. M., Stevens, A. E., Abu-Ramadan, T. M., Bodalski, E. A., Neger, E. N., Bridges, R. M., Gleason, L. L., Anzalone, C., & Flory, K. (2022). A new organizational and study skills intervention for college students with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice*, 29(2), 411–424. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2020.09.005>
- Hattie, J. A. C., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Science of Learning*, 1, Article 16013. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Levy, A., Savino, F., & Fulwiler, J. (1999). Psychological and academic functioning in college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of American College Health*, 47(4), 181–185. <https://doi.org/10.1080/07448489909595644>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kim, H.-H., & Jung, N.-H. (2025). Mindfulness-based interventions for adults with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Medicine (Baltimore)*, 104(37), e44308. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000044308>
- Kuznetsova, E., Tammi, T., Postnova, N., Palomäki, J., & Cowley, B. U. (2025). Mechanisms of learning in adults with ADHD during an ecologically-valid visual discrimination task. *Journal of Attention Disorders*, 30(1), 38–56. <https://doi.org/10.1177/10870547251356744>

- Kõrgharidusstandard. (2024). *Riigi Teataja I*, 13.06.2024, 5. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113062024005>
- Liu, C.-I., Hua, M.-H., Lu, M.-L., & Goh, K. K. (2023). Effectiveness of cognitive behavioural-based interventions for adults with attention-deficit/hyperactivity disorder extends beyond core symptoms: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 96(3), 543–559. <https://doi.org/10.1111/papt.12455>
- Minear, M. E., Coane, J. H., Cooney, L. H., Boland, S. C., & Serrano, J. W. (2023). Is practice good enough? Retrieval benefits students with ADHD but does not compensate for poor encoding in unmedicated students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186566>
- Moffett, J., Little, R., Illing, J., de Carvalho Filho, M. A., & Bok, H. (2024). Establishing psychological safety in online design-thinking education: A qualitative study. *Learning Environments Research*, 27(1), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09474-w>
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776–781. <https://doi.org/10.1177/0956797612459659>
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejjterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. <https://doi.org/10.1080/1357650044000317>
- Onandia-Hinchado, I., Pardo-Palenzuela, N., & Diaz-Orueta, U. (2021). Cognitive characterization of adult attention deficit hyperactivity disorder by domains: a systematic review. *Journal of Neural Transmission*, 128(7), 893–937. <https://doi.org/10.1007/s00702-021-02302-6>
- Parkinson, S., Brennan, F., Gleasure, S., & Linehan, E. (2021). Evaluating the relevance of learner identity for educators and adult learners post-COVID-19. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 74–96.
- Prevatt, F., & Yelland, S. (2015). An empirical evaluation of ADHD coaching in college students. *Journal of Attention Disorders*, 19(8), 666–677. <https://doi.org/10.1177/1087054713480036>
- Sedgwick-Müller, J. A., Müller-Sedgwick, U., Adamou, M., Catani, M., Champ, R., Gudjónsson, G., Hank, D., Pitts, M., Young, S., & Asherson, P. (2022). University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A consensus statement from the UK Adult ADHD Network (UKAAN). *BMC Psychiatry*, 22(1), Article 292. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03898-z>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2nd ed.). SAGE.

- Solanto, M. V., Marks, D. J., Wasserstein, J., Mitchell, K., Abikoff, H., Alvir, J. M. J., & Kofman, M. D. (2010). Efficacy of meta-cognitive therapy for adult ADHD. *American Journal of Psychiatry*, 167(8), 958–968. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09081123>
- Tallinna Ülikool. (2020). *Õpetamise ja juhendamise hea tava*. <https://www.tlu.ee/opetamise-ja-juhendamise-hea-tava>
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilardo, B. S., O'Dell, Sean M., Carson, Kristen S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *J. Psychopathol. Behav. Assess.* 35, 421–435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>
- Wright, S. A. (2011). Functional Impairments of College Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Necessary Modifications for Higher Education (Doctoral dissertation, West Virginia University). *ProQuest LLC*. <https://doi.org/10.33915/etd.3043>

Lisa 1

Uuringus osalemise kutse

Kutsun Teid osalema uurimuses, mille eesmärk on mõista täiskasvanud õppijate õpikogemusi aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH). Intervjuus keskendume õppimise kogemustele kõrgkoolis, toetavatele ja takistavatele teguritele ning õpistrateegiatele, mida Te oma õpingutes kasutate.

Uuringus saavad osaleda täiskasvanud õppijad, kes õpivad praegu kõrgkoolis ning kellel on meditsiiniliselt diagnoositud ATH.

Uuringu viin läbi poolstruktureeritud intervjuu abil, mis kestab ligikaudu 60 minutit ning toimub veebikeskkonnas. Intervjuu salvestatakse ning seejärel transkribeeritakse.

Intervjuuandmeid kasutatakse ainult teaduslikul eesmärgil. Andmeid analüüsitakse ja esitatakse anonümiseeritud kujul. Teie nimi, kontaktandmed või muud teid otseselt tuvastada võimaldavad andmed ei seostu salvestiste ega transkriptsioonidega. Transkriptsioonidest eemaldatakse isikut tuvastada võivad detailid (nt konkreetsed nimed, kohanimed, organisatsioonid). Andmeid hoitakse turvaliselt ning neile on ligipääs vaid uurijal.

Osalemine uuringus on vabatahtlik. Teil on õigus katkestada osalemine igal ajahetkel ilma põhjendust esitamata ning Teie juba jagatud andmeid ei kasutata edasi, kui Te seda soovite.

Osaledes uuringus kinnitan, et olen käesoleva informatsiooni läbi lugenud ja mõistan uuringu eesmärgi ning oma õigusi. Olen nõus osalema poolstruktureeritud intervjuus ning nõustun, et minu intervjuu salvestatakse, transkribeeritakse ja kasutatakse anonüümses teaduslikus analüüsis.

Lisainfo: Piret Maiberg-Nõu (piret.maiberg-nou@tlu.ee; 5341 0009)

Experiences of higher education learners with ADHD regarding learning strategies and the perceived suitability of learner-centred learning design elements in higher education

Piret Maiberg-Nõu¹

School of Educational Sciences, Tallinn University

Summary

Adult students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) often encounter academic challenges related to executive functioning, including difficulties with working memory and executive functioning (Onandia-Hinchado et al., 2021). In higher education, these may appear as challenges in self-regulation, time management, organisation, emotional regulation, and task initiation (Sedgwick-Müller et al., 2022; Wright, 2011). Students with ADHD have been found to have lower average grades and more academic difficulties than students without ADHD (Sedgwick-Müller et al., 2022; Wright, 2011), lower academic self-efficacy (Minear et al., 2023) and a greater risk of discontinuing their studies (Sedgwick-Müller et al., 2022). Despite these challenges, many learners demonstrate notable resilience and develop compensatory learning strategies.

This article aims to examine the experiences of adult students with ADHD in higher education, including their use of learning strategies and their perceptions of the suitability of learner-centred design. The study addresses two research questions:

1. What are the learning strategies used by adult students with ADHD in higher education, and how do they experience them?
2. Which elements of learner-centred learning design do adult higher education students with ADHD perceive as supportive of learning?

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, Tallinn, 10120, piret.maiberg-nou@tlu.ee.

Method

The study employed a qualitative research design using purposeful sampling to recruit participants who met the criteria of having an ADHD diagnosis and being enrolled in higher education. Participants were recruited through the Estonian ADHD Association's Facebook group and the author's Facebook channel. Interviews were conducted with nine female participants who met all inclusion criteria and were actively studying at bachelor's, master's, or doctoral levels. Participation was voluntary, and ethical principles of informed consent, confidentiality, and the right to withdraw were strictly followed.

Data were collected through semi-structured individual interviews conducted via Zoom, lasting between 57 and 81 minutes, and were recorded, transcribed, and anonymised. The data were analysed using qualitative content analysis. The transcripts were read repeatedly to obtain an overall understanding of the participants' experiences and to identify recurring patterns of meaning. Relevant text segments were extracted and compiled in an Excel table. Open coding was conducted inductively, based on the participants' own wording and experiences. Similar codes were then grouped into subcategories and main categories. During the final phase, the category system was discussed with a colleague to examine the correspondence between the codes and categories.

Results

In response to the first research question, eight categories of learning strategies were identified: (1) awareness of individual learning differences and self-acceptance, (2) time pressure as a trigger for learning, (3) interest- and meaning-based motivation, (4) meaning-making and knowledge construction, (5) learning environment, (6) motor and sensory strategies, (7) support from digital tools, including artificial intelligence, and (8) social learning and learning partnerships.

Participants described awareness of their diagnosis and understanding its impact on learning were central to developing effective strategies. Diagnosis-related understanding helped them reinterpret earlier difficulties and move from self-blame towards greater self-acceptance and kinder self-talk, which may be interpreted as self-compassion, a construct associated with more adaptive coping following perceived academic failure. Time pressure, particularly last-minute activation, was commonly described as an ambivalent coping pattern. An approaching deadline could trigger task initiation and, in some cases, hyperfocus. This pattern was experienced as exhausting, unstable, and associated with anxiety and forgetting. Deadline-induced intensity may be

interpreted in light of evidence that adults with ADHD may require greater stimulation to sustain task engagement (Babajanyan et al., 2023).

Motivation was strongly interest and relevance-driven; tasks perceived as meaningful supported sustained attention, whereas routine or low-stimulation tasks increased avoidance and difficulties with task initiation. Participants preferred learning strategies based on meaning-making, real-life connections, and dialogue rather than rote memorisation, consistent with the learning perspectives outlined by Hager & Hodkinson (2009).

Participants modified their learning environment by reducing distractions or moving to locations that better supported concentration. Motor and sensory activities (e.g. drawing, colouring or knitting) were perceived as helping to regulate attention. However, an effective strategy could remain unused if the learner feared that it would be interpreted as impolite or inattentive.

The use of digital tools supported attention and reduced cognitive load. Calendars and reminders supported time management and organisation. Artificial intelligence was used to structure tasks, initiate learning, and transform materials into more accessible formats. Artificial intelligence was described as a tool that supports task initiation, comprehension, and self-testing, particularly for large or complex texts.

Social support from peers, learning partners, and family members played a crucial role in maintaining engagement, managing deadlines, and accountability. Group work could support earlier task initiation but could also increase experiences of loss of control, conflict, unequal workload, and sensory or emotional overload. Its suitability depended on clear organisation, agreed roles, and the option to choose between individual, pair, or group work.

Regarding the second research question, seven categories of learner-centred learning design elements, perceived as supportive of learning, were identified: (1) course structure and clarity of assignments, (2) teaching formats and methods, (3) feedback and assessment practices, (4) teacher support and communication, (5) organisation of collaboration and group work, (6) differentiation and flexibility, and (7) support services and psychological safety.

Participants valued clearly structured courses, explicit instructions, transparent assessment criteria, interactive and varied teaching methods, ongoing feedback during the learning process, accessible instructors, and flexibility in assessment formats, deadlines, and group-work arrangements. Flexibility was most supportive when combined with clear structure, explicit expectations, intermediate goals, and regular feedback. Psychological safety influenced whether participants felt able to communicate their needs, request support, and use available accommodations. Formal support alone was insufficient when learners anticipated stigmatising or inflexible responses.

Discussion and Conclusions

The findings indicate that the learning experiences of adult students with ADHD are characterised not only by challenges but also by strong learner agency. Participants actively monitored and adapted their learning strategies through self-observation and experimentation. This finding is consistent with research indicating that metacognitive strategies and explicit training in time management, organisation and planning can support the self-management of adults with ADHD (Solanto et al., 2010). Diagnosis-related understanding supported a shift from self-criticism to self-compassion, which participants experienced as reducing the emotional burden associated with learning.

The findings further suggest that supportive learning experiences are shaped by meaningful, flexible, and learner-centred learning design that allows multiple pathways to achieving learning outcomes. Flexibility is most effective when combined with clarity, explicit expectations, intermediate goals, and regular feedback. Without sufficient structure, flexibility may increase rather than reduce uncertainty. Digital tools, including artificial intelligence, served as compensatory supports that reduced executive-function load and facilitated task initiation. Psychological safety emerged as an important factor influencing whether learners disclosed their needs and made use of available support. Although the small, gender-homogeneous sample limits transferability, the study provides experiential insight into how adult learners with ADHD navigate higher education and which learner-centred elements they perceive as supportive.

Keywords: ADHD, adult learners, higher education, learning strategies, learner-centred learning design