

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Hanna-Liisa Markna  
KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJATE KOGEMUSED AKTIIVSUS- JA  
TÄHELEPANUHÄIREGA LAPSE TOETAMISEL.  
KVALITATIIVNE UURING  
magistritöö

Juhendaja: Evelyn Kiive, PhD

Läbiv pealkiri: lasteaiaõpetajate kogemused ATH-ga lapsega

Tartu 2021

## Resümee

Koolieelse lasteasutuse õpetajate kogemused aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse toetamisel.

### Kvalitatiivne uuring

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomitega lapsi on Eesti lasteaedades võrdlemisi palju. Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas kirjeldavad lasteaiaõpetajad aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse toetamist alushariduses. Kvalitatiivses uuringus intervjueriti kümnet aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosi või selle häire kahtlusega lastepsühhiaatri jälgimisel lapse õpetamiskogemusega pedagoogi. Poolstruktureeritud intervjuudest selgus, et õpetajad planeerivad ja kasutavad oma töös erinevaid võtteid ja meetmeid laste aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomitega toimetulekuks, kuid alati ei ole need seotud konkreetse lapse arenguliste vajadustega- erisuste tegemist põhjendati ka rühma üldise heaoluga. Peamise abi- ja toevajadustena tõhusamaks aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse arengu toetamiseks nimetati praktiliste teadmiste ja oskuste omandamist, toimivat võrgustikutööd ning väiksemat laste arvu rühmas. Uuringust ei selgunud intervjueritud õpetajate teadlikkus erinevatest aktiivsus- ja tähelepanuhäirega last toetavatest sekkumisstrateegiatest.

Märksõnad: aktiivsus- ja tähelepanuhäire, ATH, koolieelne haridus, lasteaiaõpetaja kogemus, varajane sekkumine

### **Abstract**

Teachers' experiences in supporting preschoolers with attention deficit and activity disorder.  
A qualitative study.

There are relatively many children with attention deficit and activity disorder (ADHD) in Estonian preschools/kindergartens. The purpose of this theses is to find out how teachers describe supporting a child with attention deficit and activity disorder in early childhood education. In the qualitative study, ten educators with experience teaching a child with ADHD diagnosis or ADHD medicinal suspicion participated. Semi-structured interviews revealed that teachers plan and use various techniques and measures to cope with the symptoms of ADHD; however, these are not always related to the child's developmental need- adjustments were also justified by the general well-being of the group. Teachers mentioned acquiring practical knowledge and skills, effective teamwork, and a class with a smaller number of children as supportive measures needed for more efficient coping with ADHD children in preschool. The study did not reveal which intervention strategies aimed to support children with ADHD the interviewed teachers know.

Keyword: attention deficit and activity disorder, ADHD, early childhood education, teacher experience, early intervention

## Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	6
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire koolieelses eas	8
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire põhjused ja ravi	9
Varajane sekkumine	10
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire ning varajased sekkumised	11
Arengulise erivajadusega lapse huvid haridusõiguses	13
Lasteaiaõpetaja valmisolek tööks erivajadusega lapsega	14
Erivajadustega õppijad kutsestandardis: õpetaja, tase 6	14
Ettevalmistus tasemeõppes tööks erivajadustega lastega	15
Õpetajate teadmised, hoiakud ja hinnang oma kompetentsile seoses ATH-ga	16
Uurimisprobleem, uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	17
Metoodika	18
Valim	18
Mõõtevahend	19
Protseduur	20
Andmete analüüsimise metoodika	20
Tulemused ja arutelu	22
1. Teadlikkus sekkumisstrateegiatest	22
2. ATH-ga lapse toetamiseks kasutatavad meetmed ja võtted	25
3. Rühma töö planeerimine	32
4. Põhjused erisuste tegemiseks/mitte tegemiseks töös ATH lapsega	34
5. Õpetajate abi vajadus ATH lapse toetamiseks	35
Tänuõnad	40
Autorsuse kinnitus	40
Kasutatud kirjandus	41
Lisad	52

## Sissejuhatus

Eesti haridusõigust reguleerivad dokumendid sätestavad, et igal lapsel on õigus haridusele (Eesti Vabariigi põhiseadus, 2015; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011; Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018). Vanema soovil peab lasteaia pidaja ehk kohalik omavalitsus võimaldama kõikidele pooleteise- kuni seitsmeaastastele lastele koha elukohajärgses lasteasutuses (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018).

Lasteasutuse eesmärk on luua lapsele soodsad tingimused füüsiliseks, vaimseks, sotsiaalseks ja emotsionaalseks arenguks (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018). Sellest tuleb ka lähtuda selliste laste puhul, kelle areng ei ole ootuspärane. Häidkind ja Orase (2016) uuringus osalenud lasteaiaõpetajad märkisid erivajadusega lapseks enim käitumisprobleemidega lapse (Häidkind & Oras, 2016). Lapse käitumisraskused võivad olla põhjustatud aktiivsus- ja tähelepanuhäirest (edaspidi ATH). Tegu on neurobioloogilise häirega, mida iseloomustab tähelepanu ja keskendumisvõime puudulikkus, liigne motoorne aktiivsus ja impulsiivne käitumine (APA, 2013). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire on aga ajas püsiv ja saab üldjuhul alguse varajases eas. Häire mõjutab lapse toimetulekut tema arenguteel ning umbes pooltel juhtudel jätkub ka täiskasvanueas (APA, 2013; Faraone et al., 2021).

ATH-ga lapsi on häire levimuse kohaselt 5% (Polanczyk et al., 2015). Juhul, kui rühmas käib 20 last, mis on aiarühma seadusega ettenähtud piirnorm (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018), siis võib 5% levimus tähendada, et vähemalt ühel lastest esineb häirele iseloomulikku käitumist. Olemasolevate uuringute põhjal on Eesti lasteaiaõpetajad teadmised häirest küllaltki head (Adusoo, 2016; Käärid, 2019), kuid toimetulek ATH-ga lapsega on keeruline. Sageli leitakse, et nendega peaks tegelema keegi teine (Adusoo, 2016). Siiski soovivad õpetajad endi sõnul rohkem teada aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste arendamisest (Ledis, 2019).

Lähtudes teadmisest, et aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomitega lapsi on Eesti lasteaedades võrdlemisi palju, siis on käesoleva uurimistöo eesmärk välja selgitada, millised on lasteaiaõpetajate kogemused aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste toetamisel.

## Aktiivsus- ja tähelepanuhäire

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH) on neurobioloogilise taustaga häire, mida iseloomustab tähelepanu ja keskendumisvõime puudulikkus, liigne motoorne aktiivsus ja impulsiivne käitumine. Sümptomid on sedavõrd intensiivsed, et häirivad toimetulekut igapäevase eluga (APA, 2013).

Kuigi esmased meditsiinilised kirjed lapse erakordselt rahutust ja impulsiivsest käitumisest pärinevad 18. ja 19. sajandist (Barkley & Peters, 2012), siis aktiivsus- ja tähelepanuhäire tänapäevane nimi kujunes välja alles aastal 1987, mil seda kirjeldati Ameerika Psühhiaatrite Assotsiatsiooni (edaspidi APA) poolt välja antud *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) kolmandas versioonis kui *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, tõlgituna tähelepanu puudulikkuse ja hüperaktiivsuse häire (*The History of ADHD*, 2015).

ATH on kõige sagedamini diagnoositud psüühikahäire lapseas (Polanczyk et al., 2015). Häire püsib sageli ka täiskasvanueas. ATH-d esineb 3-5,3% lastest (Faraone et al., 2021; Polanczyk et al., 2015) ja 2,5% täiskasvanutest (APA, 2013; Faraone et al., 2021; Simon et al., 2009). Seega on ATH sageli ajas püsiv, kuid kuni pooltel juhtudest kohaneb inimene arengu jooksul ATH joontega ja häire mõjutab toimetulekut igapäevaeluga vähesemal määral. Anne Kleinbergi ülevaate kohaselt on häire levimus Eesti laste seas on 5% (Kleinberg, 2013), mis on kooskõlas ülejäänud Euroopa andmetega (Kooij et al., 2019).

APA poolt väljatöötatud psüühikahäirete klassifikatsioon DSM-V eristab ATH kolme alatüüpi: a) peamiselt tähelepanu puudulikkusega seotud alatüüp; b) peamiselt hüperaktiivsuse/impulsiivsusega seotud alatüüp; ja c) kombineeritud alatüüp. Peamiselt tähelepanupuudulikkuse alatüübiga inimesel on raskusi tähelepanu suunamise ja selle hoidmisega, eriti vaimset pingutust nõudva tegevuse juures. Alatüübile on iseloomulikud keskendumisraskused, kuid seejuures ei esine hüperaktiivsust ega impulsiivsust. Domineerivalt hüperaktiivsuse alatüübiga seotud häire puhul on inimese käitumine sageli ettearvamatu ja impulsiivne, tal esineb raskusi paigal püsimisega olukordades, mis seda eeldavad (APA, 2013). Kombineeritud alatüübi puhul esineb inimesel võrdsel määral raskusi nii tähelepanu koondamisega kui ka käitumise pidurdamisega (APA, 2013; Kieling & Rohde, 2010).

Neuroloogilised uuringud on näidanud, et ATH-ga lastel on täheldatud teatud eripärasid ajustruktuuride talituses ja virgatsainete ainevahetuses, mida seostatakse

probleemidega käitumise pidurdamises, tähelepanufunktsioonis ja tegevuse planeerimises (Faraone et al., 2021; Francx et al., 2016).

On leitud, et poiste seas diagnoositakse häiret enam kui tüdrukute seas: APA hinnangul on suhe 2:1 (APA, 2013). Analüüsid 20 aasta jooksul tehtud teadusuuringuid ATH ja sooliste erinevuste teemal, jõudsid Loyer Carbonneau, Demers, Bigras ja Guay (2020) järeldusele, et ATH-diagnoosiga poistel esineb enam probleeme hüperaktiivse ja impulsiivse käitumisega ja neil on ATH-diagnoosiga tüdrukutest enam raskusi oma käitumise pidurdamisega ning tunnetustegevuse paindlikkusuga. Tähelepanu puudulikkusele viitavaid sümptomeid esines tüdrukutel poistega samaväärselt (Loyer Carbonneau et al., 2020).

Eestis diagnoosib häiret psühhiaater, kes lähtub Maailma Tervishoiuorganisatsiooni poolt välja antud Rahvusvahelisest Haiguste Klassifikatsiooni 10. versioonist (edaspidi RHK-10) (Liivamägi, 2008). RHK-10 anti välja aastal 1990, eestikeelne tõlge aastal 1994. Selle järgi kuulub ATH hüperkineetiliste häirete koosseisu ja ATH alatüpe diagnostiliselt ei eristata (RHK-10, 1994). 2018. aastal anti välja RHK täiendatud 11. versioon (edaspidi RHK-11), mida antud hetkel ei ole veel eesti keelde tõlgitud. Selles versioonis on hüperkineetiline häire asendatud aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega ning kasutatakse DSM-V-le sarnaseid kriteeriumeid vanuse ja häire alatüüpide osas (ICD-11, 2018).

RHK-10 järgi esineb hüperkineetilise häirega inimesel reeglina kognitiivsete protsesside kahjustust (RHK-10, 1994). Ühe mahuka ülevaateuuringu kohaselt esineb ATH-ga grupil kontrollgrupist enam probleeme töömäluga, pidurdusprotsessidega, planeerimise ja organiseerimisega ning üldvõimekuses. Seda nii laste, noorte kui ka täiskasvanute vanusegrupis, kuigi ATH-ga lastel on vahe nimetatud võimekuses eakaaslastega suurem kui vanemas vanusegrupis (Pievsky & McGrath, 2018). Tulemused on kooskõlas ka Eestis läbiviidud uuringute tulemustega. 7-10-aastaste ATH-ga laste kognitiivset võimekust uuris oma magistritöös Angela Jakobson (2004). Tulemused näitasid ATH-ga lastel kontrollgrupist madalamaid tulemusi ülesannetes, mis hindasid töömälu, planeerimisvõimet ja järeldustele vastamises. Juhul, kui ATH-ga kaasnesid ka õpiraskused, siis esines lastel lisaks raskused visuaal-ruumilist võimekust hindavate ülesannete lahendamisel, verbaalses võimekuses ning pidurdusprotsessides (Jakobson, 2004).

RHK-10 kohaselt esineb ATH-ga lastel sageli ka teisi probleeme. Näiteks diagnoositakse 20%-60% ATH-ga lastest kõne hilistumist, õpiraskusi, tõrges-trotslikku käitumist (Beauchaine et al., 2010; Ghuman & Ghuman, 2014; RHK-10, 1994) ning häirega võib kaasneda ka agressiivsus (RHK-10, 1994).

Häiret diagnoositakse enim 8-11 eluaasta vahel, mil lapse käitumise ja õppimisega seotud probleemid eriti teravalt esile tulevad. Ülevaateuuringud on leidnud, et diagnoosi saamisel on lapse keskmine vanus  $8,9 \pm 2,6$  aastat (Faraone et al., 2003; Hodgkins et al., 2013; Schachar et al., 2007).

### ***Aktiivsus- ja tähelepanuhäire koolieelses eas***

ATH sümptomid ilmnevad lastel juba varajases eas, enne 5. eluaastat (APA, 2013; *RHK-10*, 1994). Nooremas eas ilmnevaid ATH-le omaseid jooni ei pruugita häireks pidada, sest siis on lapsed üldiselt impulsiivsema ja spontaansema käitumisega. See on seotud eneseregulatsioonioskuste kujunemisega ning ka ühishkonna madalamate ootustega lapse käitumisele. Näiteks leidsid Greenhill jt (2008), et kuni 40% lastest ilmneb esimesel viiel eluaastal käitumises tähelepanupuudulikkusele viitavaid jooni ilma, et oleks alust ATH diagnoosimiseks (Greenhill et al., 2008). Seetõttu võivad lasteaiaõpetajad pidada lapse ülemäärast aktiivsust ja impulsiivsust ka eakohaseks. Domineerivalt tähelepanuhäirega laps ei pruugi aga lasteaias silma paista, sest lasteaias on frontaalse õppimise osakaal väike.

On täheldatud, et ATH diagnoosi saanud laste käitumine on juba varases eas olnud olulisel määral eristuv eakaaslastest. Ühe uuringu kohaselt võivad juba 1-3-aastaste laste teatud temperamendi omadused, nagu vaenulik ja agressiivne olek ja sage pahameele väljendumine ennustada ATH sümptomite raskusastet hilisemas eas (Shaw et al., 2001). Leitakse, et lapse eakohasest eristuv käitumine väljendub lisaks halvale keskendumisvõimele ja ülemäärasele aktiivsusele ka rahutuses, allumatuses ja sotsiaalselt sobimatus käitumises (Ghuman & Ghuman, 2014; Kieling & Rohde, 2010; McGoey et al., 2001). See omakorda mõjutab oluliselt nende laste õpioskusi ja teadmiste omandamist, sotsiaalseid suhteid eakaaslaste ja täiskasvanutega.

ATH-le viitavateks ohumärkideks võib pidada järgmist tingimust, et enamik nimetatust on lapse käitumises olemas.

Tähelepanuvõime puudulikkusele võib viidata, kui

- laps jätab sageli oma tegevused lõpetamata;
- laps keskendub tegevusele lühiajaliselt;
- lapse tähelepanu on stiimulite poolt kergesti kõrvalejuhitav;
- laps ei märka detaile;
- lapsele on vaimne pingutus vastumeelne;

- laps on halevil, “uneleb”, on justkui “mõttes mujal”;
- laps ei suuda järgida pikemat vestlust;
- laps unustab asju ja kaotab esemeid (APA, 2013; Greenhill et al., 2008; *ICD-11*, 2018; Liivamägi, 2008).

Impulsiivsusele ja aktiivsushäirele võivad viidata järgmised tunnused:

- laps on pidevas liikumises ja siblib sõrmede, käete, jaladega;
- laps kõnnib, jookseb või ronib ringi, kui eeldatakse paigal püsimist;
- lapsel on raskusi oma järjekorra ootamisega;
- laps räägib teistele vahele, teistega samaaegselt ja on mängides tavatult lärmakas;
- laps tegutseb juhiseid kuulamata (APA, 2013; Greenhill et al., 2008; *ICD-11*, 2018; Liivamägi, 2008).

Nende sümptomite taustal on häiritud ATH-ga lapse ootuspärane ehk eakohane toimetulek igapäevastes tegevustes ja vajalik on rakendada toetavaid meetmeid, et laps saaks realiseerida oma arengulise potentsiaali.

Tervise Arengu Instituudi Tervisestatistika osakonna andmetel sai perioodil 2013-2019 esmakordse hüperkineetilise häire diagnoosi aastas 429-501 kuni 7-aastast last (L. Panov, isiklik suhtlus, 2021). Portaali Haridussilm andmetel on käesoleval õppeaastal alushariduses 66375 last (*Haridussilm.ee*, s.a.). ATH 5%-lise levimuse järgi peaks neist üle 3000 lapse olema silmatorkavate käitumuslike eripäradega. Arvestades, et kõige sagedamini saab ATH-ga laps oma diagnoosi alles esimeses kooliastmes, siis käib Eesti lasteaedades päris suur hulk diagnoosimata ATH-ga lapsi, kes vajavad õpetaja erilist tähelepanu ja varajast sekkumist.

### ***Aktiivsus- ja tähelepanuhäire põhjused ja ravi***

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire põhjused ei ole täpselt teada. On leitud, et sellel neurobioloogilisel häirel on suhteliselt tugev geneetiline taust (APA, 2013; Faraone & Doyle, 2001). ATH-ga lapsevanematel on 2-8 korda suurem risk sama häire avaldumiseks lapsel (Ghuman & Ghuman, 2014). Tugevasti mõjutavad häire avaldumist ka keskkondlikud tegurid. Nendeks mõjutajateks võivad olla rasedus- või sünnitusaegsed komplikatsioonid, sünnitusjärgsed ajukahjustused, perekondlikud või kiindumussuhet puudutavad stressorid (Ghuman & Ghuman, 2014; Stevens et al., 2008). Kaarna toob oma magistritöös välja, et ka

psühhosotsiaalsed tegurid nagu vanemate kasvatus- ja käitumisstiil võivad mõjutada häire sümptomite raskusastet ja kulgu (Kaarna, 2015).

ATH-ga laste ravis on peamiselt kolm suunda: psühhosotsiaalne lähenemine (käitumise õpetamine/treenimine, kognitiivne treening, jms), psühhofarmakoloogiline ehk ajukeemia mõjutamine medikamentidega ja kombineeritud lähenemine, milles kasutatakse nii ravimeid kui ka psühholoogilis-pedagoogilisi tehnikaid (AAP, 2011; Faraone et al., 2021; Kooij et al., 2019). Arstide seal valitseb valdavalt üksmeel, et ravimitega tuleks algust teha siis, kui psühhosotsiaalne lähenemine ei anna oodatud tulemust (AAP, 2011; DuPaul et al., 2020; Feil et al., 2016; Ghuman et al., 2008; Kooij et al., 2019). Samuti ollakse konsensusel, et ravimeid tuleks vältida koolieelses eas laste ravis (AAP, 2011; Feil et al., 2016).

### **Varajane sekkumine**

Varajane sekkumine (ingl. *early intervention*) tähendab lapse võimaliku erivajaduse märkamist, väljaselgitamist ning sellest tulenevalt sobivaima sekkumise planeerimist ja läbiviimist esimesel võimalusel (EIF, 2018). Varajase sekkumise eesmärk on toetada erivajadusega lapse arengut ja ennetada sekundaarseid probleeme (EIF, 2018). On leitud, et ATH puhul võivad sekundaarseks probleemiks kujuneda sotsiaalsed raskused, äärmuslikul juhul ka näiteks kuritegevusliku käitumise (Young et al., 2015) või sõltuvushäire väljakujunemine (Lee et al., 2011).

Aju plastilisuse tõttu on oluline, et sihipärase sekkumistegevusega tehtaks algust õigeaegselt ehk võimalikult vara (Kiive, 2017; Shonkoff & Meisels, 2000), sest sellisel juhul on tõhusamad ka sekkumise tulemused (Feil et al., 2016; Shonkoff & Meisels, 2000). Varajase sekkumise efektiivsust on võimalik hinnata ka majandusliku kulutõhususe vaatenurgast. Näiteks TAI vanemlusprogrammi “Imelised aastad” mõjuvaldkondade ning kulude-tulude analüüsi, mille kohaselt aitab esialgsel hinnangul “iga programmi kulutatud euro pikas perspektiivis hoida kokku 14.40 eurot.” (TAI, 2018).

### ***Aktiivsus- ja tähelepanuhäire ja varajased sekkumised***

McGoey jt (2001) leidsid oma uurimuses, et ATH-ga lasteaiaaalistel lastel on võrreldes eakaaslastega märkimisväärselt suurem risk kogeda elu jooksul sotsiaalseid ja perekondlikke probleeme ning raskusi koolitöös (McGoey et al., 2001).

Varase sekkumise tulemuslikkust ATH-le omaste käitumisjoontega lapse sotsiaalsete oskuste arengule ja käitumisprobleemide ennetamisele on uuritud ning on leitud, et koolieelses eas on tulemuslikud vanemate poolt rakendatud käitumuslikud sekkumised (Evans et al., 2018). Käesoleva uuringu keskmeks on lasteaia keskkond ja seetõttu tuuakse järgnevalt välja mõned tõendatult efektiivsed õpetajate poolt rakendatud sekkumised.

Randomiseeritud kontrolluuringuga kinnitasid varajase sekkumise programmi *Preschool First Step To Success* edukust just ATH-le omaste sümptomitega lasteaiaaegistel lastel Feil jt. (Feil et al., 2016). Programmis kasutatakse lasteasutuses punktisüsteemi, vahetut tagasisidet lapsele väljendatakse rohelise ja punase kaardiga. Rohelise kaardi ja kiituse saab laps näiteks rühmareeglite järgimise, koostöötamise, oma asjade jagamise ja hommikuringis vaikselt istumise eest. Punase kaardiga väljendatakse ebasobivat käitumist. Samuti motiveeritakse kõiki rühma lapsi koostööle ja oodatud käitumisele (Feil et al., 2016)

Positiivset mõju ATH sümptomitega lasteaiaaegiste laste sotsiaalsetele oskustele on näidanud ka tuntud tõenduspõhine vanemlusprogramm “Imelised aastad” (Murray et al., 2018), mille levimist Eestis koordineerib Tervise Arengu Instituut (TAI, 2018). Uurijad leidsid, et läbi töötatud 17 uurimuse põhjal võib “Imelised aastad” baasprogrammi pidada nn. paljulubavaks sekkumiseks nii ATH-sümptomitega kui ka ATH- diagnoosiga laste ravis (Murray et al., 2018). “Imelised aastad” programmil on ka õpetaja moodul, kuid uurijale teadaolevalt ei ole seda moodulit Eesti oludele kohandatud, küll on see aga kasutusel Soomes (<https://kasvuntuki.fi/>, s.a.).

Efektiivseks on osutunud ka lähenemised, mis ei eelda lapse pere kaasamist programmi. Saksamaal välja töötatud käitumisprobleemide ennetusprogrammist (*Prevention Program for Externalizing Problem Behavior*, PEP) vaid õpetaja moodulit (PEP-TE) rakendades said uurijad häid tulemusi uuringus osalenud lasteaiaaegiste laste käitumises ka aasta pärast sekkumismeetodi kasutamist (Plueck et al., 2015). Selles programmis kohtuvad 4-6 lasteaiaõpetajat 10-nädalase perioodi jooksul iganädalaselt ning sekkumine planeeritakse mentori juhendamisel individuaalselt igale käitumisprobleemiga lapsele (Plueck et al., 2015).

ATH-ga lastele on soodsalt mõjunud *mindfulness*-tehnikale (tõlgituna teadvelolekule) orienteeritud sekkumised (Lo et al., 2020; Zaccari et al., 2021). Eestis on selleks näiteks laialt levinud teadveloleku-tehnikaid rakendav programm *Vaikuseminutid* (*Vaikuseminutid*, s.a.). Randomiseeritud kontrolluuringu esmaste tulemuste põhjal on leitud, et teadveloleku harjutuste tegemine mõjub ATH-ga laste arengule positiivselt (Lo et al., 2020). Zaccari jt (2021) kliinilise rakendusuuringu põhjal saab hinnata teadveloleku meditatsiooni rakendamist efektiivseks ATH-ga laste uneprobleemide leevendamisel (Zaccari et al., 2021).

Mõned teadusuuringud on aga leidnud, et pelgalt käitumise parandamisele suunatud sekkumised ei ole alati tulemuslikud ning efektiivsem on kasutada kombineeritud ravi (DuPaul et al., 2020; Ghuman & Ghuman, 2014). Autorid põhjendavad seda sellega, et ootused käitumisele ja sekkumise rakendamine ei ole last ümbritsevates erinevates keskkondades (näiteks haridusasutus, kodu, sugulased, huviringid) samad. Efektiivsete sekkumiste puhul on rakendamise järjepidevus kriitilise tähtsusega (DuPaul et al., 2020).

Esimeses Eesti autorite poolt välja antud ATH-temaatilises tasuta teoses “Hüperaktiivne laps. Abiks lapsevanematele ja pedagoogidele” käsitletakse viise, kuidas ATH-ga lapse arengut toetada. Lasteaiaees soovitatakse reeglite ühtlustamist koduga, jõukohase huvipakkuva tegevuse võimaldamist, kiitust positiivse käitumise eest, tuge keeruliste suhtlussituatsioonide lahendamisel, rahuliku meeleolu säilitamist ning vajadusel “Aeg maha” tehnika kasutamist (Roomeldi et al., 2003). Täpsemalt on ATH-ga last toetavaid põhimõtteid kirjeldanud ka eripedagoog Anu Aavik avalikult kättesaadavas internetikursuse õppematerjalis järgnevalt:

- segajate kõrvaldamine ruumist;
- selged reeglid;
- kindel režiim;
- konkreetsete individuaalsete lihtkorralduste andmine;
- ülesannete jaotamine väiksemateks osadeks;
- samm-sammult taktika kasutamine tegevustes (nt ühe töövahendi kasutamine korraga);
- rühmaruumi aladeks jaotamine;
- alustatud tegevuse lõpetamise õpetamine;
- vahetu tagasiside andmine;
- ebasobiva käitumise ignoreerimine ja sobiva käitumise kinnitamine;
- erinevad punktisüsteemid (Aavik, 2011).

Aavik toob välja, et (õppe-)tegevuses kipuvad ATH-ga lapsed vajama pidevat õpetajapoolset tähelepanu ja seetõttu on hea, kui rühmategevustesse on kaasatud ka teisi täiskasvanuid- nt abiõpetaja, õpetaja abi, tugiisik või praktikant (Aavik, 2011).

## Arengulise erivajadustega laste huvid haridusõiguses

Laps, kellel on ATH sümptomitest tulenevalt raskusi oma eeldatud arengu realiseerimiseks, vajab selles täiskasvanu abi. Alla 7-aastane laps veedab väljaspool kodukeskkonda enamasti suurema osa ajast lasteasutuses. Seetõttu on oluline meeles pidada, kuidas on erivajadustega (sh ATH-ga) laste huvid Eesti seadusandluses kaitstud.

Eesti Vabariigi põhiseaduse § 37 ütleb, et igal inimesel on õigus haridusele (Eesti Vabariigi põhiseadus, 2015). Koolieelse lasteasutuse seaduse (lühend KELS) järgi on alusharidus “teadmiste, vilumuste ja käitumisnormide kogum, mis loob eeldused edukaks edasijõudmiseks igapäevaelus ja koolis” (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018). Seaduse kolmanda §-i järgi on lasteaia põhiülesanne lapse ealisi, soolisi, individuaalseid vajadusi arvestades “luua võimalused ja tingimused tervikliku isiksuse kujunemiseks, kes on sotsiaalselt tundlik, vaimselt erk, ennastusaldav, kaasinimesi arvestav ja keskkonda väärtustav” ning “hoida ja tugevdada lapse tervist ning soodustada tema emotsionaalset, kõlblelist, sotsiaalset, vaimset ja kehalist arengut” (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018).

Õigusakti §14 lg 1 sätestab, et lapse erivajadust tuleb toetada läbi lapse arengu ja toimetuleku jälgimise ning vajadusel õppe- ja kasvatustegevuse kohandamise lapse erivajadusest lähtuvalt (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018). Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava defineerib erivajadusega last kui last, “kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas /.../ või rühma tegevuskavas” (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011). Õpetaja, kes ATH-ga lapse parimat arengut silmas pidades töös vajalikke erisusi teeb, peab seejuures omama kõrgharidust ning pedagoogilisi kompetentse (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kompetentsinõuded, 2013), mis peaks tagama selle, et õpetaja on võimeline täitma seadusest tulenevat kohustust iga (sh ka ATH-ga) lapse arenguliste vajaduste rahuldamiseks. Siinkohal tuleb aga arvesse võtta seda, et seadus ei sätesta õpetaja erialase kõrghariduse vajalikkust ning pedagoogilised kompetentsid on kirjeldatud õpetaja kutsestandardis (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013).

## Lasteaiaõpetaja valmisolek tööks erivajadusega lapsega

Töö autori hinnangul tähendab valmisolek, et õpetajal on piisavalt teadmisi, oskusi ja arengut soosivad hoiakud töötamiseks erivajadusega lapsega. Käesoleva pealkirja all antakse ülevaade erivajaduste teema käsitlemisest õpetaja kutsestandardis ja lasteaiaõpetajate tasemeõppes.

### *Erivajadustega õppijad kutsestandardis: õpetaja, tase 6*

Kutsestandard on õpetajatöö edukaks elluviimiseks vajalikke oskusi, teadmisi ja hoiakuid ehk teisisõnu kompetentsinõudeid kirjeldav dokument. Kutsestandardis kasutatakse mõistet *hariduslik erivajadus*. Lähtudes sellest, et õpetaja, tase 6 kutse saadakse lasteaiaõpetaja tasemeõppe, täiendkoolituse läbimisel või kutseeksami sooritamisel, siis võib töö autori hinnangul võrdsustada *hariduslik erivajadus* koolieelset iga arvesse võttes terminiga *arenguline erivajadus* (edaspidi AEV).

Õpetaja 6 kutsestandardi I versiooni (2013-2017) analüüsid ning Tartu Ülikooli õpetajakoolituse alusmooduliga kõrvutades leidsid Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna õppejõud, et pakutav haridus võimaldab kaasavat haridus soosivate hoiakute kujunemist ning baasteadmiste omandamist erivajaduste liikidest ning nende väljendumisest (Häidkind, 2017). Kutsestandard I versioon aga eeldas õpetajalt ka õppija arengutaseme väljaselgitamist, erivajaduste märkamist ja kirjeldamist, erivajadustega õppija toetamise meetoditest ja põhimõtetest ülevaate omamist (*Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (I)*, 2013). Seega olid õpetaja kohustuslikule eripedagoogilisele pädevusele ja selle rakendamisele kaasava hariduse tingimustes esitatud mõnevõrra ebarealistlikud ootused. Järgmistes versioonides, mida mahub kolme aasta vahele kolm, täpsustatakse hariduslike erivajadustega õppija toetamine valitava kompetentsina.

Ka hetkel kehtiva (2020-2024), õpetaja 6 kutsestandardi 5. versiooni kohaselt on õpetaja eripedagoogiline pädevus sätestatud valitava kompetentsina. Kohustuslik kompetents on erivajadusega õppija toetamise põhimõtetega arvestamine õppetegevuse kavandamisel ning arendustegevuses. Seejuures rõhutatakse, et oluline on seda teha koostöös teiste osapooltega nagu kolleegid, tugispetsialistid ja lapsevanemad (*Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (V)*, 2020).

### ***Lasteaiaõpetajate ettevalmistus tasemeõppes tööks erivajadustega lastega***

Eestis annavad erialast kõrgharidust lasteaiaõpetajatele Tallinna Ülikool (edaspidi TLÜ) ja Tartu Ülikool (edaspidi TÜ) lähtudes Haridus- ja teadusministri määrusest “Õpetajate koolituse raamnõuded” (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2019). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomaatikat erivajadusena käsitletakse põgusalt koolieelse lasteasutuse õpetajakoolituses tasemeõppes ja võimaluse korral täpsemalt ka täiendõppes.

TÜ koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekavas oli õppeaastani 2017/2018 toodud ained “erivajaduste identifitseerimine” ja “Erivajadustega laste psühholoogia”, mida õppuril tuleb läbida kohustuslikus korras juba õppeaastast 2005/2006 (Neare & Häidkind, 2007). TÜ õppeinfosüsteemi järgi olid nimetatud ained ka õppekava pedagoogilis-psühholoogilises tsükliks olemas varem, vähemalt õppeaastal 2003/2004. Ainete läbimise tulemusena tunneb tulevane õpetaja erivajaduste avaldumisvorme ja nendele omaseid psüühika iseärasusi ning on kursis erivajaduste identifitseerimise põhimõtetega ja tunneb erivajadustega laste pedagoogilisi sekkumiste aluseid (*Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava, s.a.*).

Ka TLÜ alushariduse pedagoogi kutset omandades läbitakse juba mõnda aega erivajadusi käsitlevaid aineid. Näiteks oli õppeaastal 2002/2003 õppekavas ained “Erivajadustega õppija”, “erivajadustega laste iseärasused” ning “Erivajadustega lapse pedagoogika” (*Õppeteatmik. Tallinna Pedagoogikaülikool., 2002*). Autoril ei õnnestunud ka Tallinna Ülikooli arhivaari abil täpselt välja selgitada, kas tegu oli kohustuslike ainetega ning milline oli ainete õpiväljund. Neare ja Häidkind (2007) kirjutavad oma artiklis, et õppeaastal 2006/2007 oli TLÜ-s kaks alushariduse pedagoogika õppekava, millest ühes loeti 120 tunni ulatuses ainet “Erivajadustega õppija” ning teises suunaainete alajaotuses 120 tunnine “Erivajadustega õppija” ja erialaainete moodulis 120 tunni ulatuses “Erivajadustega laps lasteaias” (Neare & Häidkind, 2007).

TLÜ õppeinfosüsteemist selgub, et vähemalt aastast 2017/2018 on tulevastel lasteaiaõpetajatel kohustus läbida aine “Arengulised erivajadused koolieelses eas” ning soovi korral eriala valikmoodulina eri- ja sobitusrühma õpetaja moodul (Tallinna Ülikooli õppeinfosüsteem, s.a.).

Aastani 2012, mil toimus ühinemine TLÜ-ga, koolitas lasteaiaõpetajaid ka Tallinna Pedagoogiline Seminar. Õppeaastal 2006/2007 said lasteaiaõpetaja eriala õppurid 80 tunni ulatuses ainet “Sissejuhatus eripedagoogikasse” ja 40 tunni ulatuses “Erivajadustega lapse psühholoogia” (Neare & Häidkind, 2007).

Juba mõnda aega kasutusel olnud lasteaiaõpetaja tasemekoolitustest lähtuvalt on alust arvata, et erialase haridusega lasteaia õpetajal on vähemalt algteadmised, kuidas eakohasest eristuvat käitumist ära tunda ning seostada seda võimaliku vajadusega õpet ja/või keskkonda kohandada.

### ***Eesti lasteaiaõpetajate teadmised, hoiakud ja hinnang oma kompetentsile seoses aktiivsus- ja tähelepanuhäirega***

Eestis ei ole õpetajate (sh lasteaiaõpetajate) teadmisi ja hoiakuid aktiivsus- ja tähelepanuhäire kohta palju uuritud ning autorile teadaolevate tööde tulemused on kohati vastakad. Annika Leppsaare 2013 aasta uuringust selgub, et kooliõpetajate seas levib endiselt palju väärarusaamu, justkui oleks häire põhjustatud liigse suhkru tarbimisest või oleksid ATH-ga lapsed loomult pahatahtlikud (Leppsaar, 2013). Koolieelse lasteasutuse õpetajate teadmisi häirest käsitles oma magistritöös Pille-Riin Käärid. Tööle püsitatud hüpotees, justkui oleks erivajadusi käsitlevatel koolitustel osalenud lasteaiaõpetajatel paremad teadmised aktiivsus- ja tähelepanuhäirest ning vähem vääruskumusi kui sääraastel koolitustel mitteosalenutel, leidis vaid osaliselt kinnitust. Erivajadusi käsitlevatel koolitusel osalenute teadmised olid koolitusel mitteosalenutest oluliselt paremad vaid ATH-ga lapse tuleviku prognoosi valdkonnas (Käärid, 2019). 2016 aastal läbiviidud bakalaureuse taseme lõputööst selgub aga, et õpetajate teadlikkus häirest on hea, kuid sellele vaatamata ei leia nad, et nende toimetulekuuskused ATH-ga lapsega oleksid piisavad. Õpetajad eelistaksid, et sellise lapsega tegeleks keegi teine, näiteks eripedagoog (Adusoo, 2016) Sarnase tulemuseni jõudis Ledis (2019) oma magistritöös- õpetajad on ebakindlad enda kompetentsis ATH-ga laste arendamisel ning sooviks oma pädevust parandada (Ledis, 2019).

Samuti on Tallinna Ülikooli Pedagoogilises Seminaris alushariduse täiendõppe raames kirjutatud lõputöid ja referaate, mille keskmes on ATH-ga või “hüperaktiivsuse tunnustega” laps. Näiteks intervjueris Enely Buht 8 ATH-le omaste käitumisjoontega laste lasteaiaõpetajat, et välja selgitada, milline on õpetaja toimetulek ATH-ga lapsega õppetegevuses. Tööst selgus, et õpetajate hinnangul vajavad ATH sümptomitega lapsed õppetegevustes eraldi motiveerimist ja nad võivad olla raskesti kaasatavad ning neile on oluline sujuvad üleminekud ühelt tegevuselt teisele. Sageli tuleb tegevusi läbi viia individuaalselt. Õpetajad leidsid, et sobivaim laste arv rühmas, kus on ATH-le omaste joontega laps, on 8-15 last (Buht, 2014).

## Uurimisprobleem, magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapsele suunatud õppe kohandamata jätmine ei toeta tema üldist ja sotsiaalset arengut ning võib hilisemas eas põhjustada või süvendada mahajäämust õppetegevuses, käitumisprobleeme ja vaimse tervise häireid.

Eesti lasteaiaõpetajate ATH-alastest teadmistest on põgus ülevaade olemas ja käesolev kvalitatiivne uurimus selgitab, kuidas kirjeldavad uuringus osalenud õpetajad ATH-ga lapse arengu toetamist alushariduses. Samuti püüab uuring leida selgust, et kui kohandusi ja muudatusi ATH-ga lapse kasvu- ja arengutingimustes ei tehta, siis millistel põhjustel see nii on.

*Töö eesmärk* on kirjeldada ATH-ga lapsele sobivate toetamise meetmete ja -võtete rakendamist valimis osalenud õpetajate poolt lasteaia tingimustes. Teine eesmärk on välja selgitada põhjused ja/või takistused, mistõttu lasteaias tehakse/ei tehta erisusi ATH-ga lapsele suunatud tegevustes ja/või keskkonnas ning selgitada uuringus osalenud õpetajate abi- ja koolitusvajadus.

Kvalitatiivse uuringuga soovitakse leida vastused järgmistele *uurimisküsimustele*:

1. Millistest ATH-ga laste arengut toetavatest sekkumisstrateegiatega on intervjueritud lasteaiaõpetajad teadlikud?
2. Milliseid sekkumisviise- ja võtteid (sh kohandusi ja muudatusi õppes ja õpitingimustes) kasutavad uuritavad õpetajad oma igapäevatoos ATH-ga lapse toetamiseks?
3. Kuidas planeeritavad valimis osalenud õpetajad töö rühmas, kus käib ATH-ga laps?
4. Mida nimetavad õpetajad põhjusena erisuste tegemiseks või tegemata jätmiseks töös ATH-ga lapsega?
5. Kas ja millist abi vajab õpetaja enda hinnangul toimetulekuks ATH-ga lapsega?

## Uurimismetoodika

### *Valim*

Uuringus kasutatakse mugavusvalimit. Valimisse sobivate lasteaiaõpetajate leidmisel kasutati SA Eesti Lastefondi (edaspidi ELF), sotsiaalmeediakanali Facebook gruppi “ATH lapsed-aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste kasvatamise nipid” abi ning uurija isiklikke kontakte. ELF-i poole otsustati pöörduda põhjusel, et fond on juba aastast 2001 tegelenud üleriigilise ja sihipärase ATH tugivõrgustiku loomise ja arendamisega, tugigruppide läbiviimisega (*SA Eesti Lastefond, s.a.*). Kontaktide kaudu leitud õpetajatele, Facebooki nimetatud grupi seinale ning ELF-i e-postiaadressile edastati samasisuline kutse uuringus osalemiseks. Fondi kaudu edastati kutse omapoolse uurimuses osalemise innustusega kõikidele lasteaedadele, kellega ELF on koostööd teinud.

Valimi moodustavad 10 lasteaiaõpetajat, kellel on kogemus diagnoositud aktiivsus- ja tähelepanuhäirega ja/või selle kahtlusega seoses lastepsühhiaatri jälgimisel oleva lapsega rühmas. Diagnoositud või psühhiaatri jälgimisel laste õpetamiskogemusega pedagoogid valiti valimisse seetõttu, et õpetaja hinnangut lapse eripäradele toetaks usaldusväärne ja objektiivne spetsialist. Esialgu oli kavas kaasata valimisse kaasava hariduse põhimõttest lähtudes tava- ja sobitusrühma õpetajad. Põhjusel, et nende leidmine osutus keeruliseks, laiendati valimit ja arvestati valimisse ka üks tasandusrühma õpetaja.

Intervjueritud õpetajate vanus jäi vahemikku 32-62 aastat, keskmine vanus  $46 \pm 10,9$  aastat. Õpetajate tööstaaž varieerus 2,5 aastast kuni 34 aastani, keskmine oli  $18 \pm 13$ -aastane töökogemus lasteaiaõpetaja ametikohal. 10-st õpetajast 6 oli erialane kõrgharidus, ühel õpetajal oli see omandamisel ning ühel õpetajal bakalaureusekraad teiselt erialalt. Kaks õpetajat olid omandanud töötamise ajal bakalaureusekraadi eripedagoogikas. Kõik õpetajad olid osalenud AEV-temaatilistel koolitustel viimase viie aasta jooksul.

Aiarühmaga töötasid 7 õpetajat. Neljal juhul oli laste arv rühmas 13-15, kolmel juhul neist oli ATH-ga lapsel ka tugiisik. Kolmel aiarühma õpetajal oli laste arv rühmas 20 või enam. Sobitusrühmaga töötas 1 õpetaja, rühma nimekirjas oli 20 last ja ATH-ga last toetas seal tugiisik. Ühel juhul töötas õpetaja tasandusrühmaga, mille nimekirjas oli 11 last ja õpetajat toetas assistent. Üks intervjueritav oli liitrühmaõpetaja, kelle rühma nimekirjas oli 20 last. Õpetajate taustaandmed on koondatud tabelisse 1.

Tabel 1. Valimi moodustanud õpetajate taustaandmed

Õpetaja tähis	Vanus	Tööstaaž õpetajana	Pedagoogika-alane haridus	Rühma tüüp	Lapsi rühmas	Lisapersonal või abi ATH-ga lapsel
A	46	11	Jah	Aiarühm	15	Ei
B	32	2,5	Jah*	Aiarühm	13	Tugiisik
C	61	31	Jah	Aiarühm	14	Tugiisik
D	52	32	Jah	Sobitusrühm	20	Tugiisik
E	33	11	Ei	Aiarühm	13	Tugiisik
F	62	33	Jah	Aiarühm	20	Ei
G	49	21	Jah	Liitrühm	20	Ei
H	44	6	Jah	Aiarühm	23	Ei
I	34	4	Omandamisel	Aiarühm	22	Ei
K	52	34	Jah*	Tasandusrühm	11	Assistent

\* Töötamise ajal omandatud eripedagoogika bakalaureusekraad (Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool)

### ***Mõõtevahend***

Töös kasutatakse mõõtevahendina poolstruktureeritud standardiseerimata individuaalintervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu kava (lisa 1) jaguneb viieks osaks, millele eelneb tööeesmärgi, intervjuu kulu ning intervjuueeritava õiguste ja võimaluste tutvustamine, loa küsimine lindistamiseks. Intervjuueeritava toetamiseks oli iga küsimuse juures abistav info, mida uurija kasutas juhul, kui õpetaja ei mõistnud küsimust või vajab abi vastamisel. Kavas on need välja toodud kaldkirjas.

Intervjuu I osas küsitakse vastaja taustaandmeid (vanus, staaž lasteaiaõpetajana, erialane/mitte-erialane/omandamisel haridus, osalemine AEV-temaatilistel koolitustel viimase 5 aasta jooksul ja kogemus ATH-ga lapsega rühmas). Intervjuu II osa uurib õpetaja teoreetilisi teadmisi ATH-ga lapse arengut toetavatest sekkumisstrateegiatest ja -meetoditest.

Intervjuu III osa selgitab, kuidas õpetaja toetab ATH-ga lapse arengut. Kirjendatud on tüüpilises lasteaiapäevas aset leidvaid olukordi a) tähelepanupuudulikkuse, b) hüperaktiivsuse ja c) impulsiivsuse sümptomite võtmes. Õpetaja kirjeldab kas ja kuidas ta toetab lapse toimetulekut. Intervjuu IV osa puudutab töö planeerimist (vahendid, keskkond, õppe individualiseerimine, ootuspärase käitumisviisi kujunemise tingimused, personal, üldtoetavad tegevused). V osas puudutatakse kolme teemat: põhjused erisuste tegemiseks/mitte tegemiseks, õpetaja abi- ja toe vajadus ning õpetajapoolsed täiendavad kommentaarid.

### *Andmekogumine*

Pilootuuring toimus 07.01.2021. Pilootuuringu eesmärk oli välja selgitada, kas intervjuu küsimused ja kulg on õpetajale mõistetavad. Selles intervjuus selgus, et kava III osas b) tähelepanupuudulikkuse sümptomite juures kirjeldatud “iseloomulik asjade kaotamine” lasteaiaaas teravalt ei väljendu, sest keskkond on kontrollitud, kõikidel lasteaia asjadel on oma koht ning väheste lapse isiklike asjade eest vastutab vanem. Õpetaja leidis, et küsimus puudutab rohkem hilisemat iga. Samuti kommenteeris intervjuueeritav, et ta tundis end ebakindlalt, vastates küsimusele sekkumistrateegiate ja -meetodite kohta, palju parem oli kirjeldatud olukordade abil sekkumisi selgitada. Kommentaar asjade kaotamise kohta läks arvesse, küsimus kustutati. Seejärel viidi läbi intervjuud perioodil jaanuar kuni aprill 2021. Covid-19 pandeemia tõttu toimus 8 kohtumist veebikeskkonnas 8x8 Meet (8x8 Meet, s.a.) ning 2 intervjuud silmast-silma õpetaja töökohas. Kõikide intervjuude käigus tehti märkmeid, mis toetasid täpsustavate küsimuste esitamist, saadud info tõlgendamist ja analüüsimist. Intervjuud kestsid vahemikus 41 minutit ja 1 tund 16 minutit, keskmine intervjuu pikkus oli 57 minutit. Kõik intervjuueeritavad andsid loa intervjuu lindistamiseks transkribeerimise eesmärgil. Ühte intervjuudest (J) ei õnnestunud tehnilistel põhjustel transkribeerida ning selle intervjuu andmeid uuringus ei kajastu.

### *Andmete analüüsimise meetodika*

Intervjuud transkribeeriti esimesel võimalusel peale intervjuu toimumist. Transkribeerimisel kasutati veebipõhise kõnetuvastuse tehnoloogiat <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/> (Alumäe et al., 2018). Kõik fokuseerimata sõna-sõnalised transkriptsioonid kõrvutati heliga ning vajadusel korrigeeriti, isiku- ja muud äratuntavad andmed muudeti anonüümseks ja uuritavad tähistati tähtedega A, B, C, D, E, F, G, H, I, K. Sõna-sõnaliste transkriptsioonide kogumaht

oli 99 lk ja intervjuu transkriptsiooni pikkus oli keskmiselt 10 lk (kiri Times New Roman, suurus 12 ja reavahe 1) Transkriptsioone uuritavatega ei jagatud. Seejärel otsustati andmete analüüsimiseks kasutada valikulisi transkriptsioone. Valikulise transkriptsiooni eelis on see, et kõrvale jäetakse intervjueritava poolt välja toodud mõtted, mis ei ole antud uurimisküsimustega seotud (*Transkribeerimine*, s.a.). Antud juhul oli nendeks näiteks õpetaja hinnang kooliõpetajatele, näited lapsevanemate käitumisest, laste peresisesed probleemid, hinnang ülikooli haridusele, hinnang KELSile ja mõned sisulised kordused.

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Põhjusel, et Eesti lasteaiaõpetajate erialane ettevalmistus ja ka kutsestandard ei too välja konkreetset, millised peaksid olema õpetajate teadmised sekkumisstrateegiatest, -võtetest ja kohandustest töös ATH sümptomitega lapsega, otsustas autor õpetajatelt kogutud info kodeerida, kategoriseerida ning selle alusel teooria luua. Autorile teadaolevalt ei anna olemasolevad uuringud alust deduktiivseks andmeanalüüsiks.

Andmetöötlust toetas veebikeskkond QCMap.org (*Qcamap.org*, s.a.), mille abil viidi läbi kodeerimine ja kategoriseerimine. Analüüsimiseks sisestati QCMap.org keskkonda kõigepealt uurimisküsimused ning valiti induktiivse sisuanalüüsi funktsioon. Seejärel laeti intervjuude valikulised transkriptsioonid .docx-formaadis üles ja loeti korduvalt läbi. Uurimisküsimustest lähtuvalt leiti esmalt tähenduslikele üksustele koodid. Kaaskodeerija puudumisel toimus teistkordne kodeerimine nädal pärast esmast. Iga uurimisküsimuse juurde leiti uusi koode ning täpsustati juba olemasolevaid. Koodid kooskõlastati töö juhendajaga. Kodeerimise tulemuste näited esitatud tabelina lisas 2.

Õpetajate teadlikkuse kohta ATH-ga lapsele sobivatest sekkumisstrateegiatest ei leidunud ühtegi selgelt ühetähenduslikku koodi. Kaudselt sobivaid koode tekkis kaks. Koodid õpetajate poolt rakendavate võtete ja toetamisviiside kohta jagunesid kolmeks: a) tähelepanupuudulikkuse, b) hüperaktiivsuse ja c) impulsiivsuse sümptomaatika kohta. Tähelepanupuudulikkuse osas leiti 15 koodi. Hüperaktiivsuse ilmingute leevendamise osas tekkis 21 ja impulsiivse osas 17 koodi. Üldist rühma tegevuskava toetas 8 koodi. Kolmanda uurimisküsimuse kohta tekkis 13 koodi. Uurimisküsimuse kohta, mille keskmeks on põhjused erisuste tegemiseks või mitte-tegemiseks ATH-ga lapse õppes, tekkis kõigepealt 2 skaalat. Jah (“teen erisusi”)-skaala kohta 6 koodi (kategooriat) ja ei (“ei tee erisusi”)-skaala kohta 3 koodi. Abi ja toe vajaduse kohta tõusis esile 11 koodi, mis omakorda moodustasid 5 kategooriat.

Andmeanalüüsi viimases etapis valiti välja sobivad tsitaadid, mille abil uuringutulemusi illustreerida ja selgitada.

## Tulemused ja arutelu

Käesoleva kvalitatiivse uuringu eesmärk oli lasteaiaõpetajate kirjelduste kaudu välja selgitada, kuidas õpetajad toetavad aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse arengut lasteaias. Uuringuga sooviti teada saada, millistest sekkumisstrateegiatest on intervjuueeritud õpetajad teadlikud, kuidas nad sekkuvad ATH ilmingutesse, mis vajab töös planeerimist, millised on põhjused erisuste tegemiseks või tegemata jätmiseks ning millist abi õpetajad vajavad. Intervjuude sissejuhatavas osas tõid enamik õpetajatest välja, et ATH-ga laps rühmas on väljakutse. Kõige ilmekamalt kirjeldas seda liitühma õpetaja G:

*“Tema (ATH-ga laps-autor) on see nööp, kelle ümber see ülikond tegelikult õmmeldakse /.../ ehk siis neid lapsi on kuulda, neid on näha ja nagu ma olen öelnud, et see on kui nagu tuul, mis liigub looduses. Kõik me, ma arvan, oleme kogenud seda, et suure tuulega... et kusagilt ta tuleb, siis ta niimoodi võtab kaasa, kõik teevad niimoodi (žestikuleerib tuules liikumist) ja siis ta läheb järgmise hooga. Et on need lapsed, kelle käitumist on kohe kuulda! Nagu laine, sest et keegi kogu aeg jääb ette- „ära tee“, „ta lõhkus“ /... / Ja siis jälle vaibub. Seda on näha, seda on kuulda ja sellega tuleb tegeleda igapäevaselt”. (õpetaja G)*

Uuringus osalenud õpetajate sõnutsi vajab selline laps palju tähelepanu ning tekitab vajaduse pidevalt olukordi ja tegevusi ettemõelda, nuputada ja nipitada. Järgnevalt esitatakse õpetajate intervjuudega selgunud tulemused ja arutelu uurimisküsimuste kaupa.

### ***1. Millistest ATH-ga laste arengut toetavatest sekkumisstrateegiatest on uuringus osalenud lasteaiaõpetajad teadlikud?***

Enamik intervjuueeritud õpetajatest ei osanud nimetada kindlaid sekkumisstrateegiaid või programme, mis on tõendatult suunatud just ATH-ga laste arengu toetamisele.

Üks õpetaja (K) tõi välja, et ATH-ga lapse arendamiseks sobib Oskuste õppe meetodika. Oskuste õppe (ingl. *Kids' Skills*) on laste probleemilahendamisoskusi arendav meetod, mis lähtub põhimõttest, et raskuste kogemise põhjuseks on see, et laps ei ole veel omandanud oskust seda probleemi lahendada. Lapse eneseregulatsiooni- ja probleemilahendamisoskus kujuneb eesmärgini jõudmise kogemusega (Hautakangas et al., 2021). Programmi metoodikaga seotud kirjandust on ilmunud ka eesti keeles (Jakobson, 2019) ning käesoleva aasta mai kuu seisuga on Eestis 12 Oskuste õppe mentorit (*Kids' Skills Coaches*, s.a.)

Soomes uuriti programmi tõhusust 4-7-aastaste laste eneseregulatsioonisostkuste arendamisel. Tulemused näitasid, et sekkumisel osalenud laste oskused arenesid kontrollgrupist oluliselt paremini (Hautakangas et al., 2021). Käesoleva töö autorile teadaolevalt ei ole Oskuste õppe mõju ATH-ga laste oskuste osas uuritud.

Üks uuritavatest töi välja, et tal puuduvad teadmised ATH-ga lapsele sobivatest sekkumisstrateegiatest. Ta kirjeldas, et lapse diagnoosimisega sai lasteaed juhtnöörid, kuidas antud lapsega raevuhoos toime tulla, kuid õpetaja ei osanud täpsustada, kelle poolt või mida täpsemalt kirjeldati.

Selle küsimuse juures nimetasid õpetajad pigem põhimõtteid, millest tuleks töös ATH-ga lapsega lähtuda. Nendeks olid režiimi, rutiini ja reeglite olulisus, lapse toetamine kokkulepetega, abi- ja visualiseerimisvahendite kasutamine, õpikeskkonna kohandamine, rahunemiseks aja võtmine, lapse huvidest lähtumise olulisust õpetamisel ja toimuvast etteteatamise vajalikkust. Hakati ka kirjeldama situatsioonipõhiselt, kuidas toetatakse ATH-ga last lasteaias.

Analüüsid järgmisi uurimisküsimusi selgus, et õpetajate teadmistepagas sekkumiste osas on märksa laiem, kui esialgu näis. Tõenäoliselt ei osata neid programme ja meetodeid hinnata ennekõike ATH-ga lapsele sobivaks. Pooled intervjuueeritustest töid näiteks välja, et kasutavad “Vaikuseminuteid” rühmatöös ning nendest kolm mainisid, et lisaks üherühmalisele teadveloleku tehnikate rakendamisele kasutasid nad seda ka individuaalselt ATH-ga lapsega.

*“Ja vot- need “Vaikuseminuteid” ma tegelikult tänu sellele ATH-l kasutan siis, kui nad lähevad magama. /.../aga nüüd ma teen ainult seda temaga, kui ma juba kuulen, et teised magavad ja tema hakkab seal ähkima midagi. Siis on see, et “Palun hinga!”. Noh see on küll see, mida ma jälgin ja mida ma kontrollin. Et nendest “Vaikuseminutitest” on tegelikult oli hästi palju mulle selle poole pealt abi.” (õpetaja A)*

Need õpetajad olid laste toetamiseks omandanud tõenduspõhise teadveloleku tehnika. Kuigi terve rühmaga Vaikuseminuteid enam ei tehtud, siis ATH-ga lapsega individuaalset jätkamine viitab, et õpetaja koges selle tehnika efektiivsust.

Üks õpetaja oli arvamusel, et juhul, kui ATH-ga lapse rühmakollektiiv on suur, siis sobib ATH-ga lapsele programm Hea Algus.

*“Muidugi ka see, et meil on rühmas vähe lapsi, ütleme 14. Kui neid oleks seal rohkem, kakskümmend, siis oleks muidugi ATH omadel nagu mugavam selle “Hea Algusega”, et siis ongi see laste arv väiksem.” (õpetaja A)*

Autoril ei õnnestunud leida programmi Hea Algus (ingl *Step by Step*) sobivusuuringuid ATH-ga lapse õpetamisel. Programmis toimub õppimine tegevuskeskustes, kus rakendatakse aktiivõppe meetodeid. Tallinna Linnupesa lasteaed kirjeldab, et ühes keskses on korraga kuni 4 last (Tallinna Linnupesa Lasteaed, 2016), mistõttu võib õpetajal olla lihtsam ühe tegevuse raames kõikide osalevate laste vajadustega arvestada.

Veel nimetati programme “Kiusamisest vabaks” (edaspidi KiVa), “Samm-sammult”, ning Montessori metoodikat, kuid õpetajad ei väljendanud hinnangut ATH-ga lapsele sobivuse kohta.

Õpetajate poolt kirjeldatud põhimõtted on lapse arengut toetavad ning kooskõlas õpetaja tööd reguleerivates dokumentides tooduga. Kutsestandardi järgi tuleb õpetajal olla “teadlik õppimist mõjutavatest teguritest ja seaduspärasustest”, arvestada erivajadustega lapse toetamise põhimõtteid ning vajadusel õpet jõukohastada (*Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (V)*, 2020). Intervjuueritud õpetajate poolt nimetatud rutiin, režiim ja reeglid loovad lapse arenguks soodsa keskkonna. Ka nimetatud abivahendite kasutamise vajalikkus, õpikeskkonna kohandamine ja lapse huvidest lähtumine on erivajadustega lapsele õppe- ja kasvukeskkonnas viitab sellele, et õpetaja on teadlik, milliseid on töö edukaks tegemiseks vajalikud oskused kaasava hariduse kontekstis.

Kogutud andmete põhjal ei saa aga teha üldistust intervjuueritud õpetajate teadmiste kohta sekkumisstrateegiatest, mis sobivad ATH-ga lapse toetamiseks. Tuleb kaaluda, kas avatud intervjuuküsimus oli parim viis selle uurimisküsimusele vastuse leidmiseks ning ehk oleks informatiivsemaid andmeid õnnestunud koguda pool- või struktureeritud küsimustega. Võimalik, et õpetaja kas ei mõistnud sõna “sekkumisstrateegia” nii, nagu uurija seda mõtles ja/või oleks vajanud täpsustusi ja aega mõtete kogumiseks selle kohta, milliseid sekkumismeetmeid nad teavad ning kas need just ATH-ga lapsele sobivad. Eesti keele seletava sõnaraamatu järgi tähendab “strateegia” läbimõeldud tegevuskava, millega saavutada kaugemat eesmärki („EKSS“, 2009). Juhul, kui õpetaja ei ole teadlik kindla nime või nimetusega programmide või meetodite, kuid siiski kasutab võtteid, mis omakorda moodustavadki ATH-ga lapsele suunatud sekkumisstrateegia, siis võibki olla keeruline ilma toetava situatsioonikirjelduse või täpsustuseta sekkumisstrateegiat välja tuua.

**2. Milliseid sekkumismeetmeid- ja võtteid (sh kohandusi ja muudatusi õppes ja õpitingimustes) kasutavad õpetajad oma igapäevatoos ATH-ga lapse toetamiseks?**

Selle uurimisküsimuse vastused jagati nelja valdkonda. Kõigepealt ATH sümptomite järgi kolme valdkonda: õpetaja toimetulek lapse a) tähelepanupuudulikkusega, b) hüperaktiivsusega c) impulsiivsusega ning seejärel d) rühmas kasutatavad üldtoetavad meetmeid.

Lapse toetamisel tähelepanupuudulikkuse osas moodustus 4 kategooriat: kõne diferentseerimine, õppe diferentseerimine, tegevuse lõpuleviimisoskuse kujundamine, ning erisuste mitte tegemine.

Kõne diferentseerimise moodustasid üheosaliste korralduste andmine, lihtsamate lausete kasutamine ning täiendavate ja täpsustavate selgitustega toetamine. Kokku kasutas selle valdkonna võtteid 7 õpetajat. Kolm õpetajat tõid välja, et nende kogemusel ei eristu ATH-ga lapse kõne mõistmise osas rühmakaaslastest ning seetõttu ei ole tarvis talle suunatud kõnet diferentseerida.

Õpet diferentseeriti kolmes alakategoorias. Nendeks olid

- õppetegevuse läbiviimise toetamine (koodid: õppematerjali mahu kohandamisega, õppematerjali sisu kohandamisega, õppetöö läbiviimiseks sobiva keskkonna valikuga, abistavate võtete rakendamisega);
- visualiseerimisvahenditega toetamine (koodid: tegevuses püsimise aja visualiseerimine, tegevuste visualiseerimine);
- täiendava materjali koostamine (kood: täiendavate koduste tööde andmine).

Materjali mahtu kohandas 3 õpetajat, kellest üks hindas õppesituatsiooni jooksvalt ning vajadusel korrigeeris lapse tunni eesmärki. Õppematerjali sisu lihtsustas üks õpetaja ning abistavaid võtteid nagu häälimine koosteguvuses, mälu toetamine otsitud sõna esihääliku või – silbi nimetamisega ning arvutamine sõrmedel, kasutas kolm õpetajat. Enim leiti, et ATH-ga lapsel on vaja õpikeskkonna kohandamist: tugiisiku poolset suunamist, õppetegevuse läbiviimist üks-ühele või väikegrupis, paiknemist õpetaja vahetus läheduses. Kaheksa õpetaja kogemusel 10-st toimus ATH-ga lapse õppetegevus kohandatud keskkonnas. Nendest kahe õpetaja kogemusel otsustas laps, et ei soovi õppetegevusest õpetaja poolt planeeritud viisil osa võtta ja siis lahkus tugiisikuga üks-ühele õppetegevusse.

Tegevuste lõpuleviimise oskust kujundati kokkulepete, suunamise, motiveerimise (sh premeerimisega) ning pauside võimaldamisega. Kaheksa õpetajat leidis, et laps ei tohiks üldjuhul oma tegevusi pooleli jätta. Samas toodi ka mõne õpetaja poolt välja, et sageli sõltub täiskasvanu nõudlikkus lapse meeleseisundist.

*„Siis ma olen alati nagu seda meelt, et on kohti, kus annad järele /.../ sest on ju neid lapsi, kellel on sihukene lakkamatu isu veel ja veel- teadmiste järgi ja tegemiste järgi. /.../ Teisel on lihtsalt- jaks saab otsa,“ (Õpetaja G).*

Õpetaja hinnangul väljendab laps oma loobumisega vaimse pingutuse piiri saavutamist ning seetõttu ei ole otstarbekas nõuda iga hinnaga ülesande lõpuleviimist. Tegevuskava visualiseeris rühmas 4 õpetajat, neist 2 individuaalselt ATH-ga lapse jaoks. Lapse arengusse ei sekkunud ühel juhul. Näiteks lubasid õpetaja lapsel tegevusi pooleli jätta ja õppetegevusest lahkuda. Õpetaja eesmärk oli vältida lapse jonn- ja/või raevuhoogu.

Sekkumisel *hüperaktiivsuse* sümptomitesse tuli intervjuudest välja 3 kategooriat:

- motoorse rahutusega leppimine;
- lapse käitumise juhtimine;
- keskkonnast eemaldamine.

Motoorse rahutusega leppimine tähendab seda, et õpetaja võimalusel ignoreerib lapse pidevas liikumises olemist, olgu see siis siblimine, nihelemine, sõrmedega mängimine, kehaosade liigutamine, toksimine või muu sarnane tegevus. Pooled uuringus osalenud õpetajatest leidis, et kui ATH-ga lapse tegevus ei häiri teisi lapsi ning sellest müratase rühmas ei tõuse, siis nad ei pea vajalikuks lapse tegevusse sekkuda.

*“Kui, kui ta nagu ei tee seda nõnda nagu teisi häiriks, et natuke.. pigem iga väiksema asja pärast ei hakkaks keelame noh. Ta ei saagi! Tal ongi nagu kuidagi tal on endal parem olla, kui ta natuke seal siblib või liigutab, et siis ta võib-olla suudab paremini nagu olla!“ (Õpetaja D)*

Õpetajad leidsid, et säärane liikumises olemine tundub last toetavat ja seetõttu ei pööranud nad sellele võimalusel tähelepanu. Samas tõdesid intervjuueeritud, et verbaalset motoorset rahutust (isekeskis kõnelemist, häälitsemist, laulmist või ümismist) nii kerge tähelepanuta jätta pole, sest selle tõttu tõuseb mürafoon rühmas, mis omakorda häirib kaaslasti.

Lapse käitumise juhtimine jagunes 6 alakategooriaks:

- Paigalpüsimise õpetamine (koodid: õpetamine etteantud aja visualiseerimisega ja/või abivahendiga ja treenimine abivahendita)
- Suunatud liikumise võimaldamine (koodid: planeeritud liikumispausid, asendi muutus õppetegevuses, füüsiline koormus enne õppetegevust)
- Tegevuse koondamine (koodid: lapse tegevusega ühinemine, lapse kõnetamine, lapsele vastamiskorra andmine abivahendiga)
- Asendustegevuse leidmine (koodid: lapse teise tegevusse suunamine, abivahendi kasutamine müra vähendamiseks, lapse kaasamine täiskasvanu tegevusse, asendustegevused uneajaks)
- Korrale kutsumine (koodid: ülerühmalised korraldused/meeldetuletused, individuaalsed korraldused/meeldetuletused, keelamine/märkuse tegemine, mitte-verbaalne märguanne)
- Kokkulepete sõlmimine (kood: lapse käitumisele ootuste väljendamine).

Vähemalt ühte käitumise juhtimise võtetest kasutasid kõik õpetajad. Viis pedagoogi, kes võimalusel aktsepteerisid lapse püsimatut olemust, rakendasid käitumise juhtimise võtteid juhul, kui lapse motoorse rahutuse tagajärjel tõusis mürafoon rühmas ja/või see segas teisi. Teine pool õpetajatest, kes pidasid vajalikuks motoorse rahutuse sümptomitele koheselt reageerida, kasutasid ühte või mitut alakategooriat lapse suunamiseks.

Enim leidis rakendamist alakategooria "korrale kutsumine", mida kasutasid kõik õpetajad. Kaks õpetajat leidsid, et hästi toimib korraldus, mis on suunatud tervele rühmale meeldetuletuseks. Mitteverbaalseid märguandeid kasutati kuue õpetaja poolt. Nendeks olid füüsiline kontakt (silitus, käe lapse kätele asetamine) või siis sõrme suule asetamine ja käega "stop" näitamine. Individuaalseid verbaalseid märkusi kasutasid tavaliselt 4 õpetajat.

Põhjusel, et uurija ei märganud täpsustada, ei selgunud, kas individuaalseid korraldusi anti lapsele delikaatselt või siis üle rühma. Siiski kirjeldasid kaks õpetajat, et kasutavad pigem nn "pehmeid" ja toetavaid märkusi:

*„Ma ütlen, et "püüa olla rahulik". Et kui näiteks jalad käivad kogu aeg laua all, aga laud hakkab nagu rappuma, siis see segab teisi. Et lihtsalt suunangi vaikselt, et püüa olla, püüa jalgu paigal hoida./.../ No ikka ütlen lihtsalt, et "püüa istuda", mitte käskimise, et "istu paigal" - see ei anna mulle mitte midagi!“ (õpetaja H)*

Liikumise võimaldamise võtet organiseeritud õppetegevuses kasutasid kolm õpetajat. Paigal püsimist õpetasid neli õpetajat. Eripedagoogilise taustaga õpetajad (B ja K) kasutasid seejuures abivahendeid: aja visualiseerimist ja/või abivahendi kasutamist. Samad õpetajad arvestasid ka lapse liikumisvajadusega ning võimaldasid ka õppetegevuses suunatud liikumist: asendi muutust õppetegevuses, planeerisid liikumispause ning õpetaja K leidis, et ATH-ga last toetab füüsiline aktiivsus enne vaimset tegevust.

*“Siis meil on olemas siin sellised asjad nagu rühma väike batuut. /.../ aga kui ta mingi aeg ära hüppab seal, siis ta on suuteline natuke midagi tegema. /.../ Võib-olla ma vahetan (õppetegevuses- autor) näiteks istekohti. Et "nüüd kõik lähevad ja kükitavad" . Räägime asjast edasi, "nüüd tõuse püsti", siis räägime asjast edasi. Ma olen kasutanud selliseid nippe nagu. Just nagu asendi muutust, siis ei jää tema ka noh, niimoodi, et "mis sa sipled kogu aeg!" /.../ et ma ei ole sundinud teda, et "ära nüüd nihele, hoia käed paigal!" - no see ei vii kuhugi!“ (õpetaja K)*

Õpetajad mõistavad, et ATH-ga lapse olemusele on omane pidev siblimine ja laps ei ole suuteline paigas püsima. Seetõttu ei näe näiteks kumbki eelpool tsiteeritud õpetajatest mõtet konkreetse korralduse andmisel. Õpetaja H siiski püüab suunata last oma mootorset rahunemist kontrollima. Sarnast olukorda kogunud õpetaja K aga leiab lapse püsimatusele rakenduse liikuvast tegevusest.

Tegevuse koondamise ja asendustegevuse võtteid kasutasid enamik õpetajatest. Enim toetati lapsi vastamiskorra andmisega kasutades abivahendit (4 õpetajat). Kolm õpetajat leidsid, et mürafooni annab vähendada, kui lapsele midagi vaikset kätte anda, millele ta oma rahunemist suunata saaks, näiteks stressipall. Vähem kasutati lapse suunamist teise tegevusse ja lapse kaasamist täiskasvanu tegevusse.

Keskkonnast eemaldamise kategooria alla liigitus lapse suunamine grupi juures eemale: rühma teise ruumi, õue, rühma ruumidest välja. Enamjaolt oli see võimalik täiendava personali tõttu. Motoorse rahunemise puhul kasutasid seda sekkumist 3 õpetajat ja seda juhul, kui lapse käitumise juhtimine ei olnud tulemust andnud.

Nelja õpetaja kogemus näitas, et ATH-ga laps võib ise situatsioonist lahkuda, kui paigal püsimine talle talumatuks muutub.

*„Aga aeg-ajalt oli meil niimoodi, et ta lihtsalt tõusis püsti, läks teise tuppa ja me teadsime, et kui me hakkame teda nüüd vägisi sundima meie juurde, et siis võib tekkida tal see- me nimetasime seda "hooks"“ (õpetaja E)*

Lapse *impulsiivsuse* sümptomitega toimetulek on täiskasvanule enamasti väljakutse. Lapsel esineb tahtmatult käitumisprobleeme, mis on tingitud puudulikust pidurdusfunktsioonist. Otstarbekas on täpsustada, mida siinkohal peetakse “probleemseks” ja mida “sobimatuks” käitumiseks. Sobimatut käitumist võib pidada ebaviisakaks ja see on nõ kergemat laadi rikkumine. Probleeme käitumine on aga tõsisem rikkumine, mis on näiteks lubamatu, ei allu korralekutsumisele või korrigeerimisele. Niisiis joonistus toimetulekul impulsiivsusega välja neli kategooriat:

- “Probleemse käitumise ennetamine”, mis jagunes kaheks alakategooriaks:
  - impulsiivsuse kontrollimise õpetamine (koodid: sobimatu käitumise ignoreerimine, sobimatu käitumise selgitamine, sobiva käitumise õpetamine, probleemilahendamisoskuste kujundamine, sobiva käitumise kinnistamine)
  - probleemide vahetu ennetamine (koodid: asendustegevuse võimaldamine, lapse tegevuse pidev kontrollimine, eesootavast etteteatamine, valiku andmine, sobimatu käitumise lubamine).
- “Korrale kutsumine” moodustasid koodid verbaalse märkuse tegemine, mitte-verbaalse märkuse tegemine, reeglite meeldetuletamine, keelamine ja valiku andmine.
- Probleemse käitumise korral toimus keskkonnast eraldamine (kood: ATH-ga lapse suunamine mujale, sh “aeg maha”-metoodika rakendamine)
- Füüsilise turvalisuse tagamiseks kasutati lapse turvalist füüsilist fikseerimist, et ta ei saaks endale või kaaslastele viga teha ning vajadusel suunati lapse eakaaslased mujale.

Erinevaid probleemse käitumise ennetamise võtteid rakendasid kõik õpetajad. Kolm õpetajat ignoreerisid võimalusel sobimatut käitumist. Nad leidsid, et iga “pisiasja” peale reageerides negatiivne käitumine võimendub ning see toeta soovitud käitumise kujunemist. Kuus õpetajat tegelesid aktiivselt sobiva käitumise õpetamisega (mh KiVa, Samm-Sammult, Oskuste õppe programmidega) ning 5 nendest rõhutasid ka sobiva käitumise kinnistamise vajalikkust. Eripedagoogilise taustaga kaks õpetajat keskendusid ka probleemi lahendamise oskuste kujundamisele.

Korrale kutsumiseks kasutati kõige rohkem rühmareeglite meeldetuletamist või kordamist ja verbaalset märkuse tegemist. Kaks õpetajat rõhutasid mitte-verbaalsete märguannet tõhusust ning vaid vajadusel keelamist. Valikut andmist kirjeldas üks õpetaja nii:

*„Siis ma annangi talle valiku, et "kui sa ei suuda olla, et ma pean sind siis ülesse, rühma tagasi viima!" (õpetaja I)*

Laps sai justkui valiku, kas käitub ootuspäraselt või peab rühma juurest lahkuma. Õpetaja sõnul toimus säärane valiku andmine osaliselt, sest mõnikord valis laps paigale jäämise, kuigi sobivalt "olla" ta siiski ei suutnud. Kirjeldatud situatsiooni puhul on lapsel tegelikult ainult näiline valik, sest näitest ei selgunud, mille vahel laps valima peaks ega ka see, millist käitumist temalt täpselt oodatakse.

Keskkonnast eemaldamist rakendati lapse allumatuse korral 9 õpetaja poolt 10-st. Kõik seda kasutanud uuritavad olid eelnevalt rakendanud vähemalt ühte korrale kutsumise võtetest. Õpetaja F kogemusel toetas ATH-ga last allumatuse korras füüsiline kontakt, kallistus täiskasvanuga. Nimetatud õpetaja oli kriitilisel seisukohal keskkonnast eemaldamise võtte osas põhjusel, et see paneb ATH-ga lapse sotsiaalselt ebasoosivasse olukorda. Kaks õpetajat tõid välja, et nemad sageli ei sekku ATH-ga lapse sobimatusse käitumisse eesmärgiga mitte esile kutsuda raevu- või jonnihooogu.

Intervjuueritutest kahel (E, K) oli kogemus ATH-ga lapse tugeva raevuhooga, mil oli tarvis rakendada füüsilise turvalisuse eesmärgil nõ enesekaitse haaret ja/või eemaldada ülejäänud rühma lapsed olukorrast.

Rühma üldtoetavate programmide ja meetoditena tõid õpetajad välja "Kiusamisest vabaks", "Samm-sammult", "Oskuste õpe", "Hea Algus", Shindo jooga elemendid, "Vaikuseminutid" ja rõhutasid harjumiste kujundamise vajalikkust (rutiini, režiimi ja reeglite läbi) ning täiendava personaliga rühmade õpetajad tõid ka selle eelisenä esile.

ATH alatüübina on hüperaktiivsus ja impulsiivsus koosinevad, see tähendab et peamiselt hüperaktiivsuse alatüübiga inimene on üldjuhul samaaegselt nii püsiv kui impulsiivne. Ka käesoleva uurimisküsimuse juures kattuvad sageli õpetajate poolt kasutatavad võtted ja meetmed toetamaks last nii hüperaktiivsuse kui ka impulsiivsuse sümptomitega toimetulekul. Siiski on võtete rakendamise eesmärgid mõneti erinevad. Näiteks nii hüperaktiivsuse kui ka impulsiivsusega toimetulekul toodi välja lapse eripäraga leppimine ja võimalusel nii impulsiivsusest tingitud käitumise kui ka motoorse rahutuse ignoreerimine. Siiski olid võtte rakendamise eesmärgid erinevad. Motoorses rahutuses nähti kompensatoorset funktsiooni. Õpetajad tõid välja, et see näib last toetavat. On leitud, et ATH-ga laste ülemäärasel motoorsel aktiivsusel võib olla funktsionaalne roll. Nimelt jõudsid Sarver jt (2015) oma uuringus tulemuseni, et liikumises olemine toetab ATH-ga laste neurokognitiivset toimetulekut ja seetõttu ei tohiks lapsele paigal püsimise osas suuri nõudmisi esitada (Sarver et al., 2015)

Samas impulsiivse käitumise ignoreerimise eesmärk oli pigem kasvatuslik- ära hoida impulsiivse ehk sobimatu käitumise võimendumist sellele tähelepanu mitte pöörates. Valikulist ignoreerimist soovitatakse kaasavas hariduses kasutada juhul, kui tegu on tahtmatult ilmnenu ebasobiva käitumisega, mille kordumise tõenäosus on väike (Peer & Reid, 2020)

Õpetajate poolt oluliseks peetud reeglitest kinni pidamine toetab kõikide laste sotsiaalset arengut ning ebajärjepidevus nende järgimisel külvab segadust (Krull, 2000). Eriti tuleb selles osas olla tähelepanelik ATH-ga lastel puhul, kellel on suured raskused oma käitumise pidurdamisega. Olukorrad, kus mõnikord reageeritakse reegli rikkumisele ning mõnikord mitte, ei soosi sobiva käitumise kinnistumist, mistõttu on tõepoolest oluline, et rühma reeglid ja kokkulepped oleksid üheselt mõistetavad ja alati järgitavad.

Vaikuseminutite teadveloleku harjutusi rakendati poolte intervjuueeritud õpetajate poolt. Teadveloleku tehnikate kasutamise tõhusus ATH-ga laste arengu toetamiseks on leidnud kinnitust mitme uuringuga (Lo et al., 2020; Zaccari et al., 2021) ning ka õpetajad leidsid, et Vaikuseminutite harjutuste tegemisest on olnud ATH-ga lapsel kasu nii uinumisel (õpetaja A) kui ka rahunemisel (õpetaja H).

Intervjuueeritavate poolt kirjeldatud sekkumisviisid on sarnases kooskõlas mujal Euroopas läbiviidud kvalitatiivsete uuringute tulemustega. Näiteks selgus ühes 2017. aastal Ühendkuningriigis läbi viidud uuringus, et õpetajad eelistavad kasutada pigem erinevaid võtteid kui üht kindlat tõenduspõhist sekkumisprogrammi. Õpetajate hinnangul on see neile omasem, võimaldab lähtuda olukorrast ja lapsest ning praktika on näidanud, et lähenemisviis toimib (Moore et al, 2017).

Ühendkuningriikide õpetajad kirjeldasid, et hästi toimivad järgmised võtted:

- liikumispauside tegemine õppetegevuses;
- käitumisprobleemide eskaleerumist ennetatakse lapse keskkonnast eemaldamisega;
- õpetuse seostamine ATH-ga lapse erihuvidega;
- õpetuse diferentseerimine ATH-ga lapse eduelamuse eesmärgil (Moore et al, 2017).

Uuringus selgus, et õpetajad kasutavad mitmesuguseid kaasavaid strateegiad, kuid harva on fookus ATH põhisümptomite leevendamisel (Moore et al., 2017). Käesolevas uurimuses selgub sarnane mudel: uuringus osalenud õpetajate poolt toodi välja kõik Moore jt (2017) uuringus selgunud võtted ja rohkemgi. Intervjuueeritud õpetajad kasutavad ATH-ga lapse arengu toetamiseks aktiivselt erinevaid sobivaid meetodeid, kuid ei kasuta tõhusaid sekkumisprogramme. Tõenäoliselt on selle põhjuseks ka intervjuueeritud pedagoogide vähene

teadlikkus võimaluste mitmekesisusest ning ka asjaolu, et paljud kitsamale sihtgrupile suunatud tõenduspõhised sekkumisprogrammed ei ole Eesti õpetajate seas juurutatud.

### 3. *Kuidas planeeritakse töö rühmas, kus käib ATH-ga laps?*

ATH-ga lapsega rühmas töö planeerimisel joonistus välja kolm põhilist valdkonda:

- füüsiliste tingimuste loomine (koodid: keskkond nii kaaslaste kui ka ruumi suhtes, ajaline ressurss, inimressurss);
- õppetegevuse diferentseerimine (koodid: liikumispauside planeerimine, õppematerjali jõukohastamine, koduste tööde ettevalmistamine, lapse huvidega arvestamine, alternatiivse tegevuse planeerimine, abi- ja visualiseerimisvahendite planeerimine);
- lapsele selgete ootuste väljendamine läbi
  - reeglite (koodid: visualiseeritud ja visualiseerimata reeglid)
  - kokkulepete (koodid: motiveerimisega (sh premeerimisega) ja motiveerimiseta).

Enim planeerimist tehti ATH-ga last ümbritsevate füüsiliste tingimuste osas ehk keskkonna osas. Kirjeldati võimalikku ohtu või ebamugavust kujutavate esemete eemale panekut ning kapi, voodi ja laua-istekoha läbimõtlemist. Seitse õpetajat tõid välja, et lapse asukoht tegevuste ajal peab olema selline, et täiskasvanu vajadusel talle kergesti ligi pääseb ja tema ümbruses ei tohiks olla nõ "käivitajaid":

*„Ta on omaette tegelikult päris rahulik. Või ma vaatan temale sellised naabrid, kellega ta saab olla rahulikult. Saab ikka teise lobiseja kokku, siis läheb lihtsalt mänguks. Aga vaadat rahulikuma inimese, kes ei tee tast välja-kohe parem olla!“ (õpetaja F)*

Õpetaja toob välja, et lapse kaaslased on oluline faktor rahulikuma õhustiku loomisel, mistõttu tuleb läbi mõelda ka see, millised eakaaslased ATH-ga last ümbritsevad. Tingimuste osas leiti, et on vajalik ka arvestada olemasoleva ajalise- kui ka inimressursiga. ATH-ga laps võib vajada täiskasvanu individuaalset tähelepanu ja samal ajal peab olema tagatud ka ülejäänud rühma heaolu. Toodi välja, et nooremas eas vajab ATH-ga laps lisa-aega näiteks riietumisel. Samuti leiti, et ATH-ga laps vajab aega üleminekul ühelt tegevuselt teisele ja lõunapuhkuse ajal pidevat järelvalvet. Nelja õpetaja sõnutas ei meeldi ATH-ga lapsele muusika tunnid ning siis on käitumisprobleemide esinemine tõenäoline, mistõttu peab õpetaja (või õpetaja abi) sageli lapsega tegevusest eralduma ning asendustegevuse leidma. Selle arvelt jäävad täitmata muud töökohustused, mis võiksid olla planeeritud sellele ajale:

õpetaja puhul näiteks laste arengu jälgimise tabelite täitmine, aruanded, suhtlus lapsevanematega ning õpetaja abi puhul koristamine, söögiaegade ettevalmistamine jms. Ka õppekäikudel ning eriüritustel tuleb õpetajate sõnul arvestada sellega, et ATH-ga laps oleks alati täiskasvanu vahetus läheduses.

Õppetegevuse läbiviimiseks vajas kõige sagedamini diferentseerimist õpikeskkond, sest ATH-ga lapsega viidi õppetegevust läbi individuaalselt või väikegrupis. Seda planeeriti 6 õpetaja poolt teadlikult, neist kahel ei olnud rühmas täiendavat personali- tugiisikut või assistenti. Üks õpetaja tõi aga välja, et lapse õpikeskkonda ei olnud vajalik planeerida, sest ATH-ga lapsel on rühmas isiklik tugiisik, kes temaga tegeles seal, kus laps olla tahtis.

Selleks, et laps teaks, millist käitumist temalt oodatakse, kasutati enim visualiseeritud rühmareegleid ja seda 7 õpetaja kirjeldusel. Kahel õpetajal olid kasutusel visualiseerimata reeglid. Rühma reegleid õpetati üldjuhul õppeaasta alguses ning vastavalt vajadusele tuletati aastaringselt meelde. Neljal juhul osalesid lapsed rühmareeglite koostamisel: mõtlesid ise reegleid välja, panustasid reeglite visualiseerimisvahendi loomisse (fotod lastest, laste joonistused või laste sõrmejäljed või kirjutatud nimi reeglitega tutvumise kinnitamiseks). Oodatud käitumise kujundamiseks planeeriti ka kokkuleppeid ATH-ga lapsega ning premeerimissüsteemi.

*„Aga kui ta käitumine sealjuures läks nagu halvaks, siis meil oligi see, et “sa ei saa praegu Legodega mängida”, “sa ei saa täna Legodega mängida”, nagu kokkulepped olid nagu enne juba temaga nagu läbi räägitud.“ (Õpetaja C)*

Õpetaja lähtub lapse huvidest- antud ATH-ga lapsele oli oluline Lego klotsidega mängida ning õpetaja kasutas neid motiveerimaks last ootuspäraselt käituma.

Õpetajatöös on olemasolevate tingimuste, vahendite ja võimaluste läbi mõtlemine ning planeerimine võtmetähtsusega. Sellele keskendutakse nii õpetaja kutsestandardis (*Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (V), 2020*), kui ka erialase kõrghariduse ühe õpiväljundina (*Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava, s.a.; Tallinna Ülikooli õppeinfosüsteem, s.a.*). Paremini läbimõeldud ja kavandatud töökava on eelduseks sellele, et täidetakse arendustegevusele püstitatud eesmärki. ATH-ga lapse puhul on lisaks õppetegevusega seotud aspektide planeerimisele vaja läbi mõelda kasvatuslikke eesmärke puudutav. Enamik intervjueritud õpetajatest löid endi hinnangul parimad võimalikud tingimused selleks, et vältida või vähendada impulsiivsusest tingitud ebamugavusi, kuid vähem toodi välja selle võimalik mõju ATH-ga lapse arengule: kuivõrd loodud tingimused mõjutavad lapse

kujunevat enesehinnangut, sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengut, akadeemiliste teadmiste ja oskuste omandamist.

#### **4. Millistel põhjustel tehakse/ei tehta erisusi töös ATH-ga lapsega?**

ATH-ga lastele erisuste tegemata jätmise põhjused jagunesid kolmeks koodiks kahes kategoorias. Üks kategooriatest oli “puuduvad teadmised”. Üks õpetaja tunnistas, et ta ei tea kuidas oleks õige ATH-ga lapse arengut toetada.

*„Ei.. et ei olegi. Midagi sellist erilist me temaga nagu ette ei võtnud ja ma ei ole sellest teadlik ka. Siitamaani ma ei ole sellest teadlik! /.../ “Aga vot ongi see, et ma ütlen ausalt, et ma ei oska nagu uurida neid asju: kus ja kuidas. Et lasteaiaõpetajad ei ole nii väga teadlikud nendest kõikidest võimalustest. Ja ka direktorid võib-olla ei tea.” (õpetaja E)*

Kahel juhul arvasid õpetajad, et laps ei vaja erisusi ja kohandusi, mis moodustas kategooria “ei ole vajadust”. Ühel juhul arvas õpetaja, et laps tuleb toime ja samal ajal “/.../ toimib ka kõik muu talutavalt.” (õpetaja H) ning teine õpetaja leidis, et ajapikku paranevad lapse toimetulekuoskused loomulikult. Seetõttu ei pea ta vajalikuks õppe ja kasvukeskkonna kohandamist. Samas tõi see õpetaja korduvalt välja, et ta “näeb sellel lapsel teistsugust reaktsiooni kui eakaaslastel” (õpetaja I).

ATH-ga lastele õppe- ja kasvatustegevuse ning keskkonna kohandamist vajalikuks pidanud 7 õpetajat, kelle nimetatud argumendid võib jaotada kahte kategooriasse. Kategooria “toetab lapse arengut” moodustasid 2 koodi (teadmiste omandamise toetamine, lapse eripärade aktsepteerimine) ning kategooria “rühma üldine heaolu” moodustasid koodid õpetaja heaolu, teiste laste heaolu, lapse enda heaolu. Üldise tähendusega “heaolu” all siinkohal mõeldakse turvalist ja positiivse õhustiku ja meeleoluga lasteaiapäeva.

*“Noh, aga et oleks teistel hea, temal hea ja turvaline. Ütleme, et kõigil oleks nagu turvaline. Et kõigil oleks hea.” (õpetaja C)*

Kategooriasse “Rühma üldine heaolu” koondusid kokku kuue õpetaja põhjused kümnest. Neli õpetajat tõid välja, et peamine põhjus erisuste tegemiseks ATH-ga lapsele on probleemse reaktsiooni ennetamine ATH-ga lapse allumatuse või enesevalituse kaotamise korral võib olla häiritud terve rühma toimimine, mis omakorda mõjutab teiste, nii eakaaslaste kui ka personali heaolu.

Õpetajate B, D, A, K arvates on ATH-ga lapse arengu toetamiseks võtmetähtsusega lapse erisuste aktsepteerimine ning nendest lähtuvalt sobiva õpikeskkonna loomine.

*“See ei toeta last ju! Ta ei saa sellest, kui ma panen kõigile ühe nii-öelda rauaga, siis laps ei saa sellest mitte midagi! /.../ on vaja luua tema jaoks siis õpi- ja füüsiline keskkond selline, et ta seal ka õpiks, saaks õppida.” (õpetaja K)*

Õpetajad mõistavad, et oma töös tuleb neil lähtuda lapse vajadustest. ATH-ga laps oma eripäradega annab sisendi, milliseid tingimusi ta teadmiste ja oskuste omandamiseks vajab.

Antud õpetajatest kolmel on ka pisut enam teadmisi erivajadustega laste toetamisest- õpetajad B ja K on omandanud bakalaureusekraadi eripedagoogikas, õpetaja A on ATH-diagnoosiga teismeealise lapse vanem ning läbinud mitmeid ATH ja/või autismihäire teemalisi koolitusi.

Autor leiab, et selle uurimisküsimuse täpsemaks aruteluks on mõistlik tutvuda esmalt järgmise uurimisküsimuste tulemustega, sest alushariduse kohandamise ja kohandamata jätmise põhjused on siiski laiemad, kui õpetajad olemasolevatele ressurssidele mõeldes välja oskavad tuua.

### **5. Kas ja millist abi vajab õpetaja toimetulekuks ATH-ga lapsega?**

Intervjueeritud õpetajad kirjeldasid kokku 38 abivajadusega seotud tähenduslikku üksust.

Väljatoodud andmete alusel võib abivajadust kategoriseerida 5 valdkonda. Need on:

- ettevalmistus erimetoodikate osas (kood: koolitused);
- nõustamine (koodid: psühholoogiline abi, supervisioon);
- võrgustikutöö (koodid: koostöö rühma meeskonnas, koostöö lapsevanematega, tugispetsialistide tugi, juhtkonna toetus, koostöö Rajaleidjaga);
- inimressursid (koodid: täiendav personal rühmas, väiksem laste arv rühmas);
- lisamotivatsioon (kood: sobitus- ja/või erirühma õpetaja täiendav puhkus)

Enim toodi välja tugispetsialistide toetuse vajalikkust: 8 õpetaja poolt 10-st. Sellel järgnes koolituste vajadus 7 õpetaja poolt. Neist neli õpetajat leidis, et eriti teravalt oleks vaja praktilise suunitlusega koolitusi, kus käsitletakse konkreetsete probleemsituatsioonide võtmes sobivaid sekkumisviise. Kolm õpetajat tõstsid aga esile, et

isegi kui ATH-ga lapse arengu toetamiseks kasutatakse erinevaid võtteid, siis võtete sobivuse osas on nad tundnud ebakindlust.

*„Eks selliseid hetki, kus on tunne, et “jeerum, et mida ma teen?” /.../ oli küll. Isegi kui need teadmised on justkui olemas, siis teoreetilised teadmised ei pruugi alati praktilises kogemuses toimida.“ (õpetaja B)*

Nõustamise kategooriasse koondus kaks koodi, milleks oli õpetaja psühholoogiline abi ja supervisiooni vajadus, mille tõid välja kokku kolm õpetajat.

Võrgustikutöö kategooria hõlmas endas eritasandilisi koostöö vorme: koostöö perega, rühmameeskonnasisene koostöö, juhtkonna tugi, maja tugispetsialistide toetus ning ka koostööd asutusevälise Rajaleidja nõustamismeeskonnaga.

*“Kohe mulle ette lööb, on see, et juhtkonna toetus. Et mina tundsin näiteks, et ma peaks kuidagi nagu tõestama, et miks mingi asi nagu hea on ja miks mingit asja teha ei tohiks, et miks see ei toeta. Et selline tõestamine. Et aga kui nemad nagu usuks ja usaldaks.” (õpetaja B)*

Õpetaja tunneb, et tal on puudu juhtkonna toetusest, sest tema hinnangul on tarvis iga lapse toetamiseks rakendatavat erisust põhjendada. Ta leiab, et teda võimestaks juhtkonna usk tema pädevusse. Antud õpetaja on töötamise ajal omandanud bakalaureusekraadi eripedagoogikas, mistõttu võib eeldada, et ATH-ga lapse arengu toetamisest on tal lasteaiaõpetaja haridusega õpetajast rohkem teadmisi ja oskusi. Seetõttu on ka mõistetav õpetaja frustratsioon, kui ATH-ga lapse vajadustest lähtudes ja kutsealaste ning seadusest tulenevate kohustuste täitmiseks on tarvis täiendavat aruandlust lasteaia juhtkonna ees. Kahe viimase uurimisküsimuse vastuseid analüüsid selgub, et ATH-ga lapse õppes kohanduste tegemise või tegemata jätmise väljatoodud põhjuste üldsõnalisus on tõenäoliselt tingitud õpetaja hinnangust oma abivajadusele. Abivajaduse väljaselgitamisel joonistub välja mitmetahulisem pilt, mis toetaks õpetajate toimetulekut ATH-ga lapsega ja mille taha tõenäoliselt takerdub oskus seda last tõhusamalt juhtida ja õpetada, oma tegevust eesmärgistada ja põhjendada.

Õpetaja toevajadust uurides selgus, et kõige enam peeti oluliseks koostööd tugispetsialistidega, kellest nimetati eripedagoogi, logopeedi ja sotsiaalpedagoogi. Karindi ja Tamm toovad välja, et kui rühmas käib erivajadusega laps, on õpetaja ja tugispetsialisti vaheline suhtlus ning valmisoleks lapse arengu toetamiseks toimiva koostöö alus (Karindi & Tamm, 2019). Põhjusel, et haridussüsteemis on tugispetsialistidest suur puudus (Kolnes &

Konstabel, 2018), võib tõdeda, et paljud õpetajad ei pruugi saada piisavalt erimetoodilist õppe- ja/või kasvatustöölalast nõustamist oma maja või piirkonna tugispetsialistilt.

Lasteaiaõpetajate nõustamisvajadust uurinud Tammisaar (2013) leidis, et kui õpetaja tunneb vajadust tugispetsialisti nõu järgi, siis pöördub ta enamjaolt oma kolleegi poole sooviga oma murest rääkida (Tammisaar, 2013). Ka käesolevas uuringus tõi õpetaja välja rääkimisvajaduse:

*„Võib-olla see, kui me saaks kellegile rääkida, kes tunneb seda ala. Ma saaks rääkida, mida laps tegi, kuidas mina käitusin. Et ta annaks mulle tagasisidet, et kas see, mis ma tegin, oli õige-vale ja aitaks mind uuesti raja peale. Et me saaksime ikka seal rühmas rõõmsalt ja rahulikult koos elada. See, kui see ATH laps on seal ja mulle tulevad teiste lastevanemate kaebused: „Mida see laps teeb?“, „Vaata see ei taha rühma tulla, sest üks on seal vaata selline!“. Mulle ei ole seda vaja! Mul oleks vaja just oma juhtkonna poolt ja eriala spetsialisti poolt toetust ja võimalust rääkida. Lapsed tahavad rääkida, aga meie tahame ka oma tööst rääkida.“ (Õpetaja F)*

Õpetaja kirjeldab, et tal on vaja võimalust lahendada tekkinud probleeme ja olukordi koostöises vormis. Üks võimalikest lahendustest võib olla ka kahe intervjuueritu poolt nimetatud supervisioon.

*“/.../ me ei ole võimelised, nagu ükskõik mis eriala-inimesed, ennast niivõrd täpselt kõrvalt vaatama. Et selles suhtes on vaja peegeldajat. /.../ Tahaks, et oleks meil superviisor.”(Õpetaja G)*

Töölalane supervisioon on struktureeritud nõustamisprotsess, mida juhib vastava kvalifikatsiooniga superviisor ning mille eesmärk on mh ennetada läbipõlemist, leida lahendusi rasketes olukordades ning toetada elukestvat õppimist (ESCÜ, s.a.). Supervisiooni tehnikate rakendamise tõhusust on uuritud ka lasteaiaõpetajate seas ja on leitud, et see toetab õpetaja sotsiaalset ja emotsionaalset toimetulekut (Bernstein & Edwards, 2012; Susman-Stillman et al., 2020).

Intervjuudest toodi sageli ka välja koolitusvajadus, eriti just praktiliste oskuste osas. Ka Ledise (2019) uuringus selgus, et lasteaiaõpetajad ei ole kindlad oma aktiivsuse- ja tähelepanuhäiret puudutavas pädevuses ning üle 50% uuritud õpetajatest tõi välja, et nad sooviksid kindlasti parandada oma kompetentsi selles valdkonnas (Ledis, 2019). Samuti kinnitavad ka uuringud lasteaiaõpetajate ATH-alastest teadmistest ja hoiakutest, et endiselt esineb mõningaid väärarusaamu (Käärid, 2019; Leppsaar, 2013) ning nad ei pea oma toimetulekuoskusi ATH-ga lapsega heaks (Adusoo, 2016).

Õpetaja erialase ettevalmistuse kvaliteet mängib suurt rolli tema tööalase enesetõhususe tunnetamisel. See omakorda on tihedalt seotud sellega, millised on tema rühmajuhtimise oskused, kuidas ta suhtleb lastega ning kui edukalt ta planeerib õpikeskkonda (Toran, 2019). Kui õpetaja tunneb, et tema teadmiste ja oskuste pagas võiks olla parem, et tema ettevalmistus ei ole sisuliselt piisav, siis ongi keeruline hästi toime tulla mh ka ATH-ga lapsega, kes vajab erisusi parimaks võimalikuks arenguks.

Torani jt (2019) uuringus selgus, et õpetaja hinnangud oma pädevusele olid seotud õpetatavate laste arvuga rühmas- mida väiksem rühm, seda kompetentsemana õpetaja end tundis (Toran, 2019). Ka antud uuringus selgus, et juhul, kui rühmas on ATH-ga laps, siis õpetajate hinnangul on ATH-ga lapsele soodsam, kui rühmas on vähem lapsi. Viieist õpetajast, kelle rühma nimekirjas oli 20 või enam last, kolm tõid selle esile, kui küsiti, millist abi õpetaja vajab.

*„Kaksteist, siis ma arvan, et ma suudaks iga lapse jaoks olemas olla. Igal lapsel on oma „erivajadus“, et siis ma suudaks ka nendega arvestada. See ei ole minu välja mõeldud, aga on öeldud, et 24-lapsega rühmas on karjatamine. Ma ei taha karjatada lapsi.“ (õpetaja H)*

Õpetaja leiab, et suur laste arv rühmas on takistuseks laste vajadustega arvestamisel. Õpetaja kirjeldas, et on ära jätnud kõik õppekäigud, sest ei suuda rühma meeskonnaga tagada kõikide laste turvalisust. Võrdlusena kirjeldas antud õpetaja ka päeva, mil kohal on näiteks 12 last. Selline päev on pakkunud talle väga suurt eduelamust, sest õpetajal on olnud võimalik oma töös arvestada ka ATH-ga lapse vajadustega ning märgata ja tunnustada teda sobiva käitumise eest. Õpetaja tunnistab, et ta ei ole suuteline täitma oma isikliku kutsumust ja kutsealaseid kohustusi, sest õigusaktidega reguleeritud lubatud suurim laste arv rühmas ja (erialase kompetentsiga) täiskasvanute osakaal võimaldab tema hinnangul töös heal juhul tagada vaid turvalist hoidu ja minimaalset arendustegevust, mitte õppe- ja kasvatustegevuses igast rühma lapse (sh ATH-ga lapse) arengulistest vajadustest lähtuda.

Alternatiivina laste arvu vähendamisele nimetas üks õpetajatest täiskasvanute koosseisu tõstmist, seda siis tugiisiku või abiõpetaja näol. ATH-ga lapse toimetulek oma tugevate emotsioonidega võib tekitada olukorra, kus rühma üldist toimimist ja ka füüsilist turvalisust on keeruline tagada, kui kahte täiskasvanut ei ole samaaegselt kohal. Ühelt poolt vajab ATH-ga laps täiskasvanu tuge ja teisalt vajavad ka tähelepanu ülejäänud rühma lapsed. Uuringu tulemustest võib järeldada, et intervjuueeritud õpetajate poolt väljatoodud abi vajaduse kateegooriad võivad olla põhjuseks, miks ATH-ga lapse arengulisi eripärasid alati ei arvestata. Kõik intervjuueeritud õpetajad küll kasutasid võimaluste, teadmiste ja oskuste piires

ATH-ga lapse arengu toetamiseks erinevaid meetodeid, kuid sageli kirjeldati nõ probleemsete olukordade vahetut ennetamist, mille fookuses ei ole ATH-ga lapse areng, vaid olukorra kontrolli all hoidmine. Abi vajaduste rahuldamine toetaks tõenäoliselt õpetajat ning tema kaudu ka ATH-ga last uute teadmiste ja oskuste omandamisel.

Kokkuvõtteks võib tõdeda, et ATH sümptomitega lapsi on lasteaedades võrdlemisi palju ja õpetaja töö nendega omajagu väljakutse. Käesoleva kvalitatiivse uuringu eesmärk oli välja selgitada, milline on õpetajate kogemus ATH-ga lapsega rühmas. Selgus, et intervjueeritud õpetajad ei ole teadlikud ATH-ga lapse arengut toetavatest tõenduspõhistest sekkumisprogrammidest. Üldarendavate programmide ja meetodikate osas toodi välja Vaikuseminutite ning Hea Algu. Tulemus ei ole üheselt tõlgendatav. Järgnevates uuringutes tuleks kaaluda teistlaadse mõõtevahendi ning erineva ja/või suurema valimi kasutamist. ATH käitumuslike eripäradega toimetulekuks kasutasid uuringus osalenud õpetajad nii lapse arengut toetavaid kui ka situatsioonipõhiseid ning probleeme ennetavaid võtteid. Enamik intervjueeritud õpetajatest väljendasid aga ebakindlust selle osas, kuivõrd nende poolt rakendatavad sekkumised just ATH-ga lapse arengut toetavad ega osanud ka alati täpsustada, kas sekkumise eesmärk on lähtuda ATH-ga lapse arengulistest vajadustest või hoida rühma õhustlikku kontrolli all. Uuringutulemustest selgus, et takistuseks võib olla praktiliste teadmiste ja toimiva koostöövõrgustiku puudumine ning ressursside piiratus. Olukorras, kus õpetaja tunneb, et tema võimalused on piiratud, võib tööalane fookus ning õppe- ja kasvatustöö eesmärk hägustuda. Selle tagajärjel jäävad kannatajateks eelkõige need lapsed, kes vajavad arengulise potentsiaali realiseerimiseks õpetajalt täiendavat panust-mõistmist ja aktsepteerimist, tähelepanu, õppe ja keskkonna kohandamist, alternatiivseid õpetamismeetodeid ja säärase teadmiste ja oskuste kujundamist, mida eakohase arenguga lapsed omandavad justkui iseseisvalt.

Uuringu piirangutena võib välja tuua väikese ja ühe kriteeriumiga (ATH-ga lapse õpetamiskogemusega) piiritletud valimi kasutamist. Mõõtevahendina kasutati intervjuus avatud küsimust, mis ei piiritletud intervjueeritava mõtteid piisavalt selleks, et antud vastused oleksid konkreetsemad ja võimaldanuks välja selgitada vastuse esimesele uurimisküsimusele.

Samuti ei selgunud, kas õpetaja poolt rakendatavad võtted ja meetodid moodustavad ATH-ga lapse arengut toetava strateegia või kasutatakse neid pigem juhuslikult.

Käesoleva uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et tegu on intervjueeritud õpetajate subjektiivsete kirjeldustega, mis ei pruugi alati kajastada õpetajate tegelikke teadmisi, rakendatavat sekkumist, planeerimist ning abi- ja toevajadust töös ATH-ga eripäradega lapsega. Seetõttu ei saa tulemusi üldistada laiemale õpetajaskonnale.

Täiendavat uuringut vajab õpetajate sekkumisvõtete ja meetodite rakendamise strateegia ja täpsema eesmärgi väljaselgitamine: kas eesmärgiks on ATH-ga lapse arenguvajaduste rahuldamine, õpetaja toimetulek rühmaga, õpetaja mugavus või muu.

### ***Tänuõnad***

*Täna kõik õpetajaid, kes olid lahkelt nõus jagama oma kogemusi tööst ATH-ga lastega. Täna juhendajat Evelyn Kiivet kaasa mõtlemise, nõuannete ja konstruktiivse kriitika eest. Täna Margit Kaldat, Sirje Grossmann-Looti ja oma lähedasi toetuse eest.*

### ***Autorsuse kinnitus***

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

### Kasutatud kirjandus

- 8x8 Meet. (s.a.). Salvestatud 22. aprill 2021, <https://8x8.vc/>
- AAP. (2011). ADHD: Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 128(5), 1007–1022. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2654>
- Aavik, A. (2011). *Aktiivus- ja tähelepanuhäirega õpilane. Internetikursuse õppematerjal.*
- Adusoo, L. (2016). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäire alased teadmised ja sellesse suhtumine Eesti lasteaiaõpetajate näitel.* Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah,. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, 1–8. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-912-6-1>
- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition).* American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barkley, R. A., & Peters, H. (2012). The Earliest Reference to ADHD in the Medical Literature? Melchior Adam Weikard’s Description in 1775 of “Attention Deficit” (Mangel der Aufmerksamkeit, Attentio Volubilis). *Journal of Attention Disorders*, 16(8), 623–630. <https://doi.org/10.1177/1087054711432309>
- Beauchaine, T. P., Hinshaw, S. P., & Pang, K. L. (2010). Comorbidity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Early-Onset Conduct Disorder: Biological, Environmental, and Developmental Mechanisms. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17(4), 327–336. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2010.01224.x>

- Bernstein, V. J., & Edwards, R. C. (2012). Supporting Early Childhood Practitioners Through Relationship-Based, Reflective Supervision. *NHSA Dialog*, 15(3), 286–301.  
<https://doi.org/10.1080/15240754.2012.694495>
- Buht, E. (2014). *Toimetulek hüperaktiivsuse tunnustega lasteaia lastega õppetegevustes*. Seminaritöö, Tallinna Ülikooli Pedagoogiline Seminar.
- DuPaul, G. J., Evans, S. W., Mautone, J. A., Owens, J. S., & Power, T. J. (2020). Future Directions for Psychosocial Interventions for Children and Adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(1), 134–145.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1689825>
- Eesti Vabariigi põhiseadus, (2015). *Riigi Teataja 1992, 26, 34* Külastatud aadressil  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002>
- EIF. (2018, jaanuar 8). What is early intervention? Early Intervention Foundation.  
<https://www.eif.org.uk/why-it-matters/what-is-early-intervention/>
- EKSS. (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Eesti Keele Instituut.  
<http://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi>
- ESCÜ. (s.a.). Eesti Supervisiooni ja Coachingu Ühing. Supervisioonist. Salvestatud 5. mai 2021, <https://supervisioon.ee/supervisioonist/>
- Evans, S. W., Owens, J. S., Wymbs, B. T., & Ray, A. R. (2018). Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children and Adolescents With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 157–198. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1390757>
- Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD

International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*.

<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

- Faraone, S. V., & Doyle, A. E. (2001). The Nature and Heritability of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 10(2), 299–316. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(18\)30059-2](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30059-2)
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C., & Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: Is it an American condition? *World Psychiatry*, 2(2), 104–113.
- Feil, E. G., Small, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Golly, A., Frey, A., & Forness, S. R. (2016). Early Intervention for Preschoolers at Risk for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Preschool First Step to Success: *Behavioral Disorders*. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.95>
- Franx, W., Llera, A., Mennes, M., Zwiers, M. P., Faraone, S. V., Oosterlaan, J., Heslenfeld, D., Hoekstra, P. J., Hartman, C. A., Franke, B., Buitelaar, J. K., & Beckmann, C. F. (2016). Integrated analysis of gray and white matter alterations in attention-deficit/hyperactivity disorder. *NeuroImage. Clinical*, 11, 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2016.03.005>
- Ghuman, J. K., Arnold, L. E., & Anthony, B. J. (2008). Psychopharmacological and Other Treatments in Preschool Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Current Evidence and Practice. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 18(5), 413–447. <https://doi.org/10.1089/cap.2008.022>
- Ghuman, J. K., & Ghuman, H. S. (Toim). (2014). *ADHD in Preschool Children*. Assessment and Treatment. Oxford University Press.

- Greenhill, L. L., Posner, K., Vaughan, B. S., & Kratochvil, C. J. (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Preschool Children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(2), 347–366. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.004>
- Haridussilm.ee. (s.a.). Salvestatud 3. mai 2021, <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/alusharidus/alushariduse-detailaruanne>
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
- Hodgkins, P., Setyawan, J., Mitra, D., Davis, K., Quintero, J., Fridman, M., Shaw, M., & Harpin, V. (2013). Management of ADHD in children across Europe: Patient demographics, physician characteristics and treatment patterns. *European Journal of Pediatrics*, 172(7), 895–906. <https://doi.org/10.1007/s00431-013-1969-8>
- <https://kasvuntuki.fi/>. (s.a.). Salvestatud 22. aprill 2021, <https://kasvuntuki.fi/en/interventions/incredible-years-programme-teacher-classroom-management/>
- Häidkind, P. (2017). Lasteaiaõpetaja kutsestandardi täiendamine eripedagoogilise kompetentsiga. *Eripedagoogika*, 53.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- International Classification of Diseases 11th Revision. (2018). World Health Organization. <https://icd.who.int/en>

- Jakobson, A. (2004). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste kognitiivsete võimete struktuur*.  
Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Jakobson, A. (2019). Oskuste õpe rikastab meie käitumisrepertuaari (S. Pärismaa). *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2019/03/oskuste-ope-rikastab-meie-kaitumisrepertuaari/>
- Kaarna, K. (2015). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomite esinemine lastel, nende vanematel ja nende omavahelised peresuhted ning laste edasine elukäik longituudse ELIKTU valimi põhjal*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Karindi, K., & Tamm, R. (2019). *Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Kids' Skills Coaches. (s.a.). Salvestatud 3. mai 2021,  
<https://www.kidsskills.org/coaches/#estonia>
- Kieling, R., & Rohde, L. A. (2010). ADHD in Children and Adults: Diagnosis and Prognosis. *Behavioral Neuroscience of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Its Treatment*, 9, 1–16. [https://doi.org/10.1007/7854\\_2010\\_115](https://doi.org/10.1007/7854_2010_115)
- Kiive, E. (2017). Varajase sekkumise olulisusest ajuteadmiste taustal. *Eripedagoogika*, 53.
- Kleinberg, A. (2013). Ülevaade laste vaimse tervise valdkonnast Eestis.  
[https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid\\_ja\\_tegevused/Norra\\_toetused/Rahvatervise\\_programm/kleinberg\\_27.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Norra_toetused/Rahvatervise_programm/kleinberg_27.pdf)
- Kolnes, M., & Konstabel, K. (2018). Tugispetsialistide arvu ja vajaduse hindamine.  
Külastatud aadressil [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/05/Tugispetsialistide-analuusi-aruanne\\_UT\\_Innove.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/05/Tugispetsialistide-analuusi-aruanne_UT_Innove.pdf)
- Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balázs, J., Thome, J., Dom, G., Kasper, S., Filipe, C. N., Stes, S., Mohr, P., Leppämäki, S., Casas, M., Bobes, J.,

- Mccarthy, J. M., Richarte, V., Philipsen, A. K., Pehlivanidis, A., ... Asherson, P. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*, 56(1), 14–34.  
<https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.001>
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, (2013). Külastatud aadressil:  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2008, 23, 152* Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (2018). *Riigi Teataja I 1999, 27, 387* Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava. (s.a.). Tartu Ülikooli õppeinfosüsteem.  
<https://ois2.ut.ee/#/curricula/3131/version/2003/details>
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (I). (2013). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10494424/>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (V). (2020). SA Kutsekorda. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>
- Kõrvits, M. (2002). *Õppeteatmik*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Tallina Pedagoogikaülikool.
- Käärid, P.-R. (2019). *Lasteaiaõpetajate teadmised aktiivsuse- ja tähelepanuhäirest*.  
Magistritöö, Tallinna Ülikool.
- Ledis, K. (2019). *Lasteaiaõpetajate hinnangud enda kompetentsile erivajadustega laste arendamisel*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Lee, S. S., Humphreys, K. L., Flory, K., Liu, R., & Glass, K. (2011). Prospective association of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and substance use and

- abuse/dependence: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 328–341. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.01.006>
- Leppsaar, A. (2013). *Õpetajate teadmised aktiivsus- ja tähelepanuhäirest*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Liivamägi, J. (2008). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire lastel. Täiendkoolitus. *Eesti Arst*, 87(4), 280–287.
- Lo, H. H. M., Wong, S. W. L., Wong, J. Y. H., Yeung, J. W. K., Snel, E., & Wong, S. Y. S. (2020). The Effects of Family-Based Mindfulness Intervention on ADHD Symptomology in Young Children and Their Parents: A Randomized Control Trial. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 667–680. <https://doi.org/10.1177/1087054717743330>
- Loyer Carbonneau, M., Demers, M., Bigras, M., & Guay, M.-C. (2020). Meta-Analysis of Sex Differences in ADHD Symptoms and Associated Cognitive Deficits. *Journal of Attention Disorders*, 108705472092373. <https://doi.org/10.1177/1087054720923736>
- McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/ hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508–515. <https://doi.org/10.1097/00004583-200105000-00009>
- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489–498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>
- Murray, D. W., Lawrence, J. R., & LaForett, D. R. (2018). The Incredible Years® Programs for ADHD in Young Children: A Critical Review of the Evidence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 195–208. <https://doi.org/10.1177/1063426617717740>

- Neare, V., & Häidkind, P. (2007). Koolitused lasteaiaõpetajatele erivajadustega lastest. *Eripedagoogika*, 25.
- Peer, L., & Reid, G. (2020). *Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice*. Sage.
- Pievsky, M. A., & McGrath, R. E. (2018). The Neurocognitive Profile of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Review of Meta-Analyses. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 33(2), 143–157. <https://doi.org/10.1093/arclin/acx055>
- Plueck, J., Eichelberger, I., Hautmann, C., Hanisch, C., Jaenen, N., & Doepfner, M. (2015). Effectiveness of a Teacher-Based Indicated Prevention Program for Preschool Children with Externalizing Problem Behavior. *Prevention Science*, 16(2), 233–241. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0487-x>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 3, 345.
- Qcamap.org. (s.a.). Salvestatud 22. aprill 2021, <https://www.qcamap.org/ui/login>
- RHK-10. (1994). Maaailma Terviseorganisatsioon. Külastatud aadressil <https://www.kliinikum.ee/psychhiaatrikliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>
- Roomeldi, M., Haldre, L., Susi, A., Metsis, L., & Kõrgesaar, R. (2003). *Hüperaktiivne laps. Abiks lapsevanematele ja pedagoogidele*. Tartu Ülikooli kirjastus.
- SA Eesti Lastefond. (s.a.). SA Eesti Lastefond. Salvestatud 22. aprill 2021, <http://elf.ee/>
- Sarver, D. E., Rapport, M. D., Kofler, M. J., Raiker, J. S., & Friedman, L. M. (2015). Hyperactivity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Impairing Deficit or Compensatory Behavior? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1219–1232. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0011-1>

- Schachar, R., Chen, S., Crosbie, J., Goos, L., Ickowicz, A., & Charach, A. (2007). Comparison of the Predictive Validity of Hyperkinetic Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 90–100.
- Shaw, D. S., Owens, E. B., Giovannelli, J., & Winslow, E. B. (2001). Infant and Toddler Pathways Leading to Early Externalizing Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 36–43.  
<https://doi.org/10.1097/00004583-200101000-00014>
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention* (Second Edition). Cambridge University Press.
- Simon, V., Czobor, P., Bálint, S., Mészáros, Á., & Bitter, I. (2009). Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 194(3), 204–211. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.048827>
- Stevens, S. E., Sonuga-Barke, E. J. S., Kreppner, J. M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Hawkins, A., & Rutter, M. (2008). Inattention/Overactivity Following Early Severe Institutional Deprivation: Presentation and Associations in Early Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 385–398.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9185-5>
- Susman-Stillman, A., Lim, S., Meuwissen, A., & Watson, C. (2020). Reflective Supervision/Consultation and Early Childhood Professionals' Well-Being: A Qualitative Analysis of Supervisors' Perspectives. *Early Education and Development*, 31(7), 1151–1168. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1793654>
- Zaccari, V., Santonastaso, O., Mandolesi, L., De Crescenzo, F., Foti, F., Crescentini, C., Fabbro, F., Vicari, S., Curcio, G., & Menghini, D. (2021). Clinical application of mindfulness-oriented meditation in children with adhd: A preliminary study on sleep

and behavioral problems. *Psychology & Health*.

<https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1892110>

TAI. (2018). Vanemlusprogramm „Imelised aastad“ mõju-uuringud. Külastatud aadressil

<https://www.terviseinfo.ee/et/projektid/vanemlusprogramm-imelised-aastad/programmi-moju-uuringud>

Tallinna Linnupesa Lasteaed. (2016, märts 8). *Hea Alguse metoodika*. Külastatud aadressil

<https://www.linnupesa.edu.ee/oppe-ja-kasvatustoo-2/hea-alguse-metoodika/>

Tallinna Ülikooli õppeinfosüsteem. (s.a.). Alushariduse pedagoogika õppekava. Tallinna

Ülikool. Tallinna Ülikool. Salvestatud 22. aprill 2021,

<https://ois2.tlu.ee/tluois/kava/KAALB/20.HR>

Tammisaar, M. (2013). *Lasteaiaõpetajate hinnangud nende nõustamisvajadusele ja*

*võimalustele nõustamist saada*. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.

The History of ADHD: A Timeline. (2015, veebruar 26). *Healthline*.

<https://www.healthline.com/health/adhd/history>

Toran, M. (2019). Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analysis

of the pre-school teacher's professional competency. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1271–1283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1374258>

Transkribeerimine. (s.a.). Salvestatud 22. aprill 2021,

<https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>

Vaikuseminutid. (s.a.). Külastatud aadressil [www.vaikuseminutid.ee](http://www.vaikuseminutid.ee)

Õpetajate koolituse raamnõuded, (2019) *Riigi Teataja 2019*, 35 Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010>

Young, S., Moss, D., Sedgwick, O., Fridman, M., & Hodgkins, P. (2015). A meta-analysis of the prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in incarcerated populations.

*Psychological Medicine*, 45(2), 247–258.

<https://doi.org/10.1017/S0033291714000762>

**LISA 1: Intervjuu kava**

Tutvustan magistritöö tausta ja eesmärgi  
 Selgitan intervjuu kulgu  
 Räägin konfidentsiaalsusest  
 Räägin õigusest vastamisest keelduda  
 Räägin märkmete tegemisest intervjuu ajal  
 Küsin luba salvestamiseks

Valim:

**1. Andmed**

- a. Vanus
- b. Tööstaaž lasteaia õpetajana
- c. Erialane haridus (*pedagoogika-alane*) jah / ei / omandamisel
- d. Arenguliste erivajaduste temaatilisel koolitustel osalemine viimase 5a jooksul?  
jah / ei / ei mäleta

Kogemus ATH sümptomitega lapsega rühmas.

- e. Milline on teie kogemus rühmaga, kus on ATH-le omaste käitumisjoontega laps?  
(*Milline rühmatüüp? Kui palju rühmas? Kautu õpetanud seda rühma? Milline on kogemus?*)

**2. Teoreetilised teadmised**

Millistest ATH-ga lapse arengut toetavatest sekkumisstrateegiatest olete teadlikud?  
(*Programmide? Meetmed? Võtted?*)

- a. *Strateegia: Strateegia kui kindel tegevusplaan, mille kindlaid võtteid, meetmeid rakendades viiakse ellu plaan toetada ATH-ga lapse toimetulekut.*
- b. *Võtte kui üksik sekkumisviis*
- c. Kuidas on teadmised omandatud (*Koolitused? Omaalgatuslik uuring (allikas: blogi, foorum, veebilehed, teadusuuringud, raamtud, vms)? Tugispetsialisti nõuanded? Praktiline kogemus? Lapsevanemate soovitusel? Tugigrupid, vms.*)
- d. Efektiiwsed praktikad: Kas Teil on endal mõni hea võte või meetod, mis Teie kogemuse põhjal hästi töötab ATH-ga lapse käitumise juhtimisel?

**3. Praktika**

ATH-ga lapse eripärad lasteaiapäeva tingimustes: Kas ja kuidas Teie olukorra lahendaksite?

**Motoorse rahunemise blokk**

- a. Laps on liikumises: siblib, aaleb, toksib käte või jalgadega, teeb grimasse, lahkub kohalt, haarab ja katsub asju olukorras, mis eeldab paigalpüsimist, nt

söömine, hommikuring, käeline tegevus, teater, muusikatund.

- b. Laps häälitseb ja jutustab kohatult- nt omaette, teiste jutule vahele, olukorras, kus lapselt eeldatakse kuulamist.
- c. Laps on vaikes mängus ebatavaliselt lärmakas.

#### tähelepanupuudulikkuse blokk

- a. Ei suuda lõpule viia oma tegevusi (mäng, õppetegevus) Laps kaotab sageli oma asjad (kindad, töövahendid, mänguasjad, söögiriistad)
- b. Laps ei reageeri talle suunatud (keerulisele) kõnele?
- c. Õppetegevus: raskused õpitava meeldejätmisega (tähed, numbrid, nädalapäevad, aastaajad)

#### impulssiivsuse blokk

- a. Laps rikub ootamatult oma töö (*mänguehitised- järsk lammutamine; käelises tegevuses- peaaegu valmis töö täiendab viisil, mida täiskasvanu peab sodimiseks või rebib puruks, kortsutab*) ning ei oska põhjendada, miks ta seda teeb.
- b. Laps hõikab vastuseid vahele enne, kui on küsimuse ära kuulanud.
- c. Laps tegutseb enne, kui on korralduse ära kuulanud.
- d. Lapsel on väga raske oma järjekorda oodata- trügib ette, segab teisi (*verbaalselt, füüsiliselt*)
- e. Laps sekkub või lahkub ootamatult tegevustesse või vestlustesse (*nt ka liikumisel väljaspool lasteaeda?*)
- f. Kui midagi ei õnnestu esimesel-teisel korral, siis nt lõhub, loobib asju või loobub tegevusest? (*muutub emotsionaalseks?*)
- g. Konfliktid- Kuidas tekivad, kuidas lahendatakse? *Nt läheb „läbi või üle“ laste ja nende mängu ja märkamatu teeb haiget või lõhub midagi kaaslastele olulist.*

#### Milliseid programme, meetodeid kasutatakse üldise rühma tegevuskava osana?

- a. *Nt „Vaikuseminutid“/meditatsioon/jooga; KiVa; Hea algus; tunnete-, muinasjutu-, lausete lõpetamise kaardid vms toetav tegevus rühma kava osana?*

#### **4. Planeerimine**

Kuidas on planeeritud töö ATH-ga lapse rühmas: kas ja milliseid muudatusi on tehtud ATH-ga laste arengulisi vajadusi arvestades?

*Vajadusel täpsustused:*

- a. *Kas rühmas on oma reeglid? Kui jah, millised Kas need on visualiseeritud? Kuidas on neid õpetatud? Kuidas lastele reegleid meelde tuletatakse*

- b. *Kõne planeerimine: Kuidas pöördutakse ATH-ga lapse poole? Kas on tarvis kõne lihtsustada? Kuidas kutsutakse korrале? Repliigid korrале kutsumiseks?*
- b. *Kas ja kuidas on planeeritud lapse koha paigutus teiste laste suhtes (paariline, grupp- kas läbimõeldud?)*
- c. *Kas ja kuidas on planeeritud lapse paigutus keskkonnas? (nt eemal ärritajatest? õpetaja lähedus?)*
- d. *Kas lapsel on lubatud kasutada mõnda „toetajat“- stressipall, spinner, köied tooli jalgade vahel rahututele jalgadele, liivakellad, tunnetuspudelid?*
- e. *Tugiisik või abiõpetaja?*

#### **5. Põhjused erisuste tegemiseks või tegemata jätmiseks**

- a. Eelnevalt kirjeldasite, milliseid kohandusi teete oma töös ATH-ga lapsega. Mis on need põhjused, miks on tarvis teha erisusi töös ATH-ga lapsega?  
Või (olenevalt sellest, mida kirjeldatakse eelnevalt)
- b. Eelnevalt tuli välja, et te otseselt mingeid erisusi oma töös ei tee, just sellele ATH-ga lapsele mõeldes- kas ma sain õigesti aru? Oskate te välja tuua, miks see nii on?

#### **Abi- ja toevajadus**

Kas, kuidas ja millist abi vajab õpetaja? (*Kuidas õpetaja tunneb, mis jõustaks, mis aitaks tal oma tööd ATH-ga lapsega paremini teha?*)

Kas on veel midagi lisada, millele ma pole osanud veel tähelepanu pöörata.

## LISA 2: Kodeerimine

Kodeerimine, 1. uurimisküsimus: Teadlikkus sekkumisstrateegiatest

Kategooria	Kood	Õpetaja	Näited tähenduslikest üksustest
Ei tea	Puuduvad teadmised	E	E: Ei.. et ei olegi. Midagi sellist erilist me temaga nagu ette ei võtnud ja ma ei, ma ei ole sellest teadlik ka. Siia maani ma ei ole sellest teadlik!
Sekkumisstrateegia	Oskuste õpe	K	K: näiteks viimasel ajal olen kasutanud seda oskusõpet (Oskuste õppe metoodika- autor) ja kindlasti mõned veel, aga mul ei tule praegu meelde.

*Kirjeldatud põhimõtted:*

*rutiin, režiim:*

A: Mida ma nagu selle poole pealt kindlalt kasutan, on siis see režiim või noh, need reeglid, need peavad olema nagu väga täpselt paigas.

F: Siis sellise lapsega peab mul päev väga paigas, rutiin peab olema väga paigas.

*Kokkulepped:*

A: Ja teine asi on, mida see, et.. kokkulepped! Sest tegelikult nende lastega annab väga hästi kokkuleppeid sõlmida. Ja kokkulepped on ka need, mis nende puhul nagu toimivad, et kui sina hoiad oma kokkulepetest kinni, mina olen oma kokkulepetest kinni, siis nende lastega väga hästi võimalik hakkama saada.

*Abivahendid:*

B: Et, selle lapse puhul võtsime me mingil ajahetkel kasutusele näiteks selle Time Timeri /.../ siis tema puhul kasutasime veel tegevuspilte, et päevaplaani nagu või sellist tegevusplaani.

*Õpikeskkonna kohandamine:*

B: kasutasime sellist üks-ühele õpet või siis sellises väikegrupis ja see väike grupp oli nagu selles mõttes teadlikult valitud.

F: Kõigepealt väga individuaalne tegelemine selle lapsega.

*Eesootavast etteteatamine*

D: No kui programme.. või kuidas seda nagu teisiti öelda /.../ kui on mingid uued asjad, ta ei.. tähendab, ma räägin praegu ainult sellest konkreetsest lapsest. Et nüüd tal on nagu vahel vaja ette seletada mõnda asja, et mis toimuma hakkab.

G: No üks, mis kindel, on see, et ma annan olukorra muutumisest teada sutsuke enne.

I: Ja ma ise ka olen selline rahulik ja kuidagi annan talle ennem teada näiteks, kui me kas läheme liikuma või muusikatundi, et kui me rühmast välja lähme, mis me tegema hakkame.

*Aja andmine:*

C: no näiteks “aeg maha” võtsime. Noh, selles mõttes, aeg rahunemiseks.

H: Ma ei tea.. et see laps nagu tunneks ennast nagu erilisena või.. aga et ta nagu rahuneks maha

K: No need tugigrupid, mis on tehtud lastevanematel eelkõige.

E: No tema puhul on ikkagi see, et selline rahulik olemine. Ta nagu võis täiesti ära tunda, kui sa oled natukene pabinas või närvis.

Kodeerimine, 2. uurimisküsimus: sekkumismeetmete ja -võtete kasutamine töös ATH-ga lapsega

	Kategooria	Alakategooria	Kood	Õpetaja	Näited tähenduslikest üksustest
Toimetulek tähelepanu- puudulikkusega	Kõne diferentseerimine (7)		Lihtsamate lausete kasutamine	F, A, H	<p>A: Et nendega, kuidas ma ütlen, et nendega tuleb rääkida lihtlausetega, onju. Kui annad liitlausega mitu korraldust, siis läheb asi rappa, läheb asi sassi. Seal tuleb ikka lihtlausetega, üks asi korraga, siis saab ATH kenasti kaasa teha ja kaasa mõelda.</p> <p>F: No lihtsamaks teha oma kõne! Selgemalt rääkida! Ongi lapsi, kellega räägitakse liiga pikalt, liiga keeruliselt. Ole konkreetne, kolm sõna lauses, neli sõna!</p>
			Ütäändav, täpsustav selgitamine	A, D, I, G, C	<p>D: et õppetöös näiteks, et ta ei pane tähele korraldust grupele, et siis on tal vaja nagu uuesti seletada. /.../Talle hästi palju on vaja küll nagu seletada või rääkida, mis ja miks /.../ Et nüüd tal on nagu vahel vaja ette seletada mõnda asja, et mis toimuma hakkab./.../ Jaa, ta vajab seda, et kui näiteks me seletame ära nagu eelnevalt, et mis näiteks mingil leheküljel taha vaja on.. Et et siis ta ikkagi nagu räägib seal üle, et kõike nagu ei haara.</p> <p>I: Just see, just ongi see individuaalne pöördumine, nagu. Ma siis juhendan sealt algul. Nagu ütlen kõigile ja siis, kui ma näen, et tema nagu ei saanud sellest nii-öelda veel aru, siis selgitan talle veel edasi.</p>
			Üheosaliste korralduste andmine	A, K, H, G	<p>K: Et üks korraldus korraga, mitte niimoodi, et „mine käi pissil ära ja siis pane riidesse ja siis nii-nii-nii..“ Mida vähem korraldusi, seda parem.</p>

					A: Mõnes mõttes on ATH-ga lihtne: üks käsklus korraga, üks korraldus korraga
	Õppe diferentseerimine	Õppetegevuse läbiviimise toetamine	Õppematerjali mahu kohandamine	B, G, F	G: No ütleme siis korrigeerin seda eesmärgi, kuhu me nagu põhimõttelist algul plaanisime jõuda, et siis olen teinud seda, et umbes seda Tootsi varianti, et pool rehkendust.  B: /.../tema tegevus ongi viis minutit ja siis minu pakutud tegevus talle peabki olema see, et enam-vähem jõuab selle viie minutiga sellega tõesti tehtud. Et see ei saa jääda pooleli, et jätkame kunagi teine kord, see võiks saada tehtud. Et kasvõi mingi värvipildi värvimine, et siis ei saa olla mingi meeletu suur või ma ei tea mis iganes./.../ lihtsalt see maht peab olema nii suur, et ta jõuab selle valmis.
			Õppematerjali sisu kohandamine	B	B: Üldjuhul õpetajal oligi nagu kolm erinevat tegevust ettevalmistatud, et see õppetegevus oleks neile jõukohane.
			Õpikeskkonna kohandamine	C, G, B, K, D, F, (E) I (H)	B: kasutasime sellist üks-ühele õpet või siis sellises väikegrupis ja, see väike grupp oli nagu selles mõttes teadlikult valitud./.../ Ja noh, siis seesama grupp või siis kas ta teeb seda tegevust üks-ühele või siis ta teeb seda väikses grupis.  G: Et ma siis ikkagi kas väga väikses pundis või üks-ühele teeme neid asju. Kus on nagu selline asi, kus ta peaks mingi võtte või oskuse omandama.  E: üldiselt tegeles temaga tugiisik, temaga läks tugiisik kaasa sinna, kuhu ta(laps- <i>autor</i> ) läks- kas teise tuppä või

					koridori- ja siis võttiski selle töövihiku ja noh, just mis me parasjagu tegime, matemaatikat või eesti keelt ja siis tema tegeles temaga seal individuaalselt edasi. (laps juhib protsessi- autor)
			Abistavate võtete kasutamine	A, B, F	A: /.../ sel nädalapäevade puhul, ütleme kaks esimest tähte sõnast ette või häälikut, siis tal juba tuleb järgi. Ta teab! Et selliste väikeste vahenditega toetada./.../ kolmapäevas K-i ja O ette, siis tulebki ülejäänud päev järgi põrinal.
	Visualiseerimis- vahendiga toetamine	Tegevuses püsimise aja visualiseerimine	B, D, K, D	B: me võtsime selle Time Timeri /.../  C: Taimerit me kasutasime ka õppetöös ja meil oli ka vahepeal liivakell.	
		Tegevuste visualiseerimine	B, C	B: Aga muidu alguses ma võtsin lihtsalt, et oligi näiteks mingi kolm pliiatsit: et meil on kolm asja vaja ära teha. “Et näed, et üks pliiats veel laua peal, me peame selle veel ära tegema ja siis sa saad minna!”  C: siis me võtsime nagu kolm niisugust topsikut. Et noh, näiteks oligi tal kolm ülesannet. Et ta pani need.. ütleme välja need topsikud ja siis, kui see ülesanne sai tehtud, siis ta sai selle ära võtta nagu. Visuaalselt nägi seda.	
		Täiendava materjali koostamine	Täiendavate koduste tööde andmine	C	C: sai vihik või tegevuse raamat. Et kus siis andsime nagu mingisuguseid ülesandeid talle koju, et nad kodus teeksid või siis oli kodus midagi teha koos perega ja see sinna vihikusse siis, kas fotod, joonistada noh, mingi tekst kirjutada natuke juurde vanema poolt. Vot et niisugune oli. Ja siis eelmine aasta nad saidki kooliks ettevalmistusega koju veel nagu tegevusvihiku, kus olid siis töölehed või ülesanded ka veel lisaks sellele, mis

					lasteaias tegime. Et see käis nagu iga nädal kodus. Seal oli kaks kuni kolm töölehte nagu ülesannet, mis oli nagu nädala jooksul siis vaja ära teha.
Tegevuse lõpuleviimisoskuse kujundamine			Kokkulepete sõlmimine	A, K, H	K: siis me vahel ka teeme kokkuleppe et me teeme mingi rahuliku asja ära ja siis ta saab sinna hüppama minna.
			Motiveerimine (sh premeerimine)	B, C, K, D K	K: Mina olen üldiselt kasutanud mingeid preemiaid. Et olen kasutanud ka kleepse, siis on ühed toredad vildikat, kus ühes vildika otsas on tempel. Et see nagu tulnud teistele lastele ka kasuks, kellel ei ole niisuguseid tähelepanu probleeme, et alustatu lõpuni teha „Et kui sa selle teed lõpuni, siis sa saad selle eest käe peale templi”, ja seda nad tahavad saada üldiselt  C: Kui ta seal oma mingi väikse tegevusega nagu sai tehtud, tuli toime ja kõik, siis ta sai ise valida endale kleepsu
			Suunamine, julgustamine	G, H, D, K	H: Ma lasen tal ka lõpuni teha. Et ma siis ei katkesta seda, et teistel on valmis ja nüüd ruttu. Ei. Siis ta teeb lõpuni. Et minu eesmärk on, et ta ära lõpetaks, isegi kui see kuhugi mujale sisse läheb, see asi.. et ta hilineb muusikasse pärast või mis iganes.. No siis hilinebki.
			Pauside võimaldamine	A, K, F	A: Noorematega on sellevõrra lihtsam, et kui tal tuleb, et "ma ei jaksa" ja mis iganes "Hea küll, saad kümme minutit oma mingit puhkepausi", seal on ju, "mine käi mängi aga siis sa tuled ja teed mul edasi." F: Tähendab, kui ta tõesti ei jõua, noh noorem laps on saame jätkata seda mingi aja pärast.
Sekkumata jätmine		Sekkumata jätmine	E	E: Aga aeg-ajalt oli meil niimoodi, et ta lihtsalt tõusis püsti, läks teise tuppa ja me teadsime, et kui me hakkame teda nüüd vägisi sundima meie juurde, et siis võib tekkida	

					<p>tal see.. me nimetasime seda "hooks" .. Mis siis läheb üle sellideks.. selline tema agressioon või selline, et teistele meie ATH nagu liiga ei teinud, aga iseendale./.../ Ei, me ikka nagu teiste lastega puhul täpselt samamoodi..</p> <p>mingeid erilisi, et tema on nüüd eriline ATH./.../ Tal oligi nii, et ta luges täpselt neid sõnu, mis tähed tal selged olid. See pool tähestikku.. ja need... nendest ma panin talle kokku sõnu, nendest tähtedest, ja need luges ta täitsa kokku.</p> <p>/.../ hakkas tunduma, et ta kasutab nii-öelda olukorda ära. Et... et see tants käib nii-öelda tema pilli järgi, et kui tema tunneb, et tema täna minna ei taha, et tema on siis ei pea. Siis see asi meil kuidagi niimoodi läks. Et jällegi mitte tekitada neid raevuhoogusid talle /.../</p>
Toimetulek motoorse rahutusega	Motoorse rahutusega leppimine		Mitte sekkumine, ignoreerimine	B, D, F, G, K	G: Senikaua, kuni sa ei hakka elama teiste seljas oma kätega või jalgadega või siis noh, selle pideva kõrva rääkimisega või midagi taolist. /.../ Et see, kui ta ise rahustab ennast kuidagi niimoodi, siis sellel ma lasen juhtuda.
	Lapse käitumise juhtimine	Paigal püsimise harjutamine, õppimine	Õpetamine etteantud aja visualiseerimisega ja/või abivahendiga	B, G	K: Ja kui mul seda istumise patja ei olnud, siis tegime sellist nippi, et ta ei tahtnud seal tooli peal püsida.. siis üks selline pehme mänguasi, ütleme noh niisugune paras, mis nagu mahub selja ja seljatoe vahel. Et sirgelt istuks, et ta pidi nagu seda mänguasja kinni hoidma seljaga. Et see nagu meeldis ja see sobis ka.
			Treening, aega visualiseerimata	F, A	F: Me kogu aeg peame ootama midagi päris palju. Ja tegelikult see on väga tore, me õpime niimoodi ootama. Ja meie kohe ütleme: „Aga me õpime praegu ootamist!“, „Praegu on see koht. Sinu järjekord jõuab kohe!“

		Suunatud liikumise võimaldamine	Füüsiline aktiivsus enne õppetegevust	K	K: Siis meil on olemas siin sellised asjad nagu rühma väike batuut. Muidugi öeldakse, et hüppamine võimendab seda kõike, aga kui ta mingi aeg ära hüppab seal, siis ta on suuteline natuke midagi tegema. Või siis meil oli ka selline puu kiik, mille peale ta ennem kiikus. Meil on praegu rühmas kaladega akvaarium, et seda jälgida näiteks mõnikord, et enne seda (õppetegevust- <i>autor</i> ).
			Asendi muutus õppetegevuses	E, K, B	K: Noh, ma olen kasutanud siin nagu vana klassikat, et noh jälle see asendi muutus, kõike asju pea tegema laua taga. Noh, viimasel ajal ma ei olegi veel seda teinud, et laua all, aga ma varasemalt olen jah teinud, et „mine tee laual see ära, see ülesanne“, et ikka see nagu asendi ja koha muutus /.../ Võib-olla ma vahetan näiteks istekohti. Et „nüüd kõik lähevad ja kükitavad“. Räägime asjast edasi, „nüüd tõuse püsti“, siis räägime asjast edasi. Ma olen kasutanud selliseid nippe nagu. Just nagu asendi muutust, siis ei jää tema ka noh, niimoodi, et „mis sa sipled kogu aeg!“, et ta ei ole ainukene, kes sipleb, siis teised ka liiguvad. Okei, et ma ei ole sundinud teda, et „ära nüüd nihele, hoia käed paigal!“ - no see ei vii kuhugi.
			Planeeritud liikumispausid	K, H, B	B: Noh, näiteks hommikuringis laps on rahutu ja juba tegeleb seal mingi oma asjaga, aga tegelikult õpetaja võimuses on see, et ta leiab selle lapsele kohe mingisuguse väikse tegevuse. Või et nagu püüab tema tähelepanu või annab talle justkui ülesande, et siis ta nagu on ka tähtis, või noh, tunneb, et ta on vajalik. Et mul on pliiats teises toas, et “kuule, ole hea, too mulle see pliiats ja unustasin laua peale.” Vahest võib-olla tulebki jätta see

					asi sihilikult sinna. Et ma tean, et ma annan talle selle ülesande.
	Tegevuse koondamine	Lapse tegevusega ühinemine	H, B		B: Ma arvan, et ma läheksin temaga koos seda mängu mängima.
		Lapse kõnetamine	H, B		H: Küsin, "Kuidas läheb? Mis teete?" Tema tahab ju rääkida! Ja siis ma kuulan teda. Samal ajal ta nagu rahuneb. /.../.
		Lapsele vastamiskorra andmine abivahendiga	B, F, H, E		E: Võib-olla prooviks teda küsida. Et tegelikult oli ta väga tark ja intelligentne poiss ka peale selle.. et prooviksin teda küsida ja see võtab ta tähelepanu ära.
	Asendustegevus	Lapse suunamine teise tegevusse	E, G		E: Ja oli ka niimoodi, et kui samamoodi töövihik tal oli seal pool lehekülge valmis, siis meie motiveerimine ka teda enam ei aitanud. Siis teda häiris, et ta pidi seal võib-olla edasi istuma, et siis ta ka võis täiesti niimoodi... et seda pliiatsiga augu sisse lehte hõõruda selle pliiatsiga /.../Vaat siis oli ka see hetk, kus me mõtlesime, et ei tohi lasta enam tal seda teha, et suunasin mängima ta. Kas sinna tema lemmiktegevusse, et kas sinna lego laua taha, et tal see üle läheks, et talle ei jääks seda sinna vinduma.
		Abivahendi kasutamine müra vähendamiseks	F, K, B		F: Tegelikult on kergem niimoodi, ma annan talle midagi näppu. Stressipall või meil olid istumisel padjad. Ta ei suutnud selle padja peal istuda. See padi oli tal süles, ta keeras seda igatpidi. Tegelikult ta kuulis kõike, ta nagu mõtles kaasa, aga tal käisid käed kogu aeg!  K: Et siis on ka istumise padi. Et see on toetanud. Ja kui mul seda istumise patja ei olnud, siis tegime sellist nippi, et ta ei tahtnud seal tooli peal püsida.. siis üks selline pehme mänguasi, ütleme noh niisugune paras, mis nagu mahub selja ja seljatoe vahel. Et sirgelt istuks, et ta pidi

					nagu seda mänguasja kinni hoidma seljaga. Et see nagu meeldis ja see sobis ka.
			Lapse kaasamine täiskasvanu tegevusse	C	C: /.../ teinekord ka tähelepanu mujale juhtimine. Näiteks, et noh, saigi mingisuguse ülesanded, ta sai olla.. ta sai olla nagu tähtis, ta tahtis alati olla esimene. Et seal olla tähtis. Et noh, näiteks, et aitas tuua mingi asja rühmast väljaspoolt, et läskimegi temaga tooma õppevahendeid või.. või õpetaja abiga näiteks süüa või niisugust..
			Asendustegevused uneajaks	B, E, C	E: Siis me saime vanematega nii kaugemale, et vanemad olid nõus teda lõunast lihtsalt nagu ära viima. Et, et muidu meie, meie tegime ise omalt poolt sellise eripära, et, siis me ei panegi teda magama, sest ta tegelikult võis ka väga ilusti ja rahulikult mängida terve selle aja, kui teised... need, kes vajasid und, said magada ja kes tahtsid, võisid puhata, et tema siis terve selle aja mängiski klotsidega või pani puslet väga vaikselt ja rahulikult.  C: vaat sellega seoses tuleb meelde see, et ta ei tahtnud ju magada. Siis oli nii, et me katsetasime.., et noh, sest ta hakkas häälekalt segama ju teisi. Siis oligi, vahel nii, et kui oli võimalus, ta käis väljas. Ta oli kuri ja ta pahandas. Tugiisikuga või noh, ükskõik siis kellega siis.
		Korrale kutsumine	Ülerühmalised korraldused/meeldetuletused	D, K	D: Aga, aga kui, nagu see teisi ka häirib ja natuke.. vahel pean ikka nagu korrale kutsuma, et ta nagu ikkagi püüaks siis olla. /.../ Olen küll palunud tal nagu..et näiteks: "Istume kõik nüüd ilusti" /.../et "istume ilusti", et nagu päris nimeliseltväga ei taha teda esile tõsta, et nüüd just sina istu ilusti, korralikult.

					<p>K: On ka muidugi drastilisemaid juhtumeid, kui tal nagu suu ei ole kinni. Mitte ta ei liiguta, vaid ta kogu aeg, vahetpidamata mingi tekst tuleb ja teised ei saa rääkida. Et siis ma olen kasutanud seda nippi nende lastega.. et mitte nendega, vaid üldse kogu rühmaga. Me oleme ära õppinud, et teeme niimoodi, et (osutab sõrmega suule): "triks-traks, suu-kinni" näiteks, ainult üks räägib. Teistele on siis suu kinni, siis ta peab ise ennast kontrollima. Aga temale tuleb samamoodi jälle võimalus ühel hetkel, et tema räägib nüüd, mis on väga raske muidugi.</p>
			Individaalsed korraldused / meeldetuletused	H, D, A, I	<p>H: Ma ütlen, et "püüa olla rahulik". Et kui näiteks jalad käivad kogu aeg laua all, aga laud hakkab nagu rappuma, siis see segab teisi. Et lihtsalt suunangi vaikselt, et püüa olla, püüa jalgu paigal hoida./.../ No ikka ütlen lihtsalt, et "püüa istuda" , mitte käskimise, et "istu paigal" - see ei anna mulle mitte midagi.</p>
			Mitteverbaalne märguanne	E, K, H, A, G, D	<p>E: Siis ma teeksin kõike sedasama nagu täiesti tavalise lapsega- kõigepealt ma niimoodi pööra rahulikult tähelepanu, et kas siis on millega ta seal tegeleb, et kui käelised võib-olla paneks oma käe tema kätte peale või kuidagi niimoodi.</p> <p>K: Mul on alati see (käemärk "stop") ja "oota" /.../ Vahel ma tõstan lihtsalt käe ja siis nad kõik teavad: "Ahah, nüüd tuleb vaadata" .</p> <p>H: panen näiteks käe peale ja vestlen hoopis teise lapsega edasi</p>
			Keelamine / märkuse tegemine	A, K	<p>A: Minul on see nii, et kui see hetk ma teda keelan.</p>

					<p>K: Üdiselt ei tee pikka juttu, et "jälle sa trügid ette..", pikk jutt on, teate küll.. et me ei tee temaga pikka keelamist, et alati on stopp või siis "ei".</p>
		Kokkulepete sõlmimine	Kokkulepe: ootused lapsele	A, F, H	<p>F: siis saab mingi kokkuleppe teha, ega nad rumalad ei ole! Saaks kokkuleppe, et „Selle hetke oled tasa“ või „Kui sa pead häält tegema- mine, käi ära, tee see hääl ära ja tule tagasi!“ Ja siis ta pigem jääb ka kuulama, sest noh, ära ta ka ei taha ju minna.</p> <p>H: Iga päev kokkulepe. Et kui ma võtan nagu, kui võtan hommikuringi peale tagasi et siis ta on näiteks mänguasjad kokku pannud ja siis ütlengi, et „nüüd me oleme hommikuringi, et püüa istuda vaikselt, et siis sai see ka ka teisi.“ Et „ma vaikselt ütlen sinu nime, kui on vaja paigal istuda.“</p>
	Keskkonnast eemaldamine		Täiskasvanuga õue	C	<p>C: ta oligi lärmakas, ta võib-olla ka lõi teisi, siis tegime niimoodi, et ta läks tugiisikuga välja. Oli õues, kohe läks õue... /tehniline viperus, ekraan ja heli hangus/.. Ja siis oligi vahepeal see, et ta läks õue ja ta tuli varem tuppa ja siis ta tegi oma tegevused nagu koos noh, kas õpetaja või tugiisikuga siis.</p>
			Täiskasvanuga teise rühmaruumi	D, C, A (E)	<p>C: läks üks täiskasvanu tema juurde. Me olime ikkagi kahekesi hommikuringis. Et läks tema kõrvale või tema taha ja kui noh, asi läks ikkagi käest ära, siis nad lihtsalt läksidki teise ruumi ära.</p> <p>A: Minul on see nii, et kui see hetk ma teda keelan ja kui ei kuula, siis vajadusel ta eemaldatakse momendil sellest tegevusest..noh õpetaja abi on üldiselt rühmas olemas.</p>

					<p>E: Ja kui see näiteks ei aita, et ta läheb.. siis nii-öelda tõuseb püsti ja läheb siis teise tuppa, siis ongi nii. Meil on lasteaias niimoodi, et kui mina teen hommikuringi, siis teine õpetaja kõrvalt läheb tegelema lastega, kes siis.. või ATH-lapsega.. kes siis nii-öelda läks hommikuringist minema</p>
			Täiskasvanuga rühmaruumidest välja	B, C	<p>B: ta enam ei fookusseeri kuidagi, siis vahest me läksime alla korrusele mingeid asju tooma näiteks.. rühmast välja korraks ja toom asju.. või et “tule minuga korra kaasa.” või et “lähme paljundama” või et “tule, aita mind” või noh, mingid sellised asjad. Et et siis noh, tugiisik andis ka selle lisa võimalise meile..</p> <p>C: Et noh, näiteks, et aitas tuua mingi asja rühmast väljaspoolt, et läskimegi temaga tooma õppevahendeid /.../ Niisugune variant ka nagu sellest situatsioonist välja saamine.</p>
Toimetulek impulsiivsusega	Probleemse käitumise ennetamine	Impulsiivsuse kontrollimise õpetamine	Sobimatu käitumise ignoreerimine	K, B, H, E, I	<p>K: Olen jäänud ükskõikseks. See ükskõikne tähendabki, et ei tee välja lihtsalt.</p> <p>B: Et kui see nagu ei häiri, kui sellele kuidagi nagu tähelepanu ei pööra, siis see nagu ilmselt ei võimendu ka, ma arvan. Et kui see on selle lapse eripära, et ta seda teeb, siis tähelepanu pöörates see asi, noh paratamatult kõik lapsed kuidagi nagu aktiveeruvad rohkem, et pigem mitte tähelepanu pöörata.</p>

					<p>H: Sis ma nagu eiran või.. Et seda ei ole nii segavalt olnud, aga ma püüan siis eirata. Noh, nii kaua, kui vähegi võimalik.</p> <p>E: Et ma ei teagi seda, et..kas ta nagu kohati võib-olla... hakkas tunduma, et ta kasutab nii-öelda olukorda ära. Et... et see tants käib nii-öelda tema pilli järgi, et kui tema tunneb, et tema täna minna ei taha, et tema on siis ei pea. Siis see asi meil kuidagi niimoodi läks. Et jällegi mitte tekitada neid raevuhoogusid talle.</p>
			Sobimatu käitumise selgitamine	A, C, D, H	<p>C: Aga just noh, kui midagi oli vaja arutleda, mingisugust noh... selgitada temale individuaalselt tema seda käitumist, või arutleda seda, et kuidas ja miks</p> <p>D: Ma ei tea, ma olen talle öelnud ikkagi nõnda, et mina ei luba endaga nõnda rääkida. Täiskasvanutega tuleb ikka lugupidavalt käituma ja ei vaidle vastu /.../ Istuda ja siis mingi aja pärast, kas siis nagu õpetaja või tugiisik või keegi... keegi läheb, räägib temaga natuke, arutame ära need asjad. Et kui ta on rahunenud, siis... siis kui tegelikult saab väga hästi aru nendest asjadest, et et päris nõnda ei saa, et panen ukse kinni ja lähen minema.</p> <p>A: No siis tuleb meil jutuaajamine, ei olegi midagi. Siis ta lihtsalt nii kaua ootab kuskilt, kas siis on õpetaja abi temaga või noh. Noh, kui ta ikkagi nendele rühma reeglitele noh, ei allu, ütleme niiviisi.</p>
			Sobiva käitumise õpetamine, kujundamine	B, C, H, G, K, F	<p>G: Ma hästi palju olen toetanud seda, et et kui meil on midagi jagada omavahel, et siis tõepoolest.. kui liigub see hommikune värske pala või mingi maiustus, kui keegi on</p>

					<p>külakosti toonud. Et siis on nagu see väikese kerglase dressuuri koht, eks ju. Et kui seal midagi head on saada, siis sa tegelikult ikka oled suuteline pingutama. Ja see pisike pingutus tuleb võib-olla kasuks ka siis, kui ei ole nii atraktiivne põhjus oodata. Ehk siis selline jagamine. Et ja tõesti see, et me ei anna alla! Meid võib-olla siin kaheksateist, ikka tänan-palun... Hommikuti annan kätt lastele ja kõik see. Mina leian, et need on need pisikesed asjad, et et sa keskendud, vaatad otsa. Ja siis võib tulla. Et noh, nende pisikeste selliste hetkedega, et oma selle hoo mahavõtmise dresseerimine, nagu ma olen mõelnud. Et see üks viib vast teiseni.</p>
			Probleemi lahendamise oskuste kujundamine	K, B	<p>K: Nii, aga siis see laps, see ATH, ta kortsutas seda vihikut, kui ta millegi peale närvi läks /.../ Ja siis me õppisimegi seda, et ei kortsuta vihikut. Et kui mul on viha, siis ma võin vihikut siluda ja pai teha, aga ma ei kortsuta vihikut. Õppisime selle ära, sest kui ta kortsutas vihikut, siis ta pidi kodust uue vihiku tooma, mis on sile /.../. Ja muide- see, mida ta kodust ei, seda ta eriti ei tahtnud kortsutada.</p> <p>/.../ Ma nüüd ühe lapsega olen teinud seda..sest ta pidevalt nagu taob ennast siia hästi kõvasti (näitab: peopesaga otsaette) eks ju, siis trambib jalgu. Et ma olen õpetanud, et "kallista ennast" , või siis nagu hoopis "silita" /.../ Ega talle see ka ei meeldi. Et aga vähemalt me proovime nagu kõiki asju nagu läbi, et siis nagu leiame selle, mis talle meeldib näha.</p>
			Sobiva käitumise kinnistamine	H, K, C, B, G	<p>H: Üks päev ta tegi töövihikut ja ta tegi nii-öelda valesti. Aga ma ei öelnud talle seda. Et ma läksin lihtsalt juurde, panin käe juurde, et "vaata see üle!" Tavaliselt ta vihastab</p>

					selle peale, kui ta näeb, et tal on viga. Vihik lendab. Siis ta suutis rahulikuks jääda. Ma ütlesin, et "vaata üle ja kui sul on viga, kustuta ära!" Siis ta tegi seda ja ma kiitsin, et "väga hea, et sa rahulikuks jäid!" . Aga siis oli kohal 12 last!
		Probleemide vahetu ennetamine	Asendustegevuse võimaldamine	B, H, C	<p>B: Mida ma veel rakendasin on näiteks see- kui ma nägin, et mingeid asi nagu läheb tema jaoks liiga palju melu või noh, et ta enam ei fokuseeri kuidagi, siis vahest me läksime alla korrusele mingeid asju tooma näiteks.. rühmast välja korraks ja toom asju.. või et „tule minuga korra kaasa!“ või et „lähme paljundama!“ või et „tule, aita mind!“ või noh, mingid sellised asjad.</p> <p>H: Vetsujärjekord on ju.. vahest lähen juurde ja ajan juttu see aeg. Et tal läheks aeg kiiremini.. Et küsin küsimusi, et "mis sa kodus tegid?" ja "käisid trennis, mis seal juhtus?" ja nii edasi. Et ta nagu vestleks minuga, et tal ei tekiks teiste lastega tülisid selles järjekorras..</p>
			Lapse tegevuse pidev kontrollimine	B, K, E, G	K: Kindlasti on ta alati olnud õpetaja käe kõrval. Et nagu usalda, aga kontrolli! Siis pigem hoiatad teda kogu aeg enda lähedal.
			Eesootavast etteteatamine	K, G, D, B	<p>K: Aga aja andmine, just. Ja tegevuste etteteatamine ka muidugi, et see on tulnud kasuks /.../</p> <p>D: Talle hästi palju on vaja küll nagu seletada või rääkida, mis ja miks /../</p>
			Valiku andmine	I, K, G	<p>I: Siis ma annangi talle valiku, et "kui sa ei suuda olla, et ma pean sind siis ülesse, rühma tagasi viima“!</p> <p>G: /.../ siis ma ikkagi valin mängukaaslasid ehk siis annan valida, aga ei anna valikusse seda, kus nagu foon tõuseb.</p>

	Korrale kutsumine		Verbaalse märkuse tegemine	A, I, F, H	F: Tema lihtsalt ilmselt peab seda lärmi tekitama, siis saab ka öelda: "laula vaiksemalt!" või noh, no ütlen, et saab nagu mingi märkuse teha, aga noh.. Noh meil ei ole sinna midagi parata, see tuleb tema seest.
			Mitte-verbaalse märkuse tegemine	A, K,	K: Ma ei tee välja ja näitan nagu üldiselt kätt (stop). Kui ei ole ka tema kord, siis ma ka alati blokeerinud nagu käega ära ja nad on harjunud sellega.
			Reeglite meeldetuletamine	G, H, F, A, B, C, D, H, K	G: „Jalanõudega ei jookse mööda diivaneid“, eks. Et ma ei tea, kuidas teil kodus lubatakse, aga Pätus (rühma nimi, muudetud- <i>autor</i> ) on nii! On nii olnud, on täna ja on edaspidi ka. Et on asjad, mida me ei saa lubada, siin on nii.  A: Siis kas ta siis ootab kuskil, seal õpetaja abi juures mind. Ja siis meil järgneb sellele vestlus. Rühma reeglid on ikkagi need, et.. Nad on juba nii suured, et me ju lepime nagu sügiseti rühma reeglid koos kokku onju. Noh, arutame läbi, mida tohib ja mida ei tohi ja nüüd nad on ka omad nimedki alla kirjutanud!
			Keelamine	K, A	A: Minul on see nii, et kui see hetk ma teda keelan K: Et kui on jutt, siis on kõik, ma keelan. Et on ka olnud ka selliseid juhuseid, kui ma olen palunud tal lõpuks lahkuda. Et "palun mine oota eemal" .
			Valiku andmine	K, G	K: Et vahel aitab ka, kui anda kaks valikut. "Et sa kas oled kolmas või sa jääd rühm ootama" . Siis ta valib sealt ühe ja siis see kisamine lõpeb ära.
	Keskkonnast eraldamine		Lapse mujale suunamine	K, B, A, C, D, E, G, H, I	G: Siis seal on nagu see kus koht, kus ma leian, et ma kas vahetan paarilised ära

					<p>K: Või siis, kui on tõesti selline, et ta näiteks keeldub mingisse tegevuse tulemisest, et ta on nii rahutu, siis on abiks tulnud see, kui me oleme ta lihtsalt kõrvaldanud teise ruumi. Mitte, et "mine nüüd ära", vaid "tule siia", noh niimoodi kavalalt "tule siia ja teeme selle asja rahulikult ära", et ta on omaette ruumis ja tal ei ole neid segavaid teiste nägusid ega mängu.</p>
	Füüsilise turvalisuse tagamine afektiseisundi puhul		Lapse turvalisse haardesse fikseerimine	E, K	<p>K: Ma olen rusikatega kõhtu saanud, jalaga löödud- see oli päris valus. Et, et tegelikult.. mul hakkab nüüd meelde tulema, see aasta nüüd on natuke rahulikum olnud.. aga on olnud neid, kus sa pead selle võttega lapse selja tagant nagu hoiadma ja siis jalgadega võtad ta jalgadest veel kinni. Mul ei tule meelde, mis selle haarde nimi on, eks ju. Aga siis ta on küll vihane, aga ta rahuneb maha. Ja vahel juhtubki see, et ta hakkab nutma lihtsalt, et tal on endal nii raske lihtsalt, ta ei saa hakkama.</p> <p>E: Ma ei tea praegu seda nime, kuidas seda nimetatakse, aga see, et kuidas siis nii-öelda käituda lapsega, kui tal tekib see hoog. Siis nendel on see jõud nii tugev! Et ei teeks viga iseendale ja siis sulle ei teeks liiga. Et kuidas siis teda hoida...need võtted, õiged võtted, kuidas hoida seda last.</p>
			Ülejäänud rühma laste mujale suunamine	E	<p>E: Tal oli nii, et ta võis ennast vigastada, et ta võis ennast peaga vastu seina lüüa, vastu radiaatorit lüüa ja võis muidugi juhtuda nii, et ta selle rähmeldamise käigus võis käe või jalaga vastu kappi lüüa. Et jõud oli tal hästi tugev sel hetkel. Et siis võis... võis kapiuks või midagi, võis küll katki minna. Sellel hetkel oligi. /.../ Aga teistel hetkedel ma olen nii-öelda direktori kutsunud. Ma ei ole tõesti</p>

					näinud, mis nad on seal teinud. Ma olen võtnud oma teised lapsed ja suunanud nad niimoodi muudesse tegevustesse ja rühmast välja.
Üldtoetav rühmale	Programm või metoodika	Hea Algus		E, A	<p>A: Sest me proovisime eelmine aasta.. tegime paarilisega seda “Head algust”/.../ Muidugi ka see, et rühmas vähe lapsi, ütleme 14. Kui neid oleks muidugi seal rohkem, kakskümmend noh, selle poole pealt.. siis oleks muidugi ATH omadel nagu noh, mugavam selle “Hea algusega”, et ja siin ongi see, see laste arv väiksem.</p> <p>E: Nojah, et ma olenki kogu aeg Hea Alguse lasteaias töötanud ja ma ei oskagi võib-olla teistmoodi. Noh, ma ei tea, kui palju seal mul seda Head Algust on.. aga ma teen niimoodi jah. Nüüd ma töötan mitte-Hea Alguse lasteaias, aga selline liikuvus on ikkagi mulle jäänud.</p>
		Vaikuseminutid		E, A, H, B, D	<p>A: Jaa, ma olen selle läbi teinud! Ja vot- need Vaikuseminuteid ma tegelikult tänu sellele ATH-l kasutan siis, kui nad lähevad magama. /.../ Aga Vaikuseminuteid hakkasin kasutama siis, kui ma panin neid kooliminevaid lapsi magama. Ja tegelikult see ATH laps, vot just seesama hingamine- ta ähkis, kui oli magamaminemise aeg. Ja ma ei saanud alguses aru, miks ta magama ei jää ja ähib seal. Ja siis ma sain aru, et ta ei hinga!</p>
		Oskuste õpe		K, C	<p>C: Meil oli see Oskuste õppe programm. Et ma kasutasin neid elemente. Seal on ju need sotsiaalsed oskused ja täiesti olemas.</p>

		Samm-sammult		B	B: Aga meil oli see Samm-sammult -metoodika mida rühmas tegime. Ja tegelikult seal oli hästi head sellist pildimaterjali ja kõik nende tunnete kohta.
		Jooga		G	G: Oluline on ise terveks jääda. Kui ma neid Shindo jooga harjutusi teen, olin ise rahulikum. Ja ühtlasi lapsed teevad, ükskõik kui palju, ükskõik kui palju. See vaikus hetkeks ikkagi ju on!
		Kiusamisvaba lasteaed		D, F	F: kuna meil on ka see Kiusuvaba Lasteaed, siis meie oleme mänginud läbi neid olukordi. Ta võib-olla peaks seda tegema tihedamalt.

Põhimõtted ja tugi: Rutiin, režiim, tugiisik, reeglid

Kodeerimine, 3. uurimisküsimus: Kuidas planeeritakse töö rühmas, kus käib ATH-ga laps?

Kategooria	Alakategooria	Kood	Õpetaja	Näited tähenduslikest üksustest
Selged ootused lapse käitumisele	Reeglid	Visualiseeritud	A, B, C, D, F H, G	<p>F: Jaa, rühmas on reeglid! /.../ Tõesti, nad on suutelised välja mõtlema reeglid, et meil on koos rühmas hea olla: „Me ei loobi mänguasju“ /.../ „Meil mängivad lapsed mängunurkades kolm last korraga!“ Noh, see on reegel ja me saame alati loendada ja kellelgi sealt selleks ajaks välja võtta kui kokkulepped on olemas /.../ Tulles ütlen „tere“ ja minnes ütlen "head aega!““, „Pesen käsi!“ on esimene reegel praegusel ajal, „Ma ei ütle teistele halvasti!“ , mis on väga hea reegel ja nemad ise ütlesid seda. Ju ta siis aru saab, et see ei ole hea. /.../ „Me ehitame torne, ainult nii kõrgeid, kui pikad me ise oleme!“ /.../ need on meil seina peal, lapsed andsid allkirjad sinna.</p> <p>D: viis igapäevast ja tähtsat. Ongi see asjade jagamine ja et “rühmaruumis kõnnin, õues jooksen” ja “pärast mängu koristan asjad ära”, siis see hommikuringi reeglid nagu eraldi, seal ongi nõnda et, et “kui tahan rääkida,</p>

				<p>siis tõstan kätt”, et siis nagu “räägime korda-mööda”, “kui õpetaja räägib, siis silmad vaatavad, kõrvad kuulevad ja suu on kinni”. Ja noh tavaliselt istume põrandal rätsepistes ja vahel oleme toolidega. /.../ Jaa, meil on nagu trükitähtedega suure plakati peal kirjas ja siis, kui nad väiksed olid, nad panid oma sõrmejäljed sinna alla, et kõik on nagu kinnitanud seda.</p> <p>H: „Räägin vaikse häälega, siis on parem kuulata“, „Õues jooksen, toas kõnnin“, „Ma ei ole lohe, panen mänguasjad ära kohe“, „voodis olen tasa“, „Olen sõbralik ja kraps, siis mul sõbraks iga laps“. Äkki on mõni veel? Ja need on siis tehtud nii, et on tehtud lastest fotod, meie enda rühma lapsed rühma reeglite peal.</p>
	E, I, K	Visualiseerimata	E, I, K	<p>K: See aasta meil neid paberkandjal ei ole, aga muidu olnud kuni viis reeglit. Need on üldjuhul olnud klassikalised, eks ju.</p> <p>I: „Me käitume sõbralikult“, „Koristame enda järgi“- nii-öelda need mänguasjad paneme ära oma kohale tagasi. No need kaks nagu on põhilised./.../Veel ei ole (visualiseeritud-HM)! Aga me oleme lastega hästi... Iga reede me nagu nii-öelda arutame läbi need.. või kuidagi võtame.. räägime ühiselt väärtustest või nii.</p> <p>E: Üleüldiselt on meil nagu vist ilmselt kõigil. „Rühma tulles ütlen tere ja lahkudes head-aega.“, „Laua tagant püsti tõustes aitäh ja tool laua alla.“, „Olen viisakas“, „Rühmas ei jookse, et karju, sest võib juhtuda õnnetus, kui rühmas jooksed,“ Me alati ka põhjendame, miks. Me kiusu pärast ei keela, vaid ongi see, et lapsi on palju ja rühmaruum on väike, et sa võid komistada ja oledki kuskil muhuga pärast. „Räägime rühmas vaikse häälega.“ /.../me pole neid reegleid kuskile ülesse pannud. Aga meil on need niimoodi, et kui meil on hommikuringid ja asjad, et siis me nii-öelda siis üritame need läbi rääkida, et, et et miks meil need on, miks me niimoodi teeme.</p>
	Kokkulepped	Motiveerimisega (sh premeerimine)	A, C, B	<p>A: /.../ siis temaga me hakkasime lõpuks kokkuleppeid sõlmima, et vot ma lasen sul seal seista, selle lapse kõrval seista ja kokkulepe on selline, et sa seisad seal ja kuulad mind. Ja teed niiviisi nagu ma ütlen, onju.. või teed see hetk nii, nagu vaja teha on. Ja kui nendega saab kokkuleppeid sõlmida, siis on see juba jumala okei.</p>

				C: Aga kui ta käitumine sealjuures läks nagu halvaks, siis meil oligi see, et “sa ei saa praegu Legodega mängida”, “sa ei saa täna legodega mängida”, nagu kokkulepped olid nagu enne juba temaga nagu läbi räägitud.
		Motiveerimiseta	H	H: Kui ta kogu aeg lobiseb vahele, aga kui mul on temaga mingi kokkulepe sõlmitud, et ta saab minu pilgust või mingist tegevusest, mis me oleme kokku leppinud, aru, et ta nagu rahuneks.
Õppetegevuse diferentseerimine		Lapse huvidega arvestamine	F	F: Siis ma arvestan temaga isiksuse või tema omapäradega, millega noh, läbi mille ma panen tema neid- samu asju tegema, mida nagu teisi, aga just mis on sellele lapsele... mis teda huvitab. Tähendab, ma olen välja selgitanud, mis teda huvitab ja selle kaudu need asjad paika saanud.
		Abivahendite planeerimine	B, C, D, K	B: Noh, kasvõi see, et seesama kolm pliitsit- et mul ongi seal mingi kolm asja: üks raamat, üks mingisugune väike kirjatükikene, või noh mis iganes, et ma panen pliitsid nende juurde, et ta näeks, et vot, teeme selle ära. Ja siis see läheb ära. /.../ Jaa, me nagu selles mõttes mingitel hetkedel kasutasime (stressipalle, liivakella-autor). Aga noh, nende asjade kasutamisega on ka see, et mingil hetkel nagu proovime ja katsetame, kas toimib ja mingil ajal see ka toimib! Aga siis mingil hetkel need asjad ammendavad juba jälle leiad mingi uue asja või pead katsetama hakkama.  D: Ja siis on meil see taimer ka... et et, et nagu pöörame tähelepanu ka sellele, et kui palju on millegi jaoks veel aega.. et et siis nagu ei lähe närvi, kui midagi peab äkki pooleli jääma.
		Õpikeskkonna kohandamine	B, H, I, K, G, C	D: Tal on oma laud, kus ta istub, see on natukene teistest eraldi, et ei ole väga teiste vahel, selline rahulikum nurk on. Ja siis hommikuringis on tal ka tavaliselt nagu oma koht, kus tal on mõnusam istuda, ääres nagu.  K: Ja üldjuhul siis see ATH on alati kellelgi täiskasvanu kõrval. Sest et tal võivad need käärid kiiresti lennata. /.../ keskkonna suhtes ka võiks olla kuskil nagu.. äärepool, nagu ütleme, laua taga istumisel.  I: Aga ma tema alati jah, sätin nagu enda kõrvale sinna.  G: Et ma siis ikkagi kas väga väikses pundis või üks-ühele teeme neid asju. Kus on nagu selline asi, kus ta peaks mingi võtte või oskuse omandama. Et, mis on nagu selline, mis ei ole suulise juhendamisega üheselt aru saadav või

				tal ei ole veel käpas see asi. Et ma ei viitsi nagu oodata ja eeldada, et läheb lapsel kuidagi. Et see kannab rohkem vilja.
		Liikumispauseide planeerimine	B, K	B: Või et nagu püüab tema tähelepanu või annab talle justkui ülesande, et siis ta nagu on ka tähtis ja tunneb, et ta on vajalik. Et et see võib-olla mingi täiesti pisiasi /.../, et mul on pliiats teises toas, et “kuule, ole hea, too mulle see pliiats ja unustasin laua peale.” Vahest tulebki jätta see asi sihilikult sinna. Et ma tean, et ma annan talle selle ülesande.
		Õppematerjali kohandamine	B	B: tema tegevus ongi viis minutit ja siis minu pakutud tegevus talle peabki olema see, et enam-vähem jõuab selle viie minutiga sellega tõesti tehtud. Et see ei saa jääda pooleli, et jätkame kunagi teine kord, see võiks saada tehtud. Et kasvõi mingi värvipildi värvimine, et siis ei saa olla mingi meeletu suur või ma ei tea mis iganes. Suuremal lapsel juba mingisugune, ma ei tea, arvutus... mis iganes matemaatiline ülesanne, sest lihtsalt see maht peab olema nii suur, et ta jõuab selle valmis. /.../ Et et siis meil olid rühmas õppetegevused kolmel erineval tasemel. Üldjuhul õpetajal oligi nagu kolm erinevat tegevust ettevalmistatud, et see õppetegevus oleks neile jõukohane.
		Alternatiivse tegevuse (sh koduse töö planeerimine)	C, E, B	C: oli niisugune noh, kuidas nimetada seda tegevust... sai vihik või tegevuse raamat. Et kus siis andsime nagu mingisuguseid ülesandeid talle koju, et nad kodus teeksid või siis oli kodus midagi teha koos perega ja see sinna vihikusse siis, kas fotod, joonistada noh, mingi tekst kirjutada natuke juurde vanema poolt. Vot et niisugune oli. Ja siis eelmine aasta nad saidki kooliks ettevalmistusega koju veel nagu tegevusvihiku, kus olid siis töölehed või ülesanded ka veel lisaks sellele, mis lasteaias tegime. Et see käis nagu iga nädal kodus. Seal oli kaks kuni kolm töölehte nagu ülesannet, mis oli nagu nädala jooksul siis vaja ära teha. Noh, põhimõtteliselt nagu nädalavahetusel, et et nad said nagu neljapäeval- reedel selle vihiku koju ja kolmapäevaks siis nagu töid tagasi.  E: voodi seal krigises ja kägises ja siis ta tegi seal hääliitsusi suuga ja et siis me lõpuks loobusime sellest, et mõtlesime et, et okei, et siis ta nagu ei maga veel lõunat. Siis me saime vanematega nii kaugemale, et vanemad olid nõus teda lõunast lihtsalt nagu ära viima. Et, et muidu meie, meie tegime ise omalt poolt sellise eripära, et, siis me ei panegi teda magama, sest ta tegelikult võis ka väga ilusti ja rahulikult mängida terve selle aja, kui teised... need, kes vajasid

				und, said magada ja kes tahtsid, võisid puhata, et tema siis terve selle aja mängiski klotsidega või pani puslet väga vaikselt ja rahulikult.
Tingimuste loomine		Füüsiline keskkond	A, C, D, F, G, H, K	<p>G: /.../loopis ikka korralikult asju laiali! Ja no, oligi kaos! Et noh, kuni selleni me tõstsimegi ära karbid, mille sees oli palju puid, mingisugused konstruktorid ja värgid, me lihtsalt tõstisime ära. /.../ Hommikuring on üks selge näide. Ehk siis see, et ta lihtsalt on minu juures, minu kõrval, nad on isegi mu süles istunud. /.../ Teatri puhul või kuskil väljasõidul- loomulikult on ta ikkagi sinu juures! /.../ Aga /.../ siis ma ikkagi valin mängukaaslasi ehk siis annan valida, aga ei anna valikusse seda, kus nagu foon tõuseb.</p> <p>A: /.../ on nagu paha magaja on, et on sedasi, et ma saan talle tugitooliga kõrvale istuda.</p> <p>F: Ta on omaette tegelikult päris rahulik. Või ma vaatan temale sellised naabrid, kellega ta saab olla rahulikult. Saab ikka teise lobiseja kokku, siis läheb lihtsalt mänguks. Aga vaatad rahulikuma inimese, kes ei tee tast välja-kohe parem olla!</p>
		Ajaline ressurss	A, H, I, K	<p>I: Riietumise osas pean kindlasti nii-öelda varuma aega seal rohkem.. Tema jaoks.</p> <p>A: Ma pean jälgima, et ta magama jääks.</p> <p>H: Ma lasen tal ka lõpuni teha. Et ma siis ei katkesta seda, et teistel on valmis ja nüüd ruttu. Ei. Siis ta teeb lõpuni. Et minu eesmärk on, et ta ära lõpetaks, isegi kui see kuhugi mujale sisse läheb, see asi.. et ta hilineb muusikasse pärast või mis iganes.. No siis hilinebki.</p>
		Inimressurss (LV või LA poolt)	C, D, E, H, K	<p>D: Ta teeb asju nagu teisedki, et lihtsalt ongi see, et tugiisik on seal kõrval ja siis kordab. Ja me oleme ise ka- meil on päris palju lapsi kohal ja neid teisi ilma tugiisikuta lapsi, kes vajavad hästi palju lisatuge on ka. Et siis on hästi hea, et tal on enda tugiisik, kes on (tema jaoks olemas-HM)</p> <p>C: Noh muidugi muusikas ja liikumises /.../Ja noh, siis oli täpselt niimoodi, et kui ta jälle segama hakkas- kas me siis tulime päris ära, kui ta ei suutnud olla rohkem.</p>

Kodeerimine, 4. uurimisküsimus: Põhjused erisuste tegemiseks/tegemata jätmiseks

Ei/Jah	Kategooria	Kood	Õpetaja	Näited tähenduslikest üksustest
Ei	Puuduvad teadmised	Koolitused	E	E: „Ei.. et ei olegi. Midagi sellist erilist me temaga nagu ette ei võtnud ja ma ei ole sellest teadlik ka. Siia maani ma ei ole sellest teadlik!
	Ei ole vajadust	Laps tuleb toime	H	H: Sest ma tunnen, et ta suudab hakkama saada nagu, noh tavaolukorras. Ma ei pea talle eriliselt midagi tegema, et ta saab ka muidu hakkama. Ja siis samal ajal toimib ka kõik muu... talutavalt. Et ma ei tunne, et ma peaks midagi teistmoodi tegema tema jaoks.
		Lapse toimetulekuoskused paranevad loomulikult	I	I: Kuna ma näen, et ikkagi ajapikku on ju see läinud paremaks, see reageerimine nii-öelda või.. siis mis, ma arvan, et samm-sammult ikkagi ta liigub nagu, et ta on teistega nagu võrdväärsem või okei.
Jah	Lapse arengu toetamine	Lapse erisuste aktsepteerimine	B, A, K, D	D: Nagunii ma ei saa ju oodata temalt midagi muud, mida ta ei suuda. Et ta on nii tubli sellisena nagu ta olla saab.  A: Sest et noh, paratamatult need lapsed on natukene teistmoodi ja sa pead mõnede nüanssidega tegema nagu seal vähekesse teistmoodi onju. Neil on omad eripärad, neil on oma omad kiiksud. Aga sa peadki seda võtma, et see ongi selle lapse eripära.
		Teadmiste omandamise toetamine	B, K	B: /.../ on vaja luua tema jaoks siis õpi- ja füüsiline keskkond selline, et ta seal ka õpiks, saaks õppida.  K: et ta omandab midagi... või ta kuulab mind ja suudab keskenduda asjale. Ma arvan, et see on see point, nagu.
	Rühma üldine heaolu	ATH-ga lapse heaolu	G, F, D, E, A	G: Kindlasti laps! See nipiga laps, ta on ju laps! Tema iga päev ja samamoodi nagu ka igal teisel ju tegelikult. Iga see kivi, mida iga päev pannakse, see sideaine seal vahel.. See loob ju seda, kas ta usaldab maailma või ta ei usalda maailma.
		Teiste laste heaolu	G, C, F, D, E	C: Noh, aga et oleks teistel hea, temal hea ja turvaline. Ütleme, et kõigil oleks nagu turvaline. Et kõigil oleks hea.  F: Lasteaed peab olema lõpuks hea koht kõikidele lastele./.../ Ja see ATH laps, tema oma tegemistega, häirib teiste laste seda rahulikku ja mõnusat elu.

		Õpetaja heaolu	G, F	G: Alates sellest, et tühja kummiga õpetaja on põhimõtteliselt.. ma saan anda ainult siis, kui mul endal on midagi anda, eks ju. Kui mu tass on tühi, siis on ta tühi.
--	--	----------------	------	--

Kodeerimine, 5. uurimisküsimus: Õpetaja abi- ja toevajadus

Kategooria	Kood	Õpetaja	Näited tähenduslikest üksustest
Ettevalmistus erimetoodikate osas	Koolitused	A, B, C, D, E, H, I	<p>B: Kui ikka rühmas on ATH- ga laps, siis õpetajad peaksid kasvõi siis selle koolituse saama.. et seal koolitusel jagatakse nippe, olgugi, et mina selle koolituse sain, mina sealt nipp ei saanud, sellepärast et mul olid need eelteadmised olemas, onju, on tegelikult ju jagatakse neid, et. See oleks nagu tegelikult õpetajatel ikka äärmiselt vajalik.</p> <p>D: Koolitused kindlasti! Et need võiks küll nagu olla, need on nagu nii värskendavad ja noh, annavad hästi palju juurde, kui saaks aegajalt nagu koolitustel käia, saab häid mõtteid ja ideid.</p>
	Supervisioon	H, G	<p>A: Tegelikult, selle poole pealt, millest ma kunagi tundsin kõige rohkem puudust, oli psühholoogiline abi. Ütlen ausalt. Sest, et kui sul ikka selliste lastega see nii-öelda juhe kokku jookseb ja kui seal ütleme selle vanemapoolset koostööd ka ei tule, siis vahest on ikka.. ma ei ütle, et depressioon.. aga ikkagi, sul on väga raskelt psüühiliselt onju.</p> <p>H: Ja siis ma mõtlesingi, et see peaks olema kohustuslik. Igal aastal peaks õpetaja läbima mingid tunnid supervisiooni või mingit psühholoogilist koolitust.</p> <p>G: Sest et me ei ole võimelised, nagu ükskõik mis eriala-inimesed, ennast nii niivõrd täpselt kõrvalt vaatama. Et selles suhtes on vaja peegeldajat. Ehk siis seda oleks tarvis. Tahaks, et oleks meil superviisor.</p>
Võrgustikutöö	Koostöö tugispetsialistidega	B, C, D, E, F, K, H, G	<p>C: Koostöös eripedagoogiga. Esimene aasta oli meil hästi, sest meil hea eripedagoog. Aga noh, nüüd me olemegi natuke õnnetud, sest siis eelmine aasta tuli meil eripedagoog, kellel oli nagu vähe kogemusi.</p> <p>F: Aga suurt-suurt abi ikkagi ootan nagu peajasjalikult eripedagoogilt, just koostööd.</p>

	Juhtkonna tugi	B, E, F, H, K	<p>B: Kohe mulle ette lööb, on see, et juhtkonna toetus. Et mina tundsin näiteks, et ma peaks kuidagi nagu tõestama, et miks mingi asi nagu hea on ja miks mingit asja teha ei tohiks, et miks see ei toeta. Et selline tõestamine. Et aga kui nemad nagu usuks ja usaldaks.</p> <p>F: Mul oleks vaja just oma juhtkonna poolt ja eriala spetsialisti poolt toetust ja võimalust rääkida. Lapsed tahavad rääkida, aga meie tahame ka oma tööst rääkida.</p>
	Koostöö Rajaleidja nõustamismeeskonnaga	B, K	<p>K: Et kus ma veel toetust ei saa, mitte, et see mulle nii oluline oleks, aga kuna ma pean neid koolivalmiduse kaarte kirjutama ja tihtilugu on, kas pikendust anda või mitte anda, siis selline koht nagu Rajaleidja.</p> <p>B: Aga kindlasti on võimalus ju otsida tuge majast väljaspoolt näiteks.. mina ei otsinud tegelikult, aga.. kõik need Rajaleidjad ja asjad, et õpetajal on võimalus sinna pöörduda.</p>
	Koostöö lapsevanematega	D, H, G, A	<p>G: Et nagu perekond loomulikult on ka veel selle tabureti üks jalgadest, ütleme, tohutult oluline. Et me suudame olla dialoogis perega.</p> <p>D: hästi tähtis on vanematega koostöö. Et kui vanemad on sellised mõistvad.. et olekski koostöö, mitte üksteise vastu töötamine., et me nagu ju koos teeme selle lapse jaoks seda.</p>
Inimressursid	Täiendav personal rühmas	I, H	I: Üks silmapaar aitakski.
	Väiksem laste arv rühmas	D, G, H	<p>H: H: Number üks- vähem lapsi rühmas! /.../ Kaksteist, siis ma arvan, et ma suudaks iga lapse jaoks olemas olla. Igal lapsel on oma „erivajadus“, et siis ma suudaks ka nendega arvestada. See ei ole minu välja mõeldud, aga on öeldud, et 24-lapsega rühmas on karjatamine. Ma ei taha karjatada lapsi.</p> <p>G: Ehk siis ma näengi seda, et kui on keerukam variant, et siis on vaja väiksemat kollektiivi. Et ongi väiksem kollektiiv ja on oma inimene toeks, kas või aeg-ajalt. Sellepärast, et see laps väärrib ka täpselt oma diagnoosile vastavalt.</p>
Lisamotivatsioon	Sobitus- ja erirühma õpetaja täiendav puhkus	D	D: Sobitusrühmas on see, et nagu puhkus on kaks nädalat pikem seal nagu selline hea asi.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Hanna-Liisa Markna (sünnikuupäev: 16.04.1984)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Koolieelse lasteasutuse õpetajate kogemused aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse toetamisel. Kvalitatiivne uuring”, mille juhendaja on Evelyn Kiive

1.1 reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiiv DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1.2 Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2 Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3 Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Hanna-Liisa Markna*

**17.05.2021**