

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Eneli Pääro

AKTIIVSUS- JA TÄHELEPANUHÄIREGA ÕPETAJATE JA TUGISPETSIALISTIDE
TÖÖGA TOIMETULEK NING KASUTATAVAD STRATEEGIAD

Magistritöö

Juhendaja: Evelyn Kiive, Ph.D.

Tartu 2024

Resümee

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpetajate ja tugispetsialistide tööga toimetulek ning kasutatavad strateegiad

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, missugune on tööga toimetulek aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) diagnoosi või sümptomaatikaga õpetajatel ja tugispetsialistidel ning milliseid strateegiaid kasutatakse, et ATH sümptomitest tulenevaid raskusi vähendada.

Valimisse kuulus kaheksa õpetajat ja tugispetsialisti, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu ning vastuste sisu analüüsimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Uuringu kvantitatiivse osa moodustasid ASRS-v1.1 küsimustiku põhjal kogutud andmed, mis kirjeldasid uuringus osalejate sümptomaatika profiili.

ATH-st tulenevate tugevustena tõid osalejad välja empaatilise, loovuse, paindlikkuse ning ideederohkuse. Takistavate faktoritena kirjeldati ajaplaneerimise raskusi, rutiinsete ülesannetega toimetulekut, raskusi tegevuste planeerimisel ning organiseerimisel, unustamist ning tähelepanuprobleeme. Toimetulekustrateegiatena kasutati ajaplaneerimise abivahendeid nagu kalendrid, tööde nimekirju ja töövahendite organiseerimist ning häirivate stiimulite vähendamist.

Märksõnad: *aktiivsus- ja tähelepanuhäire, õpetaja, tugispetsialist, toimetulekustrateegiad*

Abstract

Teachers and support specialists with ADHD: work management and coping strategies applied

The aim of the master's thesis was to examine how the teachers and support specialists with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) cope with their work and what strategies they use to deal with ADHD symptoms. The study involved 8 teachers and support specialists and semi-structured interviews were conducted. ASRS-v1.1 test was used to confirm and describe ADHD symptomatology.

The positive traits that were named were empathy, creativity, cognitive flexibility, inventiveness. Negative factors were poor time management, difficulties with routine tasks, planning and organizing, forgetfulness and attention deficit. The coping strategies that were used were time management tools like calendars and work lists, organizing material and reducing distractions.

Keywords: *attention deficit hyperactivity disorder, teacher, support specialist, coping strategies*

Sisukord

<i>Sissejuhatus</i>	5
<i>Teoreetiline ülevaade</i>	5
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire iseloomustus	5
Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega toimetulek lapse- ja noorukieas koolikeskkonnas	7
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosimine täiskasvanueas.....	8
Täiskasvanute aktiivsus- ja tähelepanuhäirega kaasnevad tugevused.....	9
Täiskasvanute aktiivsus- ja tähelepanuhäirega kaasnevad raskused ning nendega toimetulek	10
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire võimalik mõju õpetajatele	12
Eesmärk ja uurimisküsimused.....	13
<i>Metoodika</i>	13
Valim.....	13
Andmekogumise vahendid.....	14
Andmekogumise protseduur	14
Andmeanalüüs.....	15
<i>Tulemused</i>	16
<i>Arutelu</i>	24
<i>Tänuõnad</i>	30
<i>Autorsuse kinnitus</i>	30
<i>Kasutatud kirjandus</i>	31
<i>Lisa 1. ASRS-v1.1 küsimustik</i>	36
<i>Lisa 2. ASRS-v1.1 küsimustiku võti</i>	37
<i>Lisa 3. Intervjuu küsimustik</i>	38
<i>Lisa 4. Kategooriad uurimistulemuste tõlgendamiseks</i>	39

Sissejuhatus

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) käsitlus on aegade jooksul muutunud. Varasemalt on seda peetud lapsea probleemiks ning usutud, et sellest kasvab välja, kuid praeguseks teatakse, et tegu on elukestva seisundiga, mis seab oma piiranguid mitmes eluvaldkonnas ka täisikka jõudes (Barkley, 2010).

Mõnikord on sümptomaatika ning sellest tulenevad raskused sissepoole suunatud ning teistele märkamatud, seetõttu võib tunduda, justkui neid ei olekski. Niisugune olukord võib tekkida, kui on tegu ATH tähelepanupuudulikkuse alatüübiga, mille puhul ei esine hüperaktiivset käitumist. Hoolimata näilisest toimetulekust on raskendatud rutiinsete ning head organiseerimis- ja planeerimisvõimet ning ajakasutust nõudvate kohustustega hakkamasaamine (Hinshaw *et al.*, 2024; Morley & Tyrrell, 2023; Young *et al.*, 2020).

Õpetaja ning lastega töötavate tugispetsialistide töö eeldab loovust, energilisust ja on oma olemuselt mitmekülgne ning vaheldusrikas. Seetõttu sobib niisugune elukutsevalik paljudele ATH sümptomaatikaga inimestele. Kuid sellega kaasneb mahukas organisatoorne pool, eeldus hästi aega planeerida, olla täpne. Niisugused nõudmised võivad ATH korral osutada keeruliseks (Nadeau, 2005).

Käesolev magistritöö keskendub sellele, milline on ATH sümptomaatika või diagnoosiga õpetajate ja tugispetsialistide toimetulek töökeskkonnas, missugused sümptomaatikast tulenevad tugevused ja raskused nende hakkamasaamist mõjutavad ning mis strateegiaid kasutatakse, et sümptomaatika tõttu esinevaid raskusi vähendada. Töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis antud sihtrühma seas niisugust uuringut varem läbi viidud.

Teoreetiline ülevaade

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire iseloomustus

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire on neurobioloogiline häire, mis ilmneb tavaliselt varajases lapseas (Barkley, 2010). Erinevad uuringud näitavad, et ATH-d esineb umbes 5% lastel ja 2,5% täiskasvanutel (APA, 2013). Maha on jäänud oskus ennast tagasi hoida, pidurdada. See väljendub sageli hüperaktiivsusena, kuid mitte alati (Barkley, 2006). ATH diagnoosiga inimesel esineb ka ülemäärast rääkimist, teiste alustatud lausete lõpetamist ning nende jutule vahelesegamist, raskusi oma korra ootamisega jne (APA, 2013).

Lisaks pidurdamatusele ning impulsiivsusele võib inimene olla tähelepanematu, teha hooletusvigu ning oma asju kaotada. Tal võib olla keeruline kuulata pikki instruktsioone,

ettelugemist, osaleda mängudes ning igapäevastes rutiinsetes toimingutes. Tema tähelepanu võib ka kõige väiksema kõrvalise stiimuli peale hajuda (Barkley, 2006).

DSM-5 määratleb, et diagnoosimiseks peavad aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomid olema olemas enne 12. eluaastat ning ilmema vähemalt kahes erinevas keskkonnas.

DSM-5 eristab kolme ATH esinemisvõimalust:

- 1) peamiselt tähelepanuvõime puudulikkus – viimase kuue kuu jooksul on täidetud tähelepanematuse kriteeriumid, kuid mitte aktiivsuse ja impulsiivsuse kriteeriumid. Esineb raskusi keskendumisega, organiseeritusega;
- 2) peamiselt hüperaktiivsuse ja impulsiivsuse esinemine – viimase kuue kuu jooksul on täidetud hüperaktiivsuse kriteeriumid, kuid mitte tähelepanupuudulikkuse kriteeriumid. Inimene võib olla motoorselt rahutu, ebatavaliselt liikuv. Ta võib rääkida ülemäära palju ning hõigata vastuseid enne, kui küsimusega on lõpuni jõutud;
- 3) kombineeritud tähelepanupuudulikkus ja hüperaktiivsus/impulsiivsus – sellel juhul on viimase kuue kuu jooksul esinenud nii tähelepanematust kui hüperaktiivset ja impulsiivset käitumist.

ATH sümptomid püsivad enamasti kogu elu, kuid esinemisviisid võivad aja jooksul vahelduda. Näiteks on lapsepõlves ülekaalus hüperaktiivsus, kuid täiskasvanuna hoopis tähelepanupuudulikkus. On leitud, et hüperaktiivsus pole enamasti püsiv ning aja jooksul pigem väheneb. Tähelepanupuudulikkuse sümptomaatika on selle eest jäävam (Faraone *et al.*, 2006; Lahey *et al.*, 2005).

Tähelepanupuudulikkust iseloomustab vähene püsivus, kõrvaliste asjadega tegelemine, keskendumisraskused ja organiseerimatus. Inimene unustab igapäevases elus vajalikke toiminguid või lükkab neid edasi ning selline käitumine ei ole põhjustatud hoolimatusest või trotsist (APA, 2013). Tähelepanuraskused jäävad sageli märkamata, kuna käitumisprobleeme ei esine ning toimetulemise keerulisus ei paista kõrvalolijatele silma. Niisugust alatüüpi esineb just tüdrukutel sagedamini. Seetõttu võib tüdrukute ATH jääda pikka aega märkamatuks ning diagnoosini jõutakse alles täiskasvanueas. Sageli on esialgseteks diagnoosideks hoopis depressioon ja ärevus (Chronis-Tuscano, 2021; Hinshaw, 2002).

Lisaks hüperaktiivsusele ja tähelepanuvõime puudulikkusele esineb ATH-ga inimestel sageli raskusi sotsiaalsetes olukordades ning enda emotsioonide kontrollimisega. Inimene tajub tundeid ebatavaliselt tugevasti ja reageerib emotsioonidele võimendatult ning see võib

kaasa tuua konflikte kaaslastega ja probleeme sõprussuhete hoidmisega (Bodalski *et al.*, 2018; Sacchetti & Lefler, 2017; Wender, 1995).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega toimetulek lapse- ja noorukieas koolikeskkonnas

Kuna ATH on häire, mis mõjutab inimese hakkamasaamist erinevates olukordades, on sellel oma roll ka koolis toimetulekul. Uuringud näitavad, et ATH sümptomaatikaga õpetajad kasutavad eriala ning töövõtete valikul oma isiklikke koolikogemusi (Levkovich & Elyoseph, 2020; Miller & Fleischmann, 2024), seetõttu on oluline kirjeldada, missugused need uuringute järgi on.

ATH-ga lastel ja noortel esineb õppeprotsessis raskusi juhiste järgimisel. Nad kaotavad kergesti tähelepanu, viivitavad ülesannete tegemisega ning hakkavad õpetajatele vastu (Levkovich & Elyosephi, 2020). Ka täiskasvanuna diagnoosi saanud inimesed mäletavad, et koolis oli neil raske tähelepanu hoida, asjad ununesid, keeruline oli ennast motiveerida, et tööd tehtud saaksid, sageli lükati olulisi tegevusi edasi. Vanemad ning õpetajad küll märkasid lastel niisuguseid omadusi ning käitumismalle, kuid ATH-ga seda toona seostada ei osatud (Holthe & Langvik, 2017; Miller & Fleischmann, 2024; Nadeau, 2005).

Eriti keeruline aeg akadeemilises toimetulekus saabub sageli siis, kui ATH-ga noor jõuab vanusesse, kus lapsevanema roll tema hariduse omandamises väheneb. Sellel hetkel muutuvad tavaliselt ka akadeemilised ootused suuremaks, noore motivatsioon langeb suure pingutuse ning ebaõnnestumiste tõttu ja võib tekkida vältiv käitumine (koolist puudumine) ja koolist väljalangemine (Miller & Fleischmann, 2024). ATH-ga noorte haridustase jääb sageli madalamaks ning koolist väljalangemist esineb tavapopulatsioonist rohkem (Biederman *et al.*, 2006; Kiive & Harro, 2012; Miller & Fleischmann, 2024; Shifrin *et al.*, 2010; Wender, 1995). Ka Kuriyan *et al.* (2012) uurisid, milliseid valikuid teevad ATH-ga noored pärast keskkooli lõppu, ning leidsid, et kõrgharidust omandatakse oluliselt harvemini kui kontrollgrupis. Üksteist korda tõenäolisemalt ei jätkanud valimis olijad üldse oma haridusteed kui läksid ülikooli. Sealjuures ennustas indiviidi eelnev koolikogemus (akadeemilised ja käitumuslikud probleemid) suuresti tema akadeemilisi valikuid tulevikus. Sama leidsid ka Levkovich & Elyoseph (2020) ning Miller & Fleischmann (2024) enda uuringutes, tuues välja, et ise lapsepõlves sarnaste raskustega silmitsi seisnud õpetajad ja tugispetsialistid pööravad oma töös just niisuguse toe pakkumisele rohkelt tähelepanu.

On leitud, et kui ATH sümptomid on kontrolli all ning noorel on võimalus saada erinevaid tugiteenuseid, on edasine hariduse omandamine tulemuslikum, mis kinnitab adekvaatse ravi ning toe olulisust (Di Lonardo Burr *et al.*, 2022).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosimine täiskasvanueas

Täiskasvanute aktiivsus- ja tähelepanuhäire teadlikkus tõuseb kiiresti. Kui varem peeti seda lapsea probleemiks, millest ühel hetkel välja kasvatakse, siis nüüd vaadatakse seda kui elukestvat häiret, mis seab oma piirangud (Barkley, 2010; Kooij *et al.*, 2019). Cheung *et al.* (2015) leidsid, et 79% lapsepõlves ATH diagnoosi saanutest täitsid diagnostilised kriteeriumid ka täiskasvanueas. Seetõttu on tehtud muudatusi täiskasvanute ATH diagnoosimisel. DSM-5 (erinevalt DSM-4) sisaldab näited, kuidas ATH võib täiskasvanueas väljenduda. Lisaks on vähendatud täisealiste eelduslike sümptomite arvu kuult viiele (Barkley, 2023).

ATH esmadiagnoosimine täiskasvanueas võib aga olla jätkuvalt raskendatud. Esiteks on keeruline väita, et ATH-le omased sümptomid esinevad just selle häire tõttu või on need hoopis osa mõnest teisest haigusest. Teiseks on raskendatud tagantjärele lapsepõlve sümptomite väljatoomine, kuna inimene ei pruugi teada ja mäletada, milline osa tema käitumisest väljendas ATH-d, kuid DSM-5 esitab üheks diagnostiliseks kriteeriumiks probleemide alguse enne 12. eluaastat (Barkley, 2023; Waltereit *et al.*, 2023). Ka vanemate käest info saamine võib olla raskendatud, kuna neil on tagantjärele keeruline sümptomeid täpselt hinnata või välja tuua (Barkley, 2023).

DSM-5 ei käsitle ka täiskasvanute ATH juures väga olulisi sümptomeid:

- a) impulsiivsete ja läbimõtlemata otsuste tegemine ning mõtlematus enne tegutsemist;
- b) raskused enese motiveerimisega, kui ülesande sooritamise eest saadav tasu on liiga kauge;
- c) emotsionaalne impulsiivsus ja raskused suurte tunnete kontrollimisega (Barkley, 2023).

Eriti keeruliseks võib osutuda just naiste ATH diagnoosimine, sest nende sümptomaatika on sageli tagasihoidlikum ja internaliseeritum ning ei esine alati ATH diagnoosile omaseid stereotüüpseid jooni nagu hüperaktiivsus. Seetõttu ei suhtuta diagnoosi kahtlusesse mõnikord tõsiselt (Hinshaw *et al.*, 2024; Morley & Tyrrell, 2023; Young *et al.*, 2020). Samuti on leitud, et DSM-5 sümptomite alguse vanusepiir ei pruugi just naiste puhul alati kehtida, kuna neil võivad väliselt nähtavad raskused tekkida alles siis, kui

vanematepoolne tugi väheneb ning nõudmised muutuvad keerulisemaks. Varasemalt on nende probleemid olnud kompenseeritud ning seetõttu varjatud (Hinshaw *et al.*, 2024).

ATH-ga kaasnevad sageli ebakindlus ning madal enesehinnang. Hansson Halleröd *et al.* (2015), Miller & Fleischmann (2024) ning Youngi *et al.* (2008) läbiviidud uuringus, kus intervjueriti inimesi, kes olid täiskasvanuna diagnoosi saanud, selgus, et juba lapse- ja noorukieas tundsid osalejad ennast teistsuguste ja sobimatutena. Osalejad kirjeldasid, kuidas neid käitumise pärast igapäevaselt kritiseeriti. Toodi esile, et täiskasvanuna on ATH diagnoosi saamine küll keeruline ja aeganõudev, kuid väga vajalik teekond.

Kui täiskasvanu on lõpuks ATH diagnoosi saanud, läbib ta enamasti järgmised etapid:

- kergendus ja elevus – inimene tunneb, et lõpuks on tema raskustele olemas seletus ning võimalik ravi ja lahendus;
- segadus – oma lapsepõlvele mõtlemine diagnoosist lähtuvalt ning nende tunnetega hakkama saamine;
- viha – tunne, et ta on pidanud asjata kannatama, kuna teda ei diagnoositud õigeaegselt;
- kurbus – mõne patsiendi puhul viis viha kurbuseni, kuna ta pidi kasvama tundega, et on määratud läbi kukkuma;
- taipamine – inimene sai aru, et tal on diagnoos, millega kaasnevad eluaegsed võimalikud piirangud. Koos taipamisega tundsid patsiendid sageli ka ärevust;
- leppimine – tunne, et diagnoos on osa inimesest ning sellega toimetulek (Young *et al.*, 2008).

Eelnev süütunne ning toimetulekuraskused leiavad diagnoosi saamisel põhjenduse, inimesed mõistavad, miks asjad on nii läinud ning õpivad leidma enda diagnoosis positiivseid külgi (Fleischmann & Fleischmann, 2012; Hansson Halleröd *et al.* 2015; Hoben & Hesson, 2021; Miller & Fleischmann, 2024).

Täiskasvanute aktiivsus- ja tähelepanuhäirega kaasnevad tugevused

ATH-st räägitakse enamasti raskuste võtmes, kuid erinevad uuringud toovad välja tugevused, mis ATH-ga kaasnevad. Näiteks kirjeldatakse ATH-ga täisealiste inimeste seas tunnet, et ollakse unikaalne, eriline ja ainulaadsete ideedega (Hallowell & Ratey, 2021; Levkovich & Elyosephi, 2020). Ka Crook'i & McDowall'i (2023) ning Hobeni & Hesson (2021) uuringutes tõid intervjueritavad esile, et suudavad piiridest välja mõelda ning siduda omavahel informatsiooni, mis aastakümnete jooksul kogunenud on. Informatsiooni töötlemisele aitab kaasa võime hüperfokusseeruda (*hyperfocusing*), mille käigus suudab

inimene pikka aega järjest väga efektiivselt töötada. Erilist entusiasmi ja pühendumist tuntakse just uute või südamelähedaste projektide osas. Hüperfookusega võib kaasas käia ka energiline tegutsemine (Holthe & Langvik, 2017; Kiive, 2013; Miller & Fleischmann, 2024; Nordby *et al.*, 2023), mille puhul inimesed tunnevad, et võivad lühikese aja jooksul palju ära teha. Kiive (2013) ning Miller & Fleischmann (2024) töid välja ka selle, et huvipakkuvate tegevuste puhul on inimesel võime muutustega kiiresti kohaneda ning mitme asjaga korraga tegeleda ehk oma tähelepanu jagada.

Kuna ATH-ga täiskasvanud on lapsepõlves ise mitmete raskustega silmitsi seisnud, tuntakse ennast seetõttu teiste osas salliva ja toetavana (Miller & Fleischmann, 2024).

Hansson Halleröd *et al.* (2015) leidsid oma uuringus, et mõnel juhul ei sooviks ATH-ga inimesed oma häirest loobuda, kuna tunnevad, et see annab neile rohkem tugevusi kui tekitab probleeme.

Täiskasvanute aktiivsus- ja tähelepanuhäirega kaasnevad raskused ning nendega toimetulek

On leitud, et aktiivsus- ja tähelepanuhäirete sümptomaatika muutub elu jooksul. Kui paistab, et inimene on sellest välja kasvanud, siis tegelikult on ta õppinud oma häiret niivõrd hästi kompenseerima, et seda ei näi enam olevat (Hallowell & Ratey, 2022). On täheldatud, et sageli on ATH-ga täiskasvanud omandanud juba enne diagnoosi ja ravi saamist erinevad toimetulekumehhanismid (Hoben & Hesson, 2021; Miller & Fleischmann, 2024). Näiteks on uuringud näidanud, et ATH-ga täiskasvanud leiavad stressirohketest olukorrast sageli sellest tuleneva positiivse poole, millest õppida (Young, 2005). Mõnel juhul on inimesed muutnud mõne ATH-st tuleneva joone enda tugevuseks ning kasutavad seda, et probleemolukordades hakkama saada (Miller & Fleischmann, 2024). Ka on leitud, et erinevate raskuste, eksimuste ja ebamugavate olukordadega toimetulekuks kasutavad ATH-ga inimesed enda sõnul huumorit ja eneseironiat (Crook & McDowall, 2023).

Üheks ATH-ga kaasnevaks probleemiks on tegevuste ja tööde organiseerimise keerukus (Canela *et al.*, 2017; Tuckman, 2023). Selle alla kuulub näiteks ajaplaneerimise raskus ehk ajapimedus (*time blindness*), mille puhul on keeruline hoida oma fookust kaugetel eesmärkidel. Ajapimedusega kaasneb tööde edasilükkamine, mis tekitab omakorda stressi (Barkley, 2023; Holthe & Langvik, 2017; Nadeau, 2005). Raskus on tähtaegadest kinnipidamisega ning enda kohustuste organiseerimisega (Barkley, 2023; Wender, 1995). Uuringud näitavad, et ATH-ga inimesed kasutavad tegevuste ja tööde organiseerimise toetamiseks sageli erinevaid tööde nimekirju ning elektroonilisi abivahendeid, mis aitavad

neil vajalikkude meelde tuletada (Canela *et al.*, 2017; Tuckman, 2023). Kuna neil võib olla keeruline näha kaugemat eesmärki, on üheks soovitusena teha pikemaajalised ülesanded väiksemateks osadeks ning paika panna vahe-eesmärgid (Tuckman, 2023). ATH-ga inimestel on ennast raske motiveerida eelkõige just igavate ja ühetaoliste tegevuste juures. Sageli ebaõnnestuvad asjad, mis neid ei huvita. Kui leitakse põnev ja südamelähedane tegevus, siis sellega kaasnevad väljakutsed enamasti takistuseks ei saa (Kiive, 2013).

Teiseks suuremaks murede rühmaks on keskendumisraskused, mille puhul tähelepanu hajub kergesti ning seetõttu esinevad probleemid ka lühimäluga. Inimesed on sageli kirjeldanud tunnet, justkui oleksid nad pidevalt “kuskil mujal” ning kaotavad seetõttu oma asju ja unustavad kohustusi (Wender, 1995). Keskendumisraskustega toimetulekuks välditakse vajadusel igasuguseid häirivaid stiimuleid ning ahvatlusi tegeleda muude asjadega. Mõtlemist nõudvaks tööks valitakse niisugune aeg ja koht, kus ükski väline tegur ei sega (Canela *et al.*, 2017; Tuckman, 2023).

Hüperaktiivsus ja impulsiivsus väljendub täiskasvanueas sisemise rahutuse ning ebamugavustundena, mis avaldub eelkõige puhkamisel või olukordades, kus on vajadus paigal püsida. Ning kuigi täiskasvanu suudab enamasti varasemast rohkem teiste juttu jälgida, siis võib ta jätkuvalt vestlusele sobimatult vahele segada. Täiskasvanueas võib ATH-le omane impulsiivsus olla tõsisemate tagajärgedega kui lapsepõlves. Võetakse mõtlematult ja läbi rääkimata vastu otsuseid, omamata kogu vajalikkude informatsiooni (Wender, 1995). On leitud, et hüperaktiivsuse ja impulsiivsusega toimetulekuks aitab regulaarne keheline aktiivsus (Canela *et al.*, 2017; Tuckman, 2023).

Uuringud näitavad, et ATH on täiskasvanute seas jätkuvalt väga alaravitud ning hoolimata elu jooksul omandatud toimetulekustrateegiast, on sellel diagnoosil väga tugev mõju inimese toimetulekule (Biedermann *et al.*, 2006; Schneider *et al.*, 2023). Näiteks kasutavad ATH-ga täiskasvanud kontrollgrupiga võrreldes rohkem negatiivseid toimetulekustrateegiaid nagu vastandumist, vältimist ja olukorrast põgenemist. Neil esineb raskusi ka süstematiseeritud efektiivsete probleemilahendustega (Young, 2005). Lisaks on toodud välja, et ATH-ga täiskasvanul on keeruline olla enda saavutustega rahul. Kirjeldatakse tunnet, et ei ole jõutud enda täieliku potentsiaalini ning saavutatu pole piisav (Crook & McDowall, 2023).

Barkley (2023) toob välja, et ATH korrektne diagnoosimine on väga oluline, kuna tegu on ravile väga hästi alluva häirega, kuid ravimata jätmisel on inimese elu piiratud. Ta nimetab ATH-ga toimetulekuks järgmisi komponente:

- teadlikkus – inimene peab oma ATH-st ja selle võimalikest mõjudest teadlik olema ning enda raviplaani kinnipidamise eest vastutama;
- ravimid – mõõdukas ja raske ATH vajavad medikamentooset ravi, kuna sellel on leitud olevat kõige suurem mõju;
- kognitiivne käitumisteraapia;
- kohandamised töökohas, kodus või õppeasutuses (visuaalsed märkmed, ajaplaneerimisvahendid jne).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire võimalik mõju õpetajatele ning tugispetsialistile

Kuigi enamasti räägitakse ATH-st sellest küljest, mis takistab inimesel kõrgemat haridust omandada ja töökohta säilitada, siis oluline on pöörata tähelepanu ka ATH diagnoosiga kõrghariduse omandatud spetsialistidele. Kuigi nende täiskasvanute puhul on tegu tõenäoliselt kergema ATH vormiga ning kõrge intellektiga, esineb ka niisugustel juhtudel ATH-st tingitud raskusi (Nadeau, 2005).

Õpetajatöö võimaldab meetodeid ja vahendeid võrdlemisi vabalt valida, kuid samas toetab õppekava raamides püsimist. Ka Hobeni & Hesson'i (2021) kogemuste põhjal vajavad ATH-ga õppejõud töökohta, kus esineb tasakaal vabaduse ja vastutuse vahel.

Levkovichi & Elyosephi (2020) ning Milleri & Fleischmanni (2024) uuringutest on ilmnunud, et ATH-ga õpetajad ja tugispetsialistid on erialavalikul ning lastega tegutsemise meetodite valikul lähtunud enda koolikogemustest. Nad tahavad õpilastele pakkuda mõistmist, empaatiat ja tunnet, et ollakse kompetentsed ning edukad. Õpetajad tunnevad, et nad on laste suhtes sallivad, hoolimata nende toimetuleku- või käitumiskeskustest. Osatakse pöörata erilist tähelepanu selliste oskuste õpetamisele, mis lapsi tulevikus aidata saavad, pidades silmas teadmist, missugust mõju omab laste hariduskogemus nende edasisele toimetulekule. Pööratakse suuremat tähelepanu ka erivajadustega lastele. Crook & McDowall (2023) leidsid, et ATH-ga õpetajad teevad oma tööd kirega ning leiavad oma õpilastega kiiresti kontakti. Ka Hobeni & Hesson'i (2021) autoetnograafilises uuringus toovad autorid välja, et nad on õppejõududena avatud ja empaatilised suhtlejad ning toetavad sarnaste muredega üliõpilasi läbi isiklike kogemuste.

Õpetajatöös saavad ATH-ga spetsialistid olla energilised ja loovad ehk kasutada sümptomaatikast tulenevaid positiivseid külgi (Levkovich & Elyoseph, 2020; Miller & Fleischmann, 2024). Õpilastega tegutsedes tuleb kasuks võime oma tähelepanu jagada. Ollakse suuteline mitut asja korraga tegema ning mitmele lapsele ja olukorrale samaaegselt tähelepanu pöörama (Miller & Fleischmann, 2024).

Kõikide positiivsete omaduste kõrval on õpetajatöös oluline olla organiseeritud, kohusetundlik, täpne ning õigeaegselt asjadega valmis saada. Õpetajatöö organisatoorne pool on rutiinne ning ühetaoline. Lisaks on õpetaja- ja tugispetsialisti töös oluline osa suhtlusel, mis nõuab sageli head enesekontrolli. Niisugused oskused valmistavad ATH-ga inimestele sageli suuri raskusi ning väljakutseid (Nadeau, 2005).

Eesmärk ja uurimisküsimused

Antud uuringu eesmärgiks on välja selgitada, missugused ATH põhjustatud raskused tekitavad õpetaja- või tugispetsialistitöös probleeme ning missugused toimetulekustrateegiad ja ATH-st tulenevad tugevused võimaldavad nendes ametites edukalt töötada.

Töö eesmärgist lähtuvalt toodi välja järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millal ja miks tekkis kahtlus diagnoosile ning missugune mõju oli sellel õpetaja/tugispetsialisti enda kooliteele?
- 2) Kas, mil määral ja mil viisil mõjutas ATH diagnoos erialavalikut?
- 3) Missugused ATH-st tulenevad tugevused toetavad õpetaja-/tugispetsialistitööd?
- 4) Missugused ATH põhjustatud raskused tekitavad probleeme õpetaja-/tugispetsialistitöös?
- 5) Missuguseid võtteid kasutab ATH-ga õpetaja/tugispetsialist raskustega toimetulekuks?

Metoodika

Valim

Käesoleva uuringu valimisse kuulus 8 naissoost osalejat, kellest neljal on ATH diagnoos ning neli kahtlustavad endal selle olevat. Osalejate vanus jäi vahemikku 27 kuni 47 aastat. Valimi koostamisel lähtuti kriteeriumitest, et osaleja on kõrgharidusega õpetaja või tugispetsialist ning tal on olemas kas diagnoos või selle kahtlus, mida kinnitab ASRS-v1.1 küsimustik. Kõikide valimisse kuulujate diagnoosikahtlus tekkis täiskasvanuna. Osalejad leiti üleskutsete kaudu ning tegu oli sihipärase valimiga.

Valimisse kuulusid kolmes erinevas maakonnas (Tartumaa, Harjumaa ja Valgamaa) töötavad õpetajad või tugispetsialistid. Vastajatest üks oli lastega tegelev psühhoterapeut, kaks eriklassis töötavat klassiõpetajat, üks erikoolis töötav aineõpetaja, üks lasteaia eripedagoog ning kolm tavakooli klassiõpetajat. Kuna valimisse kuulunud spetsialistidel on vähemalt ühe haridusena pedagoogiline haridus, nimetatakse käesolevas töös kõiki õpetajateks. Viiel osalejal oli magistrikraad, kolm olid seda omandamas. Õpetajate nimed

asendati numbrita 1 – 8, et tagada nende konfidentsiaalsus. Samuti ei nimetatud kuskil andmetes nende töökohti.

Andmekogumise vahendid

Kõikidel osalejatel paluti enne intervjuud enda sümptomeid hinnata ASRS-v1.1 skaala abil (lisa 1). ASRS-v1.1 on DSM-4 põhjal loodud küsimustik, mis on mõeldud täiskasvanute ATH sümptomite olemasolu ja esinemise sageduse hindamiseks (Kessler *et al.*, 2005).

Töö autor koostas intervjuuküsimused, mille aluseks on osaliselt Levkovich & Elyosephi (2020) uuringus läbiviidud intervjuu. Osalejatega viidi selle viisi paindlikkuse tõttu läbi poolstruktureeritud intervjuu (lisa 3), mille abil püüti uurimisküsimustele vastused leida. Intervjuuplokid olid järgmised:

1. Õpetaja kogemus ATH-ga lapse ja õpilasena.
2. Erialavaliku põhjendus ning ATH-st tulenevad tugevused töös.
3. ATH-st tulenevad raskused õpetaja-/spetsialistitöös.
4. Toimetulekustrateegiad, mis aitavad ATH põhjustatud raskustega hakkama saada.

Andmekogumise protseduur

Intervjueeritavaid informeeriti, et küsimustele vastamine on vabatahtlik ning neil on õigus vastamisest igal hetkel loobuda. Intervjuude auditivne sisu lindistati ning see info edastati intervjueeritavale koos kutsega osaleda.

Esmalt viidi läbi prooviintervjuu ATH kahtlusega kooli töötajaga, kes igapäevaselt lastega tegutseb, kuid kõrghariduse puudumise tõttu valimisse ei kuulunud. Prooviintervjuu toimumine lepidi kokku suulisel teel ning viidi läbi isiklikul kohtumisel. Prooviintervjuu eesmärgiks oli täpsustada intervjuu kestvust, küsimuste eesmärgipärasust, järjekorda ning kontrollida, kas küsimustele vastamisel said kõik uurimisküsimused kaetud. Prooviintervjuu põhjal lisati intervjuusse kaks küsimust:

- 1) Kas saad enda ATH sümptomitega toimetulekuks ravi? Kui jah, siis millist (medikamentoosset, teraapiat)?
- 2) Kas ja kuidas toetab töökoht ATH-ga toimetulekut?

Intervjuud viidi läbi aprillis 2024. Neli intervjuud viidi läbi osalejatega kohtudes, neli intervjuud Google Meet'i kaudu videokõnet tehes. Enne intervjuu alustamist paluti osalejatel täita ASRS-v1.1 küsimustik. Küsimustik koosneb A-osast ja B-osast. Kokku on 18 küsimust, millest igaihe eest võib vastavalt hindamisjuhisele saada 0 või 1 punkti. Hindamistabel on

näha lisas 2. Värvilisele osale langevad vastused annavad ühe punkti. Kui A-osa kuue küsimuse eest saab vastaja 4 või rohkem punkti, näitab see tugevalt, et osalejale võib olla ATH. Küsimustiku B-osa aitab aimu saada võimaliku ATH iseloomust antud inimese puhul. Osalejate puhul, kellel pole ATH diagnoosi, kuid on selle kahtlus, võivad tulemused kas diagnoosi võimalikkust kinnitada või tagasi lükata (Kessler *et al.*, 2005). Uuringu tarbeks aitasid ASRS-v1.1 tulemused määrata, kas diagnoosita osaleja kuulus uuringu sihtrühma. ATH diagnoosiga spetsialisti puhul aitas ASRS-v1.1 skaala kirjeldada sümptomite iseloomu ning määratleda, missuguse ATH alatüübiga võiks olla tegu. Vastavalt skaala tulemustele oli võimalik hinnata, kas erineva iseloomuga ATH sümptomaatika määrab õpetaja toimetuleku raskuskohti, mehhanisme, tugevusi jne ning kui määrab, siis missugusel viisil. Sümptomite profiili kirjeldamiseks kasutati Stanton *et al.* (2018) uuringus eristatud kolme ATH esinemisviisi, mida ASRS-v1.1 küsimustik eristada aitab: tähelepanupuudulikkus, motoorne hüperaktiivsus ja impulsiivsus ning verbaalne hüperaktiivsus ja impulsiivsus. Maksimaalselt on küsimustiku põhjal võimalik igas kategoorias saada järgnevad punktisummad:

- 1) punktid kokku – 18 punkti;
- 2) tähelepanupuudulikkus – 9 punkti;
- 3) motoorne hüperaktiivsus ja impulsiivsus – 5 punkti;
- 4) verbaalne hüperaktiivsus ja impulsiivsus – 4 punkti.

Andmeanalüüs

Käesoleva uurimuse andmeid analüüsiti nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid andmeanalüüsi meetodeid kasutades. Kvantitatiivset andmeanalüüsi rakendati ASRS-v1.1 küsimustikuga kogutud andmete töötlemisel, et kirjeldada uuringus osalevate õpetajate/tugispetsialistide aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomite profiili. ASRS-v1.1 küsimustik jaotati nelja punktikategooriasse: punktid kokku, tähelepanupuudulikkus, motoorne hüperaktiivsus ja impulsiivsus, verbaalne hüperaktiivsus ja impulsiivsus. Kõikides kategooriates arvatati miinimum- ja maksimumtulemus, keskmine tulemus ning standardhälve. Sümptomite profiili arvestati kontekstuaalse tegurina intervjuu abil kogutud andmete analüüsimisel.

Intervjuud transkribeeriti, kasutades Olevi & Alumäe (2022) transkribeerimiskeskonda, ning viidi läbi induktiivne kvalitatiivne sisuanalüüs, sest sarnast uurimust ei ole autorile teadaolevalt veel Eestis läbi viidud. Vastused kategoriseeriti, grupeerides sarnaseid kogemusi ja kirjeldades erinevusi. Intervjuudega kogutud andmetest leiti tähendust omavad üksused. Tähenduslikud üksused kodeeriti ja koodide põhjal loodi

kategooriad (lisa 4). Reliaabluse kontrollimise vormiks oli korduskodeerimine ning koodide ülevaatamine juhendaja poolt. Tähendust omavate üksuste põhjal tehti üldistusi ning loodi teooria ATH-sümptomitega õpetajate professionaalse elu probleemide ja toimetulekuoskuste rakendamise kohta.

Tulemused

Uurimistöös kasutati nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset andmete analüüsi. Esimesena esitatakse kvantitatiivse analüüsi teel saadud andmed. Tabelis on esitatud valimisse kuulujate sümptomite profiil ASRS-v1.1 vastuste põhjal. Kasutati Stanton *et al.* (2018) uuringus eristatud kategooriaid. Iga alakategooria juures toodi välja saadud punktisummade miinimum ja maksimum, arvatati keskmine ja standardhälve. Allolev tabel kajastab saadud tulemusi.

	Min – max	Keskmine	Standardhälve
Punktisumma kokku	7 – 18	12.88	3.72
Tähelepanupuudulikkus	4 – 9	7.13	1.72
Motoorne hüperaktiivsus ja impulsiivsus	1 – 5	3	1.6
Verbaalne hüperaktiivsus ja impulsiivsus	1 – 4	2.75	1.17

Uurimistöös eesmärkideks oli selgitada välja, missuguse kogemuse said ATH-ga õpetajad lapsepõlves ning kas see kogemus mõjutas neid erialavalikul. Samuti oli uurimuse fookuses ATH-ga õpetajate ja tugispetsialistide toimetulek ning kasutusel olevad strateegiad. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa ning illustreeritud lõikudega intervjuudest.

Millal ja miks tekkis kahtlus ATH diagnoosile?

Kõik uuringus osalejad jõudsid diagnoosi või selle kahtluseni täiskasvanueas. Põhjused ATH kahtluseks olid erinevad ning jagunesid nelja alakategooriasse: teiste diagnoosiga inimeste joonte äratundmine iseendas, tähelepanupuudulikkus, kohustuste haldamine ja kaasuvad häired. Alakategooria teiste diagnoosiga inimeste joonte äratundmine iseendas moodustus neljast koodist: pereliikme diagnoos, sarnased jooned õpilastega, teadlikkuse tõus, kolleegide tähelepanekud.

Õ4: „Töötades justnimelt lastega, kes on diagnoosi saanud ja nähes sarnaseid jooni.”

Õ7: „Kuna ma olen teadlikuks saanud mingitest väljendustest, milles nagu diagnoos seisneda võib, siis ma olen hakanud mõtlema, et võib-olla.”

Tähelepanupuudulikkuse alakategooria koosnes kahest koodist: keskendumisraskused ja unustamine.

Õ6: „Kahtlus tekkis sellest, et mul on alati olnud probleeme fokuseerimisega ehk siis tähelepanuga ehk siis sellega, et ma teen mingit asja stabiilselt.”

Õ7: „Pidev asjade unustamine, totaalselt ära unustamine.”

Koodid raskus toimetulekuga, rahutus ja asjade viimasele minutile jätmine moodustasid alakategooria kohustuste haldamine.

Õ2: „Ülekoormuse tunne tekkis, et ei tule igapäevatoimingutega enam toime, et mis seda põhjustab.”

Valimis osalejad kirjeldasid, et diagnoosikahtlus tekkis, kuna neil oli raskusi toimetulekuga, esines rahutust ning asjade viimasele minutile jätmist. Need koodid omakorda moodustasid kategooria kohustustega toimetulek.

Õ6: „Ma põhimõtteliselt rööprähklen kuidagi enda asju ära.”

Mitmel juhul oli valimisse kuuluvatel spetsialistidel eelnevalt muu diagnoos või ATH-ga kaasnev diagnoos. See omakorda moodustas koodi muu diagnoos ning kategooria kaasuvad häired.

Õ4: „Depressiivne olen ma terve elu olnud, täitsa kohe paberitega.”

Õ8: „Sellepärast, et ma olen depressiooni ja ärevushäiretega võidelnud päris pikalt.”

Missugune mõju oli ATH sümptomaatikal nooremas koolieas?

Hoolimata sellest, et diagnoosi või selle kahtluseni jõuti täiskasvanueas, olid märgid erinevatest raskustest olemas ka koolieas. Kuna vastustest tuli välja erisusi toimetuleku osas erinevates vanusegruppides, jagati koolis toimetulek kolme põhikategooriasse: noorem kooliiga, vanem kooliiga (põhikooli lõpp ja gümnaasium) ning kõrghariduse omandamine.

Vastustest selgus, et nooremas koolieas olid valimisse kuuluvad tublid õpilased, kellel olid kõik asjad tehtud ning õpitulemused head. Vastustest moodustus kolm koodi: tubli õpilane, materjali kiire omandamine ja kohusetundlik kooliskäimine. Need koondusid nähtavate probleemide puudumise alakategooriasse. Alljärgnevalt on igast koodist toodud üks näide eelnevalt esitatud koodide järjekorra alusel.

Õ4: „Tubli tüdruk loomulikult, nagu tüdrukud ikka kipuvad ATH-ga olema, onju.”

Õ8: „Aga aga ma ei õppinud eriti. Et et mul ei olnud kuidagi vaja õppida väga, et ma lihtsalt sain aru, haarasin lihtsalt, tegin asjad ära.”

Õ7: „Kooli kooli vältivat käitumist küll ei olnud.”

Vastajad on esitanud nooremas koolieas parema toimetuleku põhjusteks selle, et väliselt oli nende elu rohkem juhitud ning õpe struktureeritud.

Õ2: „Nooremates klassides on õpe võib-olla rohkem struktureeritud ja need ülesanded ei ole nii suuremahulised, et seal nagu tulin päris hästi toime.”

Õ7: „Võib-olla siis lapsepõlves oli see elu rohkem nagu juhitud väljaspoolt, nii et ma ei pidanud ise nii palju otsustama ja meelde jätma.”

Missugune mõju oli ATH sümptomaatikal vanemas koolieas?

Intervjuu vastuste transkribeerimisel selgus, et ATH sümptomaatika mõju oli tuntavam alates põhikooli lõpust ja gümnaasiumist. Vastuste põhjal moodustus kolm alakategooriat: raskused tööde planeerimisega, toimetulekuraskused koolis ja iseseisva töö osakaalu suurenemine. Alakategooria raskused tööde planeerimisega moodustus kahest koodist: oskamatus jaotada töid väiksemateks osadeks ja ülesannete viimasele minutile jätmine.

Õ3: „Ma pean tegema ta noh kas siis päris otsast lõpuni, aga niimoodi, et ma istungi järjest maha ja teengi ta nüüd põhimõtteliselt nagu valmis. Et nende suurte töödega oligi lihtsalt see, et ma istusingi ma ei tea ööni, tegin nagu mingeid asju, sest ma ei saa nagu ennast kokku võtta, et teha see juppideks ära.”

Vastanud kirjeldasid raskusi õppimisega toimetulekul ning tekkisid järgmised koodid: õppimise vastu huvi puudumine, asendustegevused, kooli vältimine ja keskendumisraskused. Neist moodustus alakategooria toimetulekuraskused koolis.

Õ1: „Ehk siis ma puudusin palju ja sooritasin mõne päevaga oma trimestri ülesanded. Tegin koolirekordeid puudumise osas. Mul oli raskusi koolis nii jõudmisega kui seal püsimisega. Ma ei saanud hommikuti sinna, ma ei jõudnud sinna. Ja ma ei suutnud ka seal terve päeva lõpuni ära olla, et iga väiksemgi ahvatlus, mis mul tekkis midagi muud teha, ma tegin seda.”

Raskuste tekkimise osas vanemas koolieas andsid vastajad põhjenduseks iseseisvuse suurenemise ning välise toe vähenemise. Toodi välja, et tööd muutusid mahukamaks. Alakategooria iseseisva töö osakaalu suurenemine moodustas kolm koodi: välise toe vähenemine, mahukate tööde lisandumine ja iseseisvate tööde lisandumine.

Õ2: „Minu jaoks tunduvadki nagu võimatud sellised tööd, mis vajavad nagu pikemaalist tegelemist, et nendega ei saa ma hakkama.”

Missugune mõju oli ATH sümptomaatikal kõrghariduse omandamisele?

Kategooria ATH sümptomaatika mõju kõrghariduse omandamisele vastuste põhjal moodustus kolm alakategooriat: kõrghariduse omandamine suuremate raskusteta ja õpingud hetkel katkestatud või pooleli, mis moodustusid samanimelistest koodidest, ning kõrghariduse omandamisel esinenud probleemid, mille alla kuulub neli koodi.

Õpetajad, kellel kõrghariduse omandamisel suuremaid raskusi ei esinenud, on öelnud näiteks järgmist:

Õ5: „*Selle nominaalajaga baka tegin ilusti ära, aga kuna magistris tegin kahte eriala korraga ja töötasin kahes kohas, siis võtsin ühe aasta juurde.*”

Vastuste põhjal selgus, et ATH sümptomaatikal oli kõrghariduse omandamisele siiski arvestatav mõju. Esines nii õpingute katkestamist kui pikalevenimist. Samuti esines eriala vahetamist pärast lühiajalist õppimist.

Õ8: „*Siis ma läksingi magistrisse, et ma õpin loodusteaduste õpetajaks, aga selle jätsingi pärast esimest aastat kohe pooleli, sest ma ma nagu seal kuidagi ka samamoodi üldse ei suutnud ja no seal ma ei tundnud, et see oli minu aine.*“

Kõrghariduse omandamisel esinenud probleemide kategooria moodustasid järgmised koodid: probleemid suhetes, raskused keskendumisega, ajaplaneerimise raskused ja raskused huvi ja motivatsiooni hoidmisega. Järgnevad näited intervjuudest iseloomustavad keskendumis- ning ajaplaneerimiskeskusi.

Õ3: „*Ülikoolis oli küll, ma teadsin, et ega sa kaua ei jaksa nagu kuulata, kui sihukesed hästi monotoonsed loengud, istud seal, nii et pead vaatama, et siis on küll raske.*”

Õ2: „*Bakalaureuse ajal, ma mäletan, ega ma suurt ei õppinudki. Tegin mingid kirjalikud tööd loetud tunnid enne tähtaega, olin söömata-magamata. Ma kunagi ei alustanud varem. Ja minu jaoks oli kohutav väljakutse bakalaureuse töö kirjutamine, mille ma tegin reaalselt kaks nädalat enne tähtaega.*”

Kas, mil määral ja mil viisil mõjutas ATH sümptomaatika erialavalikut?

Andmeanalüüsi käigus tekkis kolm alakategooriat: elukutse valiku seotus lapsepõlvega, lapsepõlvega seose puudumine ja loomusega kokkusobimine. Seose olemasolu ja puudumise alakategooriad moodustasid samanimelised koodid, loomusega kokkusobimise alakategooria moodustasid koodid nimetustega vaheldusrikas töö ja mänguline loomus.

Õ5: „*Jah, mina hakkasin õpetajaks sellepärast, et et näidata lastele, et ilma karjumiste ja alandamisteta on võimalik ka õpetada. Ehk siis kool ei pea olema õudne koht,*

vaid kool võib olla selline koht, kuhu sa tahad tulla.”

Õ7: „Teisalt mulle tundus see eriala nii mitmekülgne, et ma ei tahtnud kuhugi kitsas suunas nagu minna, et see tundus minu jaoks igav. Et siis ma tahtsin nagu sellist, mis oleks nagu laiapõhjalisem.

Missugused ATH-st tulenevad tugevused toetavad tugispetsialisti- ja õpetajatööd?

Analüüsimise käigus moodustus kolm kategooriat. Esimene kategooria on läbi isiklike kogemuste teistega arvestamine, kus koodid moodustasid alakategooriaks mõistmise läbi isiklike kogemuste. Nendeks koodideks olid laste vajaduste mõistmine, tugevuste nägemine ja neile toetumine, arvestamine hüperaktiivsusega, arvestamine impulsiivsusega, arvestamine keskendumisraskustega, arvestamine ärevusega. Vastajad tõid välja, et neil on lihtsam sama probleemiga lapsi mõista ja nendega arvestada.

Õ6: „Ja mõne lapse puhul ma näen, et tal on mingi asi. Pakitseb. On ja ta tahab hullult lobiseda. Siis laseb tal ära lobiseda selle loba ja siis saad edasi nagu tööga keskenduda, sest temal on alati selles mõttes. Ma saan aru, et tal ketrab mingi mõte peas, et tal on vaja see välja elada, et ega ta ei saagi muud asja enne teha. Et tal on vaja ära rääkida, mis tal on vaja ära rääkida. No ja siis on nagu parem.”

Teiseks kategooriaks oli laste huvide ja vajaduste esikohale seadmine läbi isiklike kogemuste. Selle kategooria alla kuulusid kaks koodi, mis kirjeldasid vaba ja mugava õpikeskkonna loomist ning põnevuse ja elulisuse lisamist õppeprotsessi. Need kaks koodi omakorda moodustasid alakategooria loovate ja mänguliste tegevuste korraldamine.

Õ1: „Ja võib-olla selline vabam olek, mis annab ka lastele rohkem seda nagu vabalt toimetamist siis. Et ma ei tunne nagu vajadust neid kontrollida või piiritleda, vaid nagu naudin ka nende seda vaba kulgemist, kui nad toimetavad.”

Õ5: „Selline põnevus ja mängulust ja vaimustumine, noh täiesti ehedalt, et mitte see, et ma pean ennast sundima. Lõputult mingite onnide ehitamised ja mingite valguste vaatamised ja varjude otsimised ja kõik kõik kõik kõik kõik, et ma võin seda nagu lõputult teha. See on kogu aeg põnev.

Kolmas kategooria kirjeldab informatsiooni töötlemist. Kategooria alakategooriaks on võime huvi olemasolul informatsiooni edukalt töödelda ning selle moodustavad kuus koodi: seoste loomine mälu põhjal, teemadega süvitsi tegutsemine, suur töövõime, hüperfookus, ümberlülituvus, muutustele avatus.

Õ4: „Ma arvan arvan just ja ja ja selline võime nagu mingeid asju meelde jätta läbi erinevate kanalite või tunnetuse. Et selline tohutute süsteemide ehitamine, mis aitaks mul

meeles pidada, et milline oli näiteks lapse lugu. See mälu maht asjades, mis on huvitavad, see kindlasti.

Õ8: *„Teine on see hüperfookus, et jah, ma jätan asjad viimasele minutile, aga kui ma pean midagi ära tegema, siis ma siis ma nagu lihtsalt lähen sinna sisse ja ma nagu, ma isegi ei pea öötundidesse väga minema, vaid ma suudan kuidagi lihtsalt minna ja teha ja isegi päris hästi teha.*

Missugused ATH põhjustatud raskused tekitavad probleeme õpetajatöös?

ATH põhjustatud raskusi analüüsid moodustus kolm kategooriat. Esimene kategooria oli ebameeldiv osa õpetajatöös ning selle moodustasid kolm alakategooriat. Esimeseks alakategooriaks oli rutiinsed tegevused, mille moodustas kood dokumentatsiooni täitmine.

Õ8: *„Paberimajandus. Nende iseloomustuste, individuaalsete õppekavade ja noh praegu just peamiselt ainekavade, nende kirjutamine. See see, et nagu kokku võtta, istuda ja hakata neid asju kirja panema, see on nii kohutavalt raske.*

Teise alakategooriana moodustus lisakohustused, mille aluseks olid kolm koodi: ürituste organiseerimine, kohustused lisaks õpetamisele, kehv ajaplaneerimine.

Õ7: *„Ja siis siis see ka, kui peab mingeid asju organiseerima või vanematega vestlema, kirju saatma, et see on üsna tüütu. Ja organiseerimine üleüldse: nagu buss, toit, mis kuupäevad sobiks. Kõikide nende kalendrite nagu lappamine ja klapitamine, et see on tüütu.”*

Kolmas alakategooria on konfliktid, mis koosneb kahest koodist: konfliktid kolleegidega ja konfliktid lapsevanematega.

Õ5: *„Üks on see, kui su kolleegid ei saa aru, et nad õpetavad lapsi, kellele kõik ühtemoodi ei sobi. Ja tegelikult on väga kummaline, kuidas kommenteeritakse või natukene isegi alavääristatakse seda, kui keegi teistmoodi midagi teeb.”*

Teiseks kategooriaks kujunes tööle keskendumine, mille moodustasid alakategooriad keskendumisraskus, unustamine ning keeruline toimetulek hüperaktiivsete lastega.

Keskendumisraskuse alakategooria moodustasid järgmised koodid: välise stiimulite põhjustatud keskendumisraskused ja pikaajaline keskendumine pingutustnõudev.

Õ6: *„Ja kui peale tööd on vaja koosolekul osaleda, siis on raske keskenduda ja nagu lihtsalt niisugune tunne tekib, et ma lihtsalt vaatangi inimestest läbi lihtsalt. Ma lihtsalt ei kuule neid. Seda avastan tihti, lülitun koostöö hetkel siis välja.“*

Unustamise kategooria kujunes kokkulepete unustamise koodi põhjal.

Õ7: „*No kindlasti see, et ma unustan asju ära. Ma olen unustanud ära ka perevestluse koolis.*”

Kolmandaks alakategooriaks moodustus keeruline toimetulek hüperaktiivsete lastega. Keskendumisraskustega vastanud tõid välja, et neil on keeruline ennast samastada hüperaktiivsete lastega. Koodi ning alakategooria nimetused ühtisid.

Õ8: „*Kuna mul endal on on ju see tähelepanu hajuvuse ja pisut pisut see impulsiivsuse teema rohkem, siis noh, sellel poisil on hüperaktiivsus ja vat seda osa on minul nagu pisut raskem mõista.*”

Kolmas kategooria oli emotsionaalsed raskused. See koosnes impulsiivsuse ja ärevuse alakategooriatest. Impulsiivsuse alakategooria koodideks olid keeruline vestluses oma voo oodata ja ühelt teemalt teisele hüppamine.

Õ5: „*Aga jah, see ja ma tean, et inimestel on hästi raske see, et räägid ühest asjast, siis vahepeal räägid teisest asjast, siis räägid uuesti sellest samast asjast. Aga jah, et see jutu ühel teemal hoidmine, kui su ajus on nii palju, tuleb asju meelde, et see on üks asi.*”

Ärevuse alakategooria moodustasid kolm koodi: ärevad tööga seotud mõtted, raske puhata, motoorne rahutus.

Õ4: „*Ärevus. Kõik see kõrvaltöö, et kas ma kirjutasin vanemale, kas nad tulevad õigel ajal, kas nad teavad, kuhu tulla, mitu kirjaviga ma tegin? Ja see kurnab kindlasti.*”

Missuguseid võtteid kasutab ATH-ga õpetaja raskustega toimetulekuks?

Viimane uurimisküsimus keskendus strateegiatele, mida ATH sümptomaatikaga lastega tegelevad spetsialistid kasutavad, et raskustega toime tulla. Koodide põhjal kujunes kolm kategooriat, mis omakorda jagunesid alakategooriateks. Esimene kategooria oli aja ja tööde planeerimine, mis koosnes kolmest alakategooriast: kalendrite kasutamine, rutiinide loomine ja materjalide süstematiseerimine. Kalendrite kasutamise alakategooria moodustus koodidest digitaalsed kalendrid, paberkandjal märkmikud, seinakalender, ülesannete nimekirjad ja õppeaasta planeerimine.

Õ2: „*Märkmik on väga oluline. Et ma kirjutan kõik ühte kindlasse märkmikusse, ma kasutan seda ühte kindlat märkmikut. Et minule need nutitelefonid ei ei istu, et see kuidagi vanakooli värk läheb mulle paremini peale. Ja et ma kirjutan kõik sinna üles.*”

Õ4: „*Nimekirjad, nimekirjad, nimekirjad. Mul on kõik kohad ainult kõikvõimalikke nimekirju täis.*”

Rutiinide loomise alakategooria moodustasid vastused, mis kirjeldasid õpetajate kujunemisjärgus olevaid ja juba tekkinud harjumusi. See alakategooria koosnes järgmistest

koodidest: igapäevategevuste kindlas rütmis tegemine, eeltöö, õhtune stiimulite vähendamine, varem uinumine.

Õ4: „*Ja no mis mis on peamine – mingites asjades väga selge rutiini loomine. Nii et kui ma seda ei tee, siis ma seda ei mäleta. Et kui kui ma ei püsi täpselt selles rutiinis, siis need asjad jäävad tegemata.*”

Kolmas alakategooria, materjalide süstematiseerimine, moodustus koodidest digitaalsed kaustad, õpimapid, materjalide katalogiseerimine teemade kaupa.

Õ5: „*Õppetoetavad materjalid, et ma ei peaks nii palju vaeva nägema. Kui ma võtan selle teema, siis ma tean, kus mul on raamatud. Ehk siis jah, see oli mingi kartoteegi moodi. Ma tean, et mu aju vajab seda vahepeal: mingit sorteerimist või mingi kataloogi loomist või mingit sellist asja.*”

Häirivate teguritega toimetuleku kategooria koosnes kahest alakategooriast: müraga toimetulek ja mõtlemist nõudvate tegevustega samaaegselt käeline tegevus.

Õ4: „*Et ja ja selleks, et suuta keskenduda, pean ma kogu aeg mingisugust asja tegema. Ma pean joonistama, ma pean ..., muidu ma jään magama.*”

Vastajad tõid välja, et nende valitud amet ja töökoht on ATH sümptomaatikaga toimetuleku osas mitmeti toetav ning eneseteostust võimaldav. Alakategooriad paindlikkus, kindel struktuur, huvide täitmine, töökaaslaste tugi, püsiv klassiruum ja keskkond moodustasid kategooria töökohapoolne tugi. Paindlikkuse alakategooria koosnes neljast koodist: igal aastal muudatused töökohustustes, mitu töökohta korraga, täpsed tööülesanded pole reguleeritud või neid ei kontrollita kellegi teise poolt ja paindlik tööaeg.

Õ3: „*Sest et noh mulle nagu meeldib see, et et nagu päris paindlik saab olla, et ise nagu ikkagi kontrollid suurel määral, et mida ja kuidas oma nagu tundi teed. Et mingit nagu ettekirjutust kui sellist nagu ei ole, kuidas mingi süsteem peaks nagu välja nägema.*”

Õ4: „*Aga muus osas on see, et et ma lähen, ma lähen, ma tulen, millal ma tulen, teen, mida tahan.*”

Teiseks alakategooriaks oli vastupidiselt eelmisele kindel struktuur, mille moodustas kood kindlad tähtajad.

Õ5: „*Et meil on kindlad tähtajad, milleks mida tegema peab.*”

Kolmas alakategooria, mis vastuste analüüsimisel tekkis, oli töökaaslaste tugi. Selle moodustas samanimeline kood.

Õ1: „*Ma olen märku andnud, et ma unustan või et palun mulle meelde tuletada.*”

Püsiva klassiruumi alakategooria kujunes samanimelisest koodist.

Õ5: „*Mul on oma klass, ma ei pea väga palju ringi reisima. Et siis ei teki seda, et*

midagi on kuhugi maha ununenud.”

Viienda töökohapoolse toe kategooria alakategooriana moodustus vastuste põhjal keskkond, mille kujundas kaks koodi: väiksem õpilaste arv ja rahulik keskkond.

Õ: *„Ja ma tulin natuke suurema õpilaste arvuga klassist. Et seal ma küll tundsin niimoodi, et see kasvab üle pea, et neid lapsevanemaid ja seda suhtlemist oli nagu palju. Et praegu siin on selles mõttes tunduvalt rahulikum.”*

Viimaseks käesoleva uurimisküsimuse kategooriaks kujunes vastuste põhjal töökohaga seotud takistus. See koosnes ühest alakategooriast: ruumipuudus. Kood, mis selle alakategooria moodustas, oli vaiksuse töönurga puudumine.

Õ3: *„Muidugi ideaalis oleks see, kui kool ka võimaldaks rohkem selliseid kohti, kus õpetajad saaksid nagu puhata. Oleksid mingid nurgakesed.”*

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada ATH sümptomaatikaga õpetajate ja tugispetsialistide tööga toimetulek, ATH-ga kaasnevad raskuskohad, aga ka tugevused ja kasutatavad toimetulekustrateegiad.

ASRS-v1.1 põhjal said kõik osalejad, välja arvatud üks, küsimustiku A-osas diagnoosikahtluseks vajalikud vähemalt 4 punkti. Ühel juhul sai vastaja A-osas 3 punkti, kuid temal oli psühhiaatri diagnoos ning seetõttu sobis ta käesoleva uuringu valimisse. Kahel juhul oli küsimustiku põhjal ülekaalus tähelepanupuudulikkuse sümptomaatika, kuuel juhul oli tegu ATH segatüübiga. Ülejäänud arutelu on üles ehitatud uurimisküsimuste kaupa.

ATH-ga õpetajatel ja lastega töötavatel tugispetsialistidel on sümptomaatikast ja kogemustest tulenevalt mitmeid positiivseid omadusi ja oskusi: nad on avatud ja empaatilised suhtlejad, tulenevalt isiklikest raskustest on nad erivajaduste suhtes sallivamad, nende suhtumine õppetöösse on loov, õppetegevused mitmekülgsed (Levkovich & Elyoseph, 2020; Milleri & Fleischmanni, 2024). Teisalt kaasneb õpetaja- ja tugispetsialistitööga mitmeid rutiinseid kohustusi, vajadus olla täpne ning organiseeritud. Niisuguste ootuste täitmine võib osutada ATH sümptomaatikaga spetsialisti jaoks keeruliseks (Nadeau, 2005).

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja, millal ja miks tekkis kahtlus ATH diagnoosile. Kõik kaheksa valimisse kuulujat kahtlustasid diagnoosi täiskasvanueas. Põhjused selleni jõudmiseks olid erinevad ning olid enamasti seotud toimetulekuraskustega, kuid esines ka kaasuvaid diagnoose nagu depressioon ja ärevus. Sarnase tulemuseni on jõudnud ka erinevad uuringud, mis on välja toonud, et tüdrukute ja naiste ATH-d on enamasti keerulisem märgata ning sageli saadakse esialgu hoopis muu diagnoos ja ATH selgub alles

täiskasvanueas (Chronis-Tuscano, 2021; Hinshaw, 2002). On leitud, et naiste ATH-sse ei suhtuta alati tõsiselt, kuna ATH-le stereotüüpseid jooni nagu hüperaktiivsus ei pruugi esineda (Morley & Tyrrell, 2023; Young *et al.*, 2020).

Levkovichi & Elyosephi (2020) ning Milleri & Fleischmanni (2024) uuringutest selgus, et ATH-ga õpetajad ja lastega töötavad tugispetsialistid on kasutanud erialavalikul enda isiklikke koolikogemusi. Järgneva kolme uurimisküsimuse tulemuste arutelus analüüsitakse, missuguseid kogemusi said valimisse kuulunud spetsialistid enda kooliteel.

Teise uurimisküsimuse kaudu püüti välja selgitada, milline oli uuringus osalejate koolikogemus nooremas kooliastmes. Kõikidel juhtudel kirjeldati ennast tubli õpilasena, kellel ei esinenud raskusi kooliskäimise ja õppimisega. Toodi välja, et materjal omandati kiiresti ning iseseisvalt õppima ei pidanud. Põhjuseks arvati, et nooremates klassides oli õpe rohkem väliselt suunatud ja organiseeritud. Hinshaw *et al.* (2024) tõid samuti välja, et nooremas koolieas võivad tekkivad raskused olla väliselt kompenseeritud ning seetõttu paistab, et lapsel neid ei esine.

Kolmas uurimisküsimus keskendus toimetulekule vanemas koolieas. Intervjuude vastustest selgus, et suuremaid raskusi tajuti just põhikooli lõpus ja gümnaasiumis. Osalejad tõid põhjusteks välja, et selles vanuses suurenes märgatavalt iseseisva töö osakaal ning väline tugi vähenes. Sama kinnitavad ka Hinshaw *et al.* (2024) ning Miller & Fleischmann (2024), kes leiavad, et keeruline hetk saabub sageli siis, kui lapsevanema roll hariduse omandamisel väheneb. Intervjuude vastuste põhjal lisandus selles vanuses mahukamaid töid, mida oli valimisse kuulujail keeruline väiksemateks osadeks jaotada ning seetõttu tehti neid viimasel minutil. Samuti kirjeldati keskendumisraskusi ning nende tekkimisel kiiresti asendustegevustele üleminekut. Sama kinnitavad ka uuringud, milles osalejad tõid välja, et koolis oli neil raske tähelepanu hoida, asju meeles pidada, ennast motiveerida, et tööd tehtud saaksid (Holthe & Langvik, 2017). Vanemas koolieas esines samuti huvipuudus õppimise suhtes ning kooli vältiv käitumine. Osalejad tõid välja, kuidas leiti erinevaid negatiivseid strateegiaid, et kooli mitte minna või sealt enne tundide lõppu lahkuda. Ka Bodalski *et al.* (2018), Levkovich & Elyoseph (2020), Miller & Fleischmann (2024) ning Wender (1995) kinnitavad, et suure pingutuse ja paljude ebaõnnestumiste ning läbikukkumise hirmu tõttu võib tekkida kooli vältiv käitumine ning ka koolist väljalangemine.

Neljas uurimisküsimus käsitles kõrghariduse omandamisega kaasnenud raskusi. Kuus vastanut kaheksast olid hetkel õpingutega poole peal, olles nominaalaja ületanud, ülikooli pooleli jätnud või õpingute jooksul eriala vahetanud. Samasugune tulemus on saadud ka mitmetest uuringutest, kus on leitud, et ATH-ga noorte haridustase jääb sageli madalamaks

ning esineb tavapopulatsioonist rohkem koolist väljalangemist (Biederman *et al.*, 2006; Kiive & Harro, 2012; Miller & Fleischmann, 2024; Shifrin *et al.*, 2010; Wender, 1995). Kiive (2013) toob välja, et kõrgkoolis õppimine nõuab rohkem vaimseid pingutusi, keskendumist ja järjekindlust, mis on ATH-ga noortele väljakutsavam kui tavapopulatsioonile. Käesolevas uuringus osalejad tõid välja, et kõrghariduse omandamisel osutusid keeruliseks just keskendumine, ajaplaneerimine ning huvi ja motivatsiooni hoidmine. Lisaks toodi välja probleemid suhetes õppejõududega. Ka erinevatest uuringutest selgub, et ATH-ga inimestel esineb sageli raskusi sotsiaalsetes olukordades ning enda emotsioonide kontrollimisega ning see võib kaasa tuua konflikte (Bodalski *et al.*, 2018; Sacchetti & Lefler, 2017; Wender, 1995).

Viienda uurimisküsimusega püüti välja selgitada, missugune mõju oli ATH sümptomaatikaval valimisse kuulujate erialavaliku juures. Kolm vastanut tõid välja, et tunnevad, kuidas nende olemusega sobib lastega töötamine hästi. Õpetajaametit peeti huvitavaks selle vaheldusrikkuse tõttu ning selgitati, kuidas monotoonne töö nende loomusega kokku ei lähe. Sama on välja tulnud ka teistest uuringutest. Näiteks leidsid Barkley (2023), Holthe & Langvik (2017), Kiive (2013) ning Nadeau (2005), et ühetaoliste ning rutiinsete ülesannete puhul on ATH-ga inimesel raske hoida ennast motiveerituna ning tüdinetakse kiiresti.

Samuti leidsid uuringus osalejad, et nende erialavalik oli seotud enda koolikogemusega. Õpetajad kirjeldasid, et soovivad pakkuda lastele paremat kooliteed kui nende enda oma oli. Levkovich & Elyosephi (2020) ning Milleri & Fleischmanni (2024) uuringutest selgus samuti, et ATH-ga õpetajad on valinud selle eriala, et pakkuda õpilastele seda, millest nad ise lapsena puudust tundsid. Kiive (2013) on toonud välja vastupidise seosena ka selle, et hästi toimetulevad ATH diagnoosiga inimesed on põhjendanud oma edukust sellega, et neisse on usutud. Samasugune seos leidis kajastust ka käesolevas uuringuses, kus toodi välja, et soov õpetajaks saada tekkis tänu enda meeldivale koolikogemusele.

Järgmise uurimisküsimusena käsitleti ATH sümptomaatikast tulenevaid tugevusi. Vastanud tõid välja, et mõistavad tänu enda isiklikele kogemustele lapsi ja nende vajadusi paremini. Ennast kirjeldati mõistva ning empaatilise ja tõsteti esile, et laste puhul keskendutakse nende tugevustele ning ei jääda kinni probleemidesse. ATH-ga laste osas esineb äratundmist ning osatakse pöörata teadlikult tähelepanu, et toetada neid sümptomaatikast tulenevate raskustega toimetulemisel. Crook & McDowall (2023) leidsid, et ATH-ga õpetajate üheks oskuseks on õpilastega kiiresti kontakti saavutada. Levkovich &

Elyoseph (2020) ning Miller & Fleischmann (2024) on samuti välja toonud, et ATH-ga õpetajad tunnevad laste suhtes sallivust, hoolimata sellest, kui neil esinevad toimetuleku- või käitumisraskused, pöörates suurt tähelepanu ka just erivajadustega lastele. Tulenevalt enda kogemustest mõistavad nad, missugust rolli mängib lapse koolikogemus tema tulevikule.

Osalejad kirjeldasid oskust mõelda välja loovaid ja mängulisi võtteid ning luua mugavat ja kõigi laste vajadustega arvestavat keskkonda. Nende jaoks pole oluline, et kõik lapsed õpiksid traditsiooniliste, kohati piiravate võtete kaudu ning korralikult laua taga istudes, pigem püütakse toetada loomulikku tunni kulgu ning kasutatakse paindlikku istumist (*flexible seating*). Õpetajad tõid välja, et on avatud tundide planeeritud käiku muutma, kui näevad, et see mingil põhjusel ei toimi. Ka Hoben & Hesson (2021), Kiive (2013), Levkovich & Elyoseph (2020) ning Miller & Fleischmann (2024) toovad ATH sümptomaatika tugevustena välja loova tegutsemise ning võime kiiresti muutustega kohaneda.

Kiive (2013) on kirjeldanud, kuidas ATH-ga inimeste sümptomaatikast tulenevad raskused ei saa takistuseks, kui nad teevad enda jaoks põnevaid ja südamelähedasi asju. Ka käesolevas uuringus tõid osalejad välja, et neil on oskus ning vajadus siduda õpitav päriseluga ning teha see huvitavaks nii lastele kui iseendale. Soovitakse, et tunnid oleksid energilised, kaasahaaravad ja lõbusad, ning niisuguse tulemuse nimel ollakse valmis süvitsi tegutsema ja keskenduma. Intervjuudest selgus, et kui ATH-ga õpetajale või tugispetsialistile pakub teema huvi, on ta võimeline suurt mahtu informatsiooni töötlemata. Selle aluseks on võime mäletada asju väga pikka aega ning vajadusel neid teadmisi kasutada ning omavahel siduda. Ka Crook'i & McDowall'i (2023) ning Hobeni & Hesson (2021) uuringutes tõid intervjuueeritavad esile oskuse piiridest välja mõelda ning pikka aega kogunenud informatsiooni omavahel siduda.

Järgmise uurimisküsimusega püüti selgitada välja, missugused ATH-st tulenevad raskused tekitavad probleeme õpetaja- ja tugispetsialistitöös. Ühe raskusena kirjeldati kehva toimetulekut rutiinsete ülesannetega. Sinna alla kuulus eelkõige töö dokumentatsiooniga. Nadeau (2005) toob samuti välja, et keeruliseks võib osutuda amet, mille organisatoorne pool on ühetaoline, kuid töö iseloom eeldab kohusetundlikkust ning täpsust. Lisaks kirjeldati käesolevas uuringus raskusena erinevate lisakohustusi nagu näiteks ürituste korraldamine. Eriti keeruliseks peeti niisugust organiseerimist, mis nõudis mitme osapoolega suhtlemist. Barkley (2023) & Wender (1995) on samuti organiseerimise ning planeerimise raskused välja toonud.

Muret teeb ka kehv ajaplaneerimine ning ajapimedus. Näiteks planeeritakse tahtmatult mitu asja ühele ajale või jäetakse mahukad kohustused viimasele hetkele. Erinevad uuringud

kinnitavad samuti, et ka täisikka jõudnuna valmistab ajaplaneerimine raskusi ning keeruline on kaugetel eesmärkidel fookust hoida (Barkley, 2023; Holthe & Langvik, 2017; Nadeau, 2005).

Osalejate sõnul esinevad neil keskendumisraskused, mis avalduvad eelkõige pikaajalist pingutust nõudvates ülesannetes, väsimuse foonil, kuid tähelepanupuudulikkuse alatüübiga vastanute hinnangul ka hüperaktiivsete laste seltskonnas. Kirjeldati tunnet, et ollakse eemal ning väljalülitunud. Sagedased on ka kokkulepete unustamised. Wenderi (1995) sõnul on inimesed sageli kirjeldanud tunnet, justkui oleksid nad pidevalt “kuskil mujal” ning kaotavad seetõttu oma asju ja unustavad kohustusi.

Valimisse kuuluvad töid välja, et probleeme tekitab ka impulsiivsus, millest tulenevalt satuvad nad aeg-ajalt kolleegidega konfliktidesse või esineb vanematega arusaamatusi. Sama on leidnud ka Nadeau (2005), kes kirjeldab, et ATH-ga inimestele võivad sellised ametid, mis eeldavad osavat suhtlemist ning head enesekontrolli, osutada väljakutseid pakkuvaks. Samuti töid käesolevas uuringus osalejad välja, et neil on keeruline vestluses oma voo oodata ning teemas püsida. Ka Wender (1995) on kirjeldanud, et kuigi täiskasvanu suudab enamasti pikemat aega teiste juttu jälgida, siis esineb jätkuvalt sobimatuid vahelesegamisi.

Viimase uurimisküsimusega taheti teada, missuguseid võtteid ja strateegiaid kasutab ATH sümptomaatikaga õpetaja või tugispetsialist raskustega toimetulekuks. Ajaplaneerimise raskustega toimetulekuks töid osalejad välja kalendrite ning tööde nimekirjade kasutamise. Kasutatavad vahendid olid nii digitaalsel kujul kui paberandjal. Ka uuringud näitavad, et ATH-ga inimestel on sageli kasutuses tööde nimekirjad ning elektroonilised abivahendid, mis aitavad kohustusi meelde tuletada (Canela *et al.*, 2017; Tuckman, 2023). Kuigi osalejad töid eelnevalt välja raskusi tööde planeerimisega ning kirjeldasid, kuidas asju tehakse viimasel minutil, siis mitte keegi osalenutest ei kirjeldanud abistava strateegiana tööde jaotamist pikema aja peale. Ka Tuckman (2023) on öelnud, et kuna ATH-ga inimestel on sageli keeruline näha kaugemat eesmärki, võiks pikemaajalised ülesanded teha väiksemateks osadeks ning seada vahe-eesmärgid.

Küll aga on valimisse kuulujad püüdnud raskustega toimetulekuks luua toetavaid rutiine nagu õigel ajal uinumine, nutiseadmete kasutamise vähendamine, eelnevalt vajalike asjade valmispanek. Tööl on loodud vahenditele süsteeme, et kiirendada tundideks ja tegevusteks ettevalmistusi.

Keskendumise toetamiseks töid vastanud välja näiteks kõrvaklappide kasutamise, et kaotada ära väline müra. Ühe unistusena toodi välja, et töökohas võiksid olla vaikse töö tegemiseks oma pesad, kuna õpetajate toas on väga keeruline keskendumist nõudvaid

ülesandeid teha. Ka uuringutest selgub, et keskendumisraskustega toimetulekuks peaks vältima igasuguseid väliseid stiimuleid ning mõtlemist nõudvaks ülesandeks peaks valima niisuguse aja ja koha, kus ükski väline tegur ei sega (Canela *et al.*, 2017; Tuckman, 2023).

Osalejad kirjeldasid, kuidas nad tunnevad, et valitud amet ning töökoht on neile sobiv ning toetab ATH sümptomaatikaga toimetulekul. Vastanud hindasid paindlikkust ning juhtkonnapoolset usaldust, tuues välja, et töökohustused on muutuvad ning keegi ei sea rangeid piire, mida ja kuidas tegema peaks. Samas toodi ka välja, et kindlad tähtajad aitavad kohustustega õigeaegselt toime tulla. Ka Hoben'i & Hesson'i (2021) isiklike kogemuste põhjal vajavad ATH-ga spetsialistid töökohta, kus on tasakaal vabaduse ja vastutuse vahel.

Uuringu ühe piiranguna võiks välja tuua, et valim oli võrdlemisi väike ning ei võimaldanud leida seoseid sümptomite profiili ja uurimisküsimuste vastuste vahel. Teiseks oli õpetajate osakaal valimis oluliselt suurem, seetõttu kehtivad tulemused eelkõige õpetajate ning vähem tugispetsialistide kohta. Samuti ei anna kvalitatiivne uuring alati üheselt mõistetavaid tulemusi ning seetõttu oleks olnud oluline kaaskodeerija kasutamine.

Töö väärtuseks on see, et autorile teadaolevalt ei ole Eestis ATH-ga õpetajate ja tugispetsialistide toimetulekut varasemalt uuritud. Kuigi neil on tõenäoliselt kergem ATH vorm ning kõrge intellekt, esineb siiski raskusi ning sellest tulenevalt vajadus ravi või kognitiivse käitumisteraapia järele. Samuti esineb ATH-ga naiste suhtes ühiskonnas ning ka spetsialistide seas teatud umbusk, kuna nende probleemid ei paista välja, vaid mõjutavad toimetulekut teistele varjatult. Seetõttu on oluline tõsta teadlikkust antud valdkonnas.

Tänuõnad

Soovin südamest tänada enda juhendajat Evelyn Kiivet julgustava ja edasiviiva tagasiside ning nõuannete eest. Olen väga tänulik kõikidele õpetajatele ja tugispetsialistidele, kes uuringus osalesid ning oma kogemusi jagasid. Olen tänulik oma lähedastele ja kolleegidele, kes mind toetasid ning elasid töö kirjutamisele kaasa. Tahan tänada Madlit, kes sama teekonda läbis ning kellega saime regulaarselt rõõme ning muresid jagada. Eriliselt tootsin veel esile oma perekonna, kelle kannatlikkuse ning toeta poleks töö valmida saanud. Aitäh teile!

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.

Eneli Pääro

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2024

Kasutatud kirjandus

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment (3rd edition)*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2010). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Adults: The latest assessment and treatment strategies*. Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.
- Barkley, R. A. (2023). *ADHD in Adults Looks Different. Most Diagnostic Criteria Ignores This Fact*. ADDitude Magazine.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Spencer, T., J., Mick, E., Monuteaux, M. C. & Aleardi, M. (2006). Functional Impairments in Adults With Self-Reports of Diagnosed ADHD: A Controlled Study of 1001 Adults in the Community. *The Journal of clinical psychiatry (2006)* 67:4.
- Bodalski, E. A., Knouse, L. E. & Kovalev, D. (2018). Adult ADHD, Emotion Dysregulation, and Functional Outcomes: Examining the Role of Emotion Regulation Strategies. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, (2019) 41:81–92. doi: <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9695-1>
- Canela, C. , Buadze, A., Dube, A., Eich, D. & Liebrezn, M. (2017). Skills and compensation strategies in adult ADHD – A qualitative study. *PLoS ONE* 12(9): e0184964. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184964>
- Cheung, C. H. M., Rijdsijk, F., McLoughlin, G., Faraone, S. V., Asherson, P. & Kuntsi, J. (2015). Childhood predictors of adolescent and young adult outcome in ADHD. *Journal of Psychiatric Research*, Volume 62 (3), Pages 92-100.
- Chronis-Tuscano, A. (2021). ADHD in girls and women: a call to action – reflections on Hinshaw *et al.* (2021). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 63:4 (2022), pp 497–499. doi:10.1111/jcpp.13574
- Crook, T. & McDowall, A. (2023). Paradoxical career strengths and successes of ADHD adults: an evolving narrative. *Journal of Work-Applied Management*, Vol. 16 No. 1, 2024 pp. 112-126. doi: 10.1108/JWAM-05-2023-0048

- Di Lonardo Burr, S. M., LeFevre, J.-A., Arnold, L. E., Epstein, J. N., Hinshaw, S. P., Molina, B. S. G., Hechtman, L., Hoza, B., Jensen, P. S., Vitiello, B. & Howard, A. L. (2022). Paths to postsecondary education enrollment among adolescents with and without childhood attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A longitudinal analysis of symptom and academic trajectories. *Child Development*. 2022;93:e563–e580. DOI: 10.1111/cdev.13807
- Faraone, S. V., Biederman, J. & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 2006, 36, 159–165. doi:10.1017/S003329170500471X
- Fleischmann, A. & Fleischmann, R. H. (2012). Advantages of an ADHD Diagnosis in Adulthood: Evidence From Online Narratives. *Qualitative Health Research*, 22(11) 1486–1496. DOI: 10.1177/1049732312457468
- Hallowell, E. M. & Ratey, J. J. (2022). *ATH 2.0 lapsepõlvest täiskasvanueani. Teaduslikud strateegiad tähelepanuhäirega toimetulekuks*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Hansson Halleröd, S.L., Anckarsäter, & H., Råstam, M. (2015). Experienced consequences of being diagnosed with ADHD as an adult – a qualitative study. *BMC Psychiatry* 15, 31 (2015). <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0410-4>
- Hinshaw, S. (2002). Preadolescent Girls With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: I. Background Characteristics, Comorbidity, Cognitive and Social Functioning, and Parenting Practices. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2002, Vol 70, No. 5, 1086 – 1098. DOI: 10.1037//0022-006X.70.5.1086
- Hinshaw, S., Littman, E. & Chronis-Tuscano, A. (2024). ADHD in Women and Girls: Why Female Symptoms Slip Through Diagnostic Cracks. *ADDitude Magazine*.
- Hoben, J., & Hesson, J. (2021). Invisible Lives: Using Autoethnography to Explore the Experiences of Academics Living with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(1), 37-50. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1002/nha3.20304>
- Holthe, M. E. G. & Langvik, E. (2017). The Strives, Struggles, and Successes of Women Diagnosed With ADHD as Adults. *SAGE Open*, Volume 7, Issue 1, January-March 2017. <https://doi.org/10.1177/2158244017701799>

- Kessler, R. C., Adler, L., Ames, M., Demler, O., Faraone, S., Hiripi, E., Howes, M. J., Jin, R., Secnik, K., Spencer, T., Ustun, T. B. & Walters, E.E. (2005). The World Health Organization adult ADHD self-report scale (ASRS): a short screening scale for use in the general population. *Psychological Medicine*, 2005, 35, 245–256. DOI: 10.1017/S0033291704002892
- Kiive, E. & Harro, J. (2012). The effect of serotonin transporter gene promoter polymorphism on adolescent and adult ADHD symptoms and educational attainment: A longitudinal study. *European Psychiatry* 28 (2013) 372–378.
- Kiive, E. (2013). Tähelepanuraskuste ja hüperaktiivse käitumise mõju kõrghariduse omandamisele. *Kõrgkool ja psühholoogia*, lk 34 – 46. Tartu Ülikool.
- Kooij, J. J. S. , Bijlenga, D., L. Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., J. Balázs, J., Thome, J., Dom, G., Kasper, S., Nunes Filipe, C., Stes, S., Mohr, P., Leppämäki, S., Casas, M., Bobes, J., Mccarthy, J. M., Richarte, V., Kjems Philipsen, A., Pehlivanidis, A., Niemela, A. & Asherson, P. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*. Volume 56, February 2019, Pages 14-34
- Kuriyan, A. B., Pelham, W. E. Jr., Molina, B. S. G., Waschbusch, D. A., Gnagy, E. M., Sibley, M. H., Babinski, D. E., Walther, C., Cheong, J. W., Yu, J. & Kent, K. M. (2012). Young Adult Educational and Vocational Outcomes of Children Diagnosed with ADHD. *J Abnorm Child Psychol*, (2013) 41:27–41. doi: 10.1007/s10802-012-9658-z
- Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Lee, S. S. & Willcutt, E. (2005). Instability of the DSM-IV Subtypes of ADHD From Preschool Through Elementary School. *Arch Gen Psychiatry*, 2005, 62(8):896-902. doi:10.1001/archpsyc.62.8.896
- Levkovich, I. & Elyoseph, Z. (2020). College students with ADHD and their reasons for becoming teachers despite negative childhood experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, July 16 2020, 16p. doi: 10.1080/1359866X.2020.1789912
- Miller, E. C. & Fleischmann, A. (2024). Teaching as a corrective experience for self and others: narratives of teachers with ADHD. *Cambridge Journal of Education*, 1–17. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/0305764X.2024.2316337>
- Morley E, Tyrrell A. (2023). Exploring Female Students' Experiences of ADHD and its Impact on Social, Academic, and Psychological Functioning. *J Atten Disord*. 2023 Aug;27(10):1129-1155. doi: 10.1177/10870547231168432.

- Nadeau, K. (2005). Career choices and workplace challenges for individuals with ADHD. *Journal of Clinical Psychology*, Vol 61 (5). <https://doi.org/10.1002/jclp.20119>
- Nordby, E. S., Guribye, F. & Nordgreen, T. (2023). Silver linings of ADHD: a thematic analysis of adults' positive experiences with living with ADHD. *BMJ Open* 2023; 13 doi: 10.1136/bmjopen-2023-072052
- Olev, A. & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, Vol. 10 (2022), No. 3, pp. 409–421 <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Sacchetti, G. M. & Lefler, E. K. (2014). ADHD Symptomology and Social Functioning in College Students. *Journal of Attention Disorders*, 2017, Vol. 21(12) 1009–1019.
- Schneider, B. C., Schöttle, D., Hottenrott, B., Gallinat, J. & Moritz, S. (2023). Assessment of Adult ADHD in Clinical Practice: Four Letters – 40 Opinions. *Journal of Attention Disorders*, Vol. 27(9) 1051–1061. DOI:10.1177/1085054719879498
- Shifrin, J. G., Proctor, B. E. & Prevatt, F. F. (2010). Work Performance Differences Between College Students With and Without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, Volume 13, Number 5, March 2010 489-496.
- Stanton, K., Forbes, M. K., & Zimmerman, M. (2018). Distinct dimensions defining the Adult ADHD Self-Report Scale: Implications for assessing inattentive and hyperactive/impulsive symptoms. *Psychological Assessment*, 30(12), 1549–1559. <https://doi.org/10.1037/pas0000604>
- Tuckman, A. (2023). *How ADHD Warps Time Perception: Strategies to Stop Wasting and Start Managing Time*. ADDitude Magazine.
- Waltereit, R., Ehrlich, S. & Roessner, V. (2023). First-time diagnosis of ADHD in adults: challenge to retrospectively assess childhood symptoms of ADHD from long-term memory. *European Child & Adolescent Psychiatry* (2023) 32:1333–1335. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02244-2>
- Wender, P. H. (1995). *Attention-deficit hyperactivity disorder in adults*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Young, S. (2005). Coping strategies used by adults with ADHD. *Personality and Individual Differences*. Volume 38, Issue 4, March 2005, Pages 809-816. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.005>

- Young, S., Adamo, N., Ásgeirsdóttir, B. B., Branney, P., Beckett, M., Colley, W., Cubbin, S., Deeley, Q., Farrag, E., Gudjonsson, G., Hill, P., Hollingdale, J., Kilic, O., Lloyd, T., Mason, P., Paliokosta, E., Perecherla, S., Sedgwick, J., Skirrow, C., Tierney, K., van Rensburg, K. & Woodhouse, E. (2020). Females with ADHD: An expert consensus statement taking a lifespan approach providing guidance for the identification and treatment of attention-deficit/ hyperactivity disorder in girls and women. *BMC Psychiatry*, 20:404 <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02707-9>
- Young, S., Bramham, J., Gray, K. & uuri Rose, E. (2008). The Experience of Receiving a Diagnosis and Treatment of ADHD in Adulthood. A Qualitative Study of Clinically Referred Patients Using Interpretative Phenomenological Analysis. *Journal of Attention Disorders*, Volume 11, Number 4, January 2008 493-503.

ASRS-v1

<p>Palun vastake järgnevale küsimustele, kasutades hindamisel skaalat lehe paremal poolel. Tehke X vastavasse kasti, mis kirjeldab kõige paremini teie käitumist ja tundeid viimase kuue kuu jooksul.</p> <p><i>A osa</i></p>	Mitte kunagi	Harva	Mõnikord	Sageli	Väga sageli
1. Kui sageli on teil raskusi töö lõplike detailide viimistlemisega, kui põhiline pingutust nõudnud osa on juba lõpetatud?					
2. Kui sageli on teil raskusi tegevuste järjestamisega, kui teil on tarvis teha midagi, mis nõuab planeerimist?					
3. Kui sageli on teil probleeme kohtumiste või kohustuste meelespidamisega?					
4. Kui sageli te väldite või lükkate edasi tõsist mõttetööd nõudvate ülesannetega alustamist?					
5. Kui sageli te nihelete või siblite oma käte-jalgadega olukordades, mis nõuavad pikemat aega vaikselt istumist?					
6. Kui sageli te tunnete end ülemääraselt aktiivsena, nagu ajaks teid ringi mootor?					

B osa

7. Kui sageli teete hooletusvigu igavas või raskes töös?					
8. Kui sageli on teil raskusi tähelepanu hoidmisega igava või tegevuste kordamist nõudva töö juures?					
9. Kui sageli on teil raskusi keskendumisega sellele, mida inimesed teile räägivad ka siis, kui nad kõnelevad teiega otse?					
10. Kui sageli kaotate asju või on teil raskusi nende ülesleidmisega kodus või tööl?					
11. Kui sageli teid segab või häirib tegevus või müra teie ümber?					
12. Kui sageli te tõusete oma toolilt koosolekutel või teistes taolistes situatsioonides, mis eeldavad ühe koha peal istumist?					
13. Kui sageli te tunnete end rahutu või nihelevana?					
14. Kui sageli on teil raskusi rahunemise ja lõõgastumisega, kui teil on puhkeaeg?					
15. Kui sageli te avastate, et räägite sotsiaalsetes situatsioonides liiga palju?					
16. Kui sageli te leiate end vestluses lõpetamas teiste inimeste lauseid enne, kui nad seda ise teha jõuavad?					
17. Kui sageli on teil raskusi oma järjekorra ootamisega situatsioonides, mis seda nõuavad?					
18. Kui sageli te katkestate teisi inimesi sellal, kui nad on hõivatud?					

TÄNAME!

Lisa 2. ASRS-v1.1 küsimustiku võti

ASRS-v1

Palun vastake järgnevale küsimustele, kasutades hindamisel skaalat lehe paremal poolel. Tehke X vastavasse kasti, mis kirjeldab kõige paremini teie käitumist ja tundeid viimase kuue kuu jooksul. <i>A osa</i>	Mitte kunagi	Harva	Mõnikord	Sageli	Väga sageli
1. Kui sageli on teil raskusi töö lõplike detailide viimistlemisega, kui põhiline pingutust nõudnud osa on juba lõpetatud?					
2. Kui sageli on teil raskusi tegevuste järjestamisega, kui teil on tarvis teha midagi, mis nõuab planeerimist?					
3. Kui sageli on teil probleeme kohtumiste või kohustuste meelespidamisega?					
4. Kui sageli te väldite või lükkate edasi tõsist mõttetööd nõudvate ülesannetega alustamist?					
5. Kui sageli te nihelete või siblite oma käte-jalgadega olukordades, mis nõuavad pikemat aega vaikselt istumist?					
6. Kui sageli te tunnete end ülemääraselt aktiivsena, nagu ajaks teid ringi mootor?					

B osa

7. Kui sageli teete hooletusvigu igavas või raskest töös?					
8. Kui sageli on teil raskusi tähelepanu hoidmisega igava või tegevuste kordamist nõudva töö juures?					
9. Kui sageli on teil raskusi keskendumisega sellele, mida inimesed teile räägivad ka siis, kui nad kõnelevad teiega otse?					
10. Kui sageli kaotate asju või on teil raskusi nende ülesleidmisega kodus või tööl?					
11. Kui sageli teid segab või häirib tegevus või müra teie ümber?					
12. Kui sageli te tõusete oma toolilt koosolekutel või teistes taolistes situatsioonides, mis eeldavad ühe koha peal istumist?					
13. Kui sageli te tunnete end rahutu või nihelevana?					
14. Kui sageli on teil raskusi rahunemise ja lõõgastumisega, kui teil on puhkeaeg?					
15. Kui sageli te avastate, et räägite sotsiaalsetes situatsioonides liiga palju?					
16. Kui sageli te leiate end vestluses lõpetamas teiste inimeste lauseid enne, kui nad seda ise teha jõuavad?					
17. Kui sageli on teil raskusi oma järjekorra ootamisega situatsioonides, mis seda nõuavad?					
18. Kui sageli te katkestate teisi inimesi sellal, kui nad on hõivatud?					

TÄNAME!

Lisa 3. Intervjuu küsimustik

Taustainfo:

1. Vanus;
2. Haridustase;
3. Töötamise aeg ning amet (õpetaja, eripedagoog, logopeed vms);
4. Kas olete diagnoositud?
5. Mis vanuses diagnoos või kahtlus diagnoosile.
6. Miks selline kahtlus tekkis? Mis sümptomid? Kas varasemalt ka muu diagnoos?
7. Kas saad enda ATH sümptomitega toimetulekuks ravi? Kui jah, siis millist (medikamentoosset, teraapiat)?

Õpetaja kogemus ATH-ga lapse ja õpilasena:

1. Missugune õpilane sa olid?
2. Kuidas sa tulid toime kooli nõudmistega?
3. Missugune muutus on sinus toimunud, võrreldes lapsepõlvega, kui mõelda ATH sümptomite peale?
4. Kas ja missugused raskused oli sul kõrghariduse omandamisega?

Kas, mil määral ja mil viisil mõjutas ATH diagnoos erialavalikut?

1. Mil määral on erialavalik seotud enda kogemustega lapsepõlves? Kas tahaksid pakkuda lastele midagi, mida sa ise koolist ei saanud? Kui jah, siis mida?
2. Kas oled töötanud ATH diagnoosiga õpilastega? Kui oled, siis missuguseid enda diagnoosiga seotud kogemusi oled kasutanud?

Missugused ATH-st tulenevad tugevused toetavad õpetaja-/tugispetsialistitööd?

1. Missugused ATH-st tulenevad tugevused toetavad õpetaja-/tugispetsialistitööd?

Missugused ATH põhjustatud raskused tekitavad probleeme õpetaja-/tugispetsialistitöös?

1. Milline osa sinu tööst on kõige keerulisem või ebameeldivam? Miks?

Missuguseid võtteid kasutab ATH-ga õpetaja või tugispetsialist raskustega toimetulekuks?

1. Milliseid strateegiaid kasutad enda töös?
2. Kas ja kuidas töökoht toetab ATH-ga toimetulekut?

Lisa 4. Kategooriad uurimistulemuste tõlgendamiseks

Uurimisküsimus	Kategooria	Alakategooria	Kood	Õpetaja	Tähenduslike üksuste näited muutmata kujul
<i>Miks tekkis kahtlus ATH diagnoosile?</i>	Diagnoosi või selle kahtluse põhjus	Teiste diagnoosiga inimeste joonte äratundmine iseendas	Pereliikme diagnoos	Õ1 Õ4	Õ1: Kuna minu lapsel diagnoositi ATH... Õ4: Kuna mul on kogu perekond, on ATH-ga, siis.
			Sarnased jooned õpilastega	Õ4	Õ4: Töötades justnimelt lastega, kes on diagnoosi saanud ja nähes sarnaseid jooni.
			Teadlikkuse tõus	Õ7	Õ7: Kuna ma olen teadlikuks saanud mingitest väljendustest, milles nagu diagnoos seisneda võib, siis ma olen hakanud mõtlema, et võib-olla.
			Kolleegide tähelepanekud	Õ1	Õ1: ... ja ka kolleegidest õpetajad tuvastasid minus teatavaid jooni.
		Tähelepanupuudulikkus	Keskendumisraskused	Õ2 Õ5 Õ6	Õ2: Tekkiski seetõttu, et keskendumisraskused hakkasid hakkasid väga hullusti igapäevaelu segama. Õ5: ... ma mitte kunagi ei istunud aknapoelses reas Et siis ma ei kippunud aknast välja vahtima. Eksamik on väga raske õppida, sest kogu aeg mõte rändab mingites teistes kohtades. Õ6: Kahtlus tekkis sellest, et mul on alati olnud probleeme fookuseerimisega ehk siis tähelepanuga ehk siis sellega, et ma teen mingit asja stabiilselt.
			Unustamine	Õ6 Õ7	Õ6: Ehk siis ma nagu teen hästi palju asju ja siis ma võin ka tihtilugu unustada mingeid asju läbi selle. Ja siis ongi see unustamise külg, et tihtilugu ma unustan. Ma unustan näiteks pliidile söögi.

					Õ7: Pidev asjade unustamine, totaalselt ära unustamine.
		Kohustuste haldamine	Raskus toimetulekuga	Õ2 Õ3	Õ2: Ülekoormuse tunne tekkis. Ei ei tule igapäevatoimingutega enam toime, et mis seda põhjustab. Õ3: ... aga ülikoolis on nagu see, et sa pead ise kõigega toime tulema ja siis ma sain juba aru, et et vist nagu ei ole päris okei.
			Rahutus	Õ6 Õ7	Õ6: Ma põhimõtteliselt rööprähklen kuidagi enda asju ära. Õ7: Et selline pidev rahutu olek.
			Asjade viimasele minutile jätmine	Õ7	Õ7: Ma ei tea, viimasel minutil asjade tegemine ja igale poole jõudmine.
		Kaasuvad häired	Muu diagnoos	Õ2 Õ4 Õ6 Õ8	Õ2: Ja depressiooni diagnoos on seal korduvalt. Ongi diagnoos korduv depression. Õ4: Depressiivne olen ma terve elu olnud, täitsa kohe paberitega. Õ6: Et mul on küll diagnoositud ärevushäire ja paanikahood läksid ka sinna alla. Õ8: Sellepärast, et ma olen depressiooni ja ärevushäiretega võidelnud päris pikalt.
<i>Missugune mõju oli ATH sümptomaatikal õpingutele nooremas koolieas?</i>	ATH sümptomaatika mõju nooremas koolieas	Nähtavate raskuste puudumine	Tubli õpilane	Õ1 Õ2 Õ3 Õ4 Õ5 Õ6 Õ7 Õ8	Õ1: Algklassides olin õpetaja sõnul ette õppinud. Ma oskasin neid asju, mida koolis oleks õppima pidanud hakkama. Õ2: Kohusetundlik, hästi püüdlük. Õ3: Ma selles mõttes olin hästi nagu tubli, ma tegin kõik oma asjad ära. Õ4: Tubli tüdruk loomulikult, nagu tüdrukud ikka kipuvad ATH-ga olema, onju. Õ5: Ehk siis mina olen pigem olnud see laps, kes sai enam-vähem hakkama. Õ6: Ma olin selline õpilane, et algklassides mulle väga koolis

				<p>meeldis.</p> <p>Õ7: Ma olin ma ütleks mingi oivikulaadne õpilane. Et ma tegin kõik asjad alati ära. Ma oskasin kõike. Juba kooli minnes oskasin lugeda, arvutada.</p> <p>Õ8: Ma olin täielik viieline.</p>
			<p>Materjali kiire omandamine</p>	<p>Õ3 Õ6 Õ7 Õ8</p> <p>Õ3: Aga ega ma nagu ei viitsinud ka nagu lisaks väga pingutada. Et minu jaoks formaalõpe oli nagu kuidagi, et ma teadsin, et ma pean umbes need ära tegema ja tegingi need nagu väga hästi ära.</p> <p>Õ6: Ja minu jaoks ei tulnud see nagu raskelt, et ma ei mäleta, et ma oleksin meeletult nagu pingutanud.</p> <p>Õ7: Et ma ei tea, ma lihtsalt algklassi aegadest nagu väga palju ei mäleta, et kuidas ma õppisin, ma nagu kodus ei pidanudki õppima. Selles mõttes, et noh, et et kõik sai nagu koolis selgeks tehtud.</p> <p>Õ8: Aga aga ma ei õppinud eriti. Et et mul ei olnud kuidagi vaja õppida väga, et ma lihtsalt sain aru, haarasin lihtsalt, tegin asjad ära.</p>
			<p>Kohusetundlik kooliskäimine</p>	<p>Õ3 Õ5 Õ7 Õ8</p> <p>Õ3: Mul ma koolis käisin üsna rutiinselt ikkagi.</p> <p>Õ5: Mul ei ole mitte ühtegi põhjusega puudumist olnud.</p> <p>Õ7: Kooli kooli vältivat käitumist küll ei olnud.</p> <p>Õ8: Kooli jõudmisega nagu muret ei olnud, sest et mu vend on sama vana ja ema viis meid onju tööle minnes. Et selles suhtes muret ei olnud.</p>
			<p>Välise toe ja struktuuri olemasolu</p>	<p>Õ2 Õ7</p> <p>Õ2: Nooremates klassides on õpe võib-olla rohkem struktureeritud ja need ülesanded ei ole nii suuremahulised, et seal nagu tulin päris hästi toime.</p> <p>Õ7: Võib-olla siis lapsepõlves oli see elu rohkem nagu juhitud väljaspoolt, nii et ma ei pidanud ise nii palju otsustama ja meelde jätma.</p>

<p><i>Missugune mõju oli ATH sümptomaatikal vanemas koolieas?</i></p>	<p>ATH sümptomaatika mõju vanemas koolieas</p>	<p>Raskused tööde planeerimisega</p>	<p>Oskamatus jaotada töid väiksemateks osadeks</p>	<p>Õ1 Õ3</p>	<p>Õ1: Ja kui ma teismeeas olin, siis ma eelistasin õppida kontsentreeritult korraga ära ja ülejäänud aja teha asju, mis mind huvitasid. Õ3: Ma pean tegema ta noh kas siis päris otsast lõpuni, aga niimoodi, et ma istungi järjest maha ja teengi ta nüüd põhimõtteliselt nagu valmis. Et nende suurte töödega oligi lihtsalt see, et ma istusingi ma ei tea ööni, tegin nagu mingeid asju, sest ma ei saa nagu ennast kokku võtta, et teha see juppideks ära.</p>
			<p>Ülesannete viimasele minutile jätmine</p>	<p>Õ2 Õ4 Õ6 Õ7 Õ8</p>	<p>Õ2: Nooremates klassides on õpe võib-olla rohkem struktureeritud ja need ülesanded ei ole nii suuremahulised, et seal nagu tuln päris hästi toime. Aga just gümnaasiumiosa ja põhikooli lõpp, et seal küll. Ma mäletan, et ega ma eksamiteks eriti õppida ei jõudnud ja tulemused olid vastavalt sellele. Õ4: Tähtajad kehtivad ainult siis, kui nad on nüüd ja praegu ja natuke hiljem. Õppida homseks? Homme on homme, see ei ole ju täna. Saab ju enne tundi ka teiste pealt maha teha kähku midagi. Õ6: Ma näiteks enne tundi vihusin maha mingeid ülesandeid. Õ7: Seda küll, et ma tegin asju viimasel minutil. Õ8: Aga tähtaegadega on mul nagu siiani see, et ma olen see viimase minuti inimene. No ma töotan pinget all hästi, nagu öeldakse naljaga.</p>
	<p>Toimetulekuraskused koolis</p>	<p>Õppimise vastu huvi puudumine</p>	<p>Õ1</p>	<p>Õ1: Ja kui ma teismeeas olin, siis ma eelistasin õppida kontsentreeritult korraga ära ja ülejäänud aja teha asju, mis mind huvitasid. Ja ma nagu lõpuks jõudsin järeldusele, et ma saan oma aega kasulikumalt kasutada. Lapsena ka, neid endale meeldivaid asju teen ka. No seal ma võisin möllata.</p>	
		<p>Asendustegevused</p>	<p>Õ7</p>	<p>Õ7: Aga see, et ma suudaksin nagu mingi pikalt lugeda, et ma vahepeal ei tee sellel ajal või või mingi seisak ei tuleks või kui</p>	

					õppimine oli, siis mingit asendustegevusi või või mingit kõrvalist tegevust sinna õppimise juurde, et oleks nagu mõnusam.
			Kooli vältimine	Õ1 Õ4 Õ6	<p>Õ1: Ehk siis ma puudusin palju ja sooritasin mõne päevaga oma trimestri ülesanded. Tegin koolirekordeid puudumise osas. Mul oli raskusi koolis nii jõudmisega kui seal püsimisega. Ma ei saanud hommikuti sinna, ma ei jõudnud sinna. Ja ma ei suutnud ka seal terve päeva lõpuni ära olla, et iga väiksemgi ahvatlus, mis mul tekkis midagi muud teha, ma tegin seda.</p> <p>Õ4: Marssisin kooliõde juurde. Ütlesin, et mul on paha olla. See viskas mulle kraadiklaasi alla. Kraadiklaas näitas alati 37.1-37.2, alati saadeti mind koju ja mitte kunagi ei jäänud märget, et ma oleksin põhjusega puudunud. Et ma kasutasin seda ikka massiliselt. Ja mingi hetk ma lihtsalt ei läinud enam kooli. Et vanemad viisid mu kooli ukse ette ja ja ma läksin nagu kooli ja siis ei läinud kooli.</p> <p>Õ6: Gümnaasiumis ma olin selline, kellel oli hästi palju puudumisi, ma ma ei teagi, ma olin ikkagi seal rekordarvu juures niimoodi. Et et küll siis kas tervis mul oli sihuke kehvake, pluss veel, ma olin sihuke natuke sõdimisperioodis võib-olla oma vanematega. Ja mul oli hästi palju õpetajate poolset kiusu minu vastu, mille tõttu ma tegelikult ei käinudki gümnaasiumis väga palju koolis, sest ma ei viitsinud sellega tegeleda, sest minu jaoks ei olnud see väga aus, aga kellegi poole pöörduda, ma tundsin ka, et pole. Et siis hakkasidki eiravalt nagu käituma, et noh ma ei lähe sinna.</p>
			Keskendumisraskused	Õ2 Õ4 Õ5 Õ6	<p>Õ2: Ma mäletan, et eksamiteks õppimine oli raske, ma ei suutnud keskenduda.</p> <p>Õ4: Et aga aga selline <i>zooming out</i> kogu aeg nagu “Mis sa unistad seal, ära maga seal!” no nagu kogu aeg mingi vigisemine selle kallal.</p>

					<p>Õ5: Et siis ma ei kippunud aknast välja vahtima.</p> <p>Õ6: Ma võin natuke lugeda ja siis ma juba tegelen kümne muu asjaga, sest mu aju lihtsalt ei lase keskenduda.</p>
		Iseseisva töö osakaalu suurenemine	Välise toe vähenemine	Õ2 Õ7	<p>Õ2: Nooremates klassides on õpe võib-olla rohkem struktureeritud. Aga just see gümnaasiumiosa ja põhikooli lõpp, seal küll.</p> <p>Õ7: Võib-olla siis lapsepõlves oli see elu rohkem nagu juhitud väljaspoolt, nii et ma ei pidanud ise nii palju otsustama ja meelde jätma.</p>
			Mahukate tööde lisandumine	Õ2 Õ3	<p>Õ2: ... ja need ülesanded ei ole nii suuremahulised, aga gümnaasiumiosa ja põhikooli lõpp, seal küll. Minu jaoks tunduvadki nagu võimatud sellised tööd, mis vajavad nagu pikemaajalist tegelemist, et nendega ei saa ma hakkama.</p> <p>Õ3: Et oli nagu natukene takistav, aga jällegi rohkem vist gümnaasiumis, sest siis olid siuksed pikemaajalisemad tööd.</p>
			Iseseisvate tööde lisandumine	Õ7	Õ7: Aga kui ma mõtlen tagasi nagu gümnaasiumiajale, siis ma küll mäletan, et mingeid noh, ma ei tea, siis oli hästi palju kodus õppimist ja lugemist.
Missugune mõju oli ATH sümptomaatikal kõrghariduse omandamisele?	ATH sümptomaatika mõju kõrghariduse omandamisele	Kõrghariduse omandamine suuremate raskusteta	Kõrghariduse omandamine suuremate raskusteta	Õ3 Õ5 Õ7	<p>Õ3: Selles mõttes, et kui ma alustasin, ma lihtsalt nagu vahetasin eriala esimesel aastal ehk siis ehk siis noh, ma arvan, et kui ma oleks jäänud, siis oleks nagu lõpetanud. Aga bakalaureuse kui ma läksin õige eriala peale, siis ma tegin ta järjest ära. Siis tuligi see koroonapeale ja ma jäin hiljaks, sest ei saanud Eesti tagasi. Aga siis, kui ma nüüd järgmine aasta, noh aasta hiljem sisse sain, siis ma tegin küll, tegin nagu järjest ära.</p> <p>Õ5: Selle nominaalajaga baka tegin ilusti ära, aga kuna magistris tegin kahte eriala korraga ja töötasin kahes kohas, siis võtsin ühe aasta juurde.</p>

				Õ7: Ülikoolis läks mul tegelikult hästi... . Muidu kõik tulemused olid nagu väga head.
	Õpingud hetkel pooleli või katkestatud	Õpingud hetkel pooleli või katkestatud	Õ1 Õ2 Õ3 Õ4 Õ6 Õ8	<p>Õ1: Olen ülikooli jätnud pooleli 4 korda.</p> <p>Õ2: Ja magistrikraadi pole ma suutnud siamaani omandada, põhimõtteliselt kaksteist aastat.</p> <p>Õ3: Selles mõttes, et kui ma alustasin, ma lihtsalt nagu vahetasin eriala esimesel aastal.</p> <p>Õ4: Valisin täiesti jabura asja, misiganes rahvusvahelised suhted Euroopa ühingus ja mingit jama 2000. alguses. Selle ma jätsin pärast esimest semestrit pooleli.</p> <p>Õ6: Et praegu ka onju õpe on poolik, sest juba oli see, et sa pead hakkama endale magistritööd valima ja magistritööd juba, et juhendajat on vaja leida ja lalala.</p> <p>Õ8: Siis ma läksingi magistrisse, et ma õpin loodusteaduste õpetajaks, aga selle jätsingi pärast esimest aastat kohe pooleli, sest ma ma nagu seal kuidagi ka samamoodi üldse ei suutnud ja no seal ma ei tundnud, et see oli minu aine.</p>
	Kõrgariduse omandamisel esinenud probleemid	Probleemid suhetes	Õ4 Õ5	<p>Õ4: Õppejõududega suhetes... . Ja ja noh ma suutsin ikka lajatada seal klassis, et milleks meile sellist pornograafiat vaja, mingit sellist Poola pornot ja kõike muud, mida ma seal siis seal klähvisin. Seitse aastat õppisin.</p> <p>Õ5: Aga ma ei kannata lollusi. Seal on see, et ei kannata lollusi, inimene räägib midagi, millest ta ei tea midagi, siis ma olen alati olnud see, kes idiootsuse ja ja sellise ebaõigluse ja lolluse vastu võitleb.</p>
		Raskused keskendumisega	Õ3 Õ6 Õ7	<p>Õ3: Ülikoolis oli küll, ma teadsin, et ega sa kaua ei jaksa nagu kuulata, kui sihukesed hästi monotoonsed loengud, istud seal, nii et pead vaatama, et siis on nagu küll raske.</p> <p>Õ6: Aga minu jaoks kõike raskem osa ongi kirjalik pool onju ja kuna ma keeleliselt olen nõrgem. Ma ei suuda süveneda, siis</p>

				<p>minu jaoks igasuguste teadustekstide lugemine täiesti kohutav ja väga raske.</p> <p>Õ7: Ja ma mäletan, et alati, kui kursused algasid, siis jagati ka mingeid lugemissoovitusi ja asju ja ma praktiliselt ei suutnud neid asju läbi lugeda, sest see oli minu jaoks kuidagi, vajas vist liiga palju keskendumist, et siuksed teaduslikud, teoreetilised raamatud, et sellega ma väga ei tegelema.</p>
			Ajaplaneerimise raskused	<p>Õ2 Õ7 Õ8</p> <p>Õ2: Bakalaureuse ajal, ma mäletan ega ma suurt ei õppinudki. Tegin mingid kirjalikud tööd loetud tunnid enne tähtaega, olin söömata-magamata. Ma kunagi ei alustanud varem. Ja minu jaoks oli kohutav väljakutse bakalaureuse töö kirjutamine, mille ma tegin ka realselt kaks nädalat enne tähtaega ära.</p> <p>Õ7: Ülikoolis läks mul tegelikult hästi, aga ma tegin kõiki asju viimasel hetkel.</p> <p>Õ8: Bakatöö ma tegin ka kahe viimase nädalaga põhimõtteliselt ära. Enne ma ei suutnud, ma lihtsalt ei suutnud ka alustada. Magistritöö ka kahe nädalaga, aga no eks ma algselt alustasin varem ikka seekord.</p>
			Raskused huvi ja motivatsiooni hoidmisega	<p>Õ1 Õ4 Õ8</p> <p>Õ1: Olen jätnud ülikooli pooleli 4 korda. Ja põhjuseks oli, et ma ei suutnud tegelikult teha asju, mis tundusid mulle mõttetud. Ma ei suutnud nendes igavates loengutes püsida. Ja ma ei suuda teha asju, kui ma näen, et saaks teha paremini või et see kulutab mu aega või et see on liiga lihtne. Et kui ma tundsin, et see kulutab, ma saan samal ajal midagi muud teha, siis ma ei leidnud endas kunagi motivatsiooni neid rutiinseid, igavaid asju nagu lõpule viia.</p> <p>Õ4: Siis oli meil seal mingisuguseid täiesti jaburaid asju, mis nagu kuidagi meie erialasse ei puutunud.</p> <p>Õ8: Esmalt ma ju õppisin üldse geenitehnoloogiat ja kuna seal olid sihukesed kuivad loengud, neid oli ju hästi palju seal. Siis ma küll jah, tõesti, ma lasin lihtsalt üle loenguid hästi palju.</p>

<i>Kas, mil määral ja mil viisil mõjutas ATH sümptomaatika erialavalikut?</i>	Erialavalik	Elukutse valiku seotus lapsepõlvega	Seos lapsepõlvega	Õ5 Õ6 Õ7	Õ5: Jah, mina hakkasin õpetajaks sellepärast, et et näidata lastele, et ilma karjumiste ja alandamisteta on võimalik ka õpetada. Ehk siis kool ei pea olema õudne koht, vaid kool võib-olla selline koht, kuhu sa tahad tulla. Õ6: A, aga aga hetkel nagu toimib, et ikka tahan olla ju parem kui see, mis mul oli. Õ7: Miks ma selle eriala valisin, oli see, et mul endal oli lihtsalt nii hea koolikogemus ja nii toredad õpetajad.
		Lapsepõlvega seose puudumine	Seos lapsepõlvega puudub	Õ1 Õ2 Õ3 Õ4	Õ1: Aga ma ei ole seda võrrelnud enda lapsepõlvega. Õ2: Erialavaliku tegi minu ema minu eest. Õ3: Aga see, et ma kuidagi nagu teadlikult nagu valinud oleks, seda seda ma nagu ei tea. Õ4: Aga aga lasteni jõudsin ma jah selge selgelt tagasi läbi enda laste.
		Loomusega kokkusobimine	Vaheldusrikas töö	Õ5 Õ7	Õ5: Mina ei ole võimeline tegema monotoonset tööd väga pikalt ütleme siis niiviisi. Aga õpetajaamet on minu arvates kõige ideaalsem, sellepärast et sul tunni jooksul ju muutuvad need. Sinu panus tunni jooksul on erinev ja sa saad teha erinevaid tegusi tegevusi ühe tunni jooksul. Ja ehk siis su aju ei pea nagu väga pikalt tsirka 10 – 15 minutit peab ühesuguse tegevusega tegelema. Õ7: Teisalt mulle tundus see eriala nii mitmekülgne, et ma ei tahtnud kuhugi kitsas suunas nagu minna, et see tundus minu jaoks igav. Et siis ma tahtsin nagu sellist, mis oleks nagu laiapõhjalisem.
			Mänguline loomus	Õ1	Õ1: Ma arvan, miks ma üldse jõudsin õpetamiseni, oli see, et minus oli säilinud lapsemeelsus.
<i>Missugused ATH-st tulenevad</i>	Läbi isiklike kogemuste	Mõistmine läbi isiklike kogemuste	Laste vajaduste mõistmine	Õ1 Õ2	Õ1: Ja ma arvan, et ka see mõistmine oli mul lihtsam, et miks laps midagi ei tee või miks ta ei püsi või et ma nagu tunnetan

<i>tugevused toetavad tugispetsialisti- ja õpetajatööd?</i>	teistega arvestamine			Õ4 Õ5 Õ8	seda ise. Mul see empaatia pool siis nagu toimis paremini, sest ma mõistsin neid läbi iseenda paremini, ma arvan. Ja ja ma arvan, et seda ei pea mõistma ainult ATH-ga last vaid üldse last kui sellist. Õ2: Ma arvan, et see nagu mõjutas küll, et ma võib-olla oma suure empaatiavõime tõttu oskasin näha kaugemale. Oskan siiani. Üks kindlasti ongi see üliempaatiilisus. Et ma oskan panna ennast võib-olla rohkem nagu sellesse raskuses oleva lapse olukorda ja mõelda sinna taha, et mis seda võib põhjustada. Õ4: Et see kogemuse kandev mõju on tegelikult hästi-hästi oluline mu töös, et mis, mis teeb mind lugupidavaks laste suhtes kindlasti ja mõistvamaks nagu nende suhtes. Et ei ole halvad lapsed onju, ei ole. Õ5: Ehk siis ma ei anna alla ja näitan, et kõik lapsed on õpetatavad. Õ8: Kui, siis noortele, mitte lastele. Aga noortele just nagu tahaksin rohkem seda mõistmist pakkuda, ehk siis ta pigem põhikooli lõpp ja gümnaasium juba. Et seal osas nagu rohkem võib-olla suunamist ja mõistmist ja arusaamist ja et kui see, kui sa ei tea, mida teha, on see okei. Üks on ilmselt see mõistmine, see nagu kõik ei olegi neurotüüpilised, et me ei saa võtta kõiki samasugustena mitte kunagi.
				Tugevuste nägemine ja neile toetumine	Õ1 Õ2 Õ5

					<p>tugevustele.</p> <p>Õ5: Ehk siis erinevate meelte kasutamine praegu. Et kui sul mingi asi tugev ei ole, siis teist asja kasutada – seda mina oma töös teen küll.</p>
			Arvestamine hüperaktiivsusega	<p>Õ1</p> <p>Õ4</p> <p>Õ5</p> <p>Õ6</p> <p>Õ7</p>	<p>Õ1: Noh, kõigepealt juba see, et kui ma ise tean, et mul ju mõte ei tööta, ma ei suuda püsida, kui ma pean paigal olema, et ma olen selle arvesse võtnud. Ja võib-olla on mul nendega rohkem kannatlikkust, sest ma saan aru, mis see on, et et ma ei tunne, et ma kunagi nende peale ärrituksin.</p> <p>Õ4: Aga just see reguleerimise osa, et kuna mul on võib-olla mingisugune parem mõistmine ja oma ise toimin sarnaselt. Mitte kõigiga loomulikult, onju, aga paljudega toimin sarnaselt siis.</p> <p>Õ5: Mida minul ei ole, mida väga paljudel lastel on, on see, et mina ei vaja nii tohutult seda mootorset liikumist oma töö ajal. Et need lapsed väga vajavad seda ja siis oma töös olen ka hästi palju pakkunud sellist klassis ringi liikumist.</p> <p>Õ6: Muidugi see vahepeal aitab, mul vahepeal on see, et no et õpilane vajab nagu nagu ongi näiteks kas liikumispausi või mingeid pausi, siis ongi, et mine siis nagu kõnni natuke, tule tagasi. Või et tahad, soovid sa nagu hingata või soovid sa rääkida.</p> <p>Õ7: Et ma ilmselt arvestan neid asju nüüd rohkem, et mõnedel õpilastel ongi keeruline, ma ei tea paigal olla, õppida vaikselt, rahulikult, et ma püüan sellega arvestada.</p>
			Arvestamine impulsiivsusega	Õ6	<p>Õ6: Ja mõne lapse puhul ma näen, et tal on mingi asi. Pakitseb. On ja ta tahab hullult lobiseda. Siis laseb tal ära lobiseda selle loba ja siis saad edasi nagu tööga keskenduda, sest temal on alati selles mõttes. Ma saan aru, et tal ketrab mingi mõte peas, et tal on vaja see välja elada, et ega ta ei saagi muud asja enne teha. Et tal on vaja ära rääkida, mis tal on vaja ära rääkida. No ja</p>

					siis on nagu parem.
			Arvestamine keskendumisraskustega	Õ2 Õ5 Õ6 Õ7	<p>Õ2: Ongi seesama, et ta ei suudagi mingeid etappe nii suuremahulisi nagu täita või jälgida ja et teda tulebki suunata selliste pikemate protsesside käigus või teha talle lühikesed mitu protsessi, mida ta saab siis ise kuidagi visuaalselt hoomata või ette aimata, mis ta peab tegema.</p> <p>Õ5: Põhiline asi on see ka, et kui sa näed, et see on selline püsimatult loomuga laps, siis ei pane teda akna alla istuma, no näiteks praeguses klassis me panime ka keskendumisraskustega lastele kapid vahele, et nad saaksid keskenduda oma tööle, neil oleks piisavalt privaatsust, aga samas mina näen ja nemad näevad mind.</p> <p>Õ6: Aga ma arvan, et sihuke põhiline asi, mida ma olen teinud, on just see, et tähelepanu tagasi nagu toomine. Et kui sa näed, et õpilasel nagu väga ära nagu kaob, vaatab ja tegeleb muude asjadega, siis nagu lähed tema juurde, teadvustad talle: "Hei, kuule proovime veel. Vaatame korra siia."</p> <p>Õ7: Ja tegelikult see istumise korraldamine klassis ka, et nende sellega annab ka natukene arvestada. Mina olen täheldanud seda, et kui aktiivne laps istub nagu klassi taga, mitte ees ja tal on kogu aeg kõigest ülevaade, siis on nagu rahulik. Et tal on kõik nagu silma all, mis toimub onju. Et kui ta on klassi ees ja vaatab tahvli poole, siis ta peab ennast kogu aeg pöörama ja niheleb rohkem. Ja noh vahel harva ka seda, et neile lastele nagu anda mingid lühemad või konkreetsemad ülesanded, et mitte tervet töölehte korraga.</p>
			Arvestamine ärevusega	Õ5	<p>Õ5: Et kui õpilasel on väga suur eksimise hirm, siis see õpistress on ääretult kõrge, mis pärsib tema sooritusvõimet.</p> <p>Ja siis see valge tahvel või siis kustutatav marker või siis ka tänapäeval kustutatavad tintpenid, kui ta kirjutab ära ja eksib,</p>

					siis ei pea maha tõmbama, vaid saab selle kustutada ära ja talle jääb meelde hoopis õige vastus, mitte see, et ta eksis.
Laste huvide ja vajaduste esikohale seadmine läbi isiklike kogemuste	Loovate ja mänguliste tegevuste korraldamine	Vaba ja mugava õpikeskkonna loomine	Õ1 Õ3 Õ4 Õ6 Õ7	<p>Õ1: Ja võib-olla selline vabam olek, mis annab ka lastele rohkem seda nagu vabalt toimetamist siis. Et ma ei tunne nagu vajadust kogu aeg neid kontrollida või piiritleda, vaid nagu naudin ka nende seda vaba kulgemist, kui nad toimetavad.</p> <p>Õ3: Ma ei taha, et neil oleks nagu ebamugav, et nad kõik peavadki nüüd istuma viisakalt seal laua taga, selg nagu täiesti sirge. Jah, muidugi, selg peaks olema sirgu, aga et sa ei saa kogu aeg nagu terve päev olema seal ühes positsioonis. Kui nad nagu teevad kaasa, töötavad ja arutlevad ja mõtlevad, siis noh minu jaoks ei ole oluline, kus nad nüüd parasjagu ennast nagu klassis positsioneerivad.</p> <p>Õ4: Et mida mida ma teen, on see, et ma teadlikult üritan nende jaoks luua luua keskkonda ja toetada selle keskkonna siis olemasolemist nende jaoks, kus nad saavad tunda ennast hästi.</p> <p>Õ6: Et noh, et oled mõelnud, et sa teed ühte asja, aga sa vaatad, et õpilased tegelikult ei lähe, siis väga tihti on see, et noh, ma olen jätnud tegevuse pooleli, lasknud sellel tunnil võib-olla isegi täiesti nagu õppe mõttes minna nagu täiesti aia taha, aga aga me oleme saanud näiteks mingid muud asjad ära teha või või või rääkida või lähe lähemaks saada või no mis iganes, et et vahepeal lihtsalt minna lasta mingitel piiridel.</p> <p>Õ7: Ma olen küll osadel lastel lubanud seda seda mudimist, onju. See on teatud piirini, et kui ma näen, et noh ta hakkab hullult mängima, siis olen jälle ära võtnud. Siis vahel mõni laps kasutab jalge all seda tasakaalulauda.</p>	
		Põnevuse ja elulisuse lisamine õppeprotsessi	Õ1 Õ3 Õ4	Õ1: Ja võib-olla ka minu tundide iseloom sai sellest nagu mõjutatud, et ma ei olnud väga kunagi selline, et mina teen frontaaltööd, et lapsed peavad kõik paigal istuma, et mul oli	

				<p>Õ5 Õ6 Õ8</p> <p>kõik hästi selline mänguline, põnev. Mul pidi ju endal põnev olema, et et ma arvan, see nagu. Ma olen kindlasti tahtnud haridust anda teistmoodi, sest ma olen näinud just neid lapsi, kellele see ei sobi ja kellel on raske.</p> <p>Õ3: Et me proovime hästi palju noh läbi nagu erinevate teemade, mis ka ühiskonnas on relevantssed või mingid sellised suuremad projektid, kus nad saavad erinevaid asju teha. Et kuidagi leida nagu mingit vaheldust tundi. Et see teema nagu, mis meil parajasti käsil on, ta peab kuidagi ka nagu minu enda jaoks veidikenegi nagu huvitav olema.</p> <p>Õ4: Selline dopamiini otsimine või ka adreka otsimine on selline hästi, noh, et oleks rõõmu, oleks nalja, oleks naeru selle kõige keskel, kust nad tulevad, onju kohtadest, kus nad on alati lihtsalt pahad lapsed ja ei vasta ootustele ja kõike muud. Selline põnevus ja mängulust ja vaimustumine, noh täiesti ehedalt, et mitte see, et ma pean ennast sundima. Lõputult mingite onnide ehitamised ja mingite valguste vaatamised ja varjude otsimised ja kõik kõik kõik kõik kõik, et ma võin seda nagu lõputult teha. See on kogu aeg põnev.</p> <p>Õ5: Ja teine asi on see, et minu suurim pluss on see, et ma suudan praktiliselt igast asjast mingi õpetusliku efekti välja leida ja suudan seda seostada eluga, leida erinevaid tegevusi, erinevate võime erinevat võimekust või panust nõudvaid tegevusi.</p> <p>Õ6: Näiteks matemaatikaga. Osade ülesannete puhul tegelikult sa võid lahendada nagu teistmoodi ja või siis nagu lahendada, et sa ei avaldist, vaid kasutadki seda, et sul on teadmine olemas. Ma kasutan, et ma arvutan nagu mitu asja lahti ja siis saan õige vastuse ikkagi.</p> <p>Õ8: Et just nendele huvidele toetuda, et asi oleks põnev.</p>
	Informatsiooni töötlemine	Võime huvi olemasolul	Seoste loomine mälu põhjal	<p>Õ1 Õ4</p> <p>Õ1: Ma olen aastate jooksul nüüd hakanud aru saama, et kõik ei mõtlegi nii, et kõigil ei tulegi neid lahendusi ja ei viigi selliseid</p>

		informatsiooni edukalt töödelda		Õ5	<p>asju omavahel kokku, mis minu peas kohe kokku lähevad. Ja tunni nagu kokkupanemisel ka, et mulle piisab, et ma olen kusagil mingeid fotosid näinud, kunagi midagi lugenud ja üldõpetuslikku tundi näiteks kokku panna ei ole mul mingi probleem, sest mul tulevad nad kohe meelde, nad moodustavad mul pildi.</p> <p>Õ4: Ma arvan, arvan just ja ja ja selline võime mingeid asju meelde jätta läbi erinevate kanalite või tunnetuse. Et selline tohutute süsteemide ehitamine, mis aitaks mul meeles pidada, et milline oli näiteks lapse lugu. See mälu maht asjades, mis on huvitavad, see kindlasti.</p> <p>Õ5: Ja minu minu puhul on see aju on nagu tõesti hämmastav, et ma mäletan väga paljusid asju, mida elus ei ole võib-olla vaja ja väga pika aja tagant.</p>
			Teemadega süvitsi tegutsemine	Õ3 Õ4 Õ7	<p>Õ3: Ma lähen nagu hästi sisse mingitesse projektidesse või noh, ükskõik, mis see teema on. Kui sa nagu mingisse teemasse sisse lähed, siis oledki nagu nii süvitsi seal sees.</p> <p>Õ4: Võime keskenduda jäägitult justnimelt selle 45 minuti kaupa sellele lapsele, et ma täielikult suudan ennast välja lülitada kõigest muust. Ja ja ma olen kohal.</p> <p>Õ7: Nojah see süvitsi minek ka, et kui midagi uurima hakata.</p>
			Suur töövõime	Õ4 Õ5 Õ6	<p>Õ4: ... et noh tohutu töövõime selles suhtes.</p> <p>Õ5: Et kui sa tead, et sul on piiratud aeg või minul käib see nii viisi tööjõudlus lainetena. Et vahepeal on niisugune, et nagu ei tahaks seda midagi teha, aga mul on selline sisemine kohusetunne ikkagi olemas, siis mina näen, et ma suudan ennast väga kokku võtta.</p>
			Hüperfookus	Õ8	<p>Õ8: Teine on see hüperfookus, et jah, ma jätan asjad viimasele minutile, aga kui ma pean midagi ära tegema, siis ma siis ma nagu lihtsalt lähen sinna sisse ja ma nagu, ma isegi ei pea</p>

					<p>öötundidesse väga minema, vaid ma suudan kuidagi lihtsalt minna ja teha ja isegi päris hästi teha.</p>
			Ümberlülituvus	Õ4	Õ4: Võime ümber lülituda... Sest et mul on vaja nagu hüpata ühe teema juurest teise juurde, et tasakaalu hoida.
			Muutustele avatus	Õ6 Õ7	<p>Õ6: Ma arvan, et see, et et et ma olen väga valmis erinevatele muutustele, et just see, et kuna mu elutempo on nii kiire, onju ja ma noh teen 100 miljon asja korraga. Et ma olen alati pigem see, et kuule, teeme teistmoodi ja ja see see läheb ka, et me ei pea alati plaani järgi tegema. Ma arvangi, et see, et valmisolek sellele, et kõik on muutuv, ongi üks tugevus.</p> <p>Õ7: Aga ma ise mõtlen, et selline spontaansus käigu pealt midagi teha, võib-olla see. Või tuleb mingi hea idee, et seda ellu viia kohe käigu pealt, et selles olen ma päris osav.</p>
<p><i>Missugused ATH põhjustatud raskused tekitavad probleeme õpetajatöös?</i></p>	Ebameeldiv osa õpetajatööst	Rutiinsed tegevused	Dokumentatsiooni täitmine	Õ1 Õ2 Õ3 Õ4 Õ5 Õ8	<p>Õ1: Stuudiumi täitmine. Ebameeldiv, jätan tegemata, teen korraga hästi palju siis, siis ma mõtlen: see ei olnud ju nii raske, miks ma seda kohe ära ei teinud, aga jälle ma leian, et ma mingit ainet kuu aega sisse pole kandnudki. Ma arvan, et ongi rutiinne, ta ei paku mulle mingit põnevust, ma pean lihtsalt ümber trükkima, mis ma siis tegin.</p> <p>Õ2: Dokumentatsioon. Et see nõuab keskendumist ja see on jälle see, mida ma lükkan kogu aeg edasi, kuni lõpuks, siis on vaja lihtsalt ära teha ja siis ma teen ära. Aga noh, kindlasti saaks olla põhjalikum ja ja võib-olla jah, et see ei ole perfektne, mis sealt tuleb.</p> <p>Õ3: No ma arvan, et no näiteks praegu ongi, ma tunnen, et on nende igasuguste ainekavade, kuna meil on see uus õppekava, peame nende ainekavasid nagu tegema vastavalt siis oma sellele ainele. Et et see on nagu nii massiivne nagu kirjatöö, mis sa pead tegema.</p> <p>Õ4: Ja ja noh raske on minu jaoks ka kõikvõimalike</p>

				<p>kokkuvõtete kirjutamine, sellepärast, et ma saan aru, et neil oleks seda kohe ja eile juba vaja olnud. Ja et leida selleks aeg, kuigi see on võib-olla lehekülg või kaks, onju. See on tegelikult selline üsna rutiinne tekst, siis ma ei saa seda kirjutada niiviisi, ma pean ikka käima kogu protsessi peas läbi ja võtab lihtsalt tohutult nagu aega ja energiat.</p> <p>Õ5: Ja paberitööga on meil ka see, et meie peame igaks asjaks avaldused esitama. See on see, mida ma tahaks lükata, sest mulle ei meeldi selliseid avaldusi ja põhjendusi teha.</p> <p>Õ8: Paberimajandus. Nende iseloomustuste individuaalsete õppekavade ja noh praegu just peamisel ainekavade nende kirjutamine. See see, et nagu kokku võtta, istuda ja hakata neid asju kirja panema, see on nii kohutavalt raske.</p>
		Lisakohustused	<p>Ürituste organiseerimine</p>	<p>Õ1 Õ7</p> <p>Õ1: Ma olen hästi halb planeerija väljasõitudele, planeerimise oskus on ju halb, onju, või nih klassiööd, kõik üritused, mis klassiga tuli teha.</p> <p>Õ7: Ja siis siis see ka, kui peab mingeid asju organiseerima või vanematega vestlema, kirju saatma, et see on üsna tüütu. Ja organiseerimine üleüldse nagu buss, toit, mis kuupäevad sobiks. Kõikide nende kalendrite nagu lappamine ja klapitamine, et see on tüütu.</p>
			<p>Kohustused lisaks õpetamisele</p>	<p>Õ3 Õ5 Õ6 Õ7</p> <p>Õ3: Ühesõnaga, et mu peamine töö on ikkagi nagu tunde anda ja õpilastega tegeleda. Nüüd mul on nagu mingi teine kõrvalprojekt, mida ma ka nagu peaks tegema, mis on ka nagu hästi oluline. Mulle ei meeldi, kui mingid asjad sinna sisse sõidavad. Et hästi palju nad on ise tunnen end siis, ta nagu mõjutab mu tundide kvaliteeti ja ma ei saa nagu võib-olla mõelda tunni sisule nii palju kui mingid muud asjad siin peas.</p> <p>Õ5: Ma tahan olla klassis, ma tahan oma lastega teha.</p> <p>Õ6: Et ma tegelikult saaks nagu rohkem panustada oma tööle, aga nii palju muid asju on ka.</p>

					Õ7: See, et kogu aeg peab midagi välja mõtlema. Ja kogu aeg on niisugune surve peal, et jälle on vaja ja jälle on vaja midagi nagu leiutada.
			Kehv ajaplaneerimine	Õ6 Õ7 Õ8	Õ6: Ja kindlasti on ka see, et ma olen ülikehv ajaplaneerija ja see vahepeal maksab ka kätte. Et ma kipun nagu üle <i>bookima</i> kõike ja siis on see noh, kuhu ma siis jooksen või mida ma siis jõuan teha ja mille ma valin. Õ7: Teinekord jälle mõtlen nii palju üle ja nii palju planeerin, et et oleks saanud palju vähema ajakuluga seda kõike teha. Õ8: Et just see osa, et ma kipun endale kohustusi võtma. Nagu lisaasju, selliseid, millega mul ei pruugi nagu onju aega olla tegelikult.
		Konfliktid	Erinevad arusaamad kolleegidega	Õ5	Õ5: Üks on see, kui su kolleegid ei saa aru, et nad õpetavad lapsi, kellele kõik ühtemoodi ei sobi. Ja tegelikult on väga kummaline, kuidas kommenteeritakse või natuke isegi alavääristatakse seda, kui keegi teistmoodi midagi teeb.
			Erimeelsused lapsevanematega	Õ5	Õ5: Ja ja teine asi on lapsevanemad, kes kes ei taha oma lastele kõige paremat. Ehk siis nad arvavad, et kui õpetaja, kui ta tagasisidestab midagi, et siis on ta kas üle pingutanud.
	Tööle keskendumine	Keskendumisraskus	Välise stiimulite põhjustatud keskendumisraskused	Õ3 Õ7 Õ8	Õ3: Helide teema võib-olla natukene. Et noh õpetajate toas olles just ongi see, et nii palju on seda diskussiooni igalt poolt midagi tuleb, et aga jah, klapid peavad ikka peas olema. Õ7: Et mind häirib see sagimine ja liikumine klassis, see on muutunud muutunud häirivaks. Õ8: Eks see, kui ma olen ikkagi väsinud, siis see sotsiaalne keskkond ja see nagu kurnab mul siis on, ma ei tea, iste on ebamugav ja ja kõik nagu.
			Pikaajaline	Õ5	Õ5: Novot see aju töötab ju kogu aeg ehk siis see pikka aega

		keskendumine pingutustnõudev	Õ6	keskendumine on see, mis on kõige keerulisem. Et tõesti sa istuksid ja keskendusid ühele-kahele asjale, ei su aju tegutseb, näeb, märkab. Õ6: Ja kui peale tööd on vaja koosolekutel osaleda, siis on raske keskenduda ja nagu lihtsalt niisugune tunne tekib, et ma lihtsalt vaatangi nagu inimestest läbi lihtsalt. Ma lihtsalt ei kuule neid. Seda avastan tihti, lülitun koostöö hetkel siis välja.
	Unustamine	Kokkulepete unustamine	Õ6 Õ7	Õ6: Ma võin nagu rääkida ükspäev nagu oo, mul on järgmiseks päevaks sihuke idee, siis ma olen järgmine päev, et issand jumal, ma ju lubasin. Vahepeal nagu lihtsalt, et võib-olla laste ootused on tänu sellele teised ja ma ise võib-olla vean siis vahepeal alt, sest ma lihtsalt unustan ära. Õ7: No kindlasti see, et ma unustan asju ära. Ma olen unustanud ära ka perevestluse koolis.
	Keeruline toimetulek hüperaktiivsete lastega	Keeruline toimetulek hüperaktiivsete lastega	Õ2 Õ7 Õ8	Õ2: Ja ATH lapsed kõik on olnud väga väsitavad mu jaoks, Õ7: Et mind tegelikult need ATH lapsed muudavad närviliseks, et see on nii nagu ma ei tea huvitav ja ja keeruline mõneti, et kuidas tulla toime sellega, et endal oleks ka hea, aga samas, et nendel oleks ka hea. See see see ringikäimine, sahkerdamine, jutustamine see jah muudab. Õ8: Kuna mul endal on on ju see tähelepanu hajuvuse ja pisut pisut see impulsiivsuse teema rohkem, siis noh, sellel poisil on hüperaktiivsus ja vat seda osa on minul nagu pisut raskem mõista.
Emotsionaalsed raskused	Impulsiivsus	Keeruline vestluses oma voo oodata	Õ3 Õ5	Õ3: Näiteks kui mul on mingid sellised õpilased, kelle see kõne on aeglasem või noh inglise keeles, et ongi see uus keel, onju, et siis sa veeridki kokku, et mis sealt tuleb. Mul on endal nagu hästi raske ära oodata seda, millal see õpilane nüüd ütleb selle sõna või nagu lause kokku. Et hirmsasti tahaks kohe aidata või parandada, aga ma tean, et noh, las ta nagu pusib. Et et seda

					nagu hästi teadlikult tuleb nagu kontrollida. Et see aeg nagu venib. Jah noh seda ka muidugi teiste õpetajatega vahest suheldes, jalg juba tatsub, vahest nagu mõtlesin, ma tean täpselt, mida sa öelda tahad, aga ma saan aru, nii on ebaviisakas, et ma ei tohi. Õ5: Ja ma tean, kuidas inimestele ei meeldi, kui neid nagu mingis asjas segatakse. Aga kui kaua sa ootad, et teine inimene, et sulle võimaluse annaks. Et see õigel ajal vestlusesse sisseminek on keeruline.
			Ühelt teiselt teemale hüppamine	Õ5	Õ5: Aga jah, see ja ma tean, et inimestel on hästi raske see, et räägid ühest asjast, siis vahepeal räägid teisest asjast, siis räägid uuesti sellest samast asjast. Aga jah, et see jutu ühel teemal hoidmine, kui su ajus on nii palju, tuleb asju meelde, et see on üks asi.
		Ärevus	Ärevad tööga seotud mõtted	Õ4	Õ4: Ärevus. Kõik see kõrvaltöö, et kas ma kirjutasin vanemale, kas nad tulevad õigel ajal, kas nad teavad, kuhu tulla, mitu kirjaviga ma tegin? Ja see kurnab kindlasti.
			Raske puhata	Õ5	Õ5: Puhata ei oska, see on see põhiline asi.
			Motoorne rahutus	Õ7	Õ7: Aga et ma ise nagu klassi ees nagi tuian jube palju ringi. Aga ma tõesti nagu tuian ja puterdan vahepeal.
<i>Missuguseid võtteid kasutab ATH sümptomaatikaga õpetaja</i>	Aja ja tööde planeerimine	Kalendrite kasutamine	Digitaalsed kalendrid	Õ1 Õ5 Õ7	Õ1: Ma olen aru saanud, et mul peab olema kõik, mis puudutab mingeid sündmusi ja asju päevakavas. Mul peab olema ta pandud Stuudiumi kalendrisse. Et kui mul on oma laste asjad ühes kohas, enda asjad teises kohas, koosolekud ja nii edasi, et mul on vaja, et ma panen kõik asjad Stuudiumi kalendrisse. Ma olen aru saanud, et ma ei suuda hallata nagu ära neid aegasid, kui nad on nagu erinevates kohtades ja kõige lihtsam on siis Stuudiumisse nad kõik sinna Stuudiumi kalendrisse koondada.

raskustega toimetulekuks?				<p>Õ5: Ja näiteks Stuudiumi kalender on see, kus mina siis reisin ringi, et vaadata, kes, kus, millal olema peab ja see on see asi, et mis mind toetab.</p> <p>Õ7: Noh, ma proovin kasutada ikkagi kalendrit, virtuaalset kalendrit, kus ma panen igasugused pere pere ja tööga seotud asjad kirja. Ja ja ma pean seda tegema kohe. nii et see on nagu see, et ma kohe panen sinna kirja, siis siis ta püsib onju.</p>
	Paberkandjal märkmikud	Õ2 Õ4 Õ5	<p>Õ2: Märkmik on väga oluline. Et ma kirjutan kõik ühte kindlasse märkmikusse, ma kasutan seda ühte kindlat märkmikut. Et minule need nutitelefonid ei istu, et see kuidagi vanakooli värk läheb mulle paremini peale. Ja et ma kirjutan kõik sinna üles.</p> <p>Õ4: Kui mu kalender peaks ära kaduma, siis on mul maailma lõpp, sellepärast et mul on kõik kalendris kirjas ja ma ei suuda teda digitaliseerida endiselt.</p> <p>Õ5: Märkmikus on kõik asjad mul: tunniplaan, kellega, kuhu minek on, mis koosolekud. Ehk siis ma olen pigem kirjutaja inimene.</p>	
	Seinakalender	Õ6	Õ6: No ma olen üritanud endale kalendrit, mul on suur kalender seina peal ja siis ma panen oma neid asju kirja ja siis üritan nagu jälgida, et sinna ei lähe mitut asja korraga.	
	Ülesannete nimekirjad	Õ2 Õ3 Õ4 Õ8	<p>Õ2: Ja hästi palju on aidanud see, kui mul on mingi sein, kus ma kirjutangi nende kleepepaberite peale mingeid ülesandeid. Ja ja kui mul on tehtud, ma võtan ta sealt ära. Et ma näen visuaalselt, et mu töö lõppeb ühel hetkel ära ka võib-olla.</p> <p>Õ3: Aga noh mul peab olema ikkagi nagu kirjas, ma ei suuda nagu tundi minna niimoodi, et ma ei ole nagu. Et mida mina näiteks teen, ma panen kõik tunnid hommikuti, ma kannan Stuudiumisse juba sisse ära. Aga mul kuidagi ja et ma pean ikkagi nagu nägema seda.</p>	

				<p>Õ4: Nimekirjad, nimekirjad, nimekirjad. Mul on kõik kohad ainult kõikvõimalikke nimekirju täis.</p> <p>Õ8: Nüüd ma olen teinud selliseid <i>to-do liste</i>, et mul on reaalselt laua peal märkmepaberite peal nagu kirjas, mis ma täna teen ja reaalselt seal on ka see, et ma suudaksin keskenduda asjale, siis mul ongi, et “annan tunnid ära!” Et ma ei mõtleks tundide andmise ajal nagu sellele, et mida ma pean pärast tegema, sest see hakkab nii nagu jälle segama mu tööd.</p>
		Õppeaasta planeerimine	Õ7	Õ7: Aga too aasta, kui ma tõesti nagu seda planeerisin tõsisemalt ja panin kirja, siis siis oli nagu lihtsam. Et kuidagi selline suurem pikaajalisem nagu struktuur aitab.
	Rutiinide loomine	Igapäevategevuste kindlas rütmis tegemine	Õ4	Õ4: Ja no mis mis on peamine – mingites asjades väga selge rutiini loomine. Nii et kui ma seda ei tee, siis ma seda ei mäleta, et kui kui ma ei püsi täpselt selles rutiinis, siis need asjad jäävad tegemata.
		Eeltöö	Õ4	Õ4: Kui ma pean funktsionaalne olema, ma tean, et pean jõudma õigel ajal õigesse kohta, siis ainus asi, mis aitab on eeltööd: riiete valmispanek õhtul, noh kõik kõik kõik kõik kõik asjad, valmistumine, tohutu valmistumine.
		Õhtune stiimulite vähendamine	Õ6	Õ6: Siis mida ma olen ikka korduvalt üritanud ja millele ma nagu millele ma alati alla annan, on just see, et et õhtuti endast eemaldada igasuguseid vahendeid, et ma oleksin rohkem nagu kohal. Aga noh, tihtilugu see nii ei lähe, onju, et ikka on sul mingi ekraan ees.
		Varem uinumine	Õ6	Õ6: Noh, et sihuke mingi rutiini saavutamine ka, et noh, et okei sa lähed õhtul normaalsel ajal magama. Ma olen lugenud, et see võib aidata nagu ka ATH inimesel rohkem nagu kohale tulla, kui sul on uni kvaliteetne.

	Materjalide süstematiseerimine	Digitaalsed kaustad	Õ3	Õ3: Aga mulle nagu enda jaoks tundub Google Drive'is nagu hästi loogilisem süsteem. Pluss ma saan igalt poolt nagu ligi, ma ei pea sõltuma sellest, et ma nüüd pean füüsiliselt töö juures nagu kohal olema.	
		Õpimapid	Õ5	Õ5: Jah, minul on pigem see, et kuna ma kasutan õpimappe või või selliseid ühest vaheajast ühe vaheajani töölehtede kogumikke ja siis ma teen need ära mingil hetkel, kui mul on vaba tund.	
		Vahendite kategoriseerimine teemade kaupa	Õ5	Õ5: Õppetoetavad materjalid, et ma ei peaks nii palju vaeva nägema, kui ma võtan selle teema, siis ma tean, kus mul on raamatud. Ehk siis jah, see oli mingi kartoteegi moodi. Ma tean, et mu aju vajab seda vahepeal: mingit sorteerimist või mingi kataloogi loomist või mingit sellist asja.	
	Häirivate teguritega toimetulek	Müra	Kõrvaklappide kasutamine	Õ3	Õ3: Helide teema võib-olla natukene. Et noh õpetajate toas olles just ongi see, et nii palju on seda diskussiooni igalt poolt midagi tuleb, et aga jah, klappid peavad ikka peas olema.
		Mõtlemist nõudvate tegevustega samaaegselt käeline tegevus	Käeline tegevus	Õ4 Õ5	Õ4: Et ja ja selleks, et suuta keskenduda, pean ma kogu aeg mingisugust asja tegema, ma pean joonistama, ma pean ..., muidu ma jään magama. Õ5: Näiteks kasvõi käeline tegevus, mingite kaartide panemine, siis see tähendab seda, et ei saa samal ajal muudele asjadele mõelda.
	Töökoha-poolne tugi	Paindlikkus	Igal aastal muudatused töökohustustes	Õ1	Õ1: Või et mul on ju lastud igal aastal ka oma tööd natukene muuta, et see liiga rutiinseks ei muutuks, taas põnevus alles oleks.
			Mitu töökohta korraga	Õ4	Õ4: Esiteks on mul mitu töökohta ja need on vajalikud selleks, et mul ei tekiks ühe koha väsimust, sest ka pean saama liikuda.

			<p>Täpsed tööülesanded pole reguleeritud või neid ei kontrollita kellegi teise poolt</p>	<p>Õ2 Õ3 Õ4 Õ6</p>	<p>Õ2: Aga toetab toetab just see, et tegelikult juhtkonnal ei ole õrna aimu ka, mis on täpselt minu töö, mis on täpselt minu tööülesanded või kuidas ma pean neid tegema. Et mul ei ole seda nagu kontrolli kukul, mis mulle seda ärevust või stressi juurde tekitab, et ma tegelikult saan omas tempos teha neid asju.</p> <p>Õ3: Sest et noh mulle nagu meeldib see, et et nagu päris paindlik saab olla, et ise nagu ikkagi kontrollid suurel määral, et mida ja kuidas oma nagu tundi teed et mingit nagu ettekirjutust kui sellist nagu ei ole, kuidas mingi süsteem peaks nagu välja nägema.</p> <p>Õ4: Mu elu on näidanud, et ma ei saa töötada kohas, kus mul ülemus elab kukil, et mul peab olema vabadus, sest ma ei talu mitte mingisugust autoriteeti. Ja ma olen enda jaoks loonud need töökohad ja valinud need töökohad vastavalt sellele, et mul on täielik maksimaalne vabadus kõike ise korraldada, teha ja toimetada seal.</p> <p>Õ6: Ma arvan, et just eriti selles selles kontekstis, et sul on nii palju vabadust ja valikuid, võimalusi, mida ja kuidas sa võid teha, et ei ole nagu väga kindlad piirid seatud, et kuidas ma pean oma tööd tegema. Et ei ole, et ma pean esitama mingeid aruandeid või mingeid asju, et ma pean kogu aeg ennast nagu enda tegemisi nagu hullult välja peegeldama, et nüüd ma teen nii ja nüüd ma teen naa ja nüüd ma näitan sulle, kuidas ma teen. Et pigem sihuke usalduse teema, et siis see võimaldab ka ise nagu olla.</p>
			<p>Paindlik tööaeg</p>	<p>Õ3 Õ4</p>	<p>Õ3: Et just, mis ma olen kuulnud, et osades koolides sa peadki istuma ära siin oma aja, enne sa ei lähegi nagu kuskile, et meil nagu keegi nagu ei vaata. Mul nagu hästi meeldibki, ma teen hommikul vara teen oma tööasju, Et ma ärkan kuuest ülesse, mul on vaja kaheksaks nagu tööle jõuda. Mulle meeldib nagu enne teha.</p>

					Õ4: Aga muus osas on see, et et ma lähen, ma lähen, ma tulen, millal ma tulen, teen, mida tahan.
		Kindel struktuur	Kindlad tähtajad	Õ5	Õ5: Et meil on kindlad tähtajad, milleks mida tegema peab.
		Huvide täitmine	Meeldib inimestega töötada	Õ8	Õ8: Üks on see, et see nagu täidab mu huvi või no ma ei tea, mingi hetk ma olen selline inimeste inimene, et ma tunnen, et see täidab seda.
			Enda tundmaõppimine	Õ8	Õ8: Siis siis ma olen nagu läbi selle õppinud üldse nagu aru saama ja mõistma nagu selle diagnoosi olemust tegelikult ja ka nagu enda kohta nagu noore enda kohta palju õppinud tubdma, et miks ma olin onju selline, et nagu ma olin.
		Töökaaslaste tugi	Töökaaslaste tugi	Õ1	Õ1: Ma olen märku andnud, et ma unustan või et palun mulle meelde tuletada.
		Püsiv klassiruum	Püsiv klassiruum	Õ5 Õ7	Õ5: Mul on oma klass, ma ei pea väga palju ringi reisima. Et siis ei teki seda, et midagi on kuhugi maha ununenud. Õ7: Suures koolis see ringijooksime ja sahmerdamine oleks veel nagu keerulisem, et noh, mulle kindlasti ei sobi see, et ma pean klassist klassi jooksma. Et see meie maja väiksus on selles mõttes nagu toetav.
		Keskkond	Väiksem õpilaste arv	Õ7	Õ7: Ja ma tulin natuke suurema õpilaste arvuga klassist. Et seal ma küll tundsin niimoodi, et see kasvab üle pea, et neid lapsevanemaid ja seda suhtlemist oli nagu palju. Et praegu siin on selles mõttes tunduvalt rahulikum.
			Rahulik keskkond	Õ7	Õ7: Koht ma arvan mingil määral küll, et siin on ümbrus hästi nagu rahulik iseenesest.
	Töökohaga	Ruumipuudus	Vaikse töönurga	Õ3	Õ3: Muidugi ideaalis oleks see, kui kool ka võimaldaks rohkem

	seotud takistus		puudumine		selliseid kohti, kus õpetajad saaksid nagu puhata. Oleksid mingid nurgakesed.
--	-----------------	--	-----------	--	-------------------------------------------------------------------------------

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eneli Pääro,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpetajate ja tugispetsialistide tööga toimetulek ning kasutatavad strateegiad“, mille juhendaja on Evelyn Kiive, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace'i kuni autoriõiguste kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i 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.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eneli Pääro

17.05.2024