Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kirsti Kadaja-Prodanets

AKTIIVSUS- JA TÄHELEPANUHÄIREGA ÕPILASTE ÕPPETÖÖ KORRALDAMINE TARTUMAA ÜLDHARIDUSKOOLIDE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: PhD Evelyn Kiive

Tartu 2025

Kokkuvõte

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste õppetöö korraldamine Tartumaa üldhariduskoolide näitel

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada, kuidas Tartumaa üldhariduskoolides toetatakse aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) õpilasi– millised õppetöö korralduslikke lahendusi rakendatakse erinevatel toe tasanditel ning millised takistused ja võimalused ilmnevad tugimeetmete planeerimisel ja elluviimisel. Magistritöös kasutati mõõtevahendina elektroonilist ankeetküsimustikku ja poolstruktureeritud intervjuud. Andmete analüüsimisel kasutati kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid meetodeid. Tulemustest selgus, et uuringus osalenud kaheksas üldhariduskoolis õpib 55 diagnoosiga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilast, nendest 50,9% tõhustatud toe ja 34,5% eritoe soovitusega. Tõhustatud toe rakendamine oli ATH-ga õpilaste seas oluliselt suurem kui üldtoe ja eritoe rakendamine. Käesoleva uuringu tulemusena selgus, et uuringus osalenud koolides esinevad ATH-ga õpilastel vähendatud õpitulemused eesti keeles, matemaatikas ja A-võõrkeeles.

Võtmesõnad: aktiivsus- ja tähelepanuhäire, õppetöö korraldus, toetusvõimalused

Abstract

Organizing the Educational Process for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Case Study of General Education Schools in Tartu County

The aim of this master's thesis was to describe how students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are supported in general education schools in Tartu County, to identify the organizational solutions applied at various levels of support, and to explore the obstacles and opportunities encountered in the planning and implementation of support measures. An electronic questionnaire and semi-structured interviews were used as data collection instruments. For data analysis a mixed-methods approach was used, incorporating both quantitative and qualitative methods, with descriptive and comparative analyses. The results revealed that in the eight general education schools participating in the study, there are 55 students diagnosed with ADHD, of whom 50.9% have a recommendation for enhanced support and 34.5% for special support. The application of enhanced support was significantly more prevalent among students with ADHD compared to general and special support. The study

also revealed that reduced learning outcomes in Estonian language, mathematics, and the primary foreign language (A-language) were implemented in the adjusted curricula of students with ADHD in the participating schools.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, educational organization, support measures

Sisukord

Kokkuvõte ... 2
Abstract ... 2
Sisukord ... 4
Sissejuhatus ... 5
Teoreetiline ülevaade ... 5
Kaasava hariduse põhimõtted ... 5
Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija ... 6
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire olemus ... 8
ATH-ga õpilaste toetamine hariduses ... 10
Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused ... 12
Metoodika ... 13
Valim ... 13
Mõõtevahend ... 13
Uurimisprotseduur ... 14
Andmeanalüüs ... 15
Tulemused ... 16
Taustaandmed ... 16
ATH-ga õpilastele määratud toe liigid ... 17
ATH-ga õpilaste õpitulemuste vähendamine ... 18
Vabastus kohustusliku õppeaine õppimisest ... 18
Muudatused või kohandused õppeajas ... 18
Tugipersonal ja ressursside kasutamine ... 19
HEVKO koostöö teiste tugispetsialistidega ... 19
Intervjuude põhjal selgunud praktikad ja väljakutsed ATH-ga õpilaste toetamisel ... 20
ATH-ga õpilaste diagnoosimata jätmine ... 20
Individuaalse õppekava koostamine üldise toe korral ... 20
Võimalused eduks– tavaklass või kohandatud õpikeskkond? ... 20
Kuidas paremini toetada ATH-ga õpilasi koolis? ... 21
Takistused ATH-ga õpilaste mõistmisel ja toetamisel ... 21
Arutelu ... 23
Tänusõnad ... 30
Autorluse kinnitamine ... 30
Kasutatud kirjandus ... 31
Lisad ...

Sissejuhatus

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH) on neurobioloogiline arenguhäire, mis mõjutab laste keskendumisvõimet, impulsside kontrolli ning õppeülesannete täitmise järjepidevust. Uuringud näitavad, et umbes 30-40% ATH-ga õpilastest kogeb raskusi lugemise, kirjutamise ja õppimisoskuste omandamisel, mis võib mõjutada nende toimetulekut koolikeskkonnas. Kuigi enamik ATH-ga õpilastest õpib tavaklassis, vajavad nad tihti kohandatud lähenemist, sh individuaalseid õppekavasid, toetavat klassiruumi korraldust, osaajaga õpet individuaalselt või väiksemas rühmas. Eestis on senine tähelepanu suunatud laiemalt hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste toetamisele, kuid spetsiifilised uuringud, mis käsitleksid ATH-ga õpilaste õppetöö korraldust, on vähesed (Kanep, 2008; Silm *et al*., 2024). Kuigi mõned tööd, näiteks Hansti (2024), on oma magistritöös keskendunud ATH sümptomaatikale ja selle seostele eneseregulatsiooniga, puuduvad siiani põhjalikud ülevaated toetavate õpetamismeetodite või õppekorralduslike lahenduste kohta just ATH-õpilaste kontekstis. Seetõttu on oluline uurida, millised on koolide tegelikud praktikad ja võimalused ATH-ga õppijate toetamiseks erinevates õppekeskkondades.

Teoreetiline ülevaade

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) õpilaste õpetamine nõuab individuaalset lähenemist, mõistmist ning kannatlikkust, kuna nende käitumine esitab õpetajatele ja kaasõpilastele igapäevaseid väljakutseid. Kuigi kõik lapsed võivad aeg-ajalt olla rahutud, hajameelsed või impulsiivsed, eristuvad ATH-ga lapsed seetõttu, et nende hüperaktiivsus, impulsiivsus, organiseerimatus ja tähelepanematus on oluliselt tugevamad kui nende eakaaslastel ning ei vasta vanusele ega arengutasemele omastele ootustele (Aavik, 2011).

Kaasava hariduse põhimõtted

2010. aastal kehtima hakanud Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) järgi hakati erivajadustega õpilaste tööd korraldama lähtudes kaasava hariduse põhimõtetest. Selle järgi õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgses koolis tavaklassis (Harno, 2020). PGS muutmise seaduse (2018) järgi määratletakse haridusliku erivajadusega õpilaseks (edaspidi HEV) õpilane, kellele kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi ning õpilasele rakendatakse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge

(PGS, 2018). Need õpilased vajavad muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel) (PGS, 2010). Õppekorralduses tähendab kaasava hariduse põhimõtete järgimine seda, et õpilase elukohajärgses haridusasutuses arvestatakse õpilaste individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagatakse vajalike tugisüsteemide kättesaadavus (Haridus- ja Noorteamet [HARNO] , 2020).

Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija

Haridusliku erivajadustega õpilase õppe ja arengu toetamiseks määrab haridusasutuses isiku direktor. Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija (edaspidi HEVKO) ülesanne on toetada ja juhendada õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ja teeb õpetajale, vanemale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, tehes selleks koostööd teiste tugispetsialistidega (PGS, 2010).

EASIE Cross-Country Report 2021-2022 õppeaasta raportis rõhutatakse, et kaasava hariduse korraldamiseks on oluline tugiteenuste kättesaadavus ja kvaliteet. Mitme riigi ülevaates on viidatud sellele, et tugispetsialistidest on puudus ning see muudab kaasava hariduse põhimõtete rakendamise piiratuks (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024). Ka Eestis on ilmnenud teatud piirkondades tugispetsialistide puudus ning olemasolevad tugispetsialistid ei tööta täiskoormusega ja seda just väikestes maakoolides (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2024).

Haridus ja teadusministeeriumi kodulehel asuvas juhendis “ Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused” (2024) kirjutatakse, et õpingute vältel võib igal õpilasel tekkida vajadus saada täiendavat tuge õpetajalt või tugispetsialistilt. HEVKO ülesandeks on korraldada õpe õpilase toe vajadusest ja mahust lähtuvalt. Kõigepealt pakub kool õpilasele õpitulemuste saavutamisel üldist tuge, so individuaalset juhendamist, tugispetsialistide teenust, õpiabitunde. Kui sellest ei piisa kaasatakse õpilase toe vajaduse hindamisse Rajaleidja keskuste koolivälised nõustamismeeskonnad ja spetsialistid haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonnast, et pakkuda õpilasele tõhustatud või erituge (HTM, 2024).

Üldise toe vajaduse selgitab välja ja sekkumist rakendab kool ja tuge võib pakkuda ka ennetava meetmena. Üldist tuge vajavad õpilased, kellel on ilmnenud:

- Raskused koolikohustuse täitmisel.
- Mahajäämus õpitulemuste saavutamisel.

Tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes püsiva õpiraskuse, terviseprobleemi või puude tõttu vajab:

- Õpet eriklassis.
- Pidevat tugispetsialistide teenust ning vähemalt ühte järgnevatest:
  - IÕK,
  - osaajaga õpe individuaalselt või rühmas,
  - pidev individuaalne tugi klassis toimuva õppetöö ajal.

Erituge rakendatakse õpilasele, kes raske ja püsiva psüühikahäire, intellekti-, meele- või liitpuude tõttu vajab puudespetsiifilist õppekorraldust ning pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- ja/ või tervishoiuteenusega ning vähemalt ühte järgnevatest:

- osaajaga õpe individuaalselt või rühmas;
- pidev individuaalne tugi klassis;
- õpe eriklassis (HARNO, 2020).

Tartu Ülikooli teadlaste tehtud uuringu „Kaasav hariduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport“ (2024) kohaselt on EHIS-e andmete põhjal haridusliku erivajadustega õpilaste hulk kasvutrendis. Haridusliku erivajadusega õpilaste (õpilased, kellele rakendatakse tõhustatud või erituge) arv ja osakaal kõikidest õpilastest on kasvanud 5,9%-lt aastal 2018, 8,3%-ni aastal 2022. Toeliigiti on põhikoolis enim kasvanud tõhustatud toe rakendamise märkimine (Silm *et al.*, 2024). Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar märkis 2016. aastal oma uuringus „Haridusliku erivajadusega õpilasi kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus“ lõppraportis, et Eestis on neid koole, kus integreeritakse edukalt eriklassi tingimusi vajavaid õpilasi tavaklassidesse (Centar, 2016).

Statistika kinnitab, et mida suurem on kool ja rohkem õpilasi klassis, seda vähem HEV-õpilasi seal õpib. Tavakoolides, kus põhikooliklassis õpib keskmiselt 24 või enam õpilast, on HEV-õpilaste osakaal enam kui neli korda madalam kui tavakoolides, kus põhikooliklassides õpib vähem kui kuus õpilast. Lapsevanemad eelistavad võimalusel HEV-õpilastele väiksemaid koole, kus õpilastele pööratakse rohkem tähelepanu ja on tagatud tugispetsialistide olemasolu (Kallas & Räis, 2018).

Kirjutatavas magistritöös keskendutakse aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilasele kui haridusliku erivajadusega õpilasele, tegemist on ühe levinuma neurobioloogilise arenguhäirega kooliealiste laste seas. Rahvusvahelised uuringud näitavad, et 3-5% õpilastest on aktiivsus- ja tähelepanuhäirega ning Eestis võib hinnanguliselt iga klassi kohta olla 1-3 sellise häirega õpilast (American Psychiatric Association [APA], 2013; DuPaul & Stoner, 2014).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire olemus

Barkley (2015) toob samuti välja, et ATH on neurobioloogiline arenguhäire, mis mõjutab oluliselt lapse keskendumisvõimet, töömälu, impulsside kontrolli ja ülesannete lõpuleviimist ning kõik need täidesaatvad funktsioonid on õppetöös toimetulekuks määrava tähtsusega.

Ameerika Psühholoogide Assotsiatsioon ehk APA (2013) eristab oma väljaandes DSM-V aktiivsus- ja tähelepanuhäirel kolme alatüüpi:

1) ülekaalus on tähelepanuvõime puudulikkus– laps on tähelepanematu, kuid mitte hüperaktiivne ega impulsiivne;
2) ülekaalus on hüperaktiivsus/impulsiivsus– laps on hüperaktiivne ja impulsiivne, kuid suudab tähelepanu fokuseerida;
3) kombinatsioon kahest eelnevast– see on ühtlasi kõige levinum ATH alaliik.

Diagnoos põhineb püsivate sümptomite olemasolul, mis on ilmnenud teatud aja jooksul ja on olnud märgatavad viimase kuue kuu jooksul. Sümptomid peavad olema ilmnenud enne 12. eluaastat ja rohkem kui ühes keskkonnas (APA, 2013).

World Health Organization (WHO) ehk rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni (2022) järgi kuulub aktiivsus- ja tähelepanuhäire hüperkineetiliste häirete hulka, mis tekivad lapsel varases arenguperioodis (tavaliselt esimese viie eluaasta jooksul). Põhilisteks tunnusteks on püsivuse puudumine, ühelt tegevuselt üleminek teisele ühtegi neist lõpetamata, halvasti juhitud tegevus, ülemäärane aktiivsus, lisaks on laps sageli hoolimatu ja impulsiivne ning seetõttu satub tihti õnnetustesse, laps eksib kergesti distsipliininõuete vastu. Need tegurid avaldavad mõju just akadeemilistes ja sotsiaalsetes valdkondades (World Health Organization [WHO], 2022).

Paljud ATH-ga lapsed saavutavad akadeemiliselt madalamaid tulemusi, kui nende intellektuaalsete võimete põhjal võiks eeldada. “ *Academic Underachievement and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Negative Impact of Symptom Severity on School Performance”* uuringus esinesid ATH-ga laste rühmal (kes omasid keskmisi intellektuaalseid võimeid) lugemise, kirjutamise ja matemaatika oskustes oluliselt nõrgemad tulemused, kui oli prognoositud ning nende tegelike ja prognoositud saavutuste vahel oli suurem lahknevus kui ATH-ta laste rühmal. Need tulemused näitavad, et mida raskemad on ATH-ga laste käitumisprobleemid ja enesekohaste oskuste puudulikkus, seda negatiivsemalt võivad need mõjutada nende õpitulemusi (Barry *et al*., 2002).

Sihtasutus Eesti Lastefond koduleheküljel on aktiivsus- ja tähelepanuhäiret kirjeldatud järgnevalt: hüperaktiivsus on üldlevinud nimetus, millega tähistatakse aktiivsus- ja

tähelepanuhäiret (ATH). Eestis kasutatakse veel termineid üliaktiivsus ja hüperkineetilisus. Ingliskeelses kirjanduses võib kohata lühendeid ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) ning ADD (Attention Deficit Disorder) (Lastefond, 2024).

„Aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosimise ning ravi põhimõtted. Tervisekassa. 2023“ (2022) ravijuhendis kirjutatakse, et Eestis ei ole ATH epidemioloogilisi uuringuid tehtud, kuid Maailma Terviseorganisatsiooni (WHO) andmetel esineb ATH umbes 8%-l alla 18-aastastest lastest, poistel sagedamini kui tüdrukutel. Uuringud on näidanud, et aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilastel esineb sageli kaasnevaid psüühikahäireid. Rahvusvaheliste andmete põhjal võib kuni 75% ATH-ga lastest kogeda lisaks ka ärevust, depressiooni, käitumishäireid, autismispektrihäireid või õppimisraskusi (CHADD, n.d.; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2022). ATH ravimata jätmine suurendab oluliselt haridustee katkemise riski. Näiteks selgus Barbaresi jt (2007) uuringus, et 28% ATH-ga noortest kordas klassi, samal ajal kui kontrollrühmas oli see näitaja vaid 7%. Teises uuringus leiti, et 32% ATH-ga õpilastest katkestas keskhariduse, mis on kaks korda kõrgem kui nende eakaaslastel ilma psüühikahäireteta (University of Montreal, 2014). Sellised leiud rõhutavad varajase sekkumise ning sihipäraste tugimeetmete olulisust, et vältida õpilaste toimetulekuraskuste süvenemist ja haridustee katkestamist.

ATH-ga võib sageli kaasneda ka muid psüühikahäireid (vähemalt 50–60%-l juhtudest): 12–60%-l õpivilumuste puudulikkus (lugemine, kirjutamine, matemaatika), 10–54%-l kõnearengu pärssumine (väljendusoskus enam häiritud kui vastuvõtuvõime), 20% -l nägemis- või kuulmisteravuse nõrkus, 18–60%-l ärevushäired või depressioon, 35–60%-l käitumishäired. ATH diagnoosimisel tuleb arvestada võimalusega, et hoopis kaasnevana näivad häired võivad olla primaarsed, mis põhjustavad lapsel kroonilist stressi, mille avaldused sarnanevad paljuski ATH sümptomitega (Liivamägi, 2008).

ATH sümptomid ilmnevad eriti selgelt koolikeskkonnas, kus lastele esitatakse suuremad nõudmised keskendumise ja eneseregulatsiooni osas. Nooremate laste puhul tõlgendatakse sellist käitumist sageli ekslikult kasvatamatuse või distsipliiniprobleemina. ATH kesksed tunnused, nagu tähelepanupuudulikkus, impulsiivsus ja hüperaktiivsus, põhjustavad sageli tõsiseid raskusi koolis: õpilased ei suuda keskenduda pingutust nõudvatele ülesannetele, neil on keeruline kuulata ja meelde jätta õpetaja instruktsioone ning nad ei jõua järjepidevalt koolitöid lõpule viia. Sageli esineb lohakust, organiseerimatust, katkestatud tööülesandeid ning raskusi osalemisel rühmatöös või klassivestluses. Lisaks võivad nad segada klassiruumi tööd oma impulsiivse või motoorse rahutusega, väljendudes näiteks ringi kõndimises, rääkimises, esemete katsumises või pingile koputamises (Aavik, 2011). Loe & Feldman (2007) rõhutavad

oma uuringus, et ATH mõjutab eelkõige töömälu, ülesannete lõpuleviimist ning eneseregulatsiooni– kõik need tegurid on tugevalt seotud akadeemilise toimetulekuga.

ATH-ga õpilaste toetamine hariduses

Kallaste jt (2016) ja ka Kanep (2008) tõid lõppraportites välja, et uuring näitas kirjutamis-, lugemis- ja/ või arvutusraskus ning õpiraskused on kõige levinumateks hariduslikeks erivajadusteks. Oluline on siinkohal see, et need erivajadused on tõenäoliselt sageli mitte peamised, vaid kaasnevad erivajadused: nagu aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH), autismispektrihäired või vaimse arengu mahajäämus. Ka APA (2013) märgib, et spetsiifilised õppimishäired esinevad sageli koos teiste psüühikahäiretega, mistõttu tuleks neid käsitleda laiemas kontekstis. See tähendab, et esmapilgul lihtsana tunduvad õpiraskused võivad olla hoopis märgiks sügavamast ja kompleksemast vajadusest põhjalikumaks toetuseks ja sekkumiseks.

Eestis ei ole lapsevanemal kohustust avaldada koolile lapse meditsiinilisi diagnoose, välja arvatud juhtudel, kui see on lapse heaolu ja turvalisus tagamiseks vajalik. Isikuandmete kaitse üldmääruse rakendamise juhendi järgi võib haridusasutus töödelda lapse terviseandmeid ainult lapsevanema nõusolekul või kui see on seadusest tulenevalt vajalik (HARNO, 2018). Samuti on õiguskantsler seisukohal, et lapse terviseandmeid, sealhulgas diagnoose, tuleb jagada ainult lapsevanema nõusolekul ning ainult ulatuses, mis on vajalik lapse hariduse ja heaolu tagamiseks (Õiguskantsler, 2019).

DosReis jt (2010) on oma uuringus välja toonud lapsevanemate kogemused stigmatiseerimise kohta seoses lapse ATH diagnoosiga. See võib mõju avaldada nende otsusele diagnoosi koolile avaldada. (DosReis *et al.*, 2010). Eestis spetsiifilised uuringud selle kohta puuduvad, kuid see võib olla üks põhjus, miks Eesti koolides õpib diagnoosimata aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilasi.

Akadeemiline mahajäämus, klassireeglite eiramine ja probleemsed suhted eakaaslastega on seotud ATH-ga ning kool on kohustatud neid õpilasi aitama. Koolipoolne sekkumine on oluline ATH-ga õpilaste raviplaanis. Erinevate lahenduste otsimine ning pakkumine on kasulikud täiendused psühhotroopsetele ravimitele ja/või kodupõhistele käitumuslikele sekkumistele, eriti akadeemilise ja käitumusliku toimimise otseseks käsitlemiseks klassiruumis (Tresco *et al.*, 2010). Sellest üksi ei piisa, et ainult tagajärgedele keskendumine oleks piisav selle häirega õpilaste käitumisraskuste lahendamiseks. Samuti on oluline sekkumiste kavandamiseks, hindamiseks ja muutmiseks ATH-ga õpilase arengu jälgimine nii kooliaasta jooksul kui ka aastate lõikes (DuPaul *et al.*, 2011).

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD, inglise keeles *Organisation for Economic Co-operation and Development*) liikmesriikides tehtud uuringu "Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)" (2020) kohaselt pakutakse ATH-ga õpilastele individuaalseid plaane ehk Individualized Education Plan (IEP), et hõlbustada õppekava täitmist, lähtudes õpilase raskustest ja vajadustest paindlikkuse järele. Kõige sagedamini nimetatakse neid plaane individuaalseteks õppekavadeks, mis on kohandatud vastavalt konkreetsele õpilasele ja tema vajadustele ning sisaldavad erinevaid aspekte, nagu näiteks praeguse õpitaseme kirjeldus, individuaalne juhendamine ja kasutatavad teenused, kohandused ning õpilasele seatud iga-aastased eesmärgid õppetöös (OECD, 2020).

Malmqvist (2018) rõhutab, et ATH-ga õpilaste õppetöö korraldamiseks kasutatakse mitmeid erinevaid lähenemisi. Näiteks on mõnes koolis loodud spetsiaalsed ATH-klassid, mis on väikese õpilaste arvuga ja kus õpetamine toimub struktureeritud ning rahulikus keskkonnas. Samuti on tavalise klassi raames rakendatavad kohandused, nagu ülesannete lihtsustamine või päevakava visualiseerimine, osutunud toetavaks. Üha enam rõhutatakse kaasava hariduse põhimõtteid, kus õpetaja koostöös tugispetsialistidega kujundab paindlikke lahendusi (Malmqvist, 2018).

Siinkohal on aga määrava tähtsusega kooli võimekus märgata toetuse vajadust ka ilma diagnoosita ning tõhustada toetust süsteemselt. Kui abi üldtoe raames ei ole piisav, tuleb lapse õppekorraldust kohandada ning rakendada lisameetmeid, et tagada nii tema kui ka klassikaaslaste õppimisvõimalus. Haridus- ja Noorteameti (2020) juhiste järgi peab igas koolis olema selgelt määratletud ja õppekavaga seotud kord, kuidas tuge vajavate õpilaste jaoks õppetöö korraldatakse. See tähendab, et kooli ülesanne ei ole üksnes reageerida, vaid ka ennetada, pakkudes tõhustatud tuge siis, kui üldtugi enam ei vasta õpilase vajadustele.

Tartumaa Omavalitsuste Liidu kodulehel on välja toodud, et Tartu maakonnas on kokku 26 üldhariduskooli ja sinna ei ole arvestatud Tartu linna koole, ega ka üldhariduskoole, mis on mõeldud tõhustatud ja eritoega õpilaste õpetamiseks. Tartu maakonnas on 7 omavalitsust (Tartumaa Omavalitsuste Liit, n.d.). Tartumaa üldhariduskoolide profiil on väga erinev, kuna omavalitsused on erineva suurusega ning see määrab ka koolide arvu valdades. Kõige rohkem on koole Elva vallas ja kõige vähem Luunja vallas. Tartumaa üldhariduskoolid said uuringusse valitud, sest autori andmetel toimuvad ühes vallas regulaarsed tugispetsialistide kohtumised, kus arutatakse erinevaid probleeme ja muresid, mis nende koolides on. Igal kohtumisel arutatakse vähemalt korra aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste õppetööga seonduvaid muresid. Leitakse ka koos erinevaid lahendusi kitsaskohtade parendamiseks ning on olemas

toimiv koostöö. See teadmine tekitas autoris huvi, kuidas on teistes omavalitsustes aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste õppetöö korraldatud.

Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused

Viimaste aastate uuringud ja statistika näitavad, et hariduslike erivajadustega õpilaste hulk on pidevas kasvutrendis (Kanep, 2008; HTM, 2024). Samal ajal on ATH-ga õpilaste toetamine koolides jätkuvalt ebaühtlane ning sageli puudub süsteemne lähenemine õppetöö korraldusele. Paljudel juhtudel jäävad ATH tunnustega õpilased üldtoe tasandile ka siis, kui nende vajadused viitavad vajadusele rakendada tõhustatud või erituge.

Sellest lähtuvalt on käesoleva magistritöö eesmärgiks kirjeldada, kuidas on ATH-ga õpilaste õppetöö korraldatud Tartumaa üldhariduskoolides ning milliseid toetavaid meetmeid rakendatakse erinevatel toe tasanditel. Eesmärk on anda andmetel põhinev ülevaade sellest, kuidas ATH-ga õpilasi reaalselt toetatakse, milliseid võimalusi ja takistusi nähakse toetuse kavandamisel ja elluviimisel ning milliseid õppekorralduslikke lahendusi kasutatakse. Töö aitab kaardistada, kuivõrd suudetakse tagada ATH-ga õpilastele jõukohane õpe vastavalt kaasava hariduse põhimõtetele ning kas koolides on loodud piisavad tugistruktuurid. Uurimistöö toetub järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on uuringus osalenud koolide aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste osakaal, kes õpib tõhustatud või eritoe soovitusega?
2. Millistes õppeainetes esineb ATH-ga õpilastel individuaalseid õppekavasid, kui õpitulemusi ei ole vähendatud?
3. Kui suur osakaal ATH-ga õpilasi õpib eriklassis?
4. Kui suurel osakaalul ATH-ga õpilastel on rakendatud osaajaga õpet individuaalselt või rühmas?
5. Kui suurel osakaalul aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilastel on õpitulemused vähendatud?
6. Millistes õppeainetes esineb ATH-ga õpilastel sagedamini õpitulemuste vähendusi?
7. Kui suurel osakaalul ATH-ga õpilastel on kohustusliku õppeaine õppimisest vabastus? Millistest õppeainetest vabastus on ja milliste õppeainetega see on asendatud?
8. Kui suurel osakaalul ATH-ga õpilastel on tehtud muudatused või kohandused õppeajas (muudatused tunniplaanis, nädalakoormuses, klassi läbimise aja/nominaalse õppeaja muutus)?

Metoodika

Käesoleva uurimuse puhul on tegemist segameetoditel põhineva uurimisviisiga (sisaldab kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid meetodeid). Õunapuu (2014) toob välja, et kvalitatiivset uurimistööd võib täiendavalt rakendada juhul, kui kvantitatiivne üksi osutub piiratuks. Kvantitatiivne uurimisviis võimaldab andmete arvulist mõõtmist ja kvalitatiivse uurimisviis võimaldab tulemused esitada sõnade, sümbolite või kirjeldustena (Hirsijärvi & Huttunen, 2005; Õunapuu, 2014). Magistritöös kasutati mõõtevahendina elektroonilist ankeetküsimustikku ja poolstruktureeritud intervjuud. Uurimistöös järgiti eetilise uurimistöö põhimõtteid ning andmete kogumine toimus ususe, vabatahtlikkuse ja anonüümsuse põhimõtteid järgides. Küsimustiku ja intervjuu kaudu kogutud andmed ei sisaldanud isikustatud ega tundlikke andmeid konkreetsete õpilaste kohta, vaid HEVKO-de üldistatud hinnanguid koolides rakendatavate toetavate meetmete ja õppekorralduse kohta ATH-ga õpilaste osas. Uuring viidi läbi Tartu Ülikooli eetilise teadustöö juhendi alusel (Tartu Ülikool, 2022).

Valim

Magistritöö uurimuses kasutati sihipärast valimit, mille moodustasid Tartumaa üldhariduskoolide haridusliku erivajadusega õpilaste õppe koordineerijad (HEVKO-d). Uurimuse eesmärgist lähtuvalt oli asjakohane kaasata just HEVKO-d, kuna nemad koordineerivad koolides tugimeetmete rakendamist ja on otseselt seotud ATH-ga õpilaste toetamise korraldusega.

Kutse osaleda küsitluses saadeti kõikidele Tartumaa üldhariduskoolidele, v.a Tartu linnas paiknevatele koolidele, et keskenduda maakonnaülestele praktikatele väiksemates omavalitsustes. Seega võib uurimuse valimit käsitleda laiendatud kõiksusliku valimina Tartumaa üldhariduskoolide HEVKO-de hulgas, kuhu kaasati kõik, kelle kontaktandmed olid avalikult kättesaadavad ja kes olid valmis osalema.

Mõõtevahend

Magistritöös kasutati mõõtevahendina elektroonilist ankeetküsimustikku (Lisa 1) ja poolstruktureeritud intervjuud (Lisa 2), mille koostas magistritöö autor koostöös juhendajaga. Ankeetküsimustik koostati Google Forms keskkonnas. Küsimustik sisaldas suletud ja avatud küsimusi, millele vastajad said vastata neile sobival ajal. Ankeetküsimustikus koguti andmeid nende õpilaste kohta, kellel on diagnoositud aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Ankeetküsimustik oli jaotatud plokkideks:

- Taustaandmed
- ATH-ga õpilastele määratud toe liigid
- ATH-ga õpilaste õpitulemuste vähendamine
- Vabastus kohustusliku õppeaine õppimisest
- Muudatused või kohandused õppeajas
- Tugipersonal ja ressursside kasutamine
- HEVKO koostöö teiste tugispetsialistidega

Kvantitatiivsele uuringule järgnes kvalitatiivne uuring, millega kogutud andmete abil vastati kvantitatiivses uuringus üles tõusnud küsimustele, selgitati lähemalt konteksti, mis võimaldab kvantitatiivses uuringust saadud tulemusi paremini interpreteerida. Kvalitatiivse uuringu läbiviimiseks koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuu (Lisa 2) abil. Poolstruktureeritud intervjuu kavandamisel pani autor eelnevalt kirja konkreetsed teemad, mis lähtusid töö eesmärkidest ja uurimisküsimustest. Küsimused koostati koostöös juhendajaga ning nende eesmärk oli süvitsi mõista, kuidas ATH-ga õpilaste õppetööd koolides korraldatakse ning millised tegurid seda mõjutavad. Intervjuu teemad hõlmasid järgmisi valdkondi: ATH-ga õpilaste arvu ja tuvastamisega seotud probleemid koolides; individuaalsete õppekavade koostamise põhimõtted üldtoe tasandil; koolide võimalused ja takistused ATH-ga õpilaste toetamisel; tugispetsialistide ja ressursside kättesaadavus; soovitused senise süsteemi parendamiseks.

Uurimisprotseduur

Enne uuringu läbiviimist toimus pilootuuring, mille eesmärgiks oli hinnata küsimustiku arusaadavust ja tehnilist toimimist. Pilootuuring toimus jaanuar 2025. Pilootuuringus osalesid kolme üldhariduskooli haridusliku erivajadustega õpilaste õppe koordineerijat. Pilootuuring aitas välja selgitada võimalikud ebakõlad ning võimaldas teha vajalikke muudatusi, et tagada andmekogumisvahendi usaldusväärsus ja sobivus sihtgrupile. Pilootuuringu tulemusena selgus, et tehnilisel tasandil esines küsimustikus viga: mitme valikuga küsimustele oli võimalik vastata vaid ühe vastusevariandi abil. See tõi esile vajaduse küsimustiku tehnilise ülesehituse muutmiseks, et vastajad saaksid anda mitmele valikule vastuse vastavalt küsimuse sisule.

Uuring viidi läbi veebruar- märts 2025. Esmalt informeeriti valimisse sattunud koolide HEVKO-sid uuringu eesmärkidest ning saadeti elektrooniline ankeetküsimustik. Uuringusse kaasati kõik Tartumaa üldhariduskoolide HEVKO-d, kelle kontaktandmed olid avalikult kättesaadavad ja kes olid valmis osalema. Andmeid küsiti ainult I-III kooliastme kohta. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik ja anonüümne.

Ankeetküsimustiku täitmiseks oli aega kaks nädalat. Pärast esimese nädala möödumist saatis käesoleva töö autor meeldetuletuse uuringus osalejatele. Ankeetküsimustiku täitmisele kulus umbes 25-30 minutit.

Kvalitatiivse uuringu läbiviimiseks intervjueeriti kahte Tartumaa üldhariduskoolis töötavat HEVKO-t. HEVKO-de valik toimus sihipärase valimi alusel. Valimisse kaasati esialgu viis HEVKO-t erinevatest Tartumaa maakoolidest, et tagada mitmekesisem ülevaade piirkondlikest praktikastest. Valiku aluseks oli nende valmidus osaleda uuringus ja nende kogemus ATH-ga õpilaste toetamisel. Intervjuus oli nõus osalema ainult kaks HEVKO-t. Vastata tuli viiele küsimusele, mis olid jagatud teemadeks: ATH-ga õpilaste tuvastamine, tugi üldtoe tasandil ja individuaalsed õppekavad, integreerimine tavaklassi, õpetajate tedalikkus ja hoiakud, ressursid ja poliitika. Intervjueeritavate poole pöörduti e-maili teel ning intervjuud viidi läbi Zoomi vahendusel. Üks intervjuu kestis 12-13 minutit. Intervjuud salvestati telefonis oleva helisalvestus rakendusega. Intervjuu alguses tutvustati käesoleva töö eesmärki, mainiti, et intervjuu salvestatakse ning andmed muudetakse anonüümseks.

Andmeanalüüs

Analüüsi aluseks olid HEVKO-de poolt esitatud andmed üldhariduskoolides rakendatavate tugimeetmete ja õppekorralduslike praktikate kohta ATH-ga õpilaste toetamisel 2024/2025. õppeaastal. Tegemist ei olnud üksikjuhtumite või konkreetsete õpilaste isikuandmetega, vaid kooli tasandil üldistatud ülevaatega olemasolevatest toetussüsteemidest ja nende rakendamisest. Ankeetküsimustikus olevaid lahtiseid küsimusi analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mis andis autorile võimaluse andmeid tõlgendada ja sõnastada andmetes esinevaid mustreid ja teemasid ilma eelneva teooriata (Chandra & Shang, 2019). Kvantitatiivse andmeanalüüsi abil sai käesolevas magistritöös võrrelda ATH-ga õpilaste õppetöö korraldamise erinevaid aspekte ja tugimeetodite kasutamise sagedust; analüüsida ja kirjeldada, kui suures osas ja millistes õppeainetes esineb ATH-ga õpilaste puhul õpitulemuste vähendusi; võrrelda õppetulemuste vähendusi erinevates õppeainetes; uurida, kas mõned ainevaldkonnad (nt matemaatika või keeleõpe) on rohkem mõjutatud kui teised.

Andmeanalüüsiks kasutati programmi JASP 0.19.3.0 (Just Another Statistical Program). Kvantitatiivsete andmete analüüsimisel rakendati sagedusanalüüsi ja kirjeldavat statistikat, mille abil selgitati välja uuritavate nähtuste esinemissagedused, osakaalud ning jaotused vastavalt töö uurimisküsimustele. Programm on veebikeskkonnas tasuta allalaaditav (JASP Team, 2023). Kuna intervjueeritavaid oli ainult kaks, siis autor kirjeldab

uurimisküsimuste vastuseid intervjueeritavate vastuste kaudu. Intervjueeritavad tähistati koodidega HEVKO 9 ja HEVKO 10.

Tulemused

Kahekümne kuuest koolist osales uuringus kaheksa kooli. Vaatamata sellele, et autor kasutas kõikvõimalikke lähenemisviise, näiteks tutvused, personaalne lähenemine jne, siis osalemisprotsent oli 30,8%. Ühelt koolilt sai autor ka tagasisideks, et nende kool ei osale sellistes uuringutes, kuna neid ei huvita, mis diagnoosiga õpilasi nad õpetama peavad.

Taustaandmed

Uuringus osalenud haridusliku erivajadusega õppija õppe koordineerijad on konfidentsiaalsuse tagamiseks tähistatud koodidega nagu HEVKO1, HEVKO2 jne. HEVKO tähistab vastajat ja number vastamise järjekorda. Uuringus osalenud haridusliku erivajadusega õppija õppe koordineerijad on esitatud tabelis 1.

Uuringu tulemusena selgus, et uuringus osalenud kaheksas koolis õpib kokku 55 (2,6%) õpilast, kellel on diagnoositud aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Uuringus osalenud koolides oli ATH-ga õpilaste keskmine arv 7 (standardhälve 3,357). Kõige väiksemas koolis õppis ATH-ga õpilasi 5 ja suurimas 13. I kooliastmes õppis keskmiselt 2,5 ATH-ga õpilast, II kooliastmes 2 ja III kooliastmes 3.

Uuringus osalenud koolide üldine õpilaste arv varieerus 48-st 697-ni, keskmise väärtusega 159,5 (standardhälve 230,593). Suur erinevus koolide suuruses ning ATH-ga õpilaste arvus viitab sellele, et uuringus osalenud koolid on väga erineva profiiliga. ATH-ga õpilaste osakaal uuringus osalenud koolides on esitatud samuti tabelis 1.

Tabel 1. Uuringus osalenud HEVKO-de andmed ja ATH-ga õpilaste osakaal koolides

HEVKO	Õpilasi koolis	ATH-ga õpilasi	ATH-ga õpilaste osakaal	HEVKO koormus
HEVKO1	150	3	2%	0,25
HEVKO2	520	13	2,5%	1,0
HEVKO3	280	6	2,1%	1,0
HEVKO4	169	3	1,8%	0,3
HEVKO5	697	9	1,3%	1,0

HEVKO6	134	8	6%	ei ole määratud
HEVKO7	48	5	10,4%	0,25
HEVKO8	81	8	9,9%	0,25
Kokku	**2079**	**55**	**2,6%**	

ATH-ga õpilastele määratud toe liigid

Määratud toe liikide kohta oli küsimustikus kokku 12 küsimust, mis jagunesid selliselt, et andmeanalüüsis oleks võimalik eristada määratud toe liike kooliastmeti.

Uuringu tulemusena selgus, et 37,5% vastanud koolidest ei ole ATH-ga õpilasele määratud üldtuge õppetöö toetamiseks. Sama suur osakaal (37,5%) märkis, et nende koolis on ühele ATH-ga õpilasele määratud ja rakendatav üldtugi. 25% vastanud koolidest märkis, et nende koolis on üldtugi rakendatud kahele või enamale õpilasele õppetöö toetamiseks. Kooliastmeti jagunesid tulemused ATH-ga õpilaste toetamine üldtoe raames järgmiselt: I kooliastmes on üldtugi rakendatud kolmele õpilasele, II kooliastmes samuti kolmele õpilasele ja III kooliastmes kahele õpilasele. Kokkuvõttes rakendatakse üldtuge kaheksale ATH-ga õpilasele uuringus osalenud koolides.

Tõhustatud toe osas selgus, et ainult ühes koolis ei ole ATH-ga õpilast, kes õpiks tõhustatud toe abil. Teistes uuringus osalenud koolides rakendatakse tõhustatud tuge järgmiselt: 25% koolidest märkisid, et nende koolis 2 tõhustatud toega õpilast ja sama suur osakaal, 25%, märkis, et nende koolides õpib 3 ATH-ga õpilast tõhustatud toe abil. Uuringu tulemusena selgus, et esineb koole, kus õpib tõhustatud toe abil 4, 6 ja 8 õpilast. Kooliastmeti jagunesid tõhustatud toe rakendamine järgmiselt: I kooliastmes on kolm kooli märkinud 1 õpilase (37,5%) ja neli kooli 2 õpilast (50%). II kooliastmes üks kool ühe õpilase, kaks kooli 2 õpilast ja üks kool 3 õpilast. III kooliastmes aga kolm kooli 3 õpilast, kaks kooli 2 õpilast ja üks kool 3 õpilast. Kokkuvõttes rakendatakse tõhustatud tuge 28 ATH-ga õpilasele uuringus osalenud koolides.

Eritoe osas selgus, et 37,5% vastanud koolides õpib eritoe abil 3 õpilast, 25% koolidest vastas, et nende koolides õpib üks või kaks õpilast ja ainult üks kool märkis, et nende koolis rakendatakse erituge neljale õpilasele. Uuringus osalenud koolides rakendatakse erituge kokku 19 õpilasele. Kooliastmeti jagunes eritoe rakendamine järgmiselt: I kooliastmes õpib eritoe abil 3 õpilast, II kooliastmes 6 õpilast ja III kooliastmes 10 õpilast.

ATH-ga õpilaste õpitulemuste vähendamine

Selles plokis oli küsimustikus kuus küsimust ning küsimused olid jaotatud nii, et andmeanalüüsis oleks võimalik eristada õpitulemuste vähendamist kooliastmeti.

50% koolidest märkis, et nende koolis ei ole ühelgi ATH-ga õpilasel õpitulemusi vähendatud, küll aga 37,5% vastanutest märkis õpitulemuste vähendamise vähemalt ühel õpilasel ja 12,5% vastanutest märkis õpitulemuste vähendamise kahel õpilasel. Uuringu tulemusena selgus, et vastanud koolides on viiel õpilasel õpitulemusi vähendatud. Kooliastmeti jagunesid tulemused järgmiselt: I ja II kooliastmes ei esine õpitulemuste vähendamist ning III kooliastmes on viiel õpilasel õpitulemused vähendatud. Uuringus selgus, et õpitulemuste vähendamist rakendati ATH-ga õpilastel kõige sagedamini A-võõrkeeles, eesti keeles ja matemaatikas– igaüks neist esines ühel õpilasel ehk 50% koolidest, kus vähendusi märgiti. Lisaks mainis 25% vastanutest õpitulemuste vähendamist ajaloos, kirjanduses, tööõpetuses ja ühiskonnaõpetuses (kokku kahel õpilasel). Üks kool (12,5% vastanutest) teatas aga juhtumist, kus III kooliastmes oli õpitulemusi vähendatud kõikides õppeainetes.

Vabastus kohustusliku õppeaine õppimisest

75% uuringus osalenud koolidest märgiti, et nende koolis ei ole ATH-ga õpilastel vabastust kohustusliku õppeaine õppimisest, kuid vabastus kohustuslikust õppeaine õppimisest märgiti 12,5% vähemalt ühel õpilasel ja 12,5% kahel õpilasel. Uuringu tulemusena selgus, et vabastus kohustusliku õppeaine õppimisest uuringus osalenud koolides esineb kolmel õpilasel. I kooliastmes vabastusi ei ole, II kooliastmes on vabastus ühel õpilasel ja III kooliastmes kahel õpilasel. Mõlemal juhul on tegemist vabastusega B-võõrkeele õppimisest. Vabastatud õppeaine asendatakse kahel õpilasel eesti keelega ja ühel õpilasel loodusõpetuse ning tehnoloogia õpetusega.

87,5% märkis, et nende koolis ei ole ATH-ga õpilastel kõrgendatud õpitulemustega õppeaineid ning 12,5% ehk üks HEVKO märkis, et ühel õpilasel esineb II kooliastmes kõrgendatud õpitulemused inglise keeles.

Muudatused või kohandused õppeajas

Muudatused ATH-ga õpilaste tunniplaanis märgiti 25% muudatused puuduvad, 25% märkis, et muudatused esinevad vähemalt ühel õpilasel, 12,5% märkisid muudatused kahel õpilasel, 25% vastanutest märkisid muudatused kolmel õpilasel ja 12,5% märkisid kuuel õpilasel. Uuringus osalenud koolides esineb ATH-ga õpilastel tunniplaanis muudatusi 16 õpilasel. Muudatused

nädalakoormuses on tehtud viiele õpilasele, kuid ATH-ga õpilasele ei ole tehtud klassi läbimise aja/ nominaalse õppeaja muutust mitte üheski uuringus osalenud koolis.

Eriklassis õppimist (piirnorm 12 õpilast) rakendatakse viiele tõhustatud toe otsusega ATH-ga õpilasele ja kahele eritoe ostusega õpilasele (piirnorm 6 õpilast). Üks uuringus osalenud kool on märkinud, et eraldi klassid nende koolis puuduvad.

Osaajaga õpet individuaalselt on rakendatud üheteistkümnele ATH-ga õpilastele. Uuringus osalenud koolidest märkisid osaajaga õpet individuaalselt 12,5% vähemalt ühele õpilasele, 25% kahele õpilasele ja 25% kolmele õpilasele. 37,5% uuringus osalenud koolidest märkisid, et osaajaga õpet individuaalset koolides ATH-ga õpilastele ei rakendata.

Osaajaga õpet väiksemas rühmas märkis 12,5% ehk üks kool, et nende koolis rakendatakse tugimeedet kaheksale õpilasele, 50% märkis osaajaga õpet väiksemas rühmas kahel õpilasel ja 12,5% ühel õpilasel. 25% uuringus osalenud koolidest märkis, et osaajaga õpet väiksemas rühmas ATH-ga õpilastele ei rakendata. Kokku rakendatakse osaajaga õpet väiksemas rühmas seitsmeteistkümnele ATH-ga õpilasele.

Uuringu käigus selgus, et uuringus osalenud koolidest ainult kaks (25%) arvestab ATH-ga õpilastel ka õppekavaväliseid tegevusi õppekava osana. Täpsustusena selgitati, et õppekava osana arvestatakse huviringides, trennides, kodus iseseisvalt alustatud loomingulisi projekte, süvenenud huvi tõttu koostöine projektõpe õpetajaga ja märgatavat motivatsiooni tõusu mingi kodutöö osas.

Tugipersonal ja ressursside kasutamine

Uuringus osalenud koolides toetavad ATH-ga õpilasi kõige sagedamini sotsiaalpedagoogid (100%) ja eripedagoogid (75%). Kõik vastanud koolid (100%) märkisid, et ATH-ga õpilaste toetamiseks kasutatakse abiõpetajaid.

HEVKO koostöö teiste tugispetsialistidega

Põhitööülesanded, mida HEVKO-d koolis täidavad on märkinud kõik 8 (100%) on õpilaste, õpetajate, lastevanemate nõustamine ja nõustamiskomisjonile materjalide koostamine ning edastamine, aga ka õpilase individuaalse arengu kaardi avamine ja õpetajate toetamine ja juhendamine haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel. Igapäevaselt teevad kuus HEVKO-t koostööd eripedagoogiga ja sotsiaalpedagoogiga (75%), viis vastanut teevad koostööd ka logopeediga, psühholoogi ja abiõpetajaga (62,5%) ja üks HEVKO on märkinud, et teeb koostööd igapäevaselt ka tugiisikuga.

Intervjuude põhjal selgunud praktikad ja väljakutsed ATH-ga õpilaste toetamisel

ATH-ga õpilaste diagnoosimata jätmine

Mõlema HEVKO hinnangul esineb ATH tunnustega õpilasi igas klassis, kuid paljud neist jäävad ametliku diagnoosita. Peamiste põhjustena toodi välja õpetajate piiratud teadlikkus ja ettevaatlikkus teemaga tegelemisel: õpetajad ei pruugi märgata lapse erivajadusi või tunnevad ebakindlust nende märkide jagamisel lapsevanemaga. Samuti esineb õpetajate seas eelarvamusi, mistõttu tõlgendatakse ATH sümptomeid pigem käitumisprobleemidena. Lapsevanemate rolli peeti samuti oluliseks: sageli loodetakse, et probleemid on ajutised või koduses keskkonnas neid ei esine ning spetsialisti poole pöördumine jääb ära. Lisaks mainiti vanemate hirmu sildistamise ees, mis võib viia vältimiseni ning jätta lapse ilma vajaliku toeta.

Individuaalse õppekava koostamine üldise toe korral

HEVKO-de hinnangud viitavad sellele, et individuaalsete õppekavade koostamine ATH-ga õpilastele üldtoe raames ei ole süsteemne. Ühes koolis (HEVKO 9) kirjeldati tuge pigem juhuslikuna: toetust pakutakse õpetaja initsiatiivil ja vajadusel töömahtu kohandades või suunatakse laps õpiabirühma. Ametliku soovituse puudumisel ei võimaldata sageli tugispetsialistide regulaarset kaasamist ega väikeklassis õppimise võimalust, isegi kui see oleks vajalik.

Teises koolis (HEVKO 10) selgitab, et neil on välja töötatud teadlikum ja koostööpõhine lähenemine. Toetuse planeerimist alustatakse varakult: kogutakse infot õpetajatelt ja vajadusel kaasatakse lapsevanem, kindlasti kaasatakse tugispetsialistid ning kui vaja koostatakse ka individuaalne õppekava enne diagnoosi saamist. Oluline on ainepõhine lähenemine ja lapse võimetega arvestamine. Kaardistamine ja dokumenteerimine võimaldab vajadusel tuge järjepidevalt täiendada või ümber korraldada.

Võimalused eduks– tavaklass või kohandatud õpikeskkond?

HEVKO-d arvavad, et ATH-ga õpilaste puhul ei ole integreerimine tavaklassi alati realistlik ega tingimata eesmärgiks seatav. HEVKO 9 rõhutas, et kuna ATH on krooniline seisund, mitte mööduv arenguline raskus, ei pruugi kõik õpilased suures klassis toime tulla. Sellisel juhul on oluline pakkuda neile stabiilne, rahulik ja vähendatud koormusega õpikeskkond, mis võimaldab põhihariduse omandamist nende võimeid ja vajadusi arvestades.

HEVKO 10 seevastu leidis, et tagasipöördumine tavaklassi on võimalik, kuid eeldab järkjärgulist lähenemist, tugevat koostööd kooli, lapsevanema ja lapse vahel, aga ka lapse

valmisolekut. Üheks toimivaks praktikaks toodi välja osaline tagasipöördumine, näiteks mõne õppeaine kaupa, kui õpilane on selleks valmis ja keskkond toetav.

Kuidas paremini toetada ATH-ga õpilasi koolis?

Intervjueeritavad avaldasid arvamust, et ATH-ga õpilaste paremaks toetamiseks on vaja nii õpetajate teadlikkuse tõstmist kui ka süsteemsete tugistruktuuride tugevdamist. HEVKO 9 rõhutas, et õpetajad on tihti ülekoormatud ning kuigi ATH-ga õpilased vajavad rohkem tähelepanu, saavad nad klassitunnis sageli kõige vähem tuge. Õpetajate piiratud erialane ettevalmistus ja puudulikud teadmised ATH eripärade kohta takistavad kohandatud lähenemist, mistõttu on tarvis senisest rohkem täiendkoolitusi ja hoiakute muutmist- ATH-d ei tohiks käsitleda kui distsipliiniprobleemi või pahatahtlikkust.

HEVKO 10 lisas, et üks peamisi võtmeid on õpetajate teadlikkuse suurendamine ning arusaama kujundamine sellest, kuidas ATH-ga lapse aju töötab. Lisaks vajavad koolid rohkem tugispetsialiste ja abiõpetajaid, kes saaksid pakkuda vajadusel individuaalset tähelepanu või rahulikku keskkonda. Mõistmise ja teadmiste kõrval toodi välja ka vajadus täiendavate ressursside järele, et tuge saaks pakkuda järjepidevalt, mitte juhuslikult

Takistused ATH-ga õpilaste mõistmisel ja toetamisel

Mõlema HEVKO hinnangul on ATH-ga õpilaste toetamise suurimateks takistusteks koolikeskkonnas ressursside nappus, puudulik õpetajate ettevalmistus ning ülekoormatud tugisüsteem. HEVKO 9 tõi esile, et tugispetsialiste ei ole piisavalt, väikeklasside loomine ei ole sageli võimalik ning õpetajate töökoormus suur. Samuti on probleemiks madal töötasu, mille tõttu liiguvad tugispetsialistid haridussüsteemist välja. Tõhusamaks toetuseks vajatakse praktilisi ja väikestes gruppide toimivaid täiendkoolitusi õpetajatele ning suuremat tuge igapäevases õppetöös.

HEVKO 10 rõhutas samuti õpetajate ettevalmistuse puudulikkust- kõrgharidus ei paku aineõpetajatele sisulisi teadmisi erivajadustega õpilastega, sealhulgas ATH-ga õpilaste toetamiseks. Ühtlasi toodi välja, et kaasav haridus on pigem formaalne kui sisuline ning vajab riiklikul tasandil rohkem sisulist tuge. Lisaks tõi HEVKO 10 esile, et üldistused ei toimi: iga ATH-ga õpilane on erinev ning toetuste planeerimine peab olema paindlik ja lapsest lähtuv. Mõlema intervjueeritava sõnul on lahendused seotud lisarahastuse, tugispetsialistide arvu suurendamisega ja õpetajate praktilise koolitamisega. Vaid siis on võimalik tagada järjepidev, vajaduspõhine ja sisuline tugi ATH-ga õpilastele tavakoolis. Võrdlev ülevaade HEVKO-de intervjuudest on esitatud tabelis 2.

Tabel 2: Võrdlev ülevaade HEVKO-de intervjuudest

	Teema	**HEVKO 9**	**HEVKO 10**
1	ATH-ga õpilaste tuvastamine	ATH-ga õpilasi esineb igas klassis; sageli diagnoosimata; õpetajate hoiakud võivad olla takistavad.	Diagnoosimata lapsi on palju; õpetajad ei märka või ei julge sekkuda; vanemad kardavad sildistamist.
2	Tugi üldtoe tasandil	Abi on juhuslik; õpetaja initsiatiiv määrav; tugispetsialistide ressurss piiratud.	Märgates raskusi, rakendatakse tuge; info kogutakse õpetajatelt; otsus tehakse meeskonnaga.
3	Individuaalsed õppekavad	Toetatakse pigem tunnis; ametliku soovituse puudumisel piiratud võimalused.	Koostatakse ka üldtoe tasandil; rakendatakse ainepõhiselt ja lapse võimeid arvestades.
4	Integreerimine tavaklassi	Ei ole alati realistlik eesmärk; olulisem on stabiilne õpikeskkond.	On võimalik, kui toimub koostöö kooli, lapse ja vanemaga; protsess on järkjärguline; pigem õnnestub see üksikutega.
5	Õpetajate teadlikkus ja hoiakud	Õpetajad on ülekoormatud; teadmised ATH-st ja sellise õpilase toetamisest vähesed; hoiakud vajavad muutust.	Teadlikkus ATH olemusest madal; vajatakse rohkem praktilist tuge ja koolitusi.
6	Ressursid ja poliitika	Tugispetsialiste napib; väikeklasse raske luua; palk madal, õpetajad liiguvad erasektorisse.	Puudus tugispetsialistidest; vaja rohkem abiõpetajaid, ruume ja aega; riiklik tugi ebapiisav.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli kirjeldada, kuidas Tartumaa üldhariduskoolides toetatakse ATH-ga õpilasi, millised õppetöö korralduslikke lahendusi rakendatakse erinevatel toe tasanditel ning millised takistused ja võimalused ilmnevad tugimeetmete planeerimisel ja elluviimisel. Uuringus osales oodatust vähem koole ja nende haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerijaid. Üheks põhjuseks võib pidada tänases haridussüsteemis tugispetsialistide vähesust ja ülekoormust, kuna haridusliku erivajadusega õppijate hulk koolides on kasvutrendis ning seda kinnitavad ka erinevad uuringud. Eelnevalt on autor toonud välja, et statistika kinnitab, et mida suurem on kool ja rohkem õpilasi klassis, seda vähem HEV-õpilasi seal õpib. See leidis kinnitust ka käesolevas uuringus, et kõige väiksemas koolis (õpilasi 48) õpib 5 ja kõige suuremas (õpilasi 697) 9 ATH diagnoosiga õpilast. Autor märgib veel, et need on ainult ATH-ga õpilased ja arvatavasti õpib koolides lisaks ka teisi haridusliku erivajadusega õpilasi. HEVKO-de intervjuudest ilmnes, et ATH-ga õpilaste toetamisel on üldhariduskoolides nii sarnasusi kui märkimisväärseid erinevusi, mis peegeldavad kohalikke ressursse ja spetsialistide teadlikkust. Mõlema intervjueeritava hinnangul esineb ATH tunnustega õpilasi igas klassis, kuid ametliku diagnoosi puudumine ja õpetajate piiratud teadmised põhjustavad olukorra alahindamist. Diagnoosimata jäävad lapsed saavad sageli vähem tuge kui teised HEV-õpilased, kuna puudub ametlik soovitus tugimeetmete rakendamiseks. See probleem tuli ka käesoleva uuringu käigus välja, kuna vastajad lisasid kommentaarina, et arvatavasti õpib nende koolis ATH-ga õpilasi rohkem, aga neil puuduvad andmed.

Lisaks viitavad rahvusvahelised uuringud sotsiaalsele stigmale, mis kaasneb lapsele ATH diagnoosi määramisega. Näiteks DosReis jt (2010) leidsid, et lapsevanemad tunnevad sageli sotsiaalset survet ja häbimärgistamist, mis võib takistada neil diagnoosi kooliga jagamast. Selline hoiak võib vähendada koostööd kooli ja kodu vahel ning põhjustada olukorra, kus ATH-ga õpilased jäävad toetuseta või nende vajadusi ei märgata. Eestis puuduvad küll spetsiifilised uuringud stigmatiseerimise kohta, kuid intervjueeritud HEVKO-d kinnitavad, et ametliku diagnoosi puudumine on probleem ning võib olla osaliselt tingitud vanemate vastuseisust või hirmust lapse sildistamise ees.

Tugispetsialistide puuduse märkis uuringus ära üks osalenud HEVKO, kommenteerides, et nende koolis on eripedagoogi ja logopeedi ametikoht täitmata ning psühholoog töötab poole koormusega. Üks kool kommenteeris, et logopeed ja psühholoog töötavad koolis ühel korral nädalas. Selgus ka see, et HEVKO-de töökoormus on ebaühtlaselt

jaotatud ning ühes koolis pole seda eraldi määratud. Selle põhjal saab oletada, et HEVKO-l on keeruline oma töökohustuste kõrvalt leida aega uurimisküsimustele vastata.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus toob välja, et haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija määrab haridusasutuse siseselt direktor ning eraldi ei ole määratletud seda, kas see inimene peab olema eripedagoogilise kompetentsiga. Käesolevas töös uuris autor HEVKO-delt ka nende erialast haridust. Uuringus osalenud HEVKO-dest on kolm eripedagoogilise kompetentsiga ja kaks sotsiaalpedagoogilise kompetentsiga, aga ka kehakultuuri, põhikooli loodusainete ja matemaatika õppekava läbinud õpetajat. See näitab seda, et HEVKO-na saab hakkama haridusasutuses ka eripedagoogilise kompetentsita töötaja, kuid siinkohal on määrava tähtsusega koostöö teiste tugispetsialistidega.

Lähtuvalt töö eesmärgist oli esimeseks uurimisküsimuseks püstitatud järgmine: milline on uuringus osalenud koolide aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste osakaal, kes õpib tõhustatud või eritoe soovitusega?

Tulemused näitavad, et uuringus osalenud koolides õpib 50,9% ATH-ga õpilastest tõhustatud toe ning 34,5% eritoe soovitusega. Võrreldes üldtoega on tõhustatud ja eritoe rakendamine oluliselt sagedasem. Erituge on rakendatud kõige järjepidevamalt, kuna ühtegi uuringus osalenud kooli, kus erituge ATH-ga õpilastele ei rakendata, ei esinenud. See viitab sellele, et suurem osa ATH-ga õpilasi vajab õppetöös täiendavat ja individuaalsemat tuge.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2024) andmetel rakendatakse tõhustatud või erituge juhul kui kooliväline nõustamismeeskond on tuvastanud püsiva õpiraskuse või lapsel on psüühika- ja käitumishäire. Eestis vajab ligikaudu iga viies üldhariduskooli õpilane täiendavat tuge (kokku ca 29 000), kellest ligi 9000 õpib tõhustatud või eritoe soovitusega.

Uuringud kinnitavad, et traditsioonilised individuaalsed õpetamisstrateegiad toetavad küll ATH-ga õpilaste baasoskuste arengut, kuid ATH-ga õpilaste kaasamiseks on oluline läheneda laiahaardeliselt ja varakult, et toetada akadeemilist ja sotsiaalset arengut (Ferretti *et al.*, 2023).

Intervjueeritavad rõhutasid ühiselt õpetajate teadlikkuse vähesust ATH olemusest ja praktilistest tugivõimalustest. Vajadus senisest sisukama õpetajakoolituse ja tugimeeskondade tugevdamise järele on mõlemas koolis selgelt tajutav. Ressursside nappus, olgu selleks spetsialistid, ruumid või rahastus, osutus keskseks takistuseks tõhusa toe pakkumisel. Tuginedes intervjuudele võib järeldada, et ATH-ga õpilaste toetamine nõuab süsteemsemat, järjepidevamat ja ennetavat lähenemist nii kooli kui hariduspoliitika tasandil.

Teiseks uurimisküsimuseks käesolevas töös püstitati järgmine: millistes õppeainetes esineb ATH-ga õpilastel individuaalseid õppekavasid, kui õpitulemusi ei ole vähendatud?

Oluline erinevus kahe kooli vahel seisnes individuaalsete õppekavade koostamises: HEVKO 10 kirjeldas süsteemset koostööpõhist lähenemist isegi üldtoe tasandil, samas kui HEVKO 9 rõhutas õpetajapoolset juhuslikku initsiatiivi. Uuringu tulemusena selgus, et individuaalses õppekavad on koostatud kõikides õppeainetes ning need annavad üldisi soovitusi ATH-ga õpilase toetamiseks ainetunnis. Seal on läbivalt tagatud ATH-ga õpilastele individuaalne juhendamine ainetunnis, puhke- ja liikumispausid, lisaaeg ülesande sooritamiseks, diferentseeritud hindamine, kohandatud õppematerjalid, võimalus tugikeskuses rahunemas käia, aga ka e-õppepäev või tunnivaba päev koolist. Lisaks kohandatakse keskkonda: võimaldatakse kasutada kõrvaklappe, kummilinti, mudimisvahendeid, õhkpatja ja eraldusseinu.

Uuringute põhjal on ATH-ga õpilaste puhul toetusmeetmena kõige sagedasem just kohandused ainetunnis, eriti levinud on näiteks pikendatud vastamisaeg ehk lisaaeg. Kuid enamikul kohandustel puuduvad tõendid selle kohta, et need oleksid spetsiifiliselt ATH-ga õpilastele kasulikud, sest puuduvad eksperimentaalsed uuringud. Erandiks on ettelugemise kohandus, mille kohta on kaks eksperimenti näidanud spetsiifilist kasu noorematele ATH-ga õpilastele. Toetusmeetmete kohta on vaja rohkem empiirilisi uuringuid.(Langberg *et al*., 2020).

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD, 2020) andmetel kasutatakse paljudes liikmesriikides ATH-ga õpilaste toetamiseks individuaalseid õppekavasid (IEP– *Individualized Education Plan*). Nende eesmärk on hõlbustada õpilase õpitegevust, arvestades tema erivajadusi ning vajadust paindliku lähenemise järele. Individuaalsed plaanid on kohandatud iga õpilase tasemele ja raskustele ning sisaldavad muuhulgas õpilase hetkelise õpitaseme kirjeldust, juhendamist, toetavaid teenuseid, vajalikke kohandusi ning iga-aastaseid eesmärke. Eestis rakendatakse ATH-ga õpilaste puhul samuti individuaalseid õppekavasid ja diferentseeritud hindamist, lähtudes õpilase raskustest ühes, mitmes või kõigis õppeainetes (HTM, 2024). Selliste plaanide eesmärk on võimaldada õpilasele sobival tasemel osalemist õppetöös, toetades teda akadeemiliste eesmärkide saavutamisel.

Uuringu tulemuste põhjal selgus, et koolides toetavad ATH-ga õpilasi kõige sagedamini sotsiaalpedagoogid (100%) ja eripedagoogid (75%), mis viitab sellele, et nende spetsialistide roll on keskne just käitumise, emotsionaalse eneseregulatsiooni ja õpiraskuste leevendamisel. Kõik vastanud koolid märkisid, et ATH-ga õpilaste toetamiseks kasutatakse abiõpetajaid, mis näitab, et klassiruumisisene täiendav toetus on muutunud tavapäraseks praktikaks. Need tulemused näitavad, et tugimeetmed on olemas, kuid sõltuvad suuresti kooli personalivõimekusest. Samuti viitab see sellele, et spetsialiseeritud tugispetsialistide olemasolu on kriitiline eeldus ATH-ga õpilaste edukaks toetamiseks. Rahvusvaheline ülevaateuuring

(Alharbi *et al*., 2024) toob välja, et mitmetasandiline tugi, sealhulgas sotsiaalpedagoogiline, hariduslik ja klassiruumisisene juhendamine, on üks tõhusamaid viise, kuidas toetada ATH-ga õpilasi keele- ja õpioskuste arendamisel. Need tulemused viitavad sellele, et Eestis on kasutusel sarnased praktikad, kuid tugimeetmete rakendamine sõltub sageli kooli ressurssidest ja personali olemasolust. Seega on oluline mitte ainult tugispetsialistide olemasolu, vaid ka nende sihipärane rakendamine ATH-ga õpilaste igapäevase õppetöö toetamiseks.

Käesoleva uuringu raames ei ilmnenud siiski täpset ülevaadet selle kohta, millises mahus või millistes õppeainetes on ATH-ga õpilastele koostatud individuaalseid õppekavasid juhtudel, kus õpitulemusi ei ole vähendatud. See viitab vajadusele senisest täpsemalt kaardistada individuaalse õppekava rakendamise praktikaid, et paremini mõista, kuidas toetust antakse, kui õpitulemusi ei ole vähendatud.

Hallowell ja Ratey (2021) kirjeldavad raamatus "ADHD 2.0: *New science and essential strategies for thriving with distraction– from childhood through adulthood*.", milline võiks olla suurepärane õpikeskkond ATH-ga õpilaste jaoks nii: klassis kehtivad reeglid peaksid olema selged ja veelgi parem, kui need oleksid nähtaval kohal; õppimine peaks olema suures osas projektipõhine; järjepidevad pausid tunni ajal enda liigutamiseks; teabe saamiseks peaks pidama dialoogi ning esitatakse küsimusi ja vastatakse neile. Ülevalt alla suunatud loengu variant õppimisvormina ATH-ga ei sobi; õhkkond peaks olema usalduslik. (Hallowell & Ratey, 2021). Eve Kikas (2020) toob raamatus "Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes" välja erinevad ATH-ga õpilase abistamise võimalused: kindel päevarutiin; õppetegevuses lühikesed ja konkreetsed juhised ja ülesanded; rohke suunamine ja meeldetuletamine; vahetu tagasiside; segajateta õpikeskkond ja isiklik kontakt õpetajaga (Kikas, 2020). Sellest saab järeldada, et õpilastele on tagatud mitmekülgne toetus ainetunnis õppeaine omandamiseks. Praktikas kasutatakse erinevaid lähenemisviise, nagu erinevas kirjanduses on ATH-ga õpilaste toetamiseks soovitatud.

Kolmandat ja neljandat uurimisküsimust käsitleb autor ühiselt, kuna mõlemad keskenduvad õppimise korralduslikele erivormidele ning soovitused nende toetamiseks kattuvad. Uurimisküsimused olid järgmised: kui suur osakaal ATH-ga õpilasi õpib eriklassis ja kui suurel osakaalul ATH-ga õpilastel on rakendatud osaajaga õpet individuaalselt või rühmas?

Uuringu tulemuste põhjal õpib eriklassis viis tõhustatud toe otsusega ja kaks eritoe otsusega ATH-ga õpilast. Eriklassi puhul kehtivad riiklikud piirnormid: kuni 12 õpilast tõhustatud toe korral ja kuni 6 õpilast eritoe korral. Osaajaga individuaalset õpet on rakendatud üheteistkümnele ATH-ga õpilasele ning väiksemas õpperühmas õpet seitsmeteistkümnele õpilasele.

Saadud andmed viitavad sellele, et märkimisväärsel osal ATH-ga õpilastest on rakendatud alternatiivseid õppevorme, mis võimaldavad õppida väiksemas ja kohandatud keskkonnas. See toetab järeldust, et ATH-ga õpilased vajavad sageli väiksema õpilaste arvuga ja individuaalsemat lähenemist kui tavaklass seda võimaldab. See kooskõlastub ka Malmqvisti (2018) tähelepanekutega, kelle sõnul kasutatakse ATH-ga õpilaste toetamiseks erinevaid meetodeid: näiteks väikeklasse, kus õpilasi on vähem ja õpe on rahulikult struktureeritud, aga ka kohandusi tavaklassis, nagu ülesannete lihtsustamine ja päevakava visualiseerimine. Sellised paindlikud lahendused aitavad paremini vastata õpilaste individuaalsetele vajadustele ning toetada nende toimetulekut.

2018. aastal muudetud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on sätestatud, et kooli direktor võib lisaks tavaklassidele moodustada eriklasse. Õpe eriklassis peab olema õpilase vajadustest lähtudes põhjendatud ja ajaliselt piiritletud ning järgida tuleb haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija või koolivälise nõustamismeeskonna või mõlema soovitusi. Erituge vajava õpilase õpetamisel tavaklassis peab arvestama koolivälise nõustamismeeskonna soovitusi (PGS, 2018, § 46). Tõhustatud toe ja eritoe õpilastele on üheks õppekorraldus meetmeks ette nähtud õpet eriklassis (PGS, 2018, § 49). Mõlemad seaduses sätestatud punktid on mõeldud kõikidele haridusliku erivajadusega õpilastele õppetöö tõhustamiseks.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) toob oma raportis välja, et kuigi teatud juhtudel on õpe individuaalselt või eriklassis vajalik, ei tohiks need olla püsivad ega ka isoleerivad lahendused. Selline sekkumine on õigustatud ajutise, sihipärase ja toetava meetmena. Oluline on, et selle tulemusena saab õpilane liikuda tagasi tavaklassi võimalikult kiiresti ja sujuvalt. Lähtuda tuleb õppija tegelikest vajadustest ja arengupotentsiaalist ning seda tuleb kavandada koostöös õpetajate, tugispetsialistide ja lapsevanematega. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel on samuti soovitatud sama meetodit kasutada lühima vajaliku aja jooksul. Soovitatakse ka seda õpetamise mudelit kasutada osaliselt või tervikuna väiksemas rühmas. On oluline, et õpilast püütakse võimaluse korral igal juhul kaasata tugiisikute, tugispetsialistide, abiõpetajate toel väiksema rühma töösse ja mõningatel juhtudel ka tavaklassi tundidesse (HTM, 2024).

Intervjueeritud HEVKO-de vastuste põhjal võib järeldada, et kuigi seadusandlik eesmärk on integreerimine, tuleb ATH-ga õpilaste puhul prioriteediks seada toimetulek ja areng, mitte tingimata klassi tasandil toimuv vormiline kaasamine. Mõlemad tõdesid, et kuigi seadusandlus näeb ette tõhustatud ja eritoe ajutisust, ei ole alati realistlik ATH-ga õpilast

tavaklassi tagasi tuua. Edukuse eelduseks peeti stabiilset ja sobitatud õpikeskkonda. Hollandis ja Belgias tehtud uuringu tulemusena leiti, et kuigi ATH diagnoosiga õpilased olid rohkem hajevil kui nende eakaaslased, mõjutas klassiruumi keskkond nende käitumist sarnaselt. See viitab sellele, et sobiv klassiruumi keskkond võib aidata vähendada ATH-ga õpilaste hajevilolekut. (Staff *et al.*, 2023). Hansti (2024) toob oma magistritöö käigus tehtud uurimistulemustes välja, et õpilase õppimist toetaks õpilaste arvates sobiv keskkond, kus õpilasi on vähem ning keegi ei räägiks tunni ajal. Õpetajate arvates on samuti oluline sobiv keskkond, sealhulgas õige istekoht.

Käesolevas uuringus küsiti vastajatelt, mille järgi eriklassid/rühmad uuringus osalenud koolid moodustavad ning selgus, et suurem osa lähtub õpilasele määratud toest ja koolivälise nõustamismeeskonna soovitustest. Arvestatakse ka sarnaste õpiraskustega, õpilaste iseloomuga ja segavate stiimulitega. Eestis puuduvad teaduslikud uuringud ATH-ga õpilaste õpetamise kohta tava- ja eriklassis ning pole teada selle meetodi tõhusust ning see vajab uurimist.

Viiendat ja kuuendat uurimisküsimust käsitleb autor käesolevas töös, kuna mõlemad keskenduvad õpitulemuste kohandamisele. Uurimisküsimused olid järgmised: kui suurel osakaalul aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilastel on õpitulemused vähendatud ja millistes õppeainetes esineb ATH-ga õpilastel sagedamini õpitulemuste vähendusi?

Uuringu tulemustest selgus, et viiel ATH-ga õpilasel on koolis rakendatud õpitulemuste vähendamist. Kõik koolid tõid välja, et õpitulemuste kohandused puudutavad eelkõige III kooliastmes õppivaid õpilasi. See viitab sellele, et keerukam õppekava ja suurem iseseisvuse nõue tekitavad ATH-ga õpilastele täiendavaid raskusi.

Aavik (2011) toob välja, et ATH-ga õpilaste akadeemilist edukust takistavad tähelepanuprobleemid, raskused kuulamisel ja meeldejätmisel. Keerulised või ebaselged teemad võivad põhjustada frustratsiooni, mis omakorda suurendab poolelijäänud tööde hulka. Ka rahvusvahelised uuringud (Sjöwall & Thorell, 2022) kinnitavad, et ATH-ga õpilastel esineb sagedamini raskusi just lugemis- ja matemaatikaoskuste omandamisel, mis mõjutab oluliselt nende üldist akadeemilist toimetulekut.

Käesoleva uuringu raames märgiti õpitulemuste vähendusi enim A-võõrkeeles, eesti keeles ja matemaatikas (50% vastanutest). Mõnevõrra harvem esines kohandusi ajaloos, kirjanduses, ühiskonnaõpetuses ja tööõpetuses (25%) ning üksikjuhtudel kõigis õppeainetes (12,5%). Need tulemused kinnitavad, et ATH-ga õpilased vajavad III kooliastmes sageli kohandatud õpitulemusi eelkõige nendes ainetes, mis eeldavad tugevaid keelelisi või matemaatilisi oskusi.

Seitsmes uurimisküsimus oli: kui suurel osakaalul ATH-ga õpilastel on kohustusliku õppeaine õppimisest vabastus ja millistest õppeainetest vabastus on ja milliste õppeainetega see on asendatud? Kuna aktiivsus- ja tähelepanuhäire mõjutab oluliselt keeleomandamist ja keelekasutamist, siis võib järeldada, et see mõjutab ka võõrkeelte õppimist.

Uuringu tulemuste põhjal esines uuringus osalenud koolides vabastust kohustusliku õppeaine õppimisest kolmel ATH-ga õpilasel. Kõigil juhtudel oli tegemist vabastusega B-võõrkeele (enamasti saksa keel) õppimisest. Vabastatud õppeaine asendati kahel juhul eesti keele ning ühel juhul loodusõpetuse ja tehnoloogia õpetusega. Alhabi jt (2024) rõhutavad, et ligikaudu 30%-l ATH-ga lastest esineb märkimisväärseid raskusi lugemisoskuse omandamisel. Sellest lähtuvalt võib pidada eesti keelega asendamist sisuliselt põhjendatuks, kuna see võimaldab keskenduda üldkeelelise arengu parandamiseks, mis mõjutab kõiki õppeaineid.

Lisaks selgus, et ühel ATH-ga õpilasel on II kooliastmes rakendatud kõrgendatud õpitulemused inglise keeles. Antud juhtum väärib eraldi tähelepanu ja edasist uurimist: tuleks välja selgitada, kas õpilane osaleb tavaklassi õppetöös või õpib väiksemas rühmas ning millised on talle pakutavad tugimeetmed. Selliste positiivsete erijuhtude jagamine võib aidata mõista, millist tuge ja lähenemist vajavad ATH-ga õpilased andekuse korral ning pakkuda väärtuslikku teavet teistele haridusasutustele.

Käesoleva töö viimaseks uurimisküsimuseks püstitati järgmine: kui suurel osakaalul ATH-ga õpilastel on tehtud muudatused või kohandused õppeajas (muudatused tunniplaanis, nädalakoormuses, klassi läbimise aja/nominaalse õppeaja muutus)?

Uuringutulemuste põhjal on 16 ATH-ga õpilase puhul tehtud muudatusi tunniplaanis ning viiel juhul on kohandatud nädalakoormust. Klassi läbimise aja ehk normaalse õppeaja muutust ei olnud rakendatud üheski uuringus osalenud koolis.

O'Regan (2002) rõhutab, et ATH-ga õpilaste edukaks toetamiseks on vajalik paindlik õppekorraldus, mis võimaldab rutiinset päevakava, lühikesi tööperioode, liikumispause ning diferentseeritud hindamist. Uuringus osalenud koolides toetatakse sellist lähenemist osaliselt eriklasside kaudu, kus saab koostada individuaalseid tunniplaane. Siiski võimaldab vaid kaks kooli õppekavaväliste tegevuste arvestamist õppekava osana, kuigi see võiks olla oluline toetusmeede ATH-ga õpilaste kaasamisel ja nende potentsiaali toetamisel. Need tulemused viitavad vajadusele põhjalikumalt uurida paindlike õppeaja kohanduste rakendatavust ja tõhusust ATH-ga õpilaste kontekstis. Seetõttu on oluline senisest enam tähelepanu pöörata ka spetsiifiliselt ATH-ga õpilastele mõeldud toetusvõimaluste teaduspõhisele hindamisele.

Käesoleva töö väärtuseks on see, et see toob esile erinevad võimalused aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) õpilaste õppetöö korraldamiseks Eesti üldhariduskoolides. Uuring

annab ülevaate ka õppeainetest, kus ATH-ga õppijatel sagedamini raskusi esineb, võimaldades paremini mõista, milliseid toetusviise rakendada õpiraskuste ilmnemisel. See võib toetada koolipersonali ennetavat tegutsemist ning sobivate sekkumiste rakendamist juba varases etapis.

Magistritööl on hulk piirangud. Esiteks: uuringu valim jäi väikeseks, sest vastamisprotsent oli napp, mis ei võimaldanud statistilist võrdlust kooli omaduste (nt suuruse) või muude parameetrite vahel. Seega ei saa tulemusi üldistada kogu maakonna kohta. Teema sügavamaks ja usaldusväärsemaks käsitlemiseks oleks vajalik suurem ning esinduslikum valim. Teiseks: kvalitatiivse osa piiranguks on intervjuude väike arv– intervjueeriti vaid kahte HEVKO-t. Kuigi vastused olid sisukad ja aitasid küsimustiku tulemusi avada, ei pruugi need kajastada kogu maakonna koolide kogemusi või praktikaid.

Tänusõnad

Tahan tänada kõiki uuringus osalenud haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerijaid. Tänan ka oma lõputöö juhendajat, eripedagoogika professorit Evelyn Kiivet, asjalike soovituste ja abi eest.

Lisaks tahan tänada Liis Pendlat, kellega laskusin toetavatesse aruteludesse päris tihti ning see aitas mul näha erinevaid aspekte valmiva lõputöö kohta.

Samuti tahan tänada Kristiina Rajat, Anne-Liis Simot, ja Eha Korkat– teie toetus ja julgustavad sõnad on olnud hindamatud. Eriline tänu läheb minu perekonnale, Marleen Talivätsingule ja Sandra Rätsepale, kes kõik need aastad on minusse uskunud.

Autorluse kinnitamine

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

……..

Kirsti Kadaja-Prodanets

2025

Kasutatud kirjandus

Aavik, A. (2011). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilane*. Tartu Ülikool.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Alharbi, A., Zakaria, H., & Boumarafi, B. (2024). Children with ADHD and language development: Challenges and interventions. *Children, 11*(5), 350. https://doi.org/10.3390/children11050350

Barbaresi, W. J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Jacobsen, S. J. (2007). Long-term school outcomes for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A population-based perspective. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(4), 265–273. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31811ff87d

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Barry, T., Lyman, R., & Klinger, L. (2002). Academic Underachievement and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Negative Impact of Symptom Severity on School Performance. *Journal of School Psychology*, 40, (3), 259-283. doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00100-0

Centers for Disease Control and Prevention. (2022). *Data and statistics about ADHD*. U.S. Department of Health and Human Services. https://www.cdc.gov/adhd/data/index.html

CHADD – Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. (n.d.). *Co-occurring conditions*. https://chadd.org/about-adhd/co-occuring-conditions

Chandra, Y., & Shang, L. (2019). Inductive coding. In *Qualitative research using R: A systematic approach* (pp. 91–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3170-1_8

DosReis, S., Barksdale, C. L., Sherman, A., Maloney, K., & Charach, A. (2010). Stigmatizing experiences of parents of children with a new diagnosis of ADHD. *Psychiatric Services, 61*(8), 811–816. https://doi.org/10.1176/ps.2010.61.8.811

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

DuPaul, G. J., Weyandt, L.L., & Janusis, G.M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice*, 50 (1), 35-42. doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/00405841.2011.534935

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Key principles: Supporting policy development and implementation for inclusive education*. https://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-supporting-policy-development-and-implementation-inclusive-education

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2021/2022 School Year Dataset Cross-Country Report* (P. Drál', A. Lenárt, & A. Lecheval, Eds.). Odense, Denmark. https://www.european-agency.org

Ferretti, L. A., Santi, G., Di Lieto, M. C., Rappo, G., & Gava, L. (2023). ADHD and learning difficulties: A review of the role of classroom environment and teaching strategies. *Children*, *10*(9), 1350. https://doi.org/10.3390/children10091350

Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (2021). *ADHD 2.0: New science and essential strategies for thriving with distraction—from childhood through adulthood*. Ballantine Books.

Hansti, L. (2024). *8-10- aastaste aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomitega õpilaste ja nende õpetajate hinnang lapse eneseregulatsioonile* (Magistritöö). Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/9c39b55a-d505-4fd4-92ee-b5639e677db2/content

Haridus- ja Noorteamet. (2018). *Isikuandmete kaitse üldmääruse rakendamise juhend haridusvaldkonnas.* https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/Isikuandmete%20kaitse%20%C3%BCldm%C3%A4%C3%A4ruse%20rakendamise%20juhend100918.pdf

Haridus- ja Noorteamet. (2020). *Juhendmaterjal. Õpilase toetamine koolis*. Harno. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Toevajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused.* https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Tõhustatud ja erituge vajavad õpilased: Õppekorraldus ja tugiteenused*. https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused#hariduslike-erivajad

Hirsijärvi, S. ja Huttunen, J. (2005). Kasvatusteaduslik uurimistöö. S. Ootsing (toim), *Sissejuhatus kasvatusteadustesse* (lk 164-207). Tallinn: AS Medicina.

JASP Team. (2023). *JASP (Version 0.17.2) [Computer software]*. https://jasp-stats.org/

Kallaste, E., & Räis, M-L. (2018). *Kaasava hariduse rakendumine Eestis ja selle tähenduslikkus. Soovitused kaasava hariduskorralduse toetamiseks Eestis 2016. aasta uuringu põhjal.* Eesti rakendusuuringutekeskus CENTAR. https://www.hm.ee/sites/default/files/centar_ettekanne_arengupaevadel_2018.pdf

Kanep, H. (2008). *Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilastele. Lõpparuanne*. Haridus- ja Teadusministeerium. Vaadatud http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40911/Uld_HEV.pdf

Kikas, E. (Toim.). (2020). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Langberg, J. M., Becker, S. P., Epstein, J. N., Vaughn, A. J., & Girio-Herrera, E. (2020). Educational accommodations for students with ADHD: Effects on academic outcomes and diagnosis validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 59*(11), 1203–1212. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.01.016

Liivamägi, J. (2008). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire lastel. *Eesti Arst*, 87 (4), 280-287.https://ojs.utlib.ee/index.php/EA/article/view/10365/5552

Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(6), 643–654. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl054

Malmqvist, J. (2018). Has schooling of ADHD students reached a crossroads? *International Journal of Inclusive Education, 22*(2), 124–139. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1365953

O'Regan, F. (2002). *How to teach and manage children with ADHD*. LDA (Learning Development Aids).

Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD. (2020). *Literature review - Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. EDU/EDPC/RD(2020)3. OECD Publishing.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise seadus (2018). *Riigi Teataja*. https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001

Ravijuhend. (2021). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosimise ning ravi põhimõtted.* Tervisekassa. 2023. Kinnitatud: 08.06.2021. Avaldatud: 18.01.2022. https://arst.ee/haigused-ja-seisundid/aktiivsus-ja-tahelepanuhaire-ravijuhend/

Staff, A. I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2023). The relation between classroom setting and ADHD behavior in children with ADHD compared to typically developing peers. *Journal of Attention Disorders, 27*(9), 939–950. https://doi.org/10.1177/10870547231167522

Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport.* Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.

Räis, M-L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport.* Eesti rakendusuuringutekeskus CENTAR. https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf

SA Eesti Lastefond. (2024). *Mis on ATH?* Vaadatud 27.09.2024 https://elf.ee/ath/mis-on-ath/

Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport.* Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BCldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT.pdf

Sjöwall, D., & Thorell, L. B. (2022). Long-term academic outcomes in children with ADHD symptoms: A longitudinal population-based study. *JCPP Advances, 2*(2), e12064. https://doi.org/10.1002/jcv2.12064

Tartumaa Omavalitsuste Liit. (n.d.). *Üldhariduskoolid*. https://www.tartumaa.ee/haridus/maakonna-haridusasutused/uldhariduskoolid

Tartu Ülikool. (2022). *Eetilise teadustöö juhend*. https://ut.ee/sites/default/files/2022-10/eetilise_teadustoou_juhend.pdf

Tresco, K. E., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2010). Psychosocial interventions to improve the school performance of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Mind & Brain: The Journal of Psychiatry*, *1*(1), 69–73. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2998237/

University of Montreal. (2014). Teens with ADHD more likely to drop out. *Futurity*. https://www.futurity.org/teens-with-adhd-more-likely-to-drop-out/

World Health Organization. (2022). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. https://icd.who.int

Õiguskantsler. (2019). *Lapsed ja noored: Õiguskantsleri tegevusvaldkondade ülevaade* 2019. https://www.oiguskantsler.ee/ylevaade2019/lapsed-ja-noored.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. E- õpikud. https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3538e168-6012-4e90-8484-4bb59be8b14a/content

Lisad

Lisa 1: Elektroonilise ankeetküsimustiku (Google Forms) sisu ülevaade

NB! Tegemist on küsimustiku sõnalise sisuga. Vastusevariandid (nt valikvastused) ei ole esitatud, kuna originaalvorm oli elektrooniline ning automaatselt sisestatud vastusevormide kuvamine pole tehniliselt otstarbekas.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste õppetöö korraldamine Tartumaa üldhariduskoolides

Lugupeetud vastaja!

Magistritöö eesmärgiks on kirjeldada, kuidas on aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) õpilaste õppetöö korraldatud Tartumaa põhikoolides. Teie vastused aitavad kaardistada, millised on aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste toetamise praktikad ja millised on vajadused nende õppetöö korraldamiseks. Kõik vastused jäävad anonüümseks ning andmeid kasutatakse ainult teaduslikel eesmärkidel. Tänan Teid koostöö eest!

* Viitab kohustuslikule küsimusele

Taustaandmed

Kogutav üldine teave võimaldab uurimustöö tulemusi täpsemalt analüüsida ja tõlgendada. Küsimused puudutavad Teie kooli, tööalast rolli ja diganoosiga ATH-ga õpilaste õppetöö korraldamist.

1. Mitu (arv) õpilast õpib teie koolis? *
2. Mitmel õpilasel (arv) on diagnoositud aktiivsus- ja tähelepanuhäire? *
3. Mitmel õpilasel (arv) on diagnoositud aktiivsus- ja tähelepanuhäire koos tundeelu- ja käitumishäirega? *
4. Mitu (arv) diagnoosiga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilast õpib I kooliastmetes? *
5. Mitu (arv) diagnoosiga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilast õpib II kooliastmetes? *
6. Mitu (arv) diagnoosiga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilast õpib III kooliastmetes? *
7. Mis on Teie koolis õpetatav A- võõrkeel? *
8. Mis on Teie koolis õpetatav B- võõrkeel? *
9. Kui kaua olete HEVKO- na oma koolis tööd teinud? *
10. Teie töökoormus HEVKO-na on ... *
11. Mis on Teie erialane haridus? *

ATH-ga õpilastele määratud toe liigid

Kui abi ültoe raames ei ole olnud piisav, vajab õpilane edaspidi täiendavat tuge õppetööga toimetulekuks. Selleks, et ATH-ga õpilane saaks ise ja laseks ka kaasõpilastel õppida, on vajalik tõhustada õpilase õppekorraldust

12. Mitmel ATH-ga õpilasel on üldtugi? *
13. Mitmel (arv) ATH-ga õpilasel on üldtugi I kooliastmetes? *
14. Mitmel (arv) ATH-ga õpilasel on üldtugi II kooliastmetes? *
15. Mitmel (arv) ATH-ga õpilasel on üldtugi III kooliastmetes? *
16. Mitmel ATH-ga õpilasel on tõhustatud tugi? *
17. Mitmel ATH-ga õpilasel on tõhustatud tugi I kooliastmetes? *
18. Mitmel ATH-ga õpilasel on tõhustatud tugi II kooliastmetes? *
19. Mitmel ATH-ga õpilasel on tõhustatud tugi III kooliastmetes? *
20. Mitmel ATH-ga õpilasel on eritugi? *
21. Mitmel ATH-ga õpilasel on eritugi I kooliastmetes? *
22. Mitmel ATH-ga õpilasel on eritugi II kooliastmetes? *
23. Mitmel ATH-ga õpilasel on eritugi III kooliastmetes? *

ATH- ga õpilaste õpitulemuste vähendamine

Kui tervislikust seisundist tulenevalt ei ole õpilasele õppekavas sätestatud õpitulemuste saavutamine jõukohane, siis koolivälise nõustamismeeskonna otsusel vähendatakse õpilase õpitulemusi raskusi tekitavates õppeainetes.

24. Mitmel (arv) ATH-ga õpilastel on õpitulemused vähendatud? *
25. Mitmel ATH-ga õpilasel on õpitulemused vähendatud I kooliastmes? *
26. Mitmel ATH-ga õpilasel on õpitulemused vähendatud II kooliastmes? *
27. Mitmel ATH-ga õpilasel on õpitulemused vähendatud III kooliastmes? *
28. Millistes õppeainetes esineb ATH-ga õpilastel õpitulemuste vähendusi? *
29. Täpsustage, mitmel ATH-ga õpilasel märgitud õppeaines õpitulemuste vähendus on. *
    Õppeaine/ Kooliaste/ õpilaste arv

Vabastus kohustusliku õppeaine õppimisest

Kui tervislikust seisundist tulenevalt ei ole õpilasele õppekavas sätestatud õpitulemuste saavutamine jõukohane ka individuaalset õppekava rakendades, siis koolivälise nõustamismeeskonna otsusel vabastatakse õpilane kohustusliku õppeaine õppimisest

29. Mitmel ATH-ga õpilasel on kohustusliku õppeaine õppimisest vabastus? *

30. Mitmel ATH-ga õpilasel on kohustusliku õppeaine õppimisest vabastus I kooliastmes? *
31. Mitmel ATH-ga õpilasel on kohustusliku õppeaine õppimisest vabastus II kooliastmes? *
32. Mitmel ATH-ga õpilasel on kohustusliku õppeaine õppimisest vabastus III kooliastmes? *
33. Millistes õppeainetes esineb ATH-ga õpilastel vabastusi? *
    Täpsustage, mitmel ATH-ga õpilasel märgitud õppeainetes vabastus on. * Õppeaine/ kooliaste/ õpilaste arv
34. Milliste õppeainetega vabastatud õppeaine on asendatud? Loetlege neid. *
35. Kas ATH-ga õpilastel esineb ka kõrgendatud õpitulemustega õppeaineid? *
36. Kui vastasite eelmisele küsimusele "Jah", siis täpsustage, mis õppeaines kõrgendatud õpitulemused esinevad ja mitmel õpilasel. Õppeaine/ kooliaste/ õpilaste arv
37. Kirjeldage, milliseid muudatusi tehakse veel Teie koolis ATH-ga õpilaste toetamiseks. *
    (Kohandatud õppematerjalid, individuaalne juhendamine ainetunnis, lisaaeg, jms.)

Muudatused või kohandused õppeajas ja –kohas

Soovin teada, kas ATH-ga õpilased õpivad teistest õpilastest erineva tunniplaani järgi või esineb nädalakoormuses muudatusi.

38. Mitmel ATH-ga õpilasel on tehtud muudatused tunniplaanis? *
39. Mitmel ATH-ga õpilasel on tehtud muudatused nädalakoormuses? *
40. Mitmel ATH-ga õpilasel on tehtud klassi läbimise aja/ nominaalse õppeaja muutus ? *
41. Mitu tõhustatud toega ATH-ga õpilast õpib eriklassis? (Piirnorm kuni 12 õpilast klassis). *
42. Mitu eritoega ATH-ga õpilast õpib eriklassis? (Piirnorm kuni 6 õpilast klassis).
43. Mitmel ATH-ga õpilastel on rakendatud osaajaga õpet individuaalselt? *
44. Mitmel ATH-ga õpilastel on rakendatud osaajaga õpet väiksemas rühmas? *
45. Mille järgi eriklassid/rühmad moodustate? *
46. Kas arvestate ATH-ga õpilastel ka õppekavaväliseid tegevusi õppekava osana? *
47. Kui vastasite eelmisele küsimusele "Jah", siis täpsustage, milliseid õppekavaväliseid tegevusi õppekava osana arvestate?

Tugipersonal ja ressursside kasutamine

48. Millised nimetatud tugispetsialistidest on kaasatud ATH-ga õpilase toetamiseks Teie koolis? *
49. Milliseid muid tugiteenuseid kasutate ATH-ga õpilaste toetamiseks õppetöös koolis? *

HEVKO koostöö teiste tugispetsialistidega
50. Mis tööülesandeid täidate HEVKO-na koolis? * 51. Milliste tugispetsialistidega teete igapäevaselt koostööd? * 52. Kas soovite midagi lisada?
Tänan Teid vastamise eest!

Lisa 2. Intervjuu küsimused

HEVKO-de praktikad ja väljakutsed ATH-ga õpilaste toetamisel
Lugupeetud vastaja! Magistritöö eesmärgiks on kirjeldada, kuidas on aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) õpilaste õppetöö korraldatud Tartumaa põhikoolides. Teie vastused aitavad kaardistada, millised on aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste toetamise praktikad ja millised on vajadused nende õppetöö korraldamiseks. Intervjuu salvestatakse, kõik vastused jäävad anonüümseks ning andmeid kasutatakse ainult teaduslikel eesmärkidel. Tänan Teid koostöö eest!
ATH-ga õpilaste diagnoosimata jätmine
Miks on Teie hinnangul koolides rohkem ATH-ga õpilasi, kui tegelikult diagnoositud on?
Individuaalse õppekava koostamine üldise toe korral
Kuidas koostate individuaalseid õppekavasid ATH-ga õpilastele, kui nad on veel üldise toe tasandil?
Võimalused eduks– tavaklass või kohandatud õpikeskkond?
Meie seadusandlus näeb ette, et tõhustatud või eritoega laps peaks ideaalis jõudma tagasi tavaklassi. Kuidas see ATH laste puhul toimib?
ATH-ga õpilaste parem toetamine koolis
Kuidas saaksime ATH-ga õpilasi koolis paremini toetada?
Takistused ATH-ga õpilaste mõistmisel ja toetamisel
Mis on peamised takistused ATH-ga õpilaste toetamisel ja kuidas nendest üle saada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kirsti Kadaja- Prodanets,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose, „Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste õppetöö korraldamine Tartumaa üldhariduskoolide näitel“, mille juhendaja on PhD Evelyn Kiive, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi 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.

Kirsti Kadaja- Prodanets

19.05.2025