

TALLINNA TERVISHOIU KÕRGKOO



Tervishariduse keskus
Tegevusterapeudi õppekava

Kerttu Eliis Kill

**KOOLIÕPETAJATE VALMISOLEK KOOSTÖÖKS TEGEVUSTERAPEUDIGA
AKTIIVSUS-JA TÄHELEPANUHÄIREGA ALGKOOLILASTE TOETAMISEL**

Lõputöö

Tallinn 2026

Olen koostanud lõputöö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite töödest, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud. Luban Tallinna Tervishoiu Kõrgkoolil avalikustada oma lõputöö PDF-versiooni raamatukoguprogrammis.

Lõputöö autori allkiri

/allkirjastatud digitaalselt/

/kuupäev digitaalallkirjas/

Lubatud kaitsmisele.

Juhendaja Grete Eiche, MSc

/nimi ja akadeemiline kraad/

/allkirjastatud digitaalselt/

/kuupäev digitaalallkirjas/

KOKKUVÕTE

Kerttu Eliis Kill (2026). Tallinna Tervishoiu Kõrgkool, tervisehariduse keskus, tegevusterapeudi õppekava. Kooliõpetajate valmisolek koostööks tegevusterapeudiga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega algkooliõpilaste toetamisel. Uurimistöö maht on 30 lehekülge, töös on kasutatud 22 allikat, 2 joonist ning 1 lisa.

Lõputöö eesmärk: selgitada välja õpetajate valmisolek teha koostööd tegevusterapeudiga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste toetamisel, nende teadlikkus tegevusteraapia võimalustest ning koostööd soodustavad ja takistavad tegurid.

Metoodika: lõputöö on valminud kombineeritud uurimismeetodit kasutades. Uurimuses osales vabatahtlikult 25 algkooliõpetajat erinevatest Eesti koolidest. Andmete kogumiseks kasutati veebipõhist küsimustikku, mis sisaldas nii suletud kui avatud küsimusi. Kvantitatiivseid andmeid analüüsiti kirjeldava statistika abil ning kvalitatiivseid vastuseid analüüsiti sisuanalüüsi meetodil.

Töö tulemused näitasid, et õpetajate teadlikkus tegevusteraapiast ja tegevusterapeudi rollist on ebahühtlane. Samas on õpetajatel kõrge valmisolek teha koostööd tegevusterapeudiga. Koostööd takistavate teguritena toodi esile ajapuudus, suur töökoormus, rollide ebaselgus ning vähene teadlikkus tegevusteraapia võimalustest. Koostööd soodustavate teguritena rõhutati selget rollijaotust, regulaarset suhtlust ning teadlikkuse suurendamist. Õpetajad ootavad tegevusterapeudilt eelkõige praktilist ja rakendatavat tuge, mis aitaks paremini toetada ATH-ga õpilaste toimetulekut koolikeskkonnas.

Võtmesõnad: aktiivsus- ja tähelepanuhäire, tegevusteraapia, koostöövalmidus, õpetajate teadlikkus, tegevusteraapia koolikeskkonnas, algkooliõpetajad, koolikeskkond

SUMMARY

Kerttu Eliis Kill (2026). Tallinn Health University of Applied Sciences, Health Education Centre, Occupational Therapist Curriculum. School Teachers' Readiness to Collaborate with an Occupational Therapist in Supporting Primary School Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The thesis consists of 30 pages, includes 22 references, 2 figures and 1 appendix.

Objective of the thesis: to determine teachers' readiness to collaborate with occupational therapists in supporting students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), their awareness of occupational therapy, and the factors that facilitate or hinder such collaboration.

Methods: the thesis was conducted using a mixed-methods approach. A total of 25 primary school teachers from different schools in Estonia participated voluntarily in the study. Data were collected using a web-based questionnaire consisting of both closed and open-ended questions. Quantitative data were analysed using descriptive statistics, and qualitative responses were analysed using content analysis.

Results showed that teachers' awareness of occupational therapy and the role of occupational therapists is uneven. At the same time, teachers' readiness to collaborate with occupational therapists is high. The main barriers to collaboration identified by the participants included lack of time, high workload, unclear role distribution, and limited awareness of occupational therapy. Facilitating factors included clear role definition, regular communication, and increased awareness. Teachers expect primarily practical and applicable support from occupational therapists to better assist students with ADHD in the school environment.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, occupational therapy, collaboration readiness, teacher awareness, school-based occupational therapy, primary school teachers, school environment

SISUKORD

KOKKUVÕTE.....	3
SUMMARY	4
SISUKORD.....	5
SISSEJUHATUS.....	6
1. TEOREETILINE KÄSITLUS TEGEVUSTERAAPIAST JA ÕPETAJATE KOOSTÖÖST KOOLIKESKKONNAS.....	9
1.1. Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste toimetulek koolikeskkonnas ja tegevusteraapia roll.....	9
1.2. Õpetaja ja tegevusterapeudi koostöö koolikeskkonnas	10
1.3. Õpetajate teadlikkus, hoiakud ja koostööbarjäärid	11
2. METOODIKA	13
3. TULEMUSED	16
4. ARUTELU	21
JÄRELDUSED.....	24
KASUTATUD KIRJANDUS	25

LISAD:

LISA 1. Uuringu käigus läbiviidud küsimustik

SISSEJUHATUS

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) on üks levinumaid lapsepõlves esinevaid neurokäitumuslikke häireid, mida on põhjalikult uuritud, kuid mille diagnoosimise osas esineb endiselt erimeelsusi (Jin et al., 2016). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire korral esinevad püsivad tähelepanuraskused ning hüperaktiivne ja/või impulsiivne käitumine, mis avaldub tugevamalt ja sagedamini kui tavapäraselt samaealistel lastel (Efron et al., 2008; viidatud Ianni et al., 2021 järgi). Hinnanguliselt on umbes ühel lapsel kümnest algkooliõpilasest ATH, mis tähendab, et keskmiselt on igas klassis vähemalt kaks ATH-ga õpilast (Scannell et al., 2024). ATH-ga lastel ja noorukitel esineb sageli raskusi koolitegevustes, kuna nad peavad kohanema ootustega, mis nõuavad pikemaajalist paigalistumist ja tähelepanu hoidmist, mis on just nende jaoks keeruline. Täidesaatvad funktsioonid, sealhulgas töömälu, on ATH-ga lastel sageli nõrgemad, mis võib avalduda raskustena juhiste meelespidamisel, loetu sisu jälgimisel või koolitarvete korrastamisel. (Watroba et al., 2024). Inglismaal May jt (2021) poolt läbiviidud uuringust selgus, et 4–9-aastastel lastel, kellel oli ATH, olid akadeemilised saavutused oluliselt madalamad võrreldes nende eakaaslastega, kellel ATH-d ei esinenud. Eriti ilmnis suurem tõenäosus, et kirjaoskuse ja arvutamisoskuse tase jääb alla eeldatava, kusjuures tulemused viitasid märkimisväärsele akadeemilise alasaavutuse riskile (May et al., 2021).

Tegevusteraapia koolikeskkonnas keskendub sellele, et toetada õpilaste osalemist tähenduslikes tegevustes, mis soodustavad nende õppimist ja aktiivset kaasatust koolielu erinevates valdkondades (Watroba et al., 2024). Kanadas Ianni jt (2021) poolt läbi viidud üleriigilise uuringu tulemused näitavad, et koolis töötavad tegevusterapeutid keskenduvad peamiselt laste peenmotoorika arendamisele, sensoorse töötluse toetamisele ja õpilaste koolielus toimetuleku parandamisele, aidates neil edukamalt osaleda õppetöös ja muudes kooliga seotud tegevustes. Koolis saavad tegevusterapeutid toetada nii õpilasi, õpetajaid kui ka lapsevanemaid. Nad aitavad näiteks ka käitumis- ja neuroloogiliste raskustega õpilasi, kohandavad klassiruumi keskkonda ja päevakava, toetavad õppetöoga toimetulekut ning annavad õpetajatele ja vanematele juhiseid ATH-ga laste parema mõistmise ja toetamise kohta. (Watroba et al., 2024). Teema valikul lähtus uurimistöö autor asjaolust, et ATH-ga laste toetamine koolikeskkonnas nõuab mitmete spetsialistide koostööd, kuid õpetajate teadlikkus tegevusteraapia võimalustest võib olla piiratud (Friedman et al., 2023). Õpetajad seisavad igapäevaselt silmitsi väljakutsetega, mis on seotud ATH-ga õpilaste tähelepanu ja eneseregulatsiooni raskustega, kuid sageli ei ole neil piisavalt teadmisi ega ressursse, et neid lapsi tõhusalt toetada (Scannell

et al., 2024).

Õpetajate piiratud teadlikkus tegevusteraapia rollist koolis ja vähesed ressursid võivad piirata erinevate vajadustega õpilaste ligipääsu teraapiateenustele ning takistada eri spetsialistide vahelist koostööd (Friedman et al., 2023). Kanadas Ianni jt (2021) poolt läbi viidud uuring on näidanud, et tegevusterapeutide kaasamine haridussüsteemi aitab parandada õpilaste oskusi ning toetab õpetajaid klassiruumis strateegiate rakendamisel. Varasemas Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli tegevusteraapia eriala lõputöös (Sepp, 2021) on tehtud ettepanek tegevusteraapia teenuse ja tegevusterapeuti rolli tutvustamiseks koolikeskkonnas. See viitab, et tegevusterapeuti roll koolikeskkonnas vajab täiendavat selgitamist ning õpetajate perspektiivi põhjalikumat uurimist. Eestis ei ole aga autorile teadaolevalt senini uuritud õpetajate valmisolekut teha koostööd tegevusterapeutiga ega uuritud koostööd mõjutavaid tegureid. Sellest tulenevalt tekkis vajadus uurida, milline on algkooliõpetajate teadlikkus tegevusteraapia võimalustest, millised on nende ootused ja hoiakud koostöö suhtes ning millised takistused võivad seda koostööd piirata. Käesolev töö keskendub just nende aspektide väljaselgitamisele.

Uurimisprobleem: ATH-ga õpilased võivad koolikeskkonnas vajada mitmekülgset tuge, mida tegevusterapeut saab pakkuda nii õpilase tegevusvõime, õppimises osalemise kui ka klassiruumis toimetuleku toetamisel (Watroba et al., 2024). Õpetajate vähene teadlikkus tegevusterapeuti rollist ja tegevusteraapia võimalustest võib aga piirata nende õpilaste ligipääsu vajalikule abile ning takistada tõhusa koostöö kujunemist koolikeskkonnas (Friedman et al., 2023).

Hüpotees: Eesti algkooliõpetajate valmisolek teha koostööd tegevusterapeutiga ATH-ga õpilaste toetamisel on seoses õpetajate teadlikkusega tegevusteraapia võimalustest ja tegevusterapeuti rollist.

Uurimistöö eesmärgiks on selgitada välja õpetajate valmisolek teha koostööd tegevusterapeutiga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste toetamisel, nende teadlikkus tegevusteraapia võimalustest ning koostööd soodustavad ja takistavad tegurid.

Eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised uurimistöö ülesanded:

1. Anda teoreetiline ülevaade aktiivsus- ja tähelepanuhäire olemusest, selle mõjust õpilaste toimetulekule koolikeskkonnas, tegevusterapeuti rollist ATH-ga õpilaste toetamisel ja koostööst õpetajaga.

2. Viia läbi empiiriline uuring algkooliõpetajate seas, et selgitada välja nende teadlikkust tegevusteraapia võimalustest, valmisolek teha koostööd tegevusterapeutiga ning tuvastada koostööd mõjutavad tegurid.
3. Analüüsida uuringu tulemusi.

Käesolev lõputöö liigitub Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli uurimissuuna „tervise ja heaolu edendamine“ alla, keskendudes varajasele märkamisele ATH-ga õpilaste toetamisel koolikeskkonnas (Tallinna Tervishoiu Kõrgkool, 2026). Uuringu tulemused võimaldavad kaardistada õpetajate teadlikkust tegevusteraapiast ning tuua esile võimalikud kitsaskohad ATH-ga õpilaste toetamisel koolikeskkonnas. Saadud tulemused loovad aluse teadlikkuse tõstmiseks ning koostöö arendamiseks õpetajate ja tegevusterapeutide vahel, et parandada õpilaste toimetulekut ja osalemist õppetöös.

Töös kasutatavad **kesksed mõisted**:

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) (*attention deficit hyperactivity disorder, ADHD*) - lapsepõlves üks sagedamini esinevaid neurokäitumuslikke häireid, mida iseloomustavad tähelepanuraskused, hüperaktiivsus ja impulsiivsus. Sümptomid avalduvad varases eas ning mõjutavad lapse igapäevast toimetulekut nii õppetöös kui ka sotsiaalsetes olukordades. (Jin et al., 2016).

Tegevusteraapia (*occupational therapy*) – „Tegevusteraapia on eesmärgipäraselt valitud tegevuste kasutamine inimese ja/või grupi parima võimaliku tegevusvõime saavutamiseks ja/või säilitamiseks igapäevaelus.“ (Kutsestandardid: Tegevusterapeut, Tase 7 - Kutseregister, 2023).

Koolipõhine tegevusteraapia (*school-based occupational therapy*) - Koolipõhine tegevusteraapia keskendub õpilaste osalemisele tähenduslikes ja olulistest tegevustes, mis toetavad nende juurdepääsu haridusele, õppimist ja kaasatust koolikeskkonnas (Watroba et al., 2024).

Kooliõpetaja (*school teacher*) – „Koolis lapsi õpetav isik, õpetaja“ ([EKSS] “Eesti Keele Seletav Sõnaraamat” 2009).

1. TEOREETILINE KÄSITLUS TEGEVUSTERAAPIAST JA ÕPETAJATE KOOSTÖÖST KOOLIKESKKONNAS

1.1. Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste toimetulek koolikeskkonnas ja tegevusteraapia roll

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lastel, mis on lapsepõlves sagedasti esinev neurokäitumuslik häire, esineb püsiv tähelepanematus ning hüperaktiivsuse ja/või impulsiivsuse muster, mis ületab intensiivsusele nende eakaaslaste tavapärasest arengutaset (Efron et al., 2008; viidatud Ianni et al., 2021 järgi). Selline käitumine ilmneb sageli just koolikeskkonnas, eriti klassiruumis. ATH-ga seotud neuropsühholoogilised eripärad, nagu töömälu nõrkus, pidurdusvõime raskused, viivituse talumatus ning ajastamise probleemid, ei avaldu üksnes testisoorituses, vaid mõjutavad otseselt lapse tegevusvõimet koolikeskkonnas. Need raskused võivad väljenduda juhiste meelespidamise, ülesannete alustamise ja lõpuleviimise, töö tempo reguleerimise ning klassireeglite kinnipidamise probleemidena. (Drechsler et al., 2020). Õpitulemusi mõjutavad ka ATH-ga seotud keskendumisraskused, tähelepanematus, hüperaktiivsus ning ebapiisavad planeerimis- ja organiseerimisoskused, mis raskendavad õppetöös järjepidevat osalemist ja ülesannete lõpuleviimist (May et al., 2021).

Õpilase roll eeldab osalemist mitmesugustes igapäevastes tegevustes, sealhulgas eri õppeainete ülesannete täitmises, kontrolltööde sooritamises, enesehooldustoimingutes, vahetunni- ja õuetegevustes, sporditegevustes ning suhtlemises eakaaslastega. Erivajadustega laste jaoks võivad need igapäevased tegevused olla märkimisväärselt keerukamad, mistõttu suureneb vajadus tegevusteraapia teenuse järele. (Benson et al., 2016). Oluline on nende õpilaste varajane märkamine ja õigeaegne sekkumine, et toetada toimetulekut koolis (May et al., 2021).

Tegevusteraapia koolikeskkonnas on suunatud õpilaste osalemise toetamisele tähendusriikastes tegevustes, mis soodustavad õppimist ja aktiivset kaasatust koolielus (Watroba et al., 2024). Tegevusteraapeut hindab õpilase tugevusi ja raskusi ning selgitab välja tegurid, mis võivad takistada õppimist ja osalemist koolitegevustes, -rutiinides ja -keskkonnas (Benson et al., 2016). Tegevusteraapeut saab toetada ka õpilaste kirjutamisoskuse arengut, keskendudes oskustele, mis on kirjutamiseks vajalikud, näiteks peenmotoorikale, silma-käe koordineerimisele ning kehahoiaku kontrollile. Sekkumised võivad hõlmata nii lapse juhendamist kui ka õpetajate või lapsevanemate nõustamist, et kujundada sobiv pliatsihoid, käe asend ja istumisasend.

(Raghuram et al., 2026). Süstemaatiline ülevaade tegevusteraapia sekkumistest ATH-ga laste puhul on näidanud ka, et kognitiivsel lähenemisel põhinevad sekkumised võivad samuti olla tõhusad täidesaatvate funktsioonide arendamisel (Ianni et al., 2021).

Tegevusterapeutid ei sekku ATH-ga laste puhul üksnes otseselt lapse tegevusoskuste arendamisse, vaid teevad sageli tihedat koostööd ka perega. Nende töö võib hõlmata lapsevanemate toetamist sobivate kasvatusstrateegiatega kujundamisel, kohanemisoskuste õpetamist, igapäevaste tegevuste ja rutiinide struktureerimist ning lapse ja vanema vahelise suhtluse parandamist. (Ianni et al., 2021). Tegevusterapeutide töö hõlmab ka selliste oskuste arendamist, mis on rakendatavad väljaspool koolikeskkonda ning toetavad õpilaste üldist toimetulekut, eluks vajalike oskuste kujunemist ja iseseisvust (Vlcek et al., 2020). Koolides töötavad tegevusterapeutid toetavad kõigi õpilaste, eriti erivajadustega laste, osalemist ja õpiedu, tehes õpetajatega koostööd toetavate ja kaasavate õpikeskkondade kujundamisel (Jeremy et al., 2025).

1.2. Õpetaja ja tegevusterapeuti koostöö koolikeskkonnas

Koostöö õpetajate ja tegevusterapeutide vahel on oluline, et vastata ATH-ga õpilaste erisugustele vajadustele ning pakkuda kohandatud sekkumisi nende akadeemilise ja sotsiaalse arengu toetamiseks. Algkooli kontekstis puutuvad õpetajad ATH-ga õpilaste toetamisel kokku mitmete barjääridega, nagu suur õpilaste arv klassis, mitmed erivajadused ja erineva sümptomipildiga õpilase samaaegne kaasatus, ajapiirangud ning ebapiisav teadlikkus sobivatest toetavatest sekkumistest. (Scannell et al., 2024). Koostöö on oluline, kuna see võimaldab jagada teadmisi toimetulekuks ja arendada strateegiaid õpilaste tõhusaks toetamiseks (Jeremy et al., 2025). Õpetajatel puudub sageli ATH kohta koolitus ja tegevusterapeutid saavad selle lünga täitmiseks jagada oma teadmisi, parandades õpilaste üldist tugisüsteemi (Scannell et al., 2024). Et mõista erialadevahelist koostööd koolikeskkonnas, tuleb arvesse võtta nii kooli konteksti kui ka teenuse osutamise mudelit, kuna need määravad spetsialistide võimalused tõhusaks koostööks (Jeremy et al., 2025).

Õpetajate ja tegevusterapeutide vaheline koostöö ning suhtlus on õpilase edu seisukohalt olulised nii klassiruumis kui ka väljaspool seda. Koostööd võib käsitleda suhtlusviisina, mida iseloomustab vabatahtlik panus ning osapoolte võrdne staatus ühise eesmärgi saavutamisel. (Benson et al., 2016). Õpetajad on sageli esimesed spetsialistid, kes märkavad laste

neuroarengulisi eripärasid ning mängivad olulist rolli õpilaste vajaduste tuvastamisel, klassiruumi sekkumiste rakendamisel ja vajalike kohanduste tagamisel (Justus et al., 2025). Tõhusa professionaalse koostöö eelduseks on selge ja toimiv suhtlus, mis on koostööpraktika keskne osa. Samuti on oluline vastastikune austus ning teineteise rollide ja pädevuste väärtustamine. (Benson et al., 2016).

Tegevusterapeutide ja õpetajate koostöö loob võimaluse teadmiste jagamiseks ning ühiste tugistrateegiate väljatöötamiseks, mida peetakse õpilaste toetamisel parimaks praktikaks (Jeremy et al., 2025). Koolikeskkonnas läbiviidud uuringud, mis käsitlevad tegevusterapeutide ja õpetajate koostööd, on enamasti põhinenud küsitlustel ja intervjuudel ning keskendunud nii koostöökogemustele kui ka koostööd takistavatele teguritele (Vlcek et al., 2020). Tõhusa koostöö eelduseks on head inimestevahelised suhtlemisoskused. Professionaalsel tasandil on oluline, et spetsialistid mõistaksid üksteise rolle ning oleksid valmis vajadusel ületama oma tavapäraseid rollipiire. Koostöö toimimist mõjutavad ka süsteemitasandi tegurid, näiteks organisatsiooniline tugi ning ressursside, sealhulgas aja, raha ja ruumi kättesaadavus. (Jeremy et al., 2025).

1.3. Õpetajate teadlikkus, hoiakud ja koostööbarjäärid

Boltoni ja Plattneri (2019) uuringu kohaselt hindavad õpetajad tegevusterapeutide tööd koolikeskkonnas kõrgelt, kuid samal ajal esineb sageli ebaselgust nende rolli ja tööülesannete osas. Õpetajad ei pruugi alati selgelt mõista tegevusterapeutide pädevust ja vastutusvaldkondi, mis võib omakorda takistada tõhusa koostöö kujunemist (Benson et al., 2016). Samuti on leitud, et märkimisväärne osa õpetajatest tunnistab oma piiratud teadmisi tegevusterapeutide töö sisust. See osutab vajadusele rollide selgema määratlemise ning tõhusama kommunikatsiooni järele koolipersonali ja tegevusterapeutide vahel, et toetada paremat koostööd ning õpilaste toimetulekut koolikeskkonnas. (Bolton & Plattner, 2019).

Huttoni (2009) uuringus, milles õpetajad ja õpetaja-abid hindasid koostööd tegevusterapeutidega, toodi esile, et regulaarne kontakt ning spetsialistide teadmiste jagamine tõid kaasa positiivseid muutusi nii õpetamispraktikas kui ka laste õppimises ja kaasatuses. Õpetajad pidasid sekkumist motiveerivaks ning tõid välja ka konkreetseid tulemusi, näiteks paranenud käekirja, stabiilsema istumisasendi ja vähenenud nihelemise koolipingis (Hutton, 2009). Lisaks on õpetajad väljendanud vajadust praktiliste teadmiste ja töövahendite järele

ATH-ga õpilaste toetamisel, eelistades õppematerjale ja koolitusvorme, mida on võimalik omandada lühikese, poole- kuni ühepäevase, õppe käigus (Scannell et al., 2024). Tegevusterapeutid on ise toonud esile, et neil oleks klassiruumis märkimisväärne panus anda, kuid nad ei ole piisavalt kaasatud koolielu igapäevasesse korraldusse. See viitab vajadusele tõhusama interdistsiplinaarse koostöö järele, kus õpetajatel ja tegevusterapeutidel oleks ühine arusaam eesmärkidest, tööjaotusest ning vastutusest. (Bolton & Plattner, 2019).

Friedmani jt (2023) kvalitatiivne uuring on toonud esile mitmeid takistusi, mis pärsivad koostööd koolipõhises tegevusteraapias õpetajatega. Peamiste barjääridena on välja toodud suur töökoormus, ajakava koordineerimise raskused ning ebapiisav arusaam tegevusterapeuti rollist koolikeskkonnas (Friedman et al., 2023). Lisaks mõjutab teraapiateenuste rahastamise korraldus otseselt seda, millises mahus ja millisel viisil saavad tegevusterapeutid koolis teenuseid osutada, mis omakorda avaldab mõju nende koostöövõimalustele õpetajatega (Jeremy et al., 2025).

Õpetajate valmisolekut koostööks mõjutab sekkumise tajutav positiivne mõju nende oskustele ja teadmistele ning üldine kasu õpilastele (Hutton, 2009). Kui tegevusterapeutide rolli ei tajuta selgelt, piirab see oluliselt nende võimalusi tegutseda vastavalt oma väljaõppele ja kompetentsile. Ebakindlust tegevusterapeutide töö sisu ja ulatuse osas esineb nii õpetajate, koolijuhtide, lapsevanemate kui ka tegevusterapeutide endi seas. Sageli peetakse kõige olulisemaks koostöösuhteks terapeuti ja klassiõpetaja vahelist suhtlust, kuid selle loomine ja järjepidev hoidmine võib osutada keeruliseks. Samas õpetajad, kellel on parem arusaam tegevusteraapia võimalustest, väljendavad suuremat selgust ning eelistavad koostööpõhist ja integreeritud lähenemist. (Friedman et al., 2023).

2. METOODIKA

Töö empiirilises osas uuriti õpetajate teadlikkust ja hoiakuid seoses tegevusteraapiaga ning koostööst tegevusterapeudiga. Empiiriline uurimismeetod valiti, kuna uurimistöö eesmärk oli koguda algkooliõpetajate otseseid arvamusi, hinnanguid ja kogemusi tegevusterapeudiga koostöö kohta ATH-ga õpilaste toetamisel. Kuna Eestis ei ole autorile teadaolevalt varasemalt uuritud õpetajate valmisolekut teha koostööd tegevusterapeudiga koolikeskkonnas, võimaldas empiiriline uurimus saada uuritava teema kohta vahetut teavet õpetajate perspektiivist.

Empiirilise osa andmekogumiseks kasutati veebipõhist küsimustikku, mille valimis olid algkooliõpetajad. Küsimustikuga koguti andmeid õpetajate teadlikkuse, koostöövalmiduse ja koostööd mõjutavate tegurite kohta seoses ATH-ga õpilaste toetamisega. Käesolevas uurimistöös kasutatav küsimustik töötati välja tuginedes olemasolevale teaduskirjandusele, mis käsitles ATH mõju õpilaste õppimisele ja toimetulekule, tegevusteraapia rolli koolikeskkonnas ning õpetajate ja tegevusterapeudi vahelist koostööd. Küsimustiku eesmärk oli hinnata õpetajate teadlikkust ATH-st, arusaama tegevusteraapia võimalustest, koostöövalmidust tegevusterapeudiga ning tegureid, mis seda koostööd kas soodustavad või takistavad.

Uurimistöö on valminud kombineeritud uurimismeetodit kasutades, kuna see võimaldas koguda nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid andmeid ning saada uuritavast nähtusest terviklikum ülevaade. Kvantitatiivsed andmed koguti Likerti skaala küsimuste abil ning kvalitatiivsed andmed avatud küsimuste kaudu. Kvalitatiivne uurimismeetod võimaldab uurida õpetajate isiklike kogemusi, hoiakuid ja tõlgendusi seoses tegevusterapeudiga koostööga aktiivsus- ja tähelepanuhäirega algkooliõpilaste toetamisel. Kvalitatiivne lähenemine sobib hästi olukordadele, kus eesmärk ei ole kvantitatiivne mõõtmine, vaid tähenduste ja tähenduslike kogemuste mõistmine (Tenny et al., 2022). Käesoleva töö koostamisel kasutati tehisintellekti tööriista *ChatGPT (OpenAI, versioon GPT-5.3)* abivahendina teksti sujuvuse parandamiseks, korduste vähendamiseks ning inglise keelsete allikate tõlkimise toetamiseks.

Enne andmekogumise alustamist piloteeriti küsimustikku kahe algkooliõpetaja peal, kes ei kuulunud lõppvalimisse. Piloteerimise eesmärk oli hinnata küsimuste arusaadavust, sõnastuse selgust ning küsimustiku üldist ülesehitust ja loogikat. Piloteerimise käigus saadud tagasiside aitas tuvastada võimalikke raskesti mõistetavaid kohti ning selle põhjal tehti küsimustikus väiksemaid sõnastuslikke ja struktuurseid täpsustusi.

Käesolevas uurimistöös moodustati valim lumepallimeetodi abil, kuna uuritav sihtrühm ei ole otseselt ja terviklikult kaardistatav. Lumepallimeetod võimaldas jõuda osalejateni olemasolevate kontaktide kaudu, kasutades esialgsete vastajate soovitusi teiste sobivate osalejate leidmiseks. See lähenemine on sobiv olukordades, kus eesmärk on koguda süvitsi minevaid kogemusi ja vaatenurki ning kus uuritavatel isikutel on uuritava nähtuse kohta sisuline ja praktiline kogemus. (Dahal et al., 2024). Selline lähenemine võimaldas jõuda erinevate koolide algkooliõpetajateni ning suurendada vastajate hulka.

Andmete kogumiseks kasutati *Microsoft Forms* keskkonnas koostatud veebipõhist küsimustikku, mis edastati Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli üliõpilasmeili kaudu. Küsimustiku vastused laekusid Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli *Microsoft OneDrive*'i pilvekeskkonda, kuhu oli ligipääs ainult uurijal parooliga kaitstud kasutajakonto kaudu. Koolide valimisel lähtuti avalikult kättesaadavatest koolide nimekirjadest (nt "Eesti koolide loend" ja "Tallinna koolide nimekiri"), mille põhjal valiti erinevaid Eesti koole, millel oli olemas kontakt ning toimiv koduleht. Valik ei olnud piirkondlikult süstemaatiline, vaid lähtus kontaktandmete kättesaadavusest. Kokku saadeti e-kiri 27 kooli juhtkonnale. Lisaks jagati küsimustiku linki otse õpetajatele elektrooniliste suhtluskanalite kaudu (nt e-post ja sotsiaalmeedia).

Uuringus järgiti eetilisi põhimõtteid, sealhulgas osalejate vabatahtlikkust, informeeritud nõusolekut, anonüümsust ja konfidentsiaalsust. Andmete kogumisel tagati osalejate anonüümsus, eriliigilisi isikuandmeid ei kogutud ning kasutati vajadusel vastuste esitamisel pseudonüüme või üldistatud kirjeldusi, mis ei võimalda vastajaid tuvastada. Küsimustikus kogutud andmed hävitatakse ühe nädala jooksul pärast lõputöö hinde ja aineprotokolli kinnitamist, kustutades need jäädavalt nii aktiivsest kaustast kui ka prügikastist.

Küsimustik koosnes 9 suletud küsimusest, mida hinnati viiepunktilisel Likerti skaalal, ning 5 avatud küsimusest. Viiepunktiline Likerti skaala oli käesolevas uuringus asjakohane, kuna võimaldas mõõta vastajate hoiakuid ja teadlikkust nüansirohkelt ning järjepidevalt, sellist tüüpi skaalad on tõendusühenduse sobivad subjektiivsete hinnangute usaldusväärseks kvantifitseerimiseks (Jebb et al., 2021). Suletud küsimused mõõtsid kolme peamist konstrukti: (1) õpetajate ATH-teadlikkus, (2) teadlikkus tegevusteraapia võimalustest ja tegevusterapeudi rollist, (3) koostöövalmidus ja koostööd mõjutavad tegurid. Need aspektid valiti, kuna varasemates uuringutes on rõhutatud nende tegurite olulisust õpilaste toetamisel ja interdistsiplinaarsel koostööl (Bolton & Plattner, 2019; Vlcek et al., 2020). Avatud küsimused

võimaldasid koguda sügavamalt kirjeldavaid andmeid, mis toetasid kvalitatiivsete tulemuste tõlgendamist ja aitasid kirjeldada õpetajate kogemusi ning ootusi koostööle tegevusterapeudiga.

Küsimustik edastati vastajatele 5. jaanuaril 2026 ning see oli vastamiseks avatud kuni 15. veebruarini 2026. Andmekogumise käigus saadeti vastajatele üks meeldetuletus 30. jaanuaril 2026. Pärast andmekogumise perioodi lõppu suleti küsimustik ning alustati andmete analüüsiga. Andmete analüüsimisel koondati suletud küsimuste vastused ning esitati need kokkuvõtlikult Exceli tabelis, et kirjeldada õpetajate teadlikkust ja koostöövalmidust. Avatud küsimuste vastused loeti läbi, rühmitati sisuliselt sarnasteks teemadeks ning analüüsiti, millised kogemused ja seisukohad vastajate vastustes korduvad. Tulemusi tõlgendati seoses varasema teaduskirjanduse ja uurimistöö eesmärkidega.

Käesolevas uurimistöös järgiti Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli akadeemilise eetika põhimõtteid ning lähtuti hea teadustava nõuetest (Tallinna Tervishoiu Kõrgkool, 2019). Uurimistöö läbiviimisel austati uuritavate inimväärikust, õigusi ja heaolu ning välditi igasugust eksitava või väärinfo esitamist. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning vastajatele tagati õigus uuringust igal ajal loobuda. Uurimistöö kõikides etappides lähtuti aususe, konfidentsiaalsuse ja vastutustundlikkuse põhimõtetest.

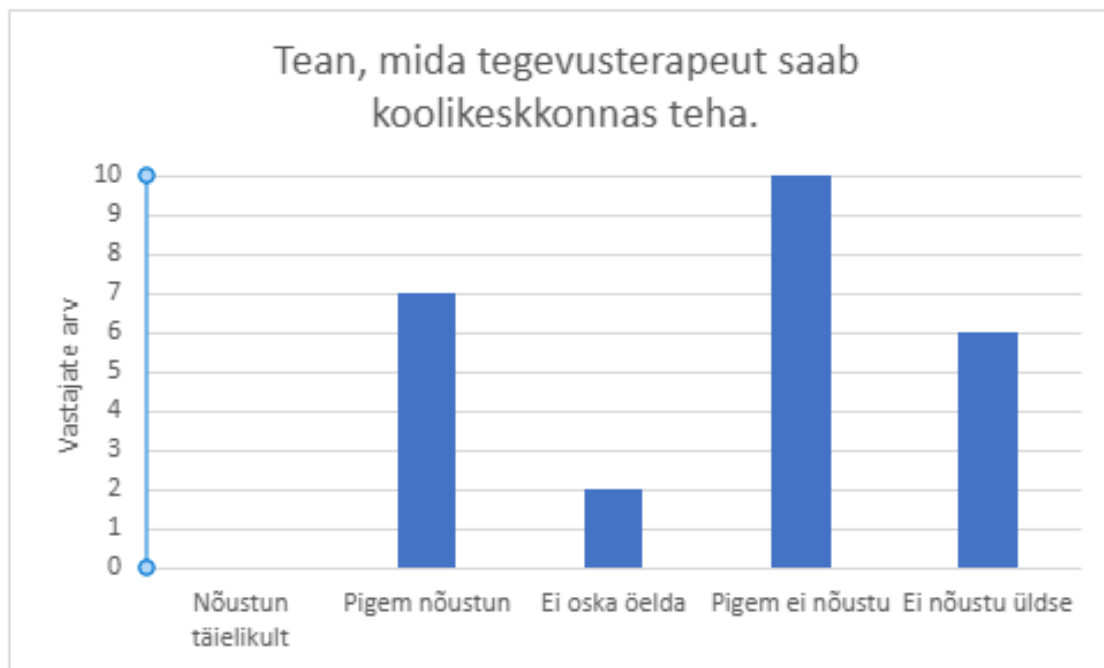
3. TULEMUSED

Uuringus osales kokku 25 algkooliõpetajat erinevatest Eesti koolidest, kes vastasid veebipõhisele küsimustikule (lisa 1). Küsimustiku eesmärk oli koguda teavet õpetajate teadlikkuse, hoiakute ja koostöövalmiduse kohta tegevusterapeutiga ATH-ga õpilaste toetamisel koolikeskkonnas. Vastustest selgus, et enamik osalenud õpetajad on oma töös õpetanud ATH-ga õpilasi ning vaid ühel vastajal puudus teadaolev kogemus selliste õpilaste õpetamisel.

Väite “tean, mis on tegevusteraapia” tulemustest selgus, et suurim osa vastajatest hindas oma teadlikkust tegevusteraapiast pigem heaks ehk vastuse „pigem nõustun“ valis 12 vastajat. Teisalt ilmnas ka märkimisväärne ebakindlus, „pigem ei nõustu“ valis 7 ning „ei nõustu üldse“ 2 õpetajat, mis kokku moodustab 36% vastanutest. Lisaks märkis 4 vastajat, et nad ei oska oma teadlikkust hinnata. Seega võib öelda, et kuigi ligi pooled vastanud õpetajatest peavad end tegevusteraapiast teadlikuks, ei ole teadlikkus ühtlane ning märkimisväärsel osal esineb teadmistes lünki või ebakindlust.

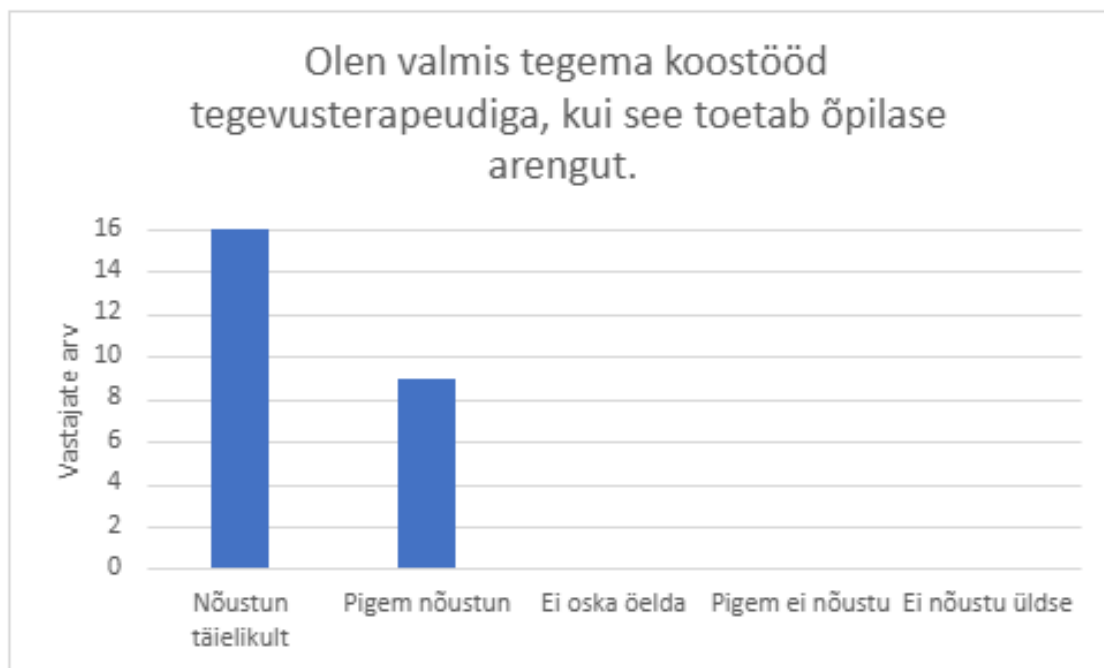
Väite “tunnen end piisavalt teadlikuna, kuidas aktiivsus-ja tähelepanuhäire mõjutab õppimist” tulemused näitasid, et 2 vastajat nõustusid väitega täielikult, samas kui 14 õpetajat märkisid vastuse “pigem nõustun”, viidates sellele, et nad peavad end ATH mõjust õppimisele üldjoontes teadlikuks, kuid mitte täielikult. 8 õpetajat vastasid “pigem ei nõustu”, mis viitab mõningasele ebakindlusele või vähesemale teadlikkusele selles valdkonnas.

Väite “tean, mida tegevusterapeut saab koolikeskkonnas teha” tulemused (vt joonis 1) näitasid, et suurem osa õpetajatest ei pidanud oma teadlikkust tegevusterapeudi rollist koolikeskkonnas piisavaks. Samas leidis ka õpetajaid, kes hindasid oma teadlikkust pigem heaks. Need tulemused on kooskõlas ka teise küsimuse vastustega, kus hinnati õpetajate üldist teadlikkust tegevusteraapiast. Ka seal ilmnas, et kuigi osa õpetajaid on tegevusteraapia mõistega tuttavad, ei pruugi nad täpselt mõista tegevusterapeudi konkreetset rolli ja võimalusi koolikeskkonnas.



Joonis 1. Õpetajate teadlikkus tegevusterapeudi rollist koolikeskkonnas.

Väite „olen valmis tegema koostööd tegevusterapeudiga, kui see toetab õpilase arengut“ tulemused (vt joonis 2) näitasid õpetajate väga kõrget valmisolekut teha koostööd tegevusterapeudiga. Kõik vastanud suhtusid koostöösse positiivselt ning negatiivseid vastuseid ei esinenud. Saadud tulemuste põhjal võib eeldada, et õpetajad tajuvad ATH-ga õpilaste toetamisel vajadust täiendava spetsialistide toe järele ning näevad erialadevahelises koostöös võimalust õpilaste arengut paremini toetada. Samuti võib see osutada, et kuigi õpetajate teadlikkus tegevusterapeudi täpsest rollist ei pruugi alati olla selge ja ühtlane, ollakse avatud koostööle, kui sellel nähakse selget praktilist väärtust õpilase toimetuleku ja arengu seisukohalt. See tulemus võib peegeldada ka õpetajate valmisolekut jagada vastutust tugispetsialistidega ning soovi leida tõhusamaid viise ATH-ga õpilaste toetamiseks koolikeskkonnas.



Joonis 2. Valmidus teha koostööd tegevusterapeutidga.

Avatud küsimuses paluti kirjeldada, millised tegurid võivad takistada koostööd tegevusterapeutidga ATH-ga õpilaste toetamisel. Vastuste analüüs näitas, et kõige sagedamini toodi takistava tegurina esile piiratud ajaline ressurss, mida mainis 15 vastajat. See näitab, et õpetajate hinnangul võib suur töökoormus ja tihe ajakava raskendada regulaarset koostööd erinevate spetsialistidega. Lisaks ajapuudusele mainiti vastustes ka teisi võimalikke takistusi, mida illustreerib järgmine vastus: *„Ajapuudus, ebapiisav teadlikkus tegevusteraapia võimalustest, rollide ja vastutuse ebaselgus ning piiratud ressursid (nt rahastus või spetsialistide kättesaadavus). Samuti võib takistuseks olla vähene varasem koostöökogemus või ebapiisav infovahetus spetsialistide vahel.“* (V2) Lisaks toodi vastustes esile ka koostöö korralduslikke ja suhtluslikke takistusi, üks vastaja kirjeldas seda järgmiselt: *„Kooli poolt korraldamata koostöö õpetajate ja tugispetsialistide vahel; tegevusterapeut ise võiks koostööd julgustada, kuna õpetajad võtavad tihti hoiaku, et saavad ise kõigega hakkama, ehkki see nii olla ei pruugi. Mõni tagasihoidlikum õpetaja ei julgegi ise abi või tuge küsida.“* (V7) See viitab vajadusele suurendada teadlikkust tegevusteraapia võimalustest ning julgustada õpetajaid spetsialistidega koostööd tegema, samuti toetada koolides süsteemsemat koostöö korraldamist erinevate tugispetsialistide vahel.

Avatud küsimuses paluti õpetajatel kirjeldada, millised tegurid võiksid soodustada koostööd tegevusterapeutidga ATH-ga õpilaste toetamisel. Vastuste analüüs näitas, et oluliseks peetakse eelkõige selget rollide jaotamist, regulaarset suhtlust ning piisava aja olemasolu koostööks. Üks

vastaja kirjeldas seda järgmiselt: „*Selge rollijaotus ja eesmärkide määratlemine, regulaarne ja avatud suhtlus ning piisav ajavaru koostöök. Oluliseks teguriks on ka teadlikkuse tõstmine tegevusterapeudi töö sisust ja võimalustest koolikeskkonnas ning hea koostöökogemus tugispetsialistide, õpetajate ja lapsevanemate vahel.*“ (V2) Mitmes vastuses rõhutati veel teadlikkuse suurendamise vajadust, tuues esile, et õpetajatele tuleks selgitada tegevusterapeudi rolli ja võimalusi koolikeskkonnas. Näiteks kirjeldas üks vastaja seda järgmiselt: „*Kui selgitada, mida tegevusterapeut teeb ja kuidas tema tegemised aitavad õpetajat. Kui tegevusterapeut annab õpetajale soovitusi, kuidas õpilast paremini toetada.*“ (V9) Samuti toodi esile ajalise ressursi olulisus, kuna suur töökoormus võib piirata koostöövõimalusi. Üks vastaja märkis: „*Kontaktitudide vähendamine või lisatöö ülesannete vähendamine (arenguestlused, õpirühmades osalemine jms), mis annaks võimaluse leida koostööaega tegevusterapeudiga.*“ (V17) Lisaks peeti oluliseks, et kool toetaks ja korraldaks koostööd süsteemselt, mitte ei jätkaks seda üksnes üksikute spetsialistide või õpetajate algatuseks: „*See, kui kool ise korraldab õpetajate koostööd tugispetsialistidega; tugi ise peaks olema järjepidev, mitte ühekordne ning see peaks toimima koostööl, mitte ühe poole initsiatiivil.*“ (V7) Tulemused viitavad, et õpetajad näevad koostöö toimimiseks oluliste teguritena teadlikkuse suurendamist tegevusteraapia võimalustest, selget koostöökorraldust koolis ning piisavat aega spetsialistidega suhtlemiseks. Need aspektid on tihedalt seotud antud uurimistöö eesmärgiga selgitada õpetajate valmisolekut koostöökaks tegevusterapeudiga ning näidata, millised tingimused võivad sellist koostööd praktikas toetada.

Õpetajatel paluti kirjeldada, millisel viisil võiks tegevusterapeut toetada ATH-ga õpilasi koolikeskkonnas. Vastuste analüüs näitas, et õpetajad peavad oluliseks eelkõige õpilaste eneseregulatsiooni ja keskendumisoskuste arendamist. Samuti toodi mitmel korral esile vajadust, et tegevusterapeut annaks õpetajatele praktilisi nõuandeid ja strateegiaid, mida oleks võimalik klassiruumis igapäevases õppetöös rakendada. Üks vastaja kirjeldas tegevusterapeudi võimalikku rolli järgmiselt: „*Õpetada keskendumiseks ja tähelepanu hoidmiseks vajalikke võtteid ning nippe. Ideaalis näen, et selline tugi aitaks lapsel saada oskused enda eripäradega toimetulekuks nii, et nende igapäevane (ka kooliväline) elu oleks teadlikult toetatud. Õpilasest saab ühel hetkel täiskasvanu, kui varakult tegeleda muredega, ei vajaks inimesed hilisemas elus pikaajalisi teraapiaid või psühholoogide tuge.*“ (V4) Teine vastaja rõhutas tegevusterapeudi rolli eelkõige praktiliste sekkumiste ja koostöö kaudu õpetaja ning lapsevanematega: „*Valides sobivad tegevused või õpetusviisid, mis sobivad selle õpilasega. Koostöös õpetajaga, et õpieesmärgid saavutada. Nõustades õpetajat, mis sekkumisi või viise selle lapsega kasutada.*“

Lisaks vanemate nõustamine, milliseid võtteid näiteks kodus kasutada. Kuna tean, et tegevusterapeut tegeleb ka käelise tegevusega, siis selle alasel nõustada (nt kirjutamine, löikamine jms). Kindlasti ka tegevused või võtted, et last tegevusse kaasata ja teda selles tegevuses hoida. Kuidas muuta õpetamine efektiivseks selle lapse jaoks.“ (V11) Tulemused viitavad, et õpetajad ootavad tegevusterapeudilt eelkõige praktilist ja koostööpõhist tuge, mis aitaks nii õpilastel oma raskustega paremini toime tulla kui ka õpetajatel kohandada õpetamisviise vastavalt ATH-ga õpilaste vajadustele.

Küsimustiku vastuste põhjal pidasid õpetajad vajalikuks suuremat tuge ATH-ga õpilastega töötamisel ning tõid esile erialadevahelise koostöö olulisuse. Tulemused viitavad, et tegevusterapeut võiks koolikeskkonnas täita rolli, mis toetab nii õpilaste oskuste arengut kui ka õpetajate igapäevast tööd, pakkudes praktilisi strateegiaid ja nõuandeid õppetöö kohandamiseks. Samuti ilmnes, et koostöö tõhus toimimine eeldab selget rollijaotust, regulaarset suhtlust ning piisavat aega spetsialistide omavaheliseks koostööks. Vastuste põhjal võib järeldada, et teadlikkuse suurendamine tegevusteraapia võimalustest ning süsteemse koostöö arendamine koolikeskkonnas võivad parandada ATH-ga õpilaste toetamiseks vajaliku tugivõrgustiku toimimist. Seetõttu võib pidada oluliseks nii teavitustööd tegevusterapeudi rolli kohta kui ka selliste koostöömudelite arendamist, mis võimaldaksid õpetajatel ja tugispetsialistidel teha regulaarset ja eesmärgipärast koostööd.

4. ARUTELU

Käesoleva uurimistöö tulemused näitasid, et õpetajate teadlikkus tegevusteraapiast ei ole ühtlane. Kuigi 12 vastajat 25st leidis, et nad teavad, mis on tegevusteraapia, ei nõustunud sellega 9 ning 4 ei osanud oma teadmisi hinnata. Selline tulemus viitab, et õpetajatel ei ole ühtset arusaama tegevusteraapia valdkonnast kujunenud. Sarnast teadlikkuse ebaühtlust on kirjeldatud ka varasemates uuringutes, kus Benson jt (2016) ning Bolton ja Plattner (2019) on leidnud, et õpetajad ei pruugi selgelt mõista tegevusterapeudi rolli ja pädevust koolikeskkonnas. Käesoleva töö tulemused kinnitasid seda, näidates, et õpetajate teadlikkus tegevusterapeudi rollist koolikeskkonnas on pigem madal ning enamik vastanutest ei tundnud end selles osas teadlikuna. Sellest võib järeldada, et tegevusteraapia kui tugiteenus ei ole õpetajate jaoks piisavalt selgelt määratletud ega igapäevases koolipraktikas nähtav. Ühe võimaliku põhjusena võib välja tuua asjaolu, et tegevusterapeudi roll ei ole Eesti koolisüsteemis veel laialdaselt juurdunud ning õpetajate kokkupuude tegevusterapeutidega võib olla piiratud või juhuslik.

Rollide ebaselgus võib takistada tõhusa koostöö kujunemist erinevate spetsialistide vahel, nagu on rõhutanud ka Benson jt (2016). Kui õpetajad ei tea, milline on tegevusterapeudi roll ja millistes olukordades nende poole pöörduda, on keeruline kujundada teadlikku ja eesmärgipärast koostööd. Lisaks võib see viia olukorrani, kus õpetajad ei oska tegevusterapeudi abi vajadust märgata ega seda aktiivselt otsida, mis omakorda piirab ATH-ga õpilaste ligipääsu vajalikule toele. Praktikas võib õpetajate teadlikkuse ebaühtlus ja tegevusterapeudi rolli ebaselgus väljenduda olukorras, kus tegevusterapeut ei ole kooli igapäevasesse töösse süsteemselt kaasatud ning koostöö toimub pigem üksikjuhtumite või vajaduspõhiselt. See võib takistada järjepideva ja eesmärgipärase koostöö kujunemist koolikeskkonnas.

Samas näitasid antud uurimistöö tulemused väga positiivset hoiakut koostöö suhtes, kõik küsimustikule vastajad väljendasid valmisolekut teha koostööd tegevusterapeudiga, kui see toetab õpilase arengut. Sarnaseid tulemusi on kirjeldatud ka varasemates uuringutes, näiteks Hutton (2009), kus õpetajad on pidanud koostööd tegevusterapeutidega kasulikuks ning toonud esile selle positiivse mõju õpilaste õppimisele ja klassiruumis toimetulekule. See viitab, et kuigi teadlikkus tegevusteraapiast võib olla piiratud, ei ole probleemiks õpetajate valmisolek koostööks, vaid pigem teadmiste ja selguse puudumine tegevusterapeudi rolli osas. Tulemused näitavad teatavat vastuolu, õpetajad ei pruugi omada teadmisi tegevusteraapia teenuse sisust, kuid on samas valmis koostööks terapeutidega. See võib viidata õpetajate üldisele

valmisolekule otsida täiendavat tuge ning jagada vastutust teiste spetsialistidega, eriti olukordades, kus õpilaste vajadused ületavad nende enda pädevuse või ajavõimalused. Selline tulemus ei olnud ootuspärane, sest autori eeldusel seostub kõrgem teadlikkus ka kõrgema koostöövalmidusega, kuid käesoleva uuringu põhjal see seos selgelt ei avaldunud.

Uuringu avatud küsimuste vastused tõid esile, et peamisteks koostööd takistavateks teguriteks on ajapuudus, rollide ebaselgus ning vähene teadlikkus tegevusteraapia võimalustest. Sarnaseid barjääre on kirjeldatud ka Friedman jt (2023) ning Scannell jt (2024), kus on välja toodud ajapiirangud, suur töökoormus ning ebapiisav arusaam tegevusterapeudi rollist kui peamised koostööd takistavad tegurid. Samuti on Jeremy jt (2024) rõhutanud, et koostöö toimimist mõjutavad ka süsteemsed tegurid, nagu organisatsiooniline tugi ja ressursside kättesaadavus. Käesoleva uuringu tulemused on nende seisukohtadega kooskõlas ning viitavad, et koostöö ei sõltu ainult individuaalsest valmisolekust, vaid ka koolikeskkonna korralduslikest võimalustest. Eriti oluline on ajafaktori roll, kuna õpetajate igapäevane töökoormus on suur ning täiendava koostöö planeerimine võib osutuda keeruliseks ilma koolipoolse toeta. See viitab vajadusele süsteemsete lahenduste järele, mis võimaldaksid koostööd integreerida õpetajate igapäevatöösse. Autor leiab, et just ajapuudus ja töökoormus on praktikas ühed olulisemad takistused, kuna isegi positiivse hoiaku korral ei pruugi õpetajatel olla reaalseid võimalusi koostööks.

Koostööd soodustavate teguritena tõid õpetajad esile vajaduse selge rollijaotuse, regulaarse suhtluse ja teadlikkuse suurendamise järele. See kattub varasemate uuringutega, kus on rõhutatud, et tõhusa koostöö eelduseks on selge kommunikatsioon, vastastikune arusaam rollidest ning koostööpõhine lähenemine (Benson et al., 2016; Jeremy et al., 2025). Tulemused viitavad, et õpetajad ei vaja ainult spetsialisti olemasolu, vaid ka selget raamistikku, kuidas koostööd praktikas ellu viia.

Lisaks näitasid tulemused, et õpetajad ootavad tegevusterapeudilt eelkõige praktilist ja rakendatavat tuge, näiteks strateegiaid keskendumise ja eneseregulatsiooni toetamiseks ning nõuandeid õpetamise kohandamiseks. Selline ootus on kooskõlas tegevusteraapia rolliga koolikeskkonnas, kus fookuses on õpilaste osalemise toetamine tähenduslikes tegevustes ning nende toimetuleku parandamine õppetöös (Watroba et al., 2024). Samuti on Ianni jt (2021) leidnud, et tegevusterapeudid aitavad õpetajatel rakendada praktilisi strateegiaid, mis toetavad õpilaste õppimist ja käitumist. See rõhutab tegevusterapeudi rolli mitte ainult otsese sekkumise

pakkujana, vaid ka õpetaja toetajana, kes aitab kohandada õpetamisviise vastavalt õpilaste vajadustele.

Käesoleva uurimistöö tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada uuringu piirangutega. Kuna tegemist on bakalaureusetaseme lõputööga, olid uuringu ulatus ja võimalused piiratud. Valim oli väike ning andmed põhinesid õpetajate enesehinnangul, mistõttu võivad vastused olla mõjutatud nende subjektiivsest arusaamast oma teadmistest ja kogemustest. Uurimistöö edasiarendamisel oleks võimalik kasutada suuremat ja mitmekesisemat valimit, mis võimaldaks tulemusi põhjalikumalt võrrelda ning teha täpsemaid järeldusi erinevate õpetajate gruppide vahel. Edasistes uuringutes võiks eetikakomitee loa alusel koguda eriliigilisi isikuandmeid, et analüüsida õpetajate töökogemuse, haridustausta ja varasema kokkupuute mõju teadlikkusele ning koostöövalmidusele. See võimaldaks analüüsida tulemusi sügavamalt ning saada põhjalikumat ülevaadet teguritest, mis mõjutavad õpetajate ja tegevusterapeutide vahelist koostööd koolikeskkonnas. Vaatamata uuringu piirangutele annavad saadud tulemused olulise ülevaate õpetajate teadlikkusest, hoiakutest ja koostöövalmidusest tegevusterapeutiga. Käesoleva uurimistöö tulemused on olulised tegevusteraapia erialale, kuna annavad ülevaate õpetajate teadlikkusest ja ootustest ning aitavad paremini mõista, millised tegurid mõjutavad erialadevahelist koostööd koolikeskkonnas.

Uurimistöö tulemuste põhjal teeb autor järgmised ettepanekud:

1. Korraldada õpetajatele täiendkoolitusi aktiivsus- ja tähelepanuhäire teemal, mida viivad läbi erinevad tugispetsialistid, keskendudes praktilistele võtetele, mis toetavad õpilaste keskendumist, eneseregulatsiooni ja õppetöös osalemist.
2. Suurendada õpetajate teadlikkust tegevusteraapiast ja tegevusterapeuti rollist, korraldades koolides teavitus- ja koolitusüritusi koostöös Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli tegevusteraapia eriala tudengitega, kes saavad seda läbi viia õppetöö raames (nt „erialane arendus- ja teavitustöö“ aine).
3. Töötada välja ja levitada õpetajatele juhendmaterjale ning praktilisi tööriistu ATH-ga õpilaste toetamiseks (nt strateegiate kogumikud), mida koostavad vastava valdkonna spetsialistid ning mida on võimalik iseseisvalt igapäevases õppetöös rakendada.

JÄRELDUSED

Uurimistöös püstitatud ülesannete põhjal on autor teinud järgmised järeldused:

1. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire mõjutab õpilaste toimetulekut koolikeskkonnas, eelkõige keskendumisvõimet, eneseregulatsiooni ja õppetöös osalemist. Tegevusterapeudi roll on toetada õpilase tegevusvõimet ning pakkuda praktilisi strateegiaid õppimise ja igapäevase toimetuleku parandamiseks. Õpetaja ja tegevusterapeudi koostöö võimaldab pakkuda õpilasele terviklikku ja vajaduspõhist tuge.
2. Empiirilise uuringu raames koostati küsimustik, millele vastasid 25 algkooliõpetajat ning mille abil koguti andmeid õpetajate teadlikkuse ja hoiakute kohta seoses tegevusteraapia ning koostööga tegevusterapeudiga.
3. Empiirilise uuringu tulemused näitasid, et õpetajate teadlikkus tegevusteraapiast ja tegevusterapeudi rollist on ebaühtlane, kuid hoiak koostöö suhtes on positiivne. Õpetajad on valmis tegema koostööd tegevusterapeudiga ATH-ga õpilaste toetamisel, kuid koostööd takistavad ajapuudus, suur töökoormus, vähene teadlikkus ning rollide ebaselgus. Koostööd soodustavad selge rollijaotus, regulaarne suhtlus ning teadlikkuse suurendamine. Õpetajad ootavad tegevusterapeudilt eelkõige praktilist ja rakendatavat tuge, mis aitaks paremini toetada õpilaste keskendumist, eneseregulatsiooni ja õppetöös osalemist.

Uurimistöe eesmärk saavutati ning püstitatud uurimisülesanded lahendati, pakkudes väärtuslikku teavet õpetajate teadlikkusest tegevusteraapiast, nende valmisolekust koostööks ning koostööd mõjutavatest teguritest ATH-ga õpilaste toetamisel. Uurimistöe tulemused toetasid püstitatud hüpoteesi ning näitasid, et õpetajate teadlikkus tegevusteraapia võimalustest ja tegevusterapeudi rollist on seoses nende valmisolekuga teha koostööd tegevusterapeudiga ATH-ga õpilaste toetamisel.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Benson, J. D., Szucs, K. A., & Mejasic, J. J. (2016). Teachers' perceptions of the role of occupational therapist in schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 9(3), 290–301. <https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1183158>
- Bolton, T., & Plattner, L. (2019). Perspectives from Teachers and OTs. *Journal of Occupational Therapy*, 13(2), 136–146. <https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1636749>
- Dahal, N., Neupane, B. P., Pant, B. P., Dhakal, R. K., Giri, D. R., Ghimire, P. R., & Bhandari, L. P. (2024). Participant selection procedures in qualitative research: experiences and some points for consideration. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 9, 1512747. <https://doi.org/10.3389/frma.2024.1512747>
- Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S. (2020). ADHD: Current Concepts and Treatments in Children and Adolescents. *Neuropediatrics*, 51(05), 315–335. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1701658>
- [EKSS] “Eesti keele seletav sõnaraamat” 2009. (n.d.). Retrieved March 23, 2025, from <https://arhiiv.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=kooli%C3%B5petaja>
- Friedman, Z. L., Hubbard, K., & Seruya, F. (2023). Building Better Teams: Impact of Education And Coaching Intervention on Interprofessional Collaboration Between Teachers and Occupational Therapists in Schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, 16(2), 173–193. <https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2037492>
- Hutton, E. (2009). Occupational therapy in mainstream primary schools: An evaluation of a pilot project. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(7), 308–313. <https://doi.org/10.1177/030802260907200707>
- Ianni, L., Mazer, B., Thomas, A., & Snider, L. (2021). The Role of Occupational Therapy with Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Canadian National Survey. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 14(2), 162–183. <https://doi.org/10.1080/19411243.2020.1822259>
- Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A Review of Key Likert Scale Development Advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology*, 12, 637547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>
- Jeremy, J., Spandagou, I., & Hinit, J. (2025). From individual to inclusive: exploring the spectrum of service delivery models in occupational therapist—teacher collaborations. *The Australian Educational Researcher*, 52(2), 941–972. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00748-7>

- Jin, W.-L., Li Ya-Song Du, G., Coghill Shun Au Xiang-Yang Zhong, D., First People's Hospital, S., & Jiaotong University, S. (2016). ADHD symptoms in children aged 5 to 15 years in Zhabei District, Shanghai. *The European Journal of Psychiatry*, 30(3), 173–182. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-61632016000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Justus, S. A., Pogue, E. M., & Simanovich, V. (2025). Pre-K–12 Teachers' Views on ASD+ADHD: Prevalence Estimates and Teaching Preparedness. *Children*, 12(3), 342. <https://doi.org/10.3390/children12030342>
- Kutsestandardid: Tegevusterapeut, tase 7 - Kutseregister. (2023). Retrieved March 23, 2025, from <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11213687>
- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Emma Russell, A., Salim, J., Ukoumunne, O. C., & Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 442–462. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12375>
- Raghuram, P., Lakshmanan, S., Udayakumar, N., Kannan, L., Abraham, S. S., Anand, T., & Padmanabhan, R. (2026). A descriptive analysis of occupational therapy approaches to enhance handwriting skills in primary school students. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. <https://doi.org/10.1080/19411243.2025.2463331>
- Scannell, E. J., Scannell, T., & Jacobs, K. (2024). Collaboration Between Occupational Therapy Practitioners and Elementary School Educators to Support Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 44(3), 398–409. <https://doi.org/10.1080/01942638.2023.2277740>
- Sepp, R. (2021). *Vaimupuudega õpilastega töötavate õpetajate teadlikkus tegevusteraapiast ja tegevusterapeudi roll ning vajadus koolikeskkonnas*.
- Tallinna Tervishoiu Kõrgkool. (2019). *Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli akadeemilise eetika koodeks*. <https://tkk.ee/sites/tkk.ee/files/2.1.%20TTK%20akadeemilise%20eetika%20koodeks.pdf>
- Tallinna Tervishoiu Kõrgkool. (2026). *Uurimissuunad ja rakendusuringud*. <https://www.tkk.ee/et/uurimissuunad-ja-rakendusuringud-tallinna-tervishoiu-korgkoolis>
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). *Qualitative Study - StatPearls - NCBI Bookshelf*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/>
- Vlcek, S., Somerton, M., & Rayner, C. (2020). Collaborative Teams: Teachers, Parents, and Allied Health Professionals Supporting Students With Autism Spectrum Disorder in

Mainstream Australian Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 102–115. <https://doi.org/10.1017/JSI.2020.11>

Watroba, A., Luttinen, J., Lappalainen, P., Tolonen, J., & Ruotsalainen, H. (2024). Effectiveness of School-Based Occupational Therapy Interventions on School Skills and Abilities Among Children with Attention Deficit Hyperactivity and Autism Spectrum Disorders: Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 17(3), 671–703. <https://doi.org/10.1080/19411243.2023.2224793>

Kooliõpetajate valmisolek koostööks tegevusterapeutidga ATH-ga algkoolilaste toetamisel

Käesolev küsimustik on osa Tallinna Tervishoiu Kõrgkoolis valmivast lõputööst ning selle eesmärk on kaardistada kooliõpetajate teadlikkus aktiivsus- ja tähelepanuhäirest (ATH), arusaama tegevusteraapia võimalustest ning valmisolekut teha koostööd tegevusterapeutidga ATH-ga õpilaste toetamisel. Uuring keskendub sellele, kuidas õpetajad tajuvad tegevusterapeuti rolli koolikeskkonnas ning millist tuge nad ATH-ga õpilastega töötamisel oluliseks peavad.

Küsimustik koosneb peamiselt väidetest, millele vastatakse viiepunktilisel Likerti skaalal, ning lisaks avatud küsimustest. Vastamine võtab aega umbes 5 minutit.

Teie vastused aitavad paremini mõista õpetajate kogemusi ja vajadusi ning toetavad ettepanekute kujundamist, et tegevusterapeutid saaksid tulevikus koolide igapäevatööd tõhusamalt toetada. Küsimustik on anonüümne ning vastamine on vabatahtlik. Kõiki andmeid kasutatakse ainult koondanalüüsis ning üksikuid vastajaid ei ole võimalik tuvastada.

Küsiduse koostaja: Kerttu Eliis Kill, Tallinna Tervishoiu Kõrgkool, tegevusterapeuti õppekava 4. kursus.

Suur tänu, et leiate aega vastamiseks ja panustate oma kogemustega sellesse uurimisse!

Nõutav

1. Tunnen end piisavalt teadlikuna, kuidas aktiivsus-ja tähelepanuhäire mõjutab õppimist. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Tunnen end kindlalt ATH-ga õpilase toetamisel klassiruumis. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Tean, mis on tegevusteraapia. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Tean, mida tegevusterapeut saab koolikeskkonnas teha. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lisa 1 järg

5. Tean, kuidas tegevusterapeut saab toetada ATH-ga õpilasi. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Minu hinnangul on tegevusterapeudi kaasamine koolikeskkonda ATH-ga õpilaste toetamisel kasulik. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Olen valmis tegema koostööd tegevusterapeudiga, kui see toetab õpilase arengut. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Tunnen, et mul on piisavalt aega ja ressursse, et tegevusterapeudiga koostööd teha. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Minu kool toetab eri tugispetsialistide (nt logopeed, psühholoog, tegevusterapeut) vahelist koostööd. *

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Väide 9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Kas Teile teadaolevalt olete õpetanud ATH-ga õpilasi? *

11. Millised on Teie hinnangul takistavad tegurid koostööks tegevusterapeudiga? *

Lisa 1 järg

12. Millised tegurid soodustaksid Teie arvates koostööd tegevusterapeudiga? *

13. Milline on Teie arusaam tegevusterapeudi tööst koolikeskkonnas? *

14. Millisel moel võiks tegevusterapeut Teie hinnangul kõige tõhusamalt toetada ATH-ga õpilasi? *