

AKTIIVSUS- JA TÄHELEPANUHÄIREGA DIAGNOOSITUD ÜLIÕPILASTE TOETAMISE VÕIMALUSED ÜLIKOO LIS

Urmi Uuspõld

Juhendaja: Andrea Annus, MA

Tallinna Ülikool, haridusteaduste instituut

Andragoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond

ANNOTATSIOON

ATH-ga diagnoositud täiskasvanud on ülikoolis õppides haavatavamad, kui nende kaasõppijad ning neil tuleb tegeleda mitmete väljakutsetega. Eestis puuduvad uuringud, mis keskenduksid ATH-ga diagnoositud täiskasvanutele ning nende õpikogemustele ülikoolis. Uurimistö eesmärk on välja selgitada põhjused ja takistused, miks ATH-ga üliõpilased tihti ülikooli pooleli jätavad (Langberg *et al.*, 2014; D'Alessio *et al.*, 2016) ning pakkuda võimalusi nende toetamiseks. Valimi moodustasid ATH-ga diagnoositud täiskasvanud, kes on ülikooli lõpetanud, pooleli jätnud või hetkel õpivad ülikoolis. Andmeid kogusin läbi anonüümse poolstruktureeritud küsimustiku ning analüüsisin neid kombineeritud viisil. Tulemuste põhjal vajavad ATH-ga üliõpilased õppejõudude ja ülikooli poolt kõige enam paindlikkust ja individuaalset lähenemist, erinevaid tugisüsteeme, teadlikkuse tõstmist ja mõistvat suhtumist ning selgelt edastatud informatsiooni.

Võtmesõnad: ATH-ga üliõpilased, toimetulek ülikoolis, toetamise võimalused

SISSEJUHATUS

Vaimne tervis on tõusnud aktuaalseks teemaks igas eluvaldkonnas ning sellele pööratakse aina enam tähelepanu. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH) kohta on tänaseks tehtud mitmeid uuringuid fookusseerides lastele, kuid täiskasvanute puhul on andmeid ja uuringuid vähem või puuduvad täielikult. Koert (2021) toob oma magistritöös välja, olles tutvunud erinevate haridusega seotud dokumentidega Eestis, et endiselt räägitakse hariduslikest erivajadustest põhiliselt vaid lastega seondult. Ülikooli kontekstis on oluline, et kõigil üliõpilastel oleksid võrdsed võimalused õpingute lõpetamiseks. ATH-ga

üliõpilased on haavatavamas seisus ning nende lõpetamise määr on madalam kui kaasõppuritel (D'Alessio *et al.*, 2016). Samuti mainivad D'Alessio *et al.* (2016) samas artiklis, et ülikooli pooleli jätmise jätab nad ka majanduslikult halvemas seisusesse, mis tähendab vähem võimalusi parema töökoha leidmisel.

Eestis puuduvad hetkel uuringud, mis keskenduksid ATH-ga diagnoositud üliõpilaste toimetulekule ülikoolis. Teema olulisust ja ajakohasust toovad esile diskussioonid ja artiklid avaliku meedia väljaannetes ning erinevates taskuhäälingu programmides, kus räägitakse diagnoosist üldiselt ning millised on viisid ATH-ga inimeste toetamiseks. Teadvustades nende probleeme ning kitsaskohti ülikoolis õppimisel on võimalik edasi uurida, millised lahendused toimiksid kõige paremini. Evelyn Kiive järeldas longituudsel meetodil rajaneval uurimisel Eesti Laste Isiksuse- ja Terviseuuringul (ELIKTU), mis jälgib inimese elukäiku lapseest täiskasvanuikka, et hoolimata inimese vaimsest võimekusest on kõrghariduse omandamisel ATH sümptomaatika takistuseks (Täht *et al.*, 2013). Uurimistöö eesmärk on kaardistada põhjused ja takistused, miks ATH-ga üliõpilased tihti ülikooli pooleli jätavad (Langberg *et al.*, 2014; D'Alessio, *et al.*, 2016) ning pakkuda võimalusi nende toetamiseks. Kogutud andmed aitavad ülikoolidel, õppejõududel ning üliõpilastel endil teadvustada üheskoos aspekte, mida on võimalik paremaks muuta või kasutusele võtta, et kõrghariduse omandamine muutuks sujuvamaks ka ATH-ga diagnoositud üliõpilastele. Siit ka minu uurimisküsimus: millised on ATH-ga diagnoositud üliõpilaste toetamise võimalused?

Valimi moodustasid ATH-ga diagnoositud täiskasvanud, kes on ülikooli lõpetanud, pooleli jätnud või hetkel õpivad ülikoolis. Andmeid kogusin läbi poolstruktureeritud küsimustiku, mis oli anonüümne. Saadud andmeid analüüsisin kombineeritud viisil, kus kvantitatiivne meetod võimaldas teha kirjeldavat statistikat ning aitas uuringu kaardistamisel vastavalt eesmärgile ja kvalitatiivne meetod võimaldas teha sisuanalüüsi avatud küsimustele (Lagerspetz, 2017).

ATH SÜMPTOMAATIKA NING AVALDUMINE

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH, inglise keelses kirjanduses *ADHD* ehk *attention deficit hyperactivity disorder*) on neuroloogiline eripära, mis on seotud geneetikaga ning on tihti pärilik. Esmakordselt esinevad ATH sümptomid üldiselt lapseas,

kuid võivad jätkuda täiskasvanueas ning need mõjutavad inimese igapäevaseid tegevusi, keskendumis-, õppimis-, töö ja suhtlemisvõimet. ATH-d saab jagada kolmeks tüübiks: domineeriv tähelepanematus (*Inattentive ADHD*), domineeriv hüperaktiivsus (*Hyperactivity ADHD*) ja kombineeritud tüüp (*Combined ADHD*). (Eesti ATH Liit, *n.d.*)

ATH sümptomid avalduvad käitumises kõigi kolme tüübi puhul erinevalt. Näiteks tähelepanuga seotud tunnused, mis diagnoosiga inimest mõjutavad on: hajameelsus, raskused tähelepanu suunamise ja keskendumisega, kiire tähelepanu hajumine, asjade kaotamine, pisiasjade unustamine, raskused organiseerituse ja planeerimisega, raskused ülesannete alustamise ja lõpule viimisega, kohustuste edasilükkamine, hüperfookus ehk süvitsi keskendumine huvipakkuvatele asjadele, puudub oma asjadest ülevaade, võimetus lugeda pikemat aega (suutlikkus keskenduda vaid väga suurt huvi pakkuvale teemale), raskusi kuulamise teel info vastuvõtmisel, raskusi ankeetide täitmisel (instruktsioonide mõistmisel ja asjade meenutamisel), kahtlemine otsustes (Eesti ATH Liit, *n.d.*; Peaasi, *n.d.*). Hüperaktiivsusega on seotud järgmised tunnused: rahutus, võimetus olla rahulikult, vajadus olla pidevas liikumises, raskused paigal püsimisega, raskused lõõgastumisega, vajadus kogu aeg midagi teha, jutukus (ka liigne rääkimine), energilisus. Impulsiivsusega on seotud tunnused nagu kannatamatus, raskused enesekontrolliga, tegutsemine ja asjade välja ütlemine tagajärgedele mõtlemata, vestlustesse vahelesegamine ja teiste häirimine oma rahutuse ja aktiivsusega, spontaansus, loomingulisus, julgus. (Eesti ATH Liit, *n.d.*; Peaasi, *n.d.*)

Selle töö kontekstis on eriliselt fookuses raskused ajaplaneerimisel, ülesannete prioritseerimisel, lisaaja vajamine kodutööde ning testide tegemisel ja töömälu puudujäägid, võttes arvesse just õpiolukordi (Prevatt, 2016; Kim *et al.*, 2014).

ATH-GA ÜLIÕPILASTE ÕPPIMIST MÕJUTAVAD TEGURID

Selles peatükis toon välja mõned tegurid, mis mõjutavad olulisel määral ATH-ga üliõpilaste õpitulemusi ning akadeemilist suutlikkust. Töömälu mahtu peetakse üheks peamiseks puudujäägiks ATH-ga diagnoositud täiskasvanutel ning neil on vaja rohkem aega täpsete otsuste tegemiseks (Kim *et al.*, 2014) ja see mängib olulist rolli selles, kui hästi suudavad nad mitmesugustes kognitiivsetes ülesannetes vastu seista visuaalsete segajate tähelepanu köitvale jõule (Hofmann, 2012). Bachmanni ja Maruste (2013) järgi on lühimalu (ehk töömälu) ülesandeks tundeorganitest, sensoorsest mälust ja püsimalust saabuva info kiire töötlemine ja ajutine säilitamine teadvuses ajakohasena. Väiksema töömälu tulemusel

väheneb ka inimese eneseregulatsioon ja täidesaatvad funktsioonid (Hofmann, 2012). Töömälu on seostatud mitmete igapäevaste tegevustega nagu loetu mõistmine, vestluse jälgimine ja selles püsimine ning probleemi lahendamine, seetõttu võib ATH-ga diagnoositud üliõpilastel olla raskusi kohanemisega ülikoolis, sotsiaalsete oskuste ning enesehinnanguga, neil võib olla madalam keskmine hinne, kehvem õppeedukus ja suurem tõenäosus jääda akadeemilisele katseajale (Kim *et al.*, 2014). Suutlikkus keskenduda eesmärgiga seotud teabele peaks olema seotud ka inimeste võimetega reguleerida oma mõtteid (Hofmann, 2012).

Toon välja veel mõned tegurid, mis esinevad ATH-ga täiskasvanutel ning avaldavad mõju õppimisele. Nendeks on unehäired (sealhulgas päevane unisus), mõtete rändamine (Biederman *et al.*, 2019) ning pidevad negatiivsed mõtted (Helfer *et al.*, 2019; Mitchell *et al.*, 2013). Ülemäärane päevane unisus on äärmiselt levinud nii üldpopulatsioonis kui ka ATH-ga täiskasvanute ja laste seas, kuid ATH-ga täiskasvanute puhul esineb päevast unisust rohkem kui üldpopulatsioonil: 50-70% kogevad unehäireid, päevast unisust ja madalat unekvaliteeti. Kvaliteetse une puudus häirib normaalset ärkvelolekut, mille üheks tulemuseks on tähelepanematus. (Helfer *et al.*, 2020) Langberg *et al.* (2014) töid oma longituuduuringus välja, et päevane unisus on akadeemilise ja üldise funktsionaalse seisundi halvenemise oluline tegur ning ATH-ga diagnoositud üliõpilastel on suurem tõenäosus unehäirete esinemisel. Biederman *et al.* (2019) uuringust selgus, et mõtete rändamise (inglise keeles *mind wandering*) sage esinemine on laialt levinud ATH-ga täiskasvanute hulgas ning see mõjub eriti kahjulikult täidesaatvatele funktsioonidele, psühhopatoloogiale, emotsionaalsele reguleerimatusel ja üldisele elukvaliteedile. Mõtete rändamist võib mõista kui mõtete nihkumist pooleriolevalt ülesandelt muudele mõtetele, mis pole antud ülesandega seotud ning on stiimulitest sõltumatud (Madiouni *et al.*, 2020). Mitchell *et al.* (2013) uurisid seost negatiivsete mõtete ning ATH vahel ning leidsid, et seos oli olemas ATH sümptomitega, mis olid seotud tähelepanematusel, hüperaktiivsuse ja impulsiivsuse puhul võib olla seos liigselt positiivsete tunnetustega (näiteks “Ma teen selle töö valmis ühe ööga”) ning positiivse illusoorse enesehinnanguga.

Lisaks eelnevale leidsid Kwon *et al.* (2018) oma uuringus, et ATH sümptomitega üliõpilased kogesid õppimisel peamiste väljakutsetena regulaarse igapäevase rutiini puudumist ning plaanide mitte täitmist, prokrastineerimisest tulenevat ebarahuldavat õppeedukust ja akadeemilisi saavutusi (oskamatuses prioritseerida ülesandeid ning langetada otsuseid); raskusi suhete hoidmisel ja loomisel; pidevat muretsemist (raske lahti lasta varem kogetud ebaõnnestumistest ning suutmatus ennast usaldada). Kehvade

akadeemiliste tulemuste tõttu kogeivad õpilased tihti häbi ja piinlikkust ning selle tulemusel kipub neil olema madal enesehinnang ja sageli esineb ka õpitud abitust (ehk tegelik või tajutav kontrolli puudumine tulemuse üle). Sellised negatiivsed omistused (sisemised või välised) avaldavad mõju kognitsioonile ja töömälule, mõjutades seeläbi veelgi nende õppeedukust. (DuPaul *et al.*, 2017)

ATH-GA ÜLIÕPILASTE TOETAMINE ÕPPETÖÖS

Lähtuvalt Eesti Vabariigi seadustest on haridusliku erivajadusega õpilane määratletud kui "...isik, kelle erivajadusest tingitud täiendava toe vajadus õpiprotsessis on tuvastatud ning kes vajab õppekavas seatud õpiväljundite saavutamiseks muudatusi või kohandusi õppeajas, õppemetoodikas, hindamismetoodikas, õppekorralduses, õppematerjalides või õppekeskkonnas (Haridusliku erivajadusega..., 2019)." Siin pole eristatud kehalistest ja vaimsetest erivajadustest, seega kehtib seadus kõigi kohta, kellel on mõni erivajadus. Kõrghariduses, nii ülikoolidel kui ka õppejõududel on oluline olla teadlik erinevatest erivajadustest, et teadlikult valida õppemeetodeid mõistmaks ja toetamaks õpilasi, kellel on edukaks õppimiseks ja ülikooli lõpetamiseks rohkem abi vaja.

ATH-ga üliõpilaste kogemuste adekvaatseks hindamiseks ning käsitlemiseks, tuleb seda uurida üliõpilaste endi käest (Kwon *et al.* 2018). Hubbard (2013) uuris oma doktoritöös Lesley Ülikoolis ATH-ga üliõpilasi, kellel olid ka kaasuvad psühhiaatrilised häired (üks või mitu), millised on nende õppimisvajadused ning millist akadeemilist tuge ja teenuseid nad vajavad, et olla edukad oma õpingutes. Peamiseks kooli pooleli jätmise põhjuseks märgib Hubbard (2013) julguse puudumise abi küsimisel ning õppejõudude mõistmise puudumise. Abi soovitakse õpistrateegiate, lühi- ja pikaajaliste eesmärkide väljatöötamisel, välja tuua, millega õpilane hätta jääb ning leida üles tugevused ja aidata aja planeerimisel. Sellise usaldusliku suhte aluseks saab olla abipakkuja hinnanguvaba suhtumine ning kindel arusaam abipaluja vajadustest. (Hubbard, 2013)

Peale vajaduste välja toomist, tegid üliõpilased Hubbardi (2013) doktoritöös järgmisi ettepanekuid ja soovitusi ülikoolile. Tugisüsteemid ja -spetsialistid (õppespetsialist, *coach* (koots), vaimse tervise arst) peavad olema kättesaadavad ülikoolilinnakus, teenustele peab olema parem ligipääsetavus ning pikendatud tööaeg. Sooviti erinevaid töötubasid ning koolitusi ülikooli töötajatele ning õppejõududele (ka üliõpilastele) erinevate psühhiaatriliste häirete kohta, teadlikkuse tõstmiseks ja strateegiate pakkumiseks õpilaste toetamiseks. Võimalus kasutada tööruumi, kus õpilased tunneksid ennast mugavalt ning toetatuna, kus

on piisavalt ruumi ja tehnoloogiat üliõpilastele kasutamiseks. Eraldi toodi välja soovitus ATH-ga üliõpilastele endile, kus rõhutati isikliku psühhiaatri ning eakaaslaste ja perekonna toetuse olulisust. (Hubbard, 2013)

D'Alessio *et al.* (2016) soovib ka jagada suured pikaajased eesmärgid väikesteks ja paremini teostatavateks osadeks. Mitmetes Ameerika Ühendriikide ülikoolides pakutakse akadeemilise toena võimalust kasutada eksamit tehes ruume, kus on vähem segajaid (tähelepanu hoidmiseks ülesandel), pikemat aega testi sooritamisel ning üksiktuba ühiselamus, samuti pakuvad ülikoolid *coachingu* võimalust ülikooli linnakus (D'Alessio *et al.*, 2016). Mitmed allikad (D'Alessio *et al.*, 2016; DuPaul *et al.*, 2017; Prevatt, 2016) on välja toonud positiivse mõju õpitulemustes ATH-ga üliõpilastel kasutades just *coachingut* ning mitmesuguseid spetsiifilisi tehnikaid. Mitmed *coachingu* programmid on üles ehitatud rajanedes kognitiiv-käitumuslikule teraapiale, mis keskendub ATH peamistele sümptomitele (tähelepanematus, hüperaktiivsus ja impulsiivsus) ning õpetab oskuseid, mis põhinevad nende sümptomitega seotud peamistele takistustele (eesmärkide paika panemine ja planeerimine, aja planeerimine, organiseerimine, probleemilahendus). ATH-le spetsialiseerunud *coaching* aitab inimesel arendada oskuseid, strateegiaid ja käitumisi, mis on seotud ATH põhihäiretega. (Prevatt, 2016)

Wright (2011) tõi oma doktoritöös, mis keskendus ATH-ga täiskasvanute valmidusest ennastjuhtivaks õppimiseks, välja konkreetsed nõuanded, mida võiksid õppejõud ülikoolis kasutada, et abistada ATH-ga üliõpilasi. Esitatud soovitused moodustusid uuringus osalenute intervjuudest saadud vastustest. Toodi välja soov esitada ülesanne mõnel loomingulisust nõudval viisil. ATH-ga üliõpilasel aitab loengut kergemini jälgida ja endale märkmeid teha, kui õppejõud teevad oma loengutest koopiaid ning annavad need kätte enne loengu algust. Vajadusel anda spetsiifilisi juhiseid ülesannete täitmiseks, näpunäiteid, kuidas koostada kontrollnimekirju, organiseerida tähtaegade tabeleid, organiseerida oma märkmeid ja õpijuhiseid. Grupitöö puhul soovitatakse panna ATH-ga õpilane gruppi inimestega, kellel on head organiseerimisvõimed. Samuti on toetav, kui pakutakse abi tööde ja ülesannete prioritseerimisel. Tihe tagasiside (eriti mahukate tööde puhul) annab kinnitust, kas nende suund ja valitud meetod on õige, kas õpilane püsib oma ülesande juures, kas ta on teemast liiga kõrvale kalduma hakanud või on tal liiga palju ideid ühe projekti jaoks. Sellised kohtumised võivad omada suurt tähtsust ATH-ga õpilase jaoks, et hoida fookust ülesande juures. Konkreetseid näiteid õpitud teemade kohta, võimalusel ise läbi proovida. Ülesannete puhul selgelt välja tuua, millist tööd oodatakse ning mida see peab sisaldama. (Wright, 2011)

Koert (2021) uuris oma magistr töö raames õppejõudude kogemusi erivajadusega üliõpilaste õpetamisel Tallinna ülikoolis ning selle tulemusel selgus, et koostöö on parim viis erinevate probleemide lahendamisel ning mõlemapoolne avatud suhtlus. Sama soovitus kehtib ka selle töö uurimisprobleemi lahendamisel.

METOODIKA

Uurimistö (mittetöenäosusliku) sihipärase valimi moodustasid ATH-ga diagnoositud täiskasvanud, kes on ülikooli lõpetanud, pooleli jätanud või õpivad hetkel mõnes Eesti ülikoolis. Eesmärgiks oli kaardistada peamised takistused õppetöös, millist abi saadi õppejõududelt ning ülikoolilt ja milliseid õppimist toetavaid võimalusi nähakse ning soovitakse. Andmete kogumiseks valisin küsitluse ning kasutasin selleks e-ankeeti. Eesmärgiks oli koguda võimalikult palju valimisse kuuluvate esindajate vastuseid, tagades samal ajal vastajate anonüümsus (Lagerspetz, 2017). Selleks kasutasin poolstruktureeritud küsimustikku, mille täitmine oli vabatahtlik. Vastajate anonüümsusest tulenevalt polnud võimalik kõikide vastanute ATH diagnoosi olemasolu kinnitada, kuid küsitluse sissejuhatuses palusin vastata vaid konkreetse valimisse kuuluvatel inimestel. Küsimustik koosnes 26-st küsimusest, millest kahele viimasele oli võimalik vastata vajaduspõhiselt. Need küsimused puudutasid kaasuvaid psühhiaatrilisi häireid ning kas ja kuivõrd on need seganud õpinguid. Pidasin neid lisaküsimusi oluliseks arvestamiseks ATH-ga täiskasvanu õpingute toetamisel aspektiga, et õppija sooritust võivad mõjutada peale ATH veel muud psühhiaatrilised häireid.

Küsimustiku koostas Google Forms ning avaldasin enda sotsiaalvõrgustiku lehel 27. septembril aastal 2023. Eraldi avaldas küsimustiku oma sotsiaalvõrgustiku kinnisel lehel Eesti ATH Liit/ADHD Estonia ning jagas küsimustikku meilitsi oma liikmeskonnale. Kumbki sihtrühma koondav kanal polnud mulle ligipääsetav ning ühegi vastaja isikut polnud minul võimalik tuvastada. Valimi kiire täituvuse tõttu sulgesin küsimustiku 2. oktoobri õhtul. Kokku vastas küsimustikule 165 inimest, kellest 89,1% moodustasid naised, 8,5% mehed ja 2,4% ei soovinud oma sugu täpsustada. Saadud andmeid analüüsisin kombineeritud meetodil, kus kvantitatiivne meetod võimaldas andmeid statistiliselt analüüsida ning aitas uuringu kaardistamisel vastavalt eesmärgile ja kvalitatiivne meetod võimaldas teha sisuanalüüsi avatud küsimustele (Lagerspetz, 2017). Avatud küsimuste vastuseid analüüsisin induktiivselt. Antud vastuseid lugesin mitu korda põhjalikult läbi,

kodeerisin sõnad ja sõnapaarid, tekitasin kategooriad ning alakategooriad ja tulemused esitasin kokkuvõtvalt lähtudes eelkõige uurimisküsimusest. Läbi viisin ka katseuringu, kus osales kolm katseisikut ning peale mida tegin küsimustikule vastavad korrektuurid ja täiendused. Nende vastuseid uuringus ei arvestatud.

TULEMUSED

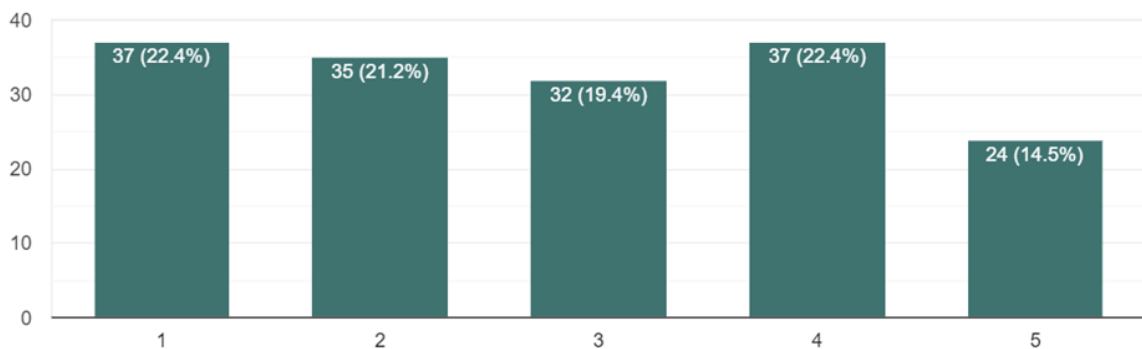
Vastanutest kuulus kõige rohkem vanusegruppidesse 30-34 ja 25-29, moodustades vastavalt 24,8% ja 21,2% valimist. 50+ vanusegrupp moodustas valimist 3,6%. Kõige enam mainitud ülikoolid, kus hetkel õpitakse või on varem õpitud on Tartu Ülikool, Tallinna Ülikool, TalTech, Eesti Maaülikool, Eesti Kunstiakadeemia, Tallinna Tehnikakõrgkool ning eraldi Tallinna ja Tartu Tervishoiu Kõrgkoolid. Ülejäänud koole oli mainitud paaril korral, mainiti ka õpinguid välismaal. Bakalaureuse või rakenduskõrghariduse on pooleli jätnud 41,2% ja lõpetanud 38,3% vastanutest. Magistriõppe on lõpetanud 17,6% ja pooleli jätnud 12,1% valimist. Vastanute hulgas oli ka doktoriõppe lõpetanuid, moodustades kogu valimist 1,8% ning pooleli jätnuid 1,2%. Esimest korda ülikoolis õppijaid oli vastanutest 15,8%. Õppekava täies mahus on täitnud 77% vastajatest kogu valimist. Tulemuste põhjal moodustavad bakalaureuse pooleli jätnud vastajad suurima osa valimist ning paari protsendi võrra väiksema osa moodustavad bakalaureuse lõpetanud.

Pooleli jätmise põhjusena toodi välja viis põhiteemat: tervis (üldine ja vaimne tervis, rasedus ja lapse sünd, läbipõlemine, keskendumisraskused), huvi kadumine (igav ja/või raske eriala, liiga suur koormus ja palju koduseid töid, motivatsiooni kadumine, teistest maha jäämine, tööde tähtaegadeks mitte esitamine, tekkis uus huvi, töö ja kool korruga liiga suur koormus, loengute jälgimine käis üle jõu, ainetest läbikukkumine, töö muutus olulisemaks, õppevõlgade kuhjumine), mitte sobilik õppevorm ja -keskkond (ei suutnud valida lõputeemat ega kirjutada lõputööd, õppekava ei sobinud, õpetamismeetodid ei sobinud, õppekeskkond ei sobinud, õppevorm ei sobinud, liialt teoreetiline õpe), juhendamine (juhendaja ei juhendanud, juhendaja seletas liialt keeruliselt, ei saanud aru millal ja mida esitada), finantseerimine (õppe tasuliseks muutumine peale nominaallega, toetused liiga väikesed). Mitmel korral mainiti, et lõpetati nominaalajast hiljem või on hetkel võetud lisaasta. Näide 1 võtab kokku mitmeid kordi mainitud ülikooli lõpetamise edasi lükkumise või lõputöö esitamata jätmise põhjuseid.

(1) *"Lõputöö tegemisel arvestada, et võib ilmnedä veidraid olukordi, kus ATH-ga inimene "kiilub kinni". Sellest punktist edasi saamine on metsik pingutus. Kirjutan*

enda lõputööd mitu aastat, kuna puudub selline tugi, mis aitaks sellest punktist edasi saada. Hetkel on viimane aasta/võimalus enne ülikoolist välja langemist. Küsimus pole tahtes. Tahan ja väga, aga "vaim ei tule peale" lihtsalt selle peale, et on vaja."

Vahemikus, kus 1 - "ei nõustu üldse", 2 - "pigem ei nõustu", 3 - "nii ja naa", 4 - "pigem nõustun" ja 5 - "nõustun täielikult", vastas võrdselt 22,4% valimist "ei nõustu üldse" ja "pigem nõustun" väitega, et peavad tihti õppejõududelt küsima ülesande täitmisel lisaaga. 14,5% vastanutest nõustuvad täielikult. Joonisel 1 on näha, et lisaaja vajadus ülesande täitmisel on valimi kogemuses varieeruv.

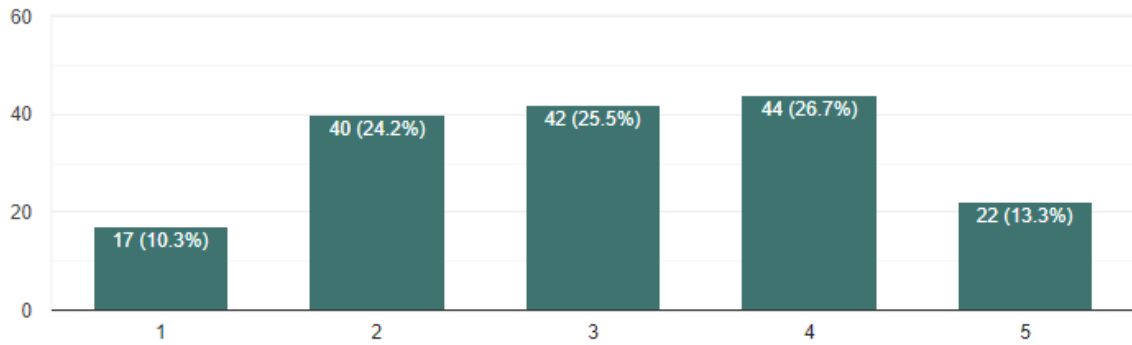


Joonis 1. *Lisaaja küsimine õppejõududelt*

Loengutes osaleb (nii kohapeal, kui ka veebis toimuvatel) 44,2% vastanutest 75% ulatuses, 24,8% osaleb igas loengus ja 25%-l loengutest osaleb 7,9% vastanutest. Seega natuke alla 70% valimist osaleb kas kõikides või enamikes loengutes. 47,3% on pidanud harva oma töö uuesti esitama või ümber tegema, sest ei saanud ülesandest õigesti aru, 35,2% mitte kordagi ja 17,6% tihti. Nende vastuste järgi on peaaegu pooled valimist mingil hetkel õpingute jooksul oma töö pidanud ümber tegema või uuesti esitama. Eraldi toodi välja ka võimaluse puudumist töö uuesti esitamiseks (näide 2).

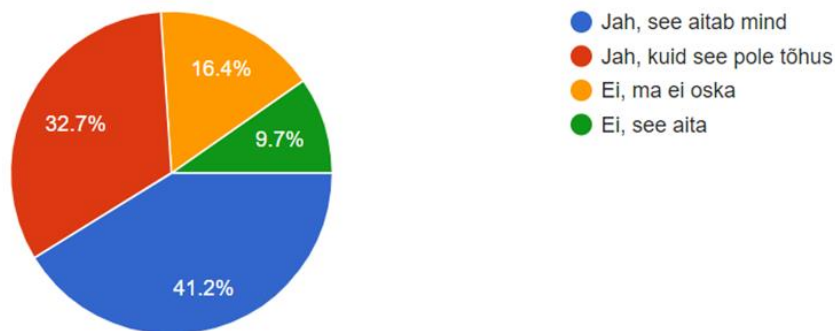
(2) *"...lisaks veel juurde, et nt mulle ei antud üldse võimalust tööd uuesti esitada või ümber teha. Anti lihtsalt väga halb hinne ja tagasisidesse pandi, et kõik vale. Ja nii korduvalt."*

Vahemikus, kus 1 - "ei nõustu üldse", 2 - "pigem ei nõustu", 3 - "nii ja naa", 4 - "pigem nõustun" ja 5 - "nõustun täielikult", vastas 26,7% "pigem nõustun" väitega, et omavad selget ülevaadet õppejõudude poolt antud ülesannetest ja tähtaegadest ning 10,3% "ei nõustu üldse". Tulemuste põhjal ei eristu oluliselt ükski vastus ning ühest järeldust nende vastuste põhjal teha ei saa.



Joonis 2. Vastuste jagunemine väitele: *Oman selget ülevaadet ülesannetest ja tähtaegadest*

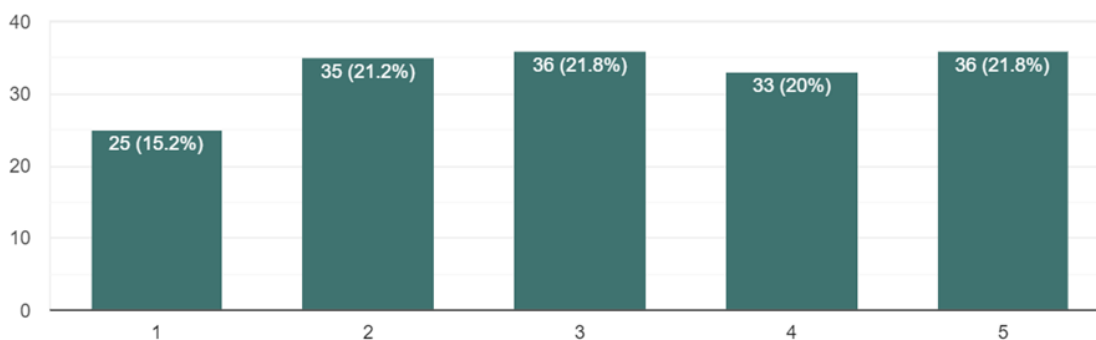
Ainekursuste ülesannetest ülevaatliku abistava süsteemi on loonud endale 41,2% vastanutest. 9,7% vastanutest ei loo süsteemi, sest see ei aita neid. Joonisel 3 välja toodud tulemuste põhjal võib öelda, et enamuse moodustavad vastajad, kes ei oska ülevaatlikku süsteemi luua või loodud süsteem ei aita neid.



Joonis 3. *Olen loonud ülevaatliku süsteemi ülesannetest ja tähtaegadest*

50% loengus ja seminaridel käsitletud teemadest jääb meelde 45,5%-le ja 100% jääb meelde 3%-le vastanutest. Tulemuste põhjal jääb pool käsitletud teemadest meelde natuke alla pooltele vastanutest ja kogu õppekohtumise sisu väga väikesele osale valimist. Konspekte ja märkmeid teeb loengus 46,7% vastanutest, kuid kaotavad kiiresti järje ning jätavad pooleli, 30,9% teevad alati märkmeid. Mitte kunagi ei tee loengus märkmeid 4,2% vastanutest. Seega suurem osa valimist pigem teeb märkmeid, kuid kaotavad tihti kiiresti järje. Vahemikus, kus 1 - "ei nõustu üldse", 2 - "pigem ei nõustu", 3 - "nii ja naa", 4 - "pigem nõustun" ja 5 - "nõustun täielikult", vastas 21,8% valimist võrdselt "nii ja naa" ning "nõustun täielikult", et unustavad pidevalt ülesandeid teha ja/või neid esitada õigeaegselt, 15,2% "ei

nõustu üldse” selle väitega. Joonisel 4 välja toodud tulemuste põhjal ei saa teha üldistusi, pigem on vajadused individuaalsed.



Joonis 4. *Unustan pidevalt ülesandeid teha ja/või neid esitada õigeaegselt*

Õpingutes kogetud takistused

Õpingutes kogetud takistuste sektsioonis tuli valida erinevate tegurite vahel ja märkida, kui tihti ning mil määral on need osutunud segavateks faktoriteks õppetöös. Vahemikus, kus 1 - “mitte kunagi”, 2 - “vahel”, 3 - “nii ja naa”, 4 - “tihti” ja 5 - “igapäevaselt” märkisid vastajad järgmiselt. 41,8% vastanutest kogeb päevast unisust igapäevaselt ja 32,7% tihti, moodustades kokku 74,5%. 0,6% valimist ei tunne päevast unisust mitte kunagi. Negatiivsed mõtted enda ja oma võimete kohta tekivad igapäevaselt 33,3%-l vastanutest, 32,7%-l tihti, moodustades kokku valimist 66%. 4,3%-l ei teki selliseid mõtteid mitte kunagi. Õppekohtumistel on raske keskenduda 41,2%-l igapäevaselt, 30,9% jaoks tihti, kokku 72,1%. 1,8%-l ei esine raskusi keskendumisega õppekohtumistel mitte kunagi. Koduseid ülesandeid tehes on raske keskenduda igapäevaselt 55,2%- vastanutest, 26,7%-l tihti, kokku 81,9% ja 2,4%-l mitte kunagi. 29,7% vaimmist tunneb harva, et ei saa ülesande sisust aru ning 8,5% vastanutest tunneb nii igapäevaselt. Tulemuste põhjal ilmnes, et päevast väsimust kogeb kolmveerand valimist kas igapäevaselt või tihti. Negatiivseid mõtteid kogevad igapäevaselt või tihti üle poolte vastanutest. Igapäevaselt ja tihti on keskendumisega raskusi ülikoolis peaaegu kolmveerandil valimist ja koduseid töid tehes üle kolmveerandi valimist. Ülesande sisu mitte mõistmine on igapäevaseks takistuseks vähem kui veerandile valimist.

Vahemikus, kus 1 - “pole takistus”, 2 - “pigem pole takistus”, 3 - “nii ja naa”, 4 - “pigem on takistus” ja 5 - “oluline takistus”, hindasid vastajad järgmiselt erinevaid takistusi enda koolitöös. Keskendumist pidas 58,2% vastanutest oluliseks takistuseks koolitöös, 27,2% jaoks on see pigem takistus, moodustades kokku 85,4% valimist. 0,6% vastanute

jaoks pole keskendumine takistuseks. 34% valimist peab lugemisele kuluvat pikka aega ja tekstist mõistmist oluliseks takistuseks ja 9,1%-le pole see takistuseks. Kirjutamisele ja tööde viimistlemisele kuluv pikk aeg on oluliseks takistuseks 39,4%-le vastanutest ning pole takistuseks 4,3%-le. Eneseväljendamine kirjalikult pigem pole takistus vastanutest 24,2%-le ja 16,4%-le pole see takistus, 21,8%-le on see oluline takistus. 27,9% valimi jaoks on pigem takistuseks ja 27,2% jaoks oluliseks takistuseks materjalide meelde jätmine ja/või tuletamine, kokku 55,1% valimist. 3% jaoks pole tegemist takistusega. Oluliseks takistuseks pidas 32,7% süsteemi ja ülevaate puudumist ja 6,1% jaoks pole see takistuseks. 35,2% pidas unepuudust ja päevast unisust oluliseks takistuseks, pigem takistuseks pidas seda 27,2%, moodustades kokku 62,4%. 4,2% vastanutele pole unepuudus takistuseks. Ülesande mõistmine, kui takistus õppimisel pigem pole takistus 27,2%-le ja oluliseks takistuseks pidas seda 11,5% vastanutest. Tulemuste põhjal on suurimaks ja oluliseks takistuseks keskendumisraskused. Oluliseks takistuseks peetakse lugemisele kuluvat pikka aega ja tekstist mõistmist ning kirjutamisele ja tööde viimistlemisele kuluvat pikka aega. Kirjaliku eneseväljenduse tulemused ei eristunud oluliselt ning nende põhjal ei saa ühest järeldust teha, sama võib öelda materjalide meelde jätmise ning tuletamise kohta. Kolmandiku jaoks vastanute seast on süsteemi puudus oluliseks takistuseks õppetöös ja unepuudus oluline või pigem oluline takistus üle poolte vastanute jaoks. Kommentaarides mainiti takistusena haridussüsteemi üldiselt (näide 3).

(3) *“Jäik haridussüsteem, kohati on väga jäigad seisukohad ja diskrimineerivad hoiakud.”*

Eraldi takistustena toodi välja, et ebamugavad, liiga lärmakad ja ebapraktilise paigutusega klassiruumid ei toeta ATH diagnoosiga õppijaid. Päeva jooksul pole kuhugi rahunema minna, sest sensoorne keskkond on väga häiriv, sinna lisandub ka mitte sobiv valgustus. Raske on vastanute arvates pikalt loengus istumine, kus on palju infot korraga, ei jõua kirjutada ning kiire tempo, tähelepanu kaob kiiresti ning keskendumine on häiritud, selline loengute ülesehitus ei toeta ATH-ga üliõpilast. Eksamite sooritamise puhul mainiti korralduslikku sobimatust teatud vormide puhul (näide 4).

(4) *“...Täiesti sobimatud olid testi vormis ja ajapiiranguga testid, milles kukkusin läbi. Aga muud eksamid tegin maksimumtulemusele.”*

Soovitati vältida ülesandeid, mille teema peab üliõpilane ise valima ning pakkuda välja mõned teemavalikud. Grupitööde kohta esines vastakaid arvamusi - leidis nii pooldajaid kui ka neid, kes soovisid võimalusel vähem grupitöid. Soovitusena pakuti

lahenduseks rohkem paaristöid ja vähem rühmatöid. Grupitööde väljakutsuvust illustreerib järgnev näide:

(5) *“Grupitööd on sageli eeldatud - ja neile on raske leida asendust, millega ei kaasneks üliõpilasele suuremat töömahtu.”*

Virtuaalsete loengute puhul olid arvamused samuti vastandlikud, neid illustreerivad näited 6 ja 7.

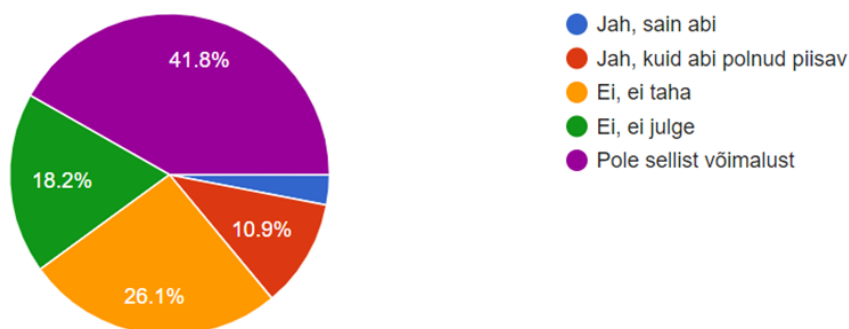
(6) *“Virtuaalloengud on rasked jälgida, kui on pilt, hääl, tekst ühel ajal ning samas tõmbab miski tähelepanu eemale. Kohapeal omandan materjali paremini.”*

(7) *“Mind oleksid aidanud veebiloengud. Eriti kui need oleksid olnud lühikeste 10-20 minutiliste juppidega ja põnevate näidete/illustratsioonidega. Avastasin alles hilisemas elus, et selline õppevorm sobib mulle palju paremini.”*

Soovituseks toodi välja, et ülikoolis navigeerimise hõlbustamiseks oleks nähtavad korralikud majaplaanid (ka veebilehel), mitme hoone puhul nende asukohad ja täpsustused, millises hoones midagi asub. Samuti kergesti nähtavaks ja leitavaks teha olulised kontaktid, kelle käest millist infot/abi küsida ning kust neid inimesi leida võib.

Õpingutes kogetud toetus

Õpingutes kogetud toetuse sektsioonis uurisin abi saamist grupikaaslastelt, erivajadusega õppijate nõustajalt, õppejõududelt ja ülikoolilt, millist abi oodatakse või soovitakse saada. Grupikaaslastelt ei taha abi küsida 42,4% vastanutest ja 4,8% küsivad, kuid ei saa abi. Abi on saanud 39,4% vastanutest ja 13,3% ei tunne selleks vajadust. 41,8%-l vastanutest pole olnud võimalust pöörduda erivajadustega õpilaste nõustaja poole ülikoolis ja 3% pöördujatest said abi. Tulemuste põhjal on abi saajate hulk väga väike ning võimaluse puudumine ülikoolis moodustab suurima osa vastustest.



Joonis 5. Vastuste jagunemine küsimusele: *Kas oled koolis pöördunud erivajadustega õpilaste nõustaja poole?*

Erivajadusega nõustaja poole pöördumisel moodustus kolm kategooriat: psühholoog; süsteem, alakategooriad kalender ja graafik; kohandamine, alakategooria õppejõudude teavitamine. Suurima kategooria nendest moodustas kohandamine. Põhiliselt toodi välja, et aidati õppetöö kohandamiste võimalustega, erinevate kokkulepetega ja suhtlemisel õppejõududega. Samuti toodi välja erivajadusega üliõpilaseks määramine. Eraldi maniti, et inforohkuse tõttu ei suudetud lõpuks kõigesse süveneda ning kokkusaamine polnud tulemuslik. Süsteemi loomisel soovitati kasutada kalendrit, märkmikke, luua graafikud ja nimekirjad eesootavate ülesannetega. Üksikutel kordadel toodi välja ATH-ga õpilaste tugigrupp, konsultatsioonid võimaluste kohta, lugemissoovituste jagamine ning üksindustunde kadumine. Nõustaja poole pöördunutest neli ei saanud enda sõnul vajalikku abi.

Kategooriad, mis tekkisid ebapiisavat abi saanud õpilaste kommentaaridest olid: info jagamine, muu abi, ei teadnud võimalustest/diagnoosist, tugi, ei saagi aidata. Info jagamise all oli mõeldud eelkõige selgitustööd mitmel suunal. Selgitada õppejõududele, et pidevad muutused ajavad segadusse. Tuua välja ülikooli kodulehel konkreetseid näiteid erivajadustest, nõustaja võiks suunata abivajava üliõpilase psühhiaatri poole, kogu olemasolev abi teha võimalikult lihtsalt kättesaadavaks ja leitavaks. Vajalik on mõlemapoolne avatud suhtlus, et nõustaja saaks olla üliõpilase jaoks tõhus abi. Muu abi all tuuakse välja personaalsem lähenemine, pakkuda abi suhtlemisel õppejõududega. Eraldi abi süsteemide loomisel ning soov eksamil võimalus teha rohkem pause ja ringi liikuda. Puudus teadmine oma diagnoosist ja erivajadusest, samuti võimalustest koolis. Abi tuutori ja/või erivajadustega õpilaste grupi leidmisel/moodustamisel. Kommentaaris toodi eraldi välja, et stipendium motiveerib kohalkäimist ja õpingutes edukas olemises. Samuti peeti oluliseks

mainida, et tuleb luua toetavamad klassiruumid, kus on vähem sensoorseid ärritajaid ja paigutus on praktilisem.

Õppejõudude toetus tööde esitamisel viivituste tekkimisel

Tekkis kuus peamist kategooriat, kuidas õppejõud on tööde viivituste esinemisel üliõpilasi toetanud. Sellele avatud küsimusele vastas 100% valimist ja suurima kategooriana avaldus lisaaja andmine 44,8%-ga, kuid mainiti, et alati oleneb õppejõust ja nende vastutulelikkusest. Nende tulemuste põhjal saab öelda, et natuke alla poole vastanutele on õppejõud andnud tööde esitamisel lisaiega:

(8) "Mõni õppejõud annab lisaiega ning julgustab, mõni samas ei tunne, et peaks järeleandmisi tegema ning ei arvesta töid/kukutab läbi."

Teised suuremad kategooriad olid: vaatame koos, mis raskusi tekitab; pole viivitusi olnud; annavad soovitusi; ei toetatud ja pole abi küsinud/julgenud küsida. Mitte toetamist mainis alla kümne protsendi vastanuteist. Tekkinud kategooriate ja antud vastuste põhjal võib järeldada, et viivituste tekkimisel õppejõud pigem annavad lisaiega või pakuvad võimalust koos vaadata, mis raskusi tekitab ning annavad soovitusi. Üksikute vastustena mainiti ka: madalam hinne, võimaluse puudumine, polnud teadlik ATH-st, sõltub õppeaastast ja aimest, tegeleti töödega kauem kui teised, abi ei pakutud, pole oma ATH-st kunagi koolis rääkinud.

Õppejõudude ja ülikooli võimalikud toetamise viisid

Mitmete kattuvuste tõttu esitan korraga kategooriad avatud küsimustele nii õppejõudude kui ka ülikooli poolt oodatavale toele. Need kategooriad ja alakategooriad on välja toodud tabelitena (Lisa 1 ja Lisa 2). Vastuste põhjal tekkis viis kategooriat ja neliteist alakategooriat, mida saaksid teha õppejõud ATH-ga üliõpilase toetamiseks. Ülikooli toetusvõimalustest tekkis kolm kategooriat ning üheksa alakategooriat. Mõlemale küsimusele vastas 100% valimist, kuid jätsin arvestamata tühjad lahtrid, kuhu oli kas märgitud kriips (-), küsimärk (?), üks täht või mitte midagi ning vastused, et ei osata hetkel vastata ja need, mis ei vastanud küsimusele. Toon esmalt välja kategooriad ja alakategooriad, mis tekkisid õppejõududelt oodatava toetuse puhul ning seejärel ülikoolilt oodatava toetuse kohta. Õppejõudude puhul oli suurim tekkinud kategooria paindlik, mis hõlmab endas alakategooriaid lisaieg, individuaalsus, tähtaeg ja väiksemad osad. Lisaaja puhul kordusid vastused, mis toodi välja eelmise küsimuse juures, kuid lisandus, et lisaiega soovitakse ka eksamite/arvestuste

tegemisel. Individuaalsuse all toodi välja alternatiivsete ülesannete pakkumist, õppejõudude abi ülesandest arusaamisel, pakkuda konsultatsioone, erinevad võimalused kursuse läbimiseks, eksamil limiteeritud kujul materjalide kasutamise võimalus, rohkem personaalsust ja individuaalsuse arvestamist ning küsida üliõpilase käest otse, mis takistusi valmistab (näide 9). Vastandlikud arvamused tulid välja rühmatööde puhul, kus soovitakse individuaalsete tööde kõrval ka rühmatöid ning vastupidi, rühmatöö asemel hoopis individuaalset tööd.

(9) *“Oleks vist vahel hea, kui küsitaks, et mis sind täpselt takistab või siis keegi võiks aidata suuremad amsud jälle osadeks jagada.”*

Alakategooria tähtaeg kordus ka ülikooli poolt oodatava toe all moodustades alakategooria õppekorralduse kategooria all. Soovitakse saada paindlikumaid ja pikemaid tähtaegu, kus erinevatel tähtaegadel võiksid olla erinevad tagajärjed. Soovitakse, et kõik tähtajad oleksid ühes kohas koos ja kättesaadavad ning selgelt välja toodud (näide 10). Samuti võiksid olla väiksed kontrolltähtajad, nende kaardistamine ning kõik ülesanded koos tähtaegadega semestri alguses kätte anda. Toodi eraldi välja, et õppejõud võiksid teha omavahel koostööd, et erinevate ainete tööde tähtajad ei satuks ühele ajale ja näiteks kasutada e-kooli sarnast programmi, kuhu sisestatakse kodutööd koos tähtaegadega.

(10) *“Tähtaegade, loengu aegade ja kohustuste koondamist ühte dokumenti, millele saaks kindel olla. Kõige keerulisem on kui suvaliselt muudetakse kuupäevi ja kui kohustuslikke ülesandeid edastatakse suuliselt erinevatel aegadel.”*

Alakategoorias väiksemad osad toodi välja, et grupitööde asemel võiks olla võimalik lahendada ülesandeid väiksemates rühmades või paaris ning tööde ja hinde kujunemine jagada väiksemateks tükkideks (näide 11).

(11) *“Mida väiksemateks tükkideks (kodutööd/vahetööd/kontrolltööd, mis annavad osa lõpphindest) on lõpphinde saamine jagatud, seda reaalsem on aine edukalt läbi teha.”*

Paindlik õppekorraldus moodustus alakategooriana õppekorralduse kategooria alla ülikooli poolt oodatava toetuse puhul. Siin mainiti paindlikkust just õppekorraldusega seoses ning toodi välja, et soovitakse üldist paindlikkust ülikooli ja õppejõudude poolt, paindlikumat õppekava ning tähtaegu. Võimalust õppekava kohandada, teha eksamite/esitluste/lõputööde esitlust teistest eraldi, teha grupitöö asemel individuaaltöö ning valida, kas teha lõputöö või eksam. Näites 12 mainitakse paari erinevat paindlikkust puudutavat aspekti.

(12) *“...Võib-olla olekski kõige olulisem see, et oleks paindlikkus: ei oleks loengud kohustuslikud, saaks vajadusel kodutöösid ümber teha, kui ülesandest oleks valesi aru saadud, paindlikkus tähtaegade osas. Tegelikult on nii palju, mida saaks muuta.”*

Kategooria info edastus sisaldas endas kahte alakategooriat: selged nõuded ja ülesande sõnastus. Esimese alakategooria all toodi välja, et õppejõududel oodatakse selgeid nõudeid töödele, selgelt välja toodud tähtaegu, soovitakse aine selget struktuuri ning nõudeid kursuse läbimiseks ja selgelt lahti kirjutatud hindamiskriteeriumeid (näide 13).

(13) *“Kindlad ja arusaadavad juhised ja hindamiskriteeriumid, arusaadavad slaidid, interaktiivne või kaasahaarav õpetamine, lühemad või arusaadavad tekstid.”*

Ülesande sõnastuse puhul mainiti, et ülesanded peavad olema konkreetset ja lihtsalt sõnastatud, detailsemalt lahti seletatud ning ülesande juures võiksid olla näiteid (näide 14).

(14) *“Seletada rohkem lahti ülesandeid ja samme nende lahendamisel. Teen tihti asju nii, et ma ei tea, kas see on see, mida nad ootavad.”*

Järgmine kategooria oli teadlikustamine ja mõistmine, millele moodustusid alakategooriad: ATH mõistmine õppetöös ja teadlikustamine. Teadlikkuse tõstmine kui alakategooria moodustus ka ülikoolilt oodatava toetuse puhul, kategooria organiseeritus all. Toon siin kõik koodid korruga välja. Mõista ning teadvustada ATH eripärasid ja käitumismustreid, arvestada nendega õppetöös ning soovitakse mõistvat suhtumist õppejõudude poolt. Samuti on oluline teadlikustada, et ATH on diagnoos (näide 15). Oluliseks peetakse õppejõudude teadlikkuse tõstmist ATH teemal ning soovitatakse korraldada infotund üliõpilastele, mille käigus tuua selgelt välja info erinevatest võimalustest ning kelle poole pöörduda.

(15) *“Rääkida sellest rohkem tudengitele ja õppejõududele. Et see pole lihtsalt a la tudengi laiskus, vaid päriselt raskusi tekitav diagnoos.”*

Kategooriale toetamine tekkis kaks alakategooriat, nendeks olid õppejõu valmidus ning üliõpilaste poolne toetus. Toetamine kui kategooria, alakategooriatega tugi, nõustamine ja mõistev suhtumine, tekkis ka ülikooli poolt oodatava toe puhul. Õppejõudude poolt oodatakse positiivsemat ja leebemat suhtumist, kannatlikkust, vastutulelikkust ja toetamist, lahendustele orienteeritud suhtlust. Oluliseks peetakse oskust toetada ATH-ga üliõpilasi ning anda teada, et ollakse valmis vajadusel toetust pakkuma (näide 16). Esines ka arvamus,

et õppejõududel polegi midagi ATH-ga üliõpilaste abistamiseks teha ja seda ei oodatagi, tuleb ise vaeva näha.

- (16) *“Luua keskkond et üliõpilane julgeks öelda, mis tegelikult probleeme tekitab (ATH) ja õppejõul võiks olla ka oskused, kuidas toetada või accountable hoida, aga üks kõike sõltuvalt grupi suurusest muidugi.”*

Ülikooli poolt peetakse oluliseks tugiteenuste kättesaadavust ning tugispetsialisti ja nõustaja tuge. Oluliseks peetakse ka üliõpilaste omavahelist toetust nii oma grupikaaslaste kui ka näiteks teiste ATH-ga üliõpilaste, tugigrupi ja/või -isikute poolt, koosõppe (*body doubling*) võimalus ning tuutori või mentori olemasolu ja toetus (näide 17).

- (17) *“...tekitada ATH (ja teiste psüühikahäiretega üliõpilastele) tugigrupp/õpigrupp, luua tuutorlus/study-buddy programm.”*

Ülikooli puhul oli toetamise kategoorias veel kaks alakategooriat: nõustamine ja mõistev suhtumine. Nendest esimese alakategooria all toodi välja tasuta nõustamise ja psühholoogiga kohtumise võimalus ning teise puhul eelkõige suhtuda ATH-ga üliõpilasse kui normaalsesse inimesse, mõista erivajadusi ning olla vastutulelikum lõputöö suhtes.

Kategooria materjalid, kus ilmnesid järgnevad alakategooriaid: arutelu, kättesaadavus, mitmekesised materjalid ja praktika. Arutelu alakategoorias toodi välja, et arutelud aitavad keskenduda ning materjali paremini omandada ning seega soovitaksegi loengutes rohkem ühiseid arutelusid (näide 18).

- (18) *“Vähem slide ja nendelt mahalugemist ja rohkem teemakohast ühist arutelu, mis hoiaks põnevust.”*

Alakategooria kättesaadavus all mainiti, et loengus võiksid materjalid olla ette antud; veenduda, et kõik materjalid on kättesaadavad; materjalid võiksid kõik ühes kohas olla ning võimalusel semestri alguses kõik materjalid üles laadida. Alakategooria mitmekesised materjalid toodi välja, et soovitakse võimalust salvestada loenguid, et neid järelvaadata/-kuulata, kasutada diferentseeritud materjale ja teha seda erinevates meediumites, soovitakse saada erinevaid lisamaterjale ning samuti visuaalseid materjale (ka videomaterjale). Toodi välja ka, mida ei soovita: mitte edastada erinevaid kuupäevi ja olulist informatsiooni suuliselt ja mitte anda väga erinevaid töid erinevate vahemikega. Ning alakategooria praktika all toodi välja, et soovitakse praktilisemaid ülesandeid ja vähem teoreetilisi loenguid (näide 19).

(19) *“Vähem teooriat ja rohkem kaasavat praktilist või probleemõpet.”*

Järgnevalt toon välja veel mõned eristuvad vastused, mis mainitud kategooriatesse ei sobinud. Mainiti, et üliõpilane peaks ise hakkama saama, abipalveid pigem välditakse, sest abi ei julgeta või ei taheta küsida. Oluliseks peetakse kiiret ja avatud suhtlust ning grupitööde puhul arvestada, et gruppide moodustamisel ATH-ga õpilasi mitte kokku panna võõraste inimestega. Kirjalike tööde asemel võiks olla võimalus sooritada eksam suuliselt ning need võiksid toimuda kohe pärast teema omandamist. Kõikide tööde ja tähtaegade jaoks peaks olema ühtne süsteem, kus ülesanded on kirjalikult loetavad (mitte suuliselt loengus mainitud) ning teha rohkem veebiloenguid ja vähem rühmatöid. Kui õppejõule on teada tudengi väljakutsed seoses õpingutega, siis võiks ta huvi tunda, kuidas õppijal läheb, palju ülesannetest on tehtud jne.

Ülikooli poolt oodatava toetuse puhul kerkis esile veel õppekorralduse kategooria, mille alakategooriateks moodustusid paindlik õppekorraldus, tähtajad ning video, millest esimesed kaks on käsitletud eespool. Alakategooria video puhul lisandus, et soovitakse osaleda loengus veebiteel. Avaldus ka kategooria organiseeritus, mille alakategooriateks olid teadlikkuse tõstmine, süsteem ja ruum. Alakategoorias süsteem pakuti välja, et võimalusel pakkuda abi süsteemide loomisel õppetöös, võimaldada erinevaid õpistiile, tasuta õpet ka vähendatud koormusega ning ülikooli süsteemide ülevaatamist ja ühtlustamist. Alakategoorias ruum pakuti vaigse ruumi kasutamise võimalust ja paanikaruumi vajadust rahunemiseks (näide 20).

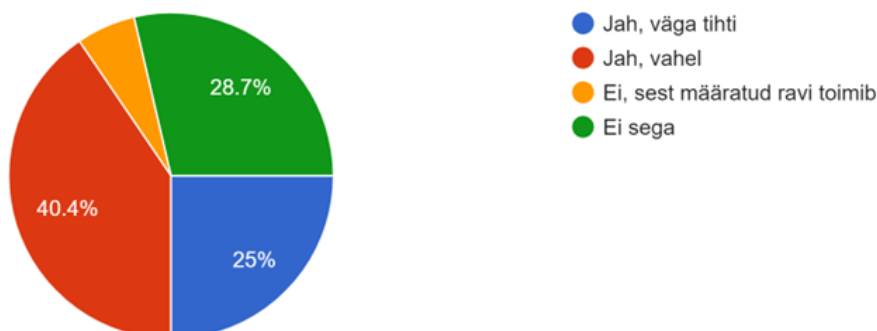
(20) *“Niiöelda rahunemisruum, mis meenutab telefoniboksi aitaks väga, et ND inimesed saaks sensoorse ülitundlikkuse puhul põgeneda vaikusesse ja segamatusse väärikalt, mitte vetsu”*

Seoses liigse müraga toodi kommentaarides veel välja, et õppejõud peavad oskama ennast loengusaalis kehtestada, et vältida ülemäärast lärmi. Lisaks üksikutel kordadel peeti oluliseks mõistmist õppejõude poolt, et tegemist pole laiskuse, vaid haigusega/häirega ning asi pole tahtmises. Oluline info tuleb teha lihtsamini leitavaks ja infot ülesannete kohta jagada varem ning piisava ajavaruga. Toodi välja, et kõik kodused tööd võiks kohe alguses tudengitele kätte anda, see annab võimaluse rohkem korruga ära teha ja lasta teha eksameid kohe semestri alguses, kui teema on värskelt omandatud. Samuti rõhutati, et võimalusel võiks teha loengud kirjalikus vormis, sest osadel õpilastel on raskuseid info salvestamisel kuulamise teel, samuti soovitati teha rohkem pause loengutes. Lisaks peeti oluliseks aidata

õppekavast mahajäänuid, sest üksi on keeruline uuesti järjele saada ning õppekava täita. Veel mainiti, et võimalusel paigutada hilisõhtused loengud hommikusele/päevasele ajale, teha rohkem kontakttunde ning õppesessioone. Samuti soovitakse, et võrdsustatakse puue ja puuduv töövõime ka doktoriõppes. Tekstidest võiks olla ette antud lugeda olulisemad kohad ja siis arutaks tunnis läbi ning kasutada erinevaid aktiivõppemeetodeid.

Kaasuvad psühhiaatrilised häired

Viimased kaks küsimust puudutasid ATH-ga kaasuvaid psühhiaatrilisi häireid ning vastamine oli vabatahtlik ning vajaduspõhine. 62,7%-l vastanutest on mõni kaasuv psühhiaatriline häire ja 37,3%-l vastanutest pole, sellele küsimusele vastas kogu valimist kokku 97,5%. Joonisel 6 on näha, et kaasuv(ad) häire(d) on seganud koolitööd 40,4% vastanutest vahel ja 25%-l tihti, moodustades kokku 65,4%. 34,6%-l vastanutest ei häiri, sest neile määratud ravi toimib. Need küsimused on olulised mõistmaks, et peale ATH võib õpikogemust mõjutada ka mõni lisanduv tervisemure/häire.



Joonis 6. Kas mõni kaasuvatest häiretest on olnud nii tugev, et segab koolitööd?

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, mis põhjustel jätavad ATH-ga üliõpilased ülikooli pooleli ning milliseid takistusi on kogetud õpingute jooksul. Uurimisküsimusele vastust otsides soovisin leida võimalusi nende toetamiseks. Andmete kogumiseks küsitlesin ATH-ga diagnoosituid täiskasvanuid, kes on ülikooli lõpetanud, pooleli jätanud või õpivad hetkel ülikoolis. Tegemist oli anonüümse poolstruktureeritud küsimustikuga, mida

analüüsisin kombineeritud viisil kirjeldava statistika ning sisuanalüüsi näol. Uurimisküsimus sai uuringu käigus mitmeid vastuseid ning ettepanekuid ATH-ga diagnoositud üliõpilaste poolt. Töö piiranguks võib pidada vastajate anonüümsust, mille tõttu ei saa uuringu autor garanteerida, et kõigil vastajatel on ATH diagnoos.

Varasemates uuringutes tuuakse välja seosed töömälu, unehäirete, negatiivsete mõtete, mõtete rändamise ning keskendumise ja tähelepanu hoidmise vahel (Hofmann, 2012; Helfer *et al.*, 2019; Mitchell *et al.*, 2013; Biederman *et al.*, 2019). Küsitluse tulemuste põhjal oli keskendumine oluline takistus ning kõige enam raskusi põhjustav tegur õppimisel. Õppetööd segavad ka unepuudus ning negatiivsed mõtted enda ja oma võimete kohta. Tulemuste põhjal on samuti kaasuvad psühhiaatrilised häired faktoriks, mis võivad muutuda segavateks teguriteks õppetöös.

Kooli katkestamise põhjustena toodi läbiviidud uuringus kõige enam välja korduvate teemadena tervis, huvi kadumine, ebasobilik õppekeskkond ja -vorm, juhendamine ning rahaline seisund. Hubbardi (2013) töös mainiti kooli pooleli jätmise peamisteks põhjusteks õppejõudude ATH-ga üliõpilaste mitte mõistmist ning abi küsimisel julguse puudumist, mis toodi välja ka antud uurimistöö tulemustes. Lisaks ilmses aga, et ei julgeta ega taheta abi küsida kaasõppijatelt. Mõistvat suhtumist ning ATH eripäradega kursis olemist peeti oluliseks nii õppejõudude kui ka ülikooli aspektist. Tulemustest võib järeldada, et viivituste tekkimisel õppejõud pigem annavad lisaaega või pakuvad võimalust koos vaadata, mis raskusi tekitab ning annavad omapoolseid soovitusi. Seega võivad ATH diagnoosiga üliõpilased abi julgemini küsida ning rääkida õppejõududega, millist abi nad täpselt vajavad.

Uuringu tulemustest selgus viis peamist vajadust, mis toetaksid ATH-ga üliõpilasi ning parandaks nende õpikogemusi ülikoolis. Nendeks on paindlikkus ja individuaalsem lähenemine, erinevad tugisüsteemid, teadlikkuse tõstmine ja mõistvam suhtumine ning selgelt edastatud informatsioon. Uuringus osalejate sõnul vajavad nad olulisel määral paindlikkust ja individuaalsemat lähenemist. See tähendab lisaaja andmist ülesannete esitamisel, samuti eksamitel/arvestustel, paindlikumat õppekava kohandamise võimalust. Oluliseks peetakse valikuvõimalust, kas teha eksam või lõputöö ning teha esitlus teistest õppijatest eraldi. Grupitööde puhul läksid uuringu tulemused lahku, leidis nii pooldajaid kui ka inimesi, kelle jaoks valmistavad grupitööd raskusi ning nad tahavad teha pigem individuaal- või paaristööd, ettepanekuna toodi välja, et võiks pakkuda alternatiivset

ülesannet. Tähtaegade puhul vajatakse samuti paindlikkust ning selgelt välja toomist, võimalusel anda kõik ülesanded koos tähtaegadega kätte semestri alguses.

Üheks oluliseks vajaduseks ATH-ga üliõpilaste jaoks on erinevate tugisüsteemide olemasolu ning kättesaadavus: tugigrupid, -isikud, -spetsialistid ja -teenused. Uuringus osalejad pakkusid lahendusena ka võimalust koosõppeks (inglise keeles *body doubling*) või saada endale tuutori/mentori toetus. Ilmnes ka vajadus tasuta nõustamise ja psühholoogiga kohtumise järele (kui see võimalus hetkel on olemas, siis mitte piisavas mahus).

Uuringust selgus, et vajalikuks peetakse teadlikkuse tõstmist ATH eripärade kohta õppejõudude seas ning info jagamist ka üliõpilastele endile. Abi oleks rohkemast informatsioonist ülikooli poolt erinevatest hariduslikest erivajadustest ning kuhu või kelle poole murega pöörduda. Oluliseks peetakse õppejõudude valmidust oma abi pakkuda ning oskust toetada ATH-ga üliõpilast. Oodatakse mõistvat suhtumist, toetavat õppejõudu, kes on kannatlik ning vastutulelik ja on lahendustele orienteeritud.

Õppijad vajavad selgelt ja konkreetselt edastatud informatsiooni ülesannete, tähtaegade ja muu olulise kohta ning see peab olema kirjalikus vormis kergesti leitav. Ülesannete sõnastamisel tuleb olla konkreetne ning võimalikult lihtsalt välja tuua, mida täpselt oodatakse, lisada juurde näiteid. Tulemuste põhjal on tõhusamaks õpimeetodiks arutelu vorm ning abiks võib olla õppematerjalide kättesaadavaks tegemine järelvaatamiseks.

Uuringust selgunud soovid ja ettepanekud, mis tehti õppejõududele ja ülikoolidele kattuvad suurel määral Hubbardi (2013) ja Wrighti (2011) töö tulemustega. Siit võib järeldada, et ATH-ga üliõpilaste vajadused on sarnased olenemata nende asukoha riigist ja haridussüsteemist. Võttes arvesse uurimistöö käigus selgunud tulemusi, ettepanekuid ja soovitusi, kuidas paremini ATH-ga üliõpilasi toetada, näeb autor võimalust ülikoolide poolt alustada teadlikkuse tõstmise ning informatsiooni jagamisega nii õppejõudele kui ka üliõpilastele. Teadlikkus ATH sümptomitest ning eripäradest loob aluse mõistvamaks suhtumiseks ning paindlikkuseks õppetöös ja suhtlemisel üliõpilastega, samuti eeldused oskuste arendamiseks nende üliõpilaste toetamiseks. Üks võimalus on läbi viia koolitusi, seminare õppejõududele ja levitada informatsiooni üliõpilastele infostendidel ja kodulehel või tudengite infokirjades suunates õigete allikateni, kuhu ja kelle poole pöörduda. Uuringu tulemustest ilmnes, et ATH-ga täiskasvanute puhul on oluline infot pidevalt meelde tuletada.

Ühe toetusmeetmena soovitan uurimistulemuste põhjal samuti üle vaadata ülikoolides pakutavad tugisüsteemid ja nende kättesaadavus. On oluline, et ülikoolis oleks olemas erivajadustega üliõpilaste nõustaja, kes oskab vajadusel nõu anda, abi pakkuda või suunata edasi vajaliku informatsioonini. Lisaks võib kaaluda ülikoolides programmide elluviimist tuutoritele ja mentoritele ning eraldi koosõppeprogrammid baasteadmistega ATH eripäradest ning ATH-ga üliõpilaste toetamise võimalustest.

Edasistes uuringutes on võimalik keskenduda olemasolevate tugisüsteemide hindamisele ATH-ga üliõpilaste kogemuste põhjal juhtumiuuringute näol. Seda on võimalik teha peale soovituste elluviimist ja katsetamist, hindamaks, millist tuge on pakutud ja mil viisil on ATH-ga üliõpilaste lõpetamise määr on muutunud.

Täna kõiki, kes uurimisküsimustikule vastamisega töö valmimisele kaasa aitasid.

KASUTATUD ALLIKAD

- Bachmann, T., & Maruste, R. (2003). *Psühholoogia alused*. Ilo.
- Biederman, J., Lanier, J., DiSalvo, M., Noyes, E., Fried, R., Woodworth, K. Y., ... & Faraone, S. V. (2019). Clinical correlates of mind wandering in adults with ADHD. *Journal of psychiatric research*, *117*, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.06.012>
- D'Alessio, K. A., & Banerjee, M. (2016). Academic Advising as an Intervention for College Students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *29*(2), 109-121.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D., Dahlstrom-Hakki, I., & Banerjee, M. (2017). College Students With ADHD and LD: Effects of Support Services on Academic Performance. *Learning Disabilities Research and Practice*, *32*(4), 246-256. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1111/ldrp.12143>
- Eesti ATH Liit. (n.d.). *ATH-st*. Loetud aadressil www.athliit.ee/ath-st-2/
- Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord. (2019). RT I, 08.01.2019, 8. <http://www.riigiteataja.ee/akt/108012019008>
- Helfer, B., Cooper, R. E., Bozhilova, N., Maltezos, S., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2019). The effects of emotional lability, mind wandering and sleep quality on ADHD symptom severity in adults with ADHD. *European Psychiatry*, *55*, 45–51. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1016/j.eurpsy.2018.09.006>
- Helfer, B., Bozhilova, N., Cooper, R. E., Douzenis, J. I., Maltezos, S., & Asherson, P. (2020). The key role of daytime sleepiness in cognitive functioning of adults with attention deficit hyperactivity disorder. *European Psychiatry*, *63*(1), e31. Doi:10.1192/j.eurpsy.2020.28
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(3), 174-180. <http://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1016/j.tics.2012.01.006>

- Hubbard, L.E. (2013). ADHD and Comorbid Psychiatric Disorder: Adult Student Perspectives on Learning Needs and Academic Support [ProQuest LLC]. *In ProQuest LLC*.
- Kim, S., Liu, Z., Glizer, D., Tannock, R., & Woltering, S. (2014). Adult ADHD and working memory: Neural evidence of impaired encoding. *Clinical Neurophysiology*, *125*(8), 1596-1603–1603. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1016/j.clinph.2013.12.094>
- Koert, J. (2021). *Õppejõudude kogemused erivajadusega üliõpilaste õpetamisel Tallinna ülikoolis*. [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. Loetud aadressil <https://www-etera-ee.ezproxy.tlu.ee/zoom/158133/view?page=1&p=separate&search=j%C3%BCrje%20koert&tool=search&view=0,704,2480,2805>
- Kwon, S. J., Kim, Y., & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *12*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3>
- Lagerspetz, Mikko (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*, Tallinn: TLÜ kirjastus
- Langberg, J. M., Dvorsky, M. R., Becker, S. P., & Molitor, S. J. (2014, January 1). The impact of daytime sleepiness on the school performance of college students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a prospective longitudinal study. *JOURNAL OF SLEEP RESEARCH*, *23*(3), 320–327.
- Madiouni, C., Lopez, R., Gély-Nargeot, M.-C., Lebrun, C., & Bayard, S. (2020). Mind-wandering and sleepiness in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatry Research*, *287*. <https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1016/j.psychres.2020.112901>
- Mitchell, J. T., Benson, J. W., Knouse, L. E., Kimbrel, N. A., & Anastopoulos, A. D. (2013, January 1). Are Negative Automatic Thoughts Associated with ADHD in Adulthood? *COGNITIVE THERAPY AND RESEARCH*, *37*(4), 851–859.

Peaasi. (n.d.). *Mis on aktiivsus- ja tähelepanuhäire?* Loetud aadressil

<https://peaasi.ee/mis-on-aktiivsus-ja-tahelepanuhaire/>

Prevatt, F. (2016, January 1). Coaching for College Students with ADHD. *CURRENT PSYCHIATRY REPORTS*, 18(12), 1–7.

Täht, K., Harro, J., Must, O., & Realo, A. (2013). Kõrgkool ja psühholoogia. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40981/KHaridus_psyholoogia_ja_korgkool.pdf.

Wright, M. S. (2011). *The Readiness of Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder for Self-Directed Learning* (Doctoral dissertation). [ProQuestLLC]. In ProQuest LLC.

LISAD

LISA 1

Tabel 1. *Kategooriad ja alakategooriad, mida saavad õppejõud veel teha ATH-ga üliõpilaste toetamisel.*

Kategooria	Alakategooria	Kood
Paindlik	Lisaaeg	Lisaaeg ülesannete esitamisel
		Lisaaeg eksamitel/arvestustel
		Ei julge lisaega küsida
		Õppejõud pole nõus lisaega andma
	Individuaalsus	Individuaalsete tööde kõrvale rühmatööd
		Rühmatöö asemele individuaalset kodutööd
		Pakkuda alternatiivne ülesanne
		Eksamitel materjalide kasutamise võimalus (ka limiteeritud kujul)
		Konsultatsioonid
		Erinevad võimalused kursuse läbimiseks
		Rohkem personaalsust ja individuaalsuse arvestamist

Paindlik	Individuaalsus	Individuaalne tugi õppejõu poolt, küsida, mis takistusi valmistab.
		Aidata ülesandest aru saada
	Tähtaeg	Tähtajad selgelt välja tuua
		Kõik ülesanded koos tähtaegadega semestri alguses kätte anda
		Kõik tähtajad ühes kohas koos ja kättesaadavad
		Väiksed kontrolltähtajad
		Erinevate tagajärgedega mitu tähtaega
		Paindlikumad tähtajad
	Väiksemad osad	Väiksemad rühmad grupitööde puhul
		Suuremad ülesanded väiksemates osades
Info edastus	Selged nõuded	Selged nõuded töödele
		Selgelt välja toodud tähtajad
		Aine selge struktuur ning selged nõuded kursuse läbimiseks
		Hindamiskriteeriumid selgelt lahti seletatud
	Ülesande sõnastus	Konkreetset ning lihtsalt sõnastatud ülesanded

Info edastus	Ülesande sõnastus	Detailsemalt lahti seletada ülesanne
		Näited ülesannete juures
Teadlikustamine, mõistmine	ATH mõistmine õppetöös	Mõista ja teadvustada ATH eripärasid ja käitumismustreid
		Arvestada õppetöös ATH eripäradega
		Mõistvam suhtumine õppejõudude poolt
	Teadlikustamine	Olla teadlik erinevatest ATH-laadsetest häiretest
		Teadlikustada, et ATH on diagnoos
Toetamine	Õppejõu valmidus	Kannatlik ja toetav õppejõud
		Positiivne ja leebem suhtumine ATH-ga üliõpilasse
		Olla vastutulelikum
		Lahendustele orienteeritud suhtlus
		Oskus toetada ATH-ga üliõpilasi
		Anda teada, et ollakse valmis vajadusel toetama
	Üliõpilaste poolne toetus	Üliõpilaste omavahelise toetamise harjumus
Materjal	Arutelu	Arutelud toetavad keskendumist
		Arutelud aitavad materjali paremini omandada

Materjal	Arutelu	Aruteludesse kaasamine
		Rohkem ühist arutelu loengutes
	Kättesaadavus	Loengus materjalid ette anda
		Veenduda, et kõik materjalid on kättesaadavad
		Semestri alguses kõik materjalid üles laadida
		Materjalid kõik ühes kohas koos
	Mitmekesised materjalid	Diferentseeritud materjal ja lisamaterjalid
		Materjalid erinevates meediumites
		Mitte edastada erinevaid kuupäevi ja olulist infot suuliselt
		Salvestatud loengud, järelvaatamise/-kuulamise võimalus
		Võimalus veebiloenguid salvestada
		Visuaalsed materjalid
		Mitte väga erinevaid töid erinevate vahemikega
	Praktika	Rohkem praktilisi ülesandeid

LISA 2

Tabel 2. *Kategooriad ja alakategooriad, mida saab teha ülikool ATH-ga üliõpilaste toetamisel.*

Kategooria	Alakategooria	Kood
Toetamine	Tugi	Tugigrupid
		Tugiisikud
		Tugiteenused
		Tuutor/mentor
		Toetus õppejõudude poolt
		Kaasõppijate tugi
		Nõustaja tugi
		Tugispetsialist
		Eritugi
		Koosõpe/ <i>body doubling</i>
	Nõustamine	Tasuta nõustamine
		Tasuta psühholoogiga kohtumise võimalus
	Mõistev suhtumine	Mõista õpilaste erivajadusi
		Lõputöö osas olla vastutulelikum

Toetamine	Mõistev suhtumine	Suhtuda kui normaalsesse inimesesse
Õppekorraldus	Paindlik õppekorraldus	Üldine paindlikkus
		Paindlikum õppekava
		Paindlikumad tähtajad
		Võimaldada eksamite/esitluste/lõputööde esitust teistest eraldi
		Võimalus teha grupitöö asemel individuaaltöö
		Võimalus valida, kas lõputöö või eksam
		Õppekava kohandamise võimalus
	Tähtajad	Pikemad tähtajad
		Tähtaegade ja vahetähtaegade kaardistamine
		Tähtajad ja kodused tööd kõik ühes kohas koos, selge ülevaade
		Lisaaja andmine
	Video	Videomaterjal
		Salvestatud videoloengud
		Võimalus loengut järelvaadata/kuulata
		Osalemine loengutes video teel

Organiseeritus	Teadlikkuse tõstmine	Õppejõudude teadlikkuse tõstmine ATH teemal
		Infotund ATH-ga üliõpilastele
		Rohkem infot võimalustest, selgemalt need välja tuua
	Süsteem	Võimaldada tasuta õpet ka vähendatud koormusega
		Süsteemide ühtlustamine, üle vaatamine
		Abi süsteemide loomisel õppetöös
		Võimaldada erinevaid õpistiile
	Ruum	Vaikse ruumi kasutamise võimalus
		Paanikaruum rahunemiseks