

Eesti Muusika-ja Teatriakadeemia ja Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia

Muusikapedagoogika ühisõppekava

Cathlen Aidla

**MUUSIKAÕPETAJATE KOGEMUSED KAASAVA HARIDUSE PÕHIMÕTTEID**

**RAKENDADES I- JA II KOOLIASTMES**

Magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

Kaitsmisele lubatud.....

**Tallinn/Viljandi**

**2017**

## RESÜMEE

### **Muusikaõpetajate kogemused kaasava hariduse põhimõtteid rakendades I ja II kooliastmes**

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV (*edaspidi* hariduslike erivajadustega) õpilaste õpetamisel, võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted.

Uurimistöö probleem tuleneb asjaolust, et varasemate Eestis läbi viidud uurimistööde valimisse on kaasatud olnud erinevate valdkondade esindajad – õpetajad, tugispetsialistid, lapsevanemad, koolijuhid, kuid tuginedes uurimustele ja olemasolevale kirjandusele, ei ole piisavalt informatsiooni selle kohta, missugused on muusikaõpetajate kogemused, sealhulgas teadmised ja oskused kaasava hariduse põhimõtteid rakendades.

Uurimistöö probleemist ja eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Kuidas muusikaõpetajad mõistavad terminit kaasav haridus?
- 2) Kuidas muusikaõpetajad kirjeldavad oma valmisolekut HEV õpilaste õpetamiseks?
- 3) Missugused on muusikaõpetajate kogemused tugimeetmete rakendamisel?
- 4) Missugused on muusikaõpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel?

Käesolev magistritöö on oma olemuselt empiiriline, kvalitatiivne, kirjeldav uurimus. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, seitsmelt üldhariduskooli muusikaõpetajalt, kes omasid kokkupuudet HEV õpilaste õpetamisel. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsimeetodit, mille tulemusena moodustus viis peakategooriat (joonis 1). Uurimuse tulemustest selgus, et muusikaõpetajatel esineb puudujääke teadmistes ja oskustes õpetamiseks HEV õpilasi, õppematerjalide olemasolus. Lisaks on takistavaks teguriteks ajaline ressurss kui ka ebapiisav või puudulik võimalus rakendada tugimeetmeid. Kaasava hariduse põhimõtete tõhusamaks ja järjepidevamaks rakendamiseks Eesti haridussüsteemis on vaja hariduspoliitilisi muudatusi leidmaks lisavõimalusi, et tagada muusikaõpetajatele vastav erialane väljaõpe ning tugimeetmed õppetöö paremaks organiseerimiseks.

*Võtmesõnad:* kaasav haridus, hariduslik erivajadus, muusikaõpetus, tugimeetmed

## **ABSTRACT**

### **Music teachers' experiences of implementing the principles of inclusive education in I and II school level**

The aim of this study was to find out music teachers' experiences in I and II school level when teaching students with special educational needs (SEN), based on the principles of inclusive education.

The study problem stems from the fact that in previously conducted researches the study samples included different representatives of various sectors - teachers, support specialists, parents and school administrators, but on the basis of those studies and on the existing literature, there is not enough information about music teachers experiences, including knowledge and skills, when implementing inclusive education principles.

Based on the study problem and the aim of the study the following research questions were posed:

- 1) How do music teachers understand the term inclusive education?
- 2) How music teachers describe their readiness to teach students with SEN?
- 3) What are music teachers' experiences in implementing support measures?
- 4) What are music teachers' experiences in teaching students with SEN?

This master thesis is an empirical, qualitative, descriptive study. The data was collected by a semi-structured interview and the study sample consisted of seven general education music teachers who had experiences in teaching students with SEN. The data was analyzed using qualitative inductive content analysis method and as a result five main categories were formed (Figure 1).

The study found out that there are gaps in music teachers knowledge and skills to teach students with SEN and there is also a lack of teaching materials. In addition, lack of time and insufficient or inadequate opportunity to implement support measures hinder music teachers work. In order to implement the principles of inclusive education more efficiently and consistently in the Estonian education system, we need to do educational political

changes to find additional ways to ensure appropriate professional training for music teachers and to improve the access of support measures to better organize teachings.

*Key words:* inclusive education, special educational need, music teaching, support measures

## SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	7
1. UURIMISTÖÖ TEOREETILISED LÄHTEALUSED.....	9
1.1. Kaasava hariduse mõiste ja rakendamine Eesti haridussüsteemis .....	9
1.2. Haridusliku erivajaduse määratlemine .....	12
1.3. Õppekorraldus hariduslike erivajadustega õppijate toetamisel .....	15
1.4. Muusika ja muusikaõpetuse olulisus lapse arengu toetamisel .....	18
1.4.1. HEV õppija arengu toetamise eesmärgid läbi muusikaõpetuse.....	20
1.5. Muusikaõpetaja roll kaasavas hariduses.....	21
2. METOODIKA.....	25
2.1. Valim.....	25
2.2. Andmete kogumine .....	26
2.3. Andmete analüüsimine.....	27
3. TULEMUSED.....	30
3.1. Muusikaõpetajate arusaam kaasavast haridusest.....	30
3.1.1. Haridusliku erivajaduse tähendus.....	30
3.1.2. Põhihariduse omandamine tavakoolis muusikaõpetaja pilgu läbi.....	31
3.2. Muusikaõpetajatest tulenevad tegurid õpetamiseks HEV õppijaid.....	33
3.2.1. Läbitud ettevalmistus töötamiseks HEV õppijatega .....	33
3.2.2. Koolituse vajadus .....	34
3.3. Koolist tulenevad tegurid HEV õppija õpetamisel.....	35
3.3.1. Väheste ressursside olemasolu õppetöö läbiviimisel .....	35
3.3.2. Koolisisene koostöö .....	37
3.4. Tugimeetmete rakendamise võimalused HEV õppija toetamisel.....	38
3.4.1. Muusikatunnis tugimeetmete rakendamine.....	38
3.4.1. Kitsaskohad tugimeetmete rakendamisel .....	40
3.5. HEV õppija õpetamise kogemused muusikatunnis .....	41
3.5.1. Õppekorralduslikud muutused .....	41
3.5.2. Muusikatunni läbiviimine tavaklassis HEV õppijatega .....	43
3.5.3. Takistused muusikaõpetuses HEV õppija toetamisel.....	45
4. JÄRELDUSED .....	47
KOKKUVÕTE.....	51
Uurimistöõ praktiline väärtus ja edasised suunad .....	52
Tänuõnad .....	52
KASUTATUD ALLIKAD.....	54
LISA1. INTERVJU KAVA .....	62

LISA 2. NÄIDE ALAKATEGOORIA MOODUSTAMISEST .....	64
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks .....	65

## SISSEJUHATUS

Inimesed erinevad üksteisest väga mitmel viisil - taustalt, välimuselt, vaimsete- ja psühhomotoorsete võimete ning isikuomaduste poolest (Kõrgessaare, 2010; Mõttus et al., 2011). Õpetaja töö seisukohalt on väga oluline teada, millist vaimset pingutust nõudva ülesandega õpilane tuleb toime ja millisega mitte. Oluline on anda õpilastele ülesanded, mille lahendamise nad saavad hakkama (Krull, 2000, Mõttus et al., 2011), kuid selline olukord nõuab õpetajalt paindlikust ning erinevate meetodite tundmist, kaasaarvatud eripedagoogika valdkonnast.

Intelligentsust ehk kognitiivset võimekust on defineeritud kui „vaimne võimekus“, mis eeldab võimet arutleda, planeerida, lahendada ülesandeid, mõelda abstraktselt, saada aru keerulistest ideedest, õppida kiiresti ja õppida kogemustest. See ei ole lihtsalt raamatutarkus, kitsalt akadeemiline või testidele vastamise oskus. See on laiem ja sügavam võime aru saada, mis ümbruses toimub – asjadest arusaamine ja nende mõistmine või selle väljanuputamine, et mida oleks vaja teha (Gottfredson, 1997). Vaimse võimekuse kujunemisel mängivad rolli nii pärilikud eeldused kui ka soodne sotsiaalne arengukeskkond. Teinekord võib juhtuda, et õpetajad seostavad rutakalt õpilase ebaedu õpingutes pärilikkusega, kuid tegelik põhjus võib olla hoopis kasvukeskkonnas, kus ei tagata lapse arenguks vajalikke tingimusi, näiteks mitmekesist toitu ja vaimseid väärtusi (Krull, 2000). Lisaks võivad õppijad erineda nii oma vaimsetelt võimetelt kui ka isikuomadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi tavalises koolikeskkonnas on raske rahuldada harjumuspäraselt ja kergesti kättesaadaval viisil (Kõrgessaar, 2010). Siin on samuti olulisel kohal õpetaja paindlikkus, võime märgata ja kohandada oma õpetamistehnikaid, et ka need õpilased võtaksid aktiivselt osa tunnist, saaksid aru õppematerjalidest ning seeläbi omandaksid teadmisi.

Aastakümneid tagasi olid Eestis HEV õpilased eraldatud eakohaselt arenenud õpilastest ning nad olid paigutatud erikoolidesse üle Eesti (Häidkind ja Oras, 2016). Tänapäeval on üldhariduse kättesaadavuses tehtud olulisi muudatusi HEV õpilaste õppekorralduses. 2010. aastal võeti vastu uus Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (edaspidi PGS), milles lähtutakse õppe korraldamisel kaasava hariduse põhimõtetest, kus kvaliteetne üldharidus on kättesaadav kõigile isikutele elukohajärgse kooli tavaklassis, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest (Põhikooli - ja gümnaasiumi-seadus, 2010). Seoses antud muudatustega hariduspoliitikas,

puutub õpetaja üha enam kokku õpilastega, kellel on tuvastatud teatud tüüpi hariduslik erivajadus ning õppe paremaks korraldamiseks tuleb lisaks rakendada tugimeetmeid (Häidkind ja Oras, 2016; Kivirand, 2012; Kallaste, 2016). Esmase tugimeetmena kasutatakse HEV õppija arengu toetamisel HEV õpilase õppe koordineeri abi ning vajadusel kaasatakse ka teisi tugispetsialiste nt. eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi või sotsiaalpedagoogi (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017).

Üldhariduskooli üheks peamiseks eesmärgiks on õpilaste sotsiaalsete teadmiste, oskuste ja väärtushinnangute kujundamine. Sageli juhtub aga, et ühes klassis õpib väga erineva arengutasemega õpilasi, mis muudab õpetaja töö üsnagi keeruliseks. Siinkohal on väga oluline, et õpetaja teaks ja tunneks ära õpilase kognitiivsete võimete ulatuse ning mõistaks millisel arengutasemel on laps ja milline on tema mõtlemise eripära konkreetsel arengutasemel (Krull, 2000). Kaasava hariduse õppekorraldamise juures peetakse olulisemaks pedagoogiliseks võtteks õppe diferentseerimist ning samuti tuleb arvestada individualiseerimisega, et tagada kvaliteetne õpe kõigile (Kõrgessaar, 2010).

Erinevad uuringud kaasava hariduse rakendamisest näitavad, et puudujääke esineb õpetajate teadmistes ja oskustes HEV õpilastega töötamisel (Klemmer, 2013; Kruusamäe, 2015; Räis, Kallaste, Sandre, 2016). Jätkuvalt on haridussüsteemi korraldamisel aktuaalseks teemaks kaasava hariduse efektiivne rakendamine, et kõik kaasatud osapooled saavutaksid maksimaalse efekti ja edukuse õppetöö läbimisel. Uurimistöö **probleem** seisneb selles, et varasemate uurimistööde valimisse on kaasatud olnud erinevate valdkondade esindajad – õpetajad, tugispetsialistid, lapsevanemad, koolijuhid, kuid tuginedes Eestis läbi viidud uurimustele ja kirjandusele, pole piisavalt informatsiooni selle kohta, missugused on muusikaõpetajate kogemused, sealhulgas teadmised ja oskused kaasava hariduse põhimõtteid rakendades. Sellest tulenevalt on töö **eesmärgiks** välja selgitada muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV õpilaste õpetamisel võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted.

Uurimistöö probleemist ja eesmärgist tulenevalt on **uurimisküsimused** järgmised:

- 1) Kuidas muusikaõpetajad mõistavad terminit kaasav haridus?
- 2) Kuidas muusikaõpetajad kirjeldavad oma valmisolekut HEV õpilaste õpetamiseks?
- 3) Missugused on muusikaõpetajate kogemused tugimeetmete rakendamisel?
- 4) Missugused on muusikaõpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel?



# 1. UURIMISTÖÖ TEOREETILISED LÄHTEALUSED

## 1.1. Kaasava hariduse mõiste ja rakendamine Eesti haridussüsteemis

Kaasava hariduse süsteem sai alguse 1994. aastal, kui loodi UNESCO algatusel Salamanca deklaratsioon ja eriõppe tegevusraamistik, mis on Euroopas läbiviidava hariduspoliitika aluseks (EEAA, 2009a). Süsteemi eesmärgiks on laiendada hariduslike erivajadustega õpilaste juurdepääsu haridusele, et nad saaksid õppida kodule lähedal asuvas üldhariduskoolis ning, et nad oleksid sotsiaalselt rohkem kaasatud kogukonda kui ka ühiskonda tervikuna (UNESCO, 1994). HEV õppijale peab olema tagatud kvaliteetne õpe olenemata nende tugevustest või nõrkustest (Kivirand, 2010).

UNESCO (2009) defineerib kaasavat haridust kui haridussüsteemi võime tugevdamise protsessi, jõudmaks kõikide õppijateni läbi suureneva osaluse õppimises, kultuuris ja kogukonnas, olenemata nende erinevustest ja vajadustest. Kaasavat haridust on Hariduse ja kasvatusesõnaraamatus (Erelt et al, 2014) võrdsustatud mõistega hariduslik kaasamine ning sellele on antud definitsioon, mille kohaselt õpetatakse erivajadustega lapsi koos eakohaselt arenenud lastega kodulähedases koolis.

Kaasava hariduse rakendamine vajab paindlikku haridussüsteemi, kus olulisteks teguriteks on toetav hariduspoliitika, rahastamissüsteem, inimressurss ja sidusgruppide omavaheline koostöö. Puuduv või piiratud juurdepääs olulistele tugiteenustele ja õppele võib takistada hariduslike erivajadustega õppijate kaasamist ja võrdsete võimaluste loomist (EEAA, 2009a).

Erinevates riikides käsitletakse kaasava hariduse mõistet erinevalt ning ei vaadelda üksnes hariduslike erivajadustega õppijaid, vaid käsitletakse ka kõiki kõrvalejäämisohus olevaid õppijaid laiemalt (EEAA, 2009b; Räis, Kallaste, Sandre, 2016). Kõigi õpilaste puhul, kellel on raskusi tavaõppetöö korralduse ja mahuga hakkama saamisel, tuleks rakendada kaasava hariduse põhimõtteid, et maksimaliseerida nende osavõttu ja edukust õppetöös, mis tagaks neile paremad väljavaated tulevikus.

Ainscow, et al., (2006) määratlevad kaasamist kuuel erineval viisil:

1. Puuetega ja teiste hariduslike erivajadustega õppijate kaasamine;
2. Korrarikkumiste (käitumisraskuste) pärast kõrvale jäetud õppijate kaasamine;
3. Kõigi kõrvalejäämisohus õppijate rühmade kaasamine;
4. Kaasamine kui kõigile avatud kooli arendamine;
5. Kaasamine kui „haridus kõigile“;
6. Kaasamine kui põhimõtteline lähenemisviis haridusele ja ühiskonnale.

Kaasavas hariduses on eelduseks, et õpetaja tööd toetavad ka erinevad haridusvaldkonna spetsialistid, koolikultuur, töökorraldus ning poliitiline taust (EEAA, 2012; Häikind ja Oras 2016). 2009-2011. aastal viidi EEAA poolt läbi projekt „Kaasamist toetava õpetaja koolitus“, mille käigus loodi kaasava õpetaja pädevusmudel (EEAA, 2012). Haridus ja kasvatus sõnaraamatus (Erelt et al, 2014) defineeritakse pädevust kui asjakohaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kogumit, mis tagab suutlikkuse teatud tegevusalal või valdkonnas tulemuslikult toimida. Õpetaja põhipädevuste all mõistetakse hoiakuid, teadmisi ja oskusi (EEAA, 2012), mida mõjutavad ja kujundavad õpetaja kogemused. Projekti käigus loodud kaasava õpetaja pädevusmudel on seotud nelja õppimis ja õpetamise põhiväärtusega:

**Õppijate mitmekesisuse väärtustamine**- õppijate erinevus on ressurss, mis rikastab haridust. Antud tuumikväärtusega on seotud põhipädevus: kaasava hariduse käsitusviis, õppijate erinevuste aktsepteerimine.

**Kõigi õppijate toetamine**- õpetajad eeldavad kõigilt õppijatelt head edasijõudmist. Antud tuumikväärtusega on seotud põhipädevus: kõigi õppijate akadeemilise, praktilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise edendamine, heterogeensetes klassides tõhusad õpetamismeetodid.

**Koostöö** - koostöö ja meeskonnatöö on väga olulised kõigi õpetajate jaoks. Antud tuumikväärtusega on seotud põhipädevus: töö vanemate ja teiste pereliikmetega, töö koos teiste haridusvaldkonna spetsialistidega.

**Isiklik professionaalne areng** - õpetamine on ühtlasi ka õppimine ning õpetajad vastutavad pideva enesetäiendamise eest (elukestev õpe). Antud tuumikväärtusega on seotud põhipädevus: oma töö analüüsimine ja tagasisidestamine, õpetaja esmakoolituses omandatud eri- ja kutsealase pädevuse pidev täiendamine (EEAA, 2012).

Eesti haridussüsteemis lähtutakse kaasava hariduse põhimõttest, kus kõigil õppijatel on õigus saada haridust vastavalt oma võimetele ja vajadustele elukohajärgse kooli tavaklassis (Põhikooli - ja gümnaasiumiseadus, 2010). 2013. a võeti vastu HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon, milles määratletakse, et üldjuhul õpivad HEV õpilased elukohajärgses koolis, kus neile on loodud vajalikud tingimused. Õpe kaasavas hariduses peab olema paindlik, lähtuma õppija eeldustest ja individuaalsetest vajadustest, mitte keskenduma ainealastele teadmistele ning vajadustel peab olema võimalus kasutada täiendavat eriõppe ressursi (EEAA, 2009a; Kivirand, 2010; Paat, Kaarna, Aaviksoo, 2011).

Raskemate erivajadustega õppijatele peab riik tagama võimaluse õppida erikoolis või eriklassis. Otsuse, kas erivajadusega õpilane õpib elukoha järgses koolis või erikoolis teeb lapsevanem (Haridus – ja Teadusministeerium, 2013).

Eestis rakendatakse kaasamist kolmes erinevas astmes: täielik eraldatus - õppimine erikoolis; osaline eraldatus - õppimine tavakooli eriklassis; täielik kaasamine - õppimine tavakooli tavaklassis ning vaheetapina kasutatakse eriklassis õppijate kaasamist tavaklassis õppijatega loovainete õppimisel, näiteks muusika ja liikumine. Viimase kasutust ei ole Eesti Hariduse Infosüsteemi (*edaspidi* EHIS) andmete kohaselt võimalik mõõta, kuna eraldi ei märgita erisusi üksikute tundide korralduses (Kallaste, 2016). Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete kohaselt langes 2010 - 2014. aastate lõikes HEV õppijate osakaal nii erikoolis kui ka tavakooli tavaklassis ning suurenes osakaal tavakooli eriklassis õppimisel (Kallaste, 2016). See tähendab, et vähenenud on küll HEV õpilaste eraldatus, kuid nende integreerimine tavakooli tavaklassi ei ole siiani õnnestunud. Tähelepanu tuleks pöörata asjaolule, et eriklassid on mõeldud HEV õpilastele, kellel on väga tõsised raskused ning kes vana süsteemi kohaselt õppisid erikoolides.

Karlep (2015) toob välja, et erivajadustega laste kaasamine on ideaal, mis eeldab õpetamist koos eakohaselt arenenud eakaaslastega. Ta selgitab, et arvestada tuleb, et kaasaja võimalused ei sobi kõigile erivajadustega õppijatele ning see võib põhjustada arengu pidurdumist, koolist väljalangemist ning esile kutsuda käitumisraskuseid. Olulisteks võtmeteguriteks kaasamise juures peetakse õpilase varajast märkamist, õpetaja positiivset hoiakut ning koostööd õppija, lapsevanema ja tugispetsialistidega (eripedagoogid, logopeedid, psühholoogid, sotsiaalpedagoogid) (EEKHA, 2014; Häidkind ja Oras, 2016; Kivirand, 2012; Räs et al., 2016). Õpilase seisukohalt on kaasamise juures oluline

akadeemiline, sotsiaalne ja emotsionaalne rahulolu. Koolis pakutav õpe peab olema paindlik ning õpilasest lähtuv (Paat et al., 2011). Õpilaste rahulolu saavutamiseks peavad täiskasvanud looma vajalikud õpitingimused, vajadusel vastavad tugiteenused, adekvaatsed ootused õpitulemustele, osalemisvõimalused huviringides ja koolivälistel üritustel. Kooli keskkond peab olema kiusamisvaba, et kaasatav tunneks end täieõigusliku kogukonna liikmena ning tekkinud probleemidele leitaks koheselt lahendus (Kallaste, 2016; Kivirand 2016).

Kaasava hariduse kvaliteedi näitaja on õpetaja toimetulek erinevuste ja mitmekesisusega kõigil haridustasemetel ja õppekeskkondades, tugiteenuste kättesaadavus ning parimate õpetamismeetodite rakendamine (Kivirand, 2016; Räs et al., 2016). Selle saavutamiseks tuleb õpetajal rakendada sildistamata või kategoriseerimata õpetamis- ja õppimiskäsitlust, erinevaid ning tõhusaid õpetamis- ja hindamisviise, mis toetavad erivajadustega õppurite õppimist (Kivirand 2012).

Kaasav haridus on kui vihmavari, mis koondab enda alla erinevaid inimgrupe, süsteeme, põhimõtteid, tehnikaid ja tegevusi, et tagada HEV õpilastele maksimaalne osavõtt õppetööst, rahulolu ja kasutegur. Tegemist ei ole lihtsasti saavutatava tulemusega, sest seda mõjutavad väga paljud erinevad faktorid nii õpetaja kui ka õpilase vaatenurgast, keskkonnast ning olemasolevatest tugimeetmetest. Mis toimib ühe õpilase puhul, ei pruugi olla enam efektiivne teise õpilase õpetamisel ning seetõttu on õpetaja silmitsi väljakutsetega, mis nõuavad suurt paindlikkust ja individuaalset lähenemist. Luues võimalused ja tugisüsteemid HEV õpilastele, on see suur edusamm selles suunas, et nad tunneksid ennast võrdväärse liikmena meie ühiskonnas ja panustaksid nii enda kui ka teiste tulevikku.

## **1.2. Haridusliku erivajaduse määratlemine**

Haridusliku erivajaduse olemus on ajas muutunud ning praktika näitab, et on jätkuvalt muutumas. Üha rohkem on kokkupuuteid kombineeritud diagnoosiga õpilastega, mis raskendab erivajaduse primaarse põhjuse määratlemist või diagnoosimist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013; Kallaste, 2016). Varasemalt on hariduslikke erivajadusi seostatud meditsiinilise diagnoosi või puudega, kuid nüüd on leitud, et seesugune käsitlemine kaasava hariduse kontekstis on liiga kitsas ning ei hõlma kõiki hariduslikke erivajadusi (Paat et al., 2011).

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD, 2005) andmete põhjal puudub hariduslike erivajaduste määratlemiseks ühtne rahvusvaheline mõiste ning põhjuseks tuuakse, et terminit „hariduslik erivajadus“ defineeritakse eri riikides erinevalt. Riigid ei ole leidnud ühist tõlgendust mõistetele „puue“ ja „erivajadus“ (Kyriazopoulou ja Weber, 2009; Räis et al., 2016) ning sellest lähtuvalt ei näita ainult diagnoos või puue päris täpselt lapse haridusliku erivajadust (Räis et al., 2016). Tavaklassi tingimustes saab väga edukalt hakkama raske või sügava puudega laps, kellel ei ole intellekti puuet (Hanga, 2013). Olulisem meditsiinilisest diagnoosist on juhtumipõhine pedagoogilise, psühholoogilise ja sotsiaalse valdkonna vajaduste määratlemine ning sellest tulenevalt lapse eripärast lähtuv tugimeetmete rakendamine (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013).

Kõrgesaar (2010) nimetab neli põhjust, mis tingivad hariduslikke erivajadusi, välja arvatud andekust:

- 1) vaesus koos kultuurinõrga kasvukeskkonnaga;
- 2) ebaadekvaatne ja/või vähe toimiv õpe ja kasvatus;
- 3) sünnipärased või omandatud puuded;
- 4) õppekeelest erinev kodune keel koos eripärase kultuuritaustaga.

Eestis võeti 2010. a vastu uus Põhikooli – ja gümnaasiumiseadus (2010) kus §46-s defineeritakse haridusliku erivajadusega õpilast järgnevalt: „Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemal viibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas“ .

2013. aastal kinnitati Eestis HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon, milles defineeritakse haridusliku erivajadusega õpilast, kes riiklikus õppekavas või temale koostatud individuaalses õppekavas püstitatud õpitulemuste saavutamiseks vajab täiendavate tugimeetmete või eriõppe korraldust. Definitsiooni hariduslike erivajadustega õpilaste määratlemiseks saab käsitleda laialt, kuna HEV õpilaste õppekorraldus on jaotatud kahte alakategooriasse:

HEV1 - õpilased, kes omavad ajutisi või spetsiifilisi õpiraskusi (düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid jne) ning sellest tulenevalt vajavad tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid, eriõppe korraldamist või tugispetsialistide teenuseid.

HEV2 – õpilased, kes tulenevalt oma puudest või muust häirest (raske nägemispuue, kõnepuue või kuulmispuue, toimetuleku- ja hooldusõpe, lihtsustatud õpe kaasuva puudega, liikumispuue kaasuva puudega, raske psüühikahäire, kasvatuseritingimusi vajavad õpilased) vajavad spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugimeetmete rakendamist (Haridus – ja Teadusministeerium, 2013).

Häidkind ja Oras (2016) toovad välja, et erivajaduste defineerimise aluseks haridussüsteemis on asjaolu, et mil määral õppija eristub samas grupis õppijatest ning vajab keskkonna kohandamist.

Kallaste (2016) toob välja, et EHIS-e andmete kohaselt kategoriseeritakse Eestis HEV õpilased järgmiselt: andekad, uus- immigrandid, koduõpe lapsevanema soovil, õppimine välisriigis, kirjutamis-, lugemis-, või arvutamiskõhustus, düsgraafia, düskalkuuliadüsleksia, kerge intellektipuue, käitumisprobleemid, õpiraskus, ajutine õpiraskus, tervislikud põhjused, sõltuvushäire, mõõdukas intellektipuue, raske intellektipuue, kasvatusraskused, raske psüühikahäire, kõne-, kuulmis-, liikumis-, nägemispuue, raske krooniline somatiline haigus, aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Antud õpilased erinevad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omaduselt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-öelda tavalises õpikeskkonnas (Kõrgessaar 2010). Kuid ka neil peab olema samasugune õigus õppida elukohajärgses koolis nagu nende normaalarenguga eakaaslastel.

Haridusliku erivajadusega õpilase kontseptsioon on laiem mõiste kui esmapilgul tundub ning määravaks ei ole enam vaid õpilase meditsiiniline diagnoos. HEV õpilase nimetuse all saab silmas pidada kõiki õpilasi, kes mingil ajahetkel ja ulatuses vajavad eriõppe korraldamist või täiendavaid tugimeetmeid, et õppetöös hakkama saada. Suur roll on õpetajatel, et osata märgata ja eristada neid õpilasi klassiruumis, kohandada õpe ning õpikeskkond vastavaks nende võimekusele ja sealjuures tähelepanuta jätmata eakohaselt arenenud õpilasi. Teoreetilistest teadmistest olulisemaks muutub õpetaja võime olukorda teadvustada ja leida lahendusi, mille najal muudatused klassiruumis ellu viiakse ning millest tuleb lähemalt juttu järgmises peatükis.

### 1.3. Õppekorraldus hariduslike erivajadustega õppijate toetamisel

Esmaseks õpilase erivajaduse märkajateks koolis on tavaliselt õpetajad, kes jälgivad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vastavalt õpilase vajadustele kohandavad õpet (Kivirand, 2010). Õpetajad selgitavad välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valivad sobivad õppemeetodid ning korraldavad vajadusel diferentseeritud õpet. Kui õpilasel tekib ajutine mahajäämus eeldatavate õpitulemuste saavutamisel, tagab kool täiendava pedagoogilise juhendamise väljaspool õppetunde ( PGS, 2010 §37).

Hariduslike erivajaduste ilmnemisel ja välja selgitamisel kasutatakse pedagoogilis-psühholoogilist hindamist - erinevates tingimustes vaadeldakse õpilase käitumist, tema kasvukeskkonda ning meditsiinilist logopeedilisi uuringuid. Vaatluste ja uuringute tulemused ning õpetajate täiendavad tähelepanekud ja soovitused õpilase tugevuste ja arendamist vajavate külgede kohta märgitakse individuaalse arengu jälgimise kaardile. Andekate õpilaste väljaselgitamisel lähtutakse läbiviidud standardiseeritud testide tulemustest kui ka üleriigilistest ja rahvusvaheliste aineolümpiaadide tulemustest ning valdkonna spetsialistide hinnangutest. Kooli direktor määrab isiku, kelle ülesandeks on koordineerida haridusliku erivajadusega õppija õppe ja arengu toetamine, koostöö korraldamine erinevate tugispetsialistidega ning andekate õppijate juhendajatega (PGS, 2010).

Tuginedes Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2010) on üldjuhul kõigil võimalus omandada põhiharidus elukohajärgse kooli tavaklassis. Eesti haridussüsteemis on HEV õppija lapsevanemal või eestkostjal õigus kaasa rääkida kooli, rühma või klassi valikul, õppekava kui ka tugiteenuste rakendamise osas.

Seaduses on välja toodud, et põhihariduse omandamine toimub riikliku õppekava alusel, mida on kaks – põhikooli riiklik õppekava (*edaspidi* RÕK) ja põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (*edaspidi* LÕK). Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (2010) annab võimaluse õpet korraldada kolmel erineval viisil:

- 1) lihtsustatud õpe - peamine ülesanne on kerge intellektipuudega õpilase arengu toetamine isiksuse kujunemisel, kes tuleb toime võimalikult iseseisvalt, teeb võimetekohast tööd ning määratleb end oma rahva liikmena ja riigi kodanikuna (LÕK, lisa 1).

- 2) toimetuleku õpe - peamine ülesanne on mõõduka intellektipuudega õpilase arengu toetamine ja kujundamine Eesti kodanikuks, kes tuleb eluga toime tuttavates tingimustes, teeb võimetekohast praktilist tööd ja teab oma kuulumisest oma rahva ja Eesti kodanike hulka (LÕK, lisa 2).
- 3) hooldusõpe – peamine ülesanne on raske ja sügava intellektipuudega lapse olemasolevate funktsioonide ja oskuste säilitamine ja arendamine, et tagada harjumuspärases keskkonnas tema potentsiaalile vastav järjest iseseisvam toimimine (LÕK, lisa 3).

Üldiselt õpivad õpilased üldhariduskoolis põhikooli riikliku õppekava alusel. HEV õpilane võib õppida nii tavakoolis kui ka erikoolis RÕK õppekava asemel põhikooli LÕK õppekaval. Riikliku õppekava põhjal koostatakse kooli õppekava, milles sätestatakse haridusliku erivajadusega õppija õppekorraldus.

Riik on loonud õppenõustamiskeskused, mis on nii riiklikud kui maakonna sisesed, kus nõustatakse õpilasi, lapsevanemaid kui ka õpetajaid (Haridus – ja Teadusministeerium, 2013; Innove, 2016). Nõustajad ja tugispetsialistid annavad soovitusi HEV õpilase tugimeetmete rakendamisel ja klassi valikul ning lapsevanema nõusolekul saab kool neid rakendada (PGS, 2010; Räs et al., 2016). Seadusest tulenevalt soovitatakse HEV õpilastele õppe paremaks korraldamiseks ja tugiteenuste pakkumiseks luua kooli juurde järgmisi erirühmi -või klasse:

- õpiabirühm eripedagoogilise või logopeedilise abi osutamiseks;
- käitumisprobleemidega õpilaste klass;
- raske somaatiliste haigustega õpilaste klass;
- kõne -, nägemus -, kuulmis – või liikumispuudega õpilaste klass,
- õpiraskustega põhiharidust omavate õpilaste klass;
- lihtsustatud õppel olevate õpilaste klass;
- tundeelu- ja käitumishäiretega õpilaste klass;
- liitpuuetega põhiharidust omavate õpilaste klass;
- toimetulekuõppel olevate õpilaste klass;
- väikeklass – nõustamiskomisjoni soovitusel;
- hooldusõppel olevate õpilaste klass;
- kasvatusraskustega õpilaste klass.



Lisaks on võimalik moodustada liitklasse. Kooli põhimääruses kinnitatakse, millised HEV-õpilaste klassid või rühmad antud koolis tegutsevad (PGS, 2010 § 51).

Nõustamiskomisjoni otsuseta võib kooli direktor koolis rakendada tugispetsialistide nagu eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi, sotsiaalpedagoogi, õpiabi õpetaja ja pikapäevarühma teenust. Võimalused selleks loob kooli pidaja (PGS, 2010). Vanema soovil ja nõustamiskomisjoni soovitusel võib õpilase terviseseisundist tulenevalt rakendada üks ühele õpet, kodu- või haiglaõpet. Kodu- või haiglaõppel olev õpilane peab olema tava- või erikooli õpilastenimekirjas, kus kontrollitakse nõutud õpiväljundite saavutatud tulemust (PGS, 2010 § 53).

Õpetades õpilast või piiratud teovõimega õpilast, võib kool teha õppekavast tulenevaid muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppeprotsessis ja õppekeskkonnas kokkuleppel vanema, direktori või direktori volitatud pedagoogiga. Kui muudatuste või kohandustega kaasneb nädalakoormuse või õppe intensiivsuse oluline muudatus võrreldes kooli õppekavaga, või riiklikes õppekavades sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine, tuleb õpilasele koostada individuaalne õppekava. Individuaalne õppekava koostatakse nõustamiskomisjoni soovitusel ja koostamisse kaasatakse õpilane või piiratud teovõimega õpilase vanem, vajadusel ka õpetajad ja tugispetsialistid. Erand nõustamiskomisjoni otsuse mitte vajalikkusest individuaalse õppekava koostamisel ja rakendamisel kehtib, kui hariduslik erivajadus tuleneb õpilase andekusest (PGS § 17, 18 ja 48).

Õppekorraldus on Eestis väga hästi reglementeeritud ning põhimõtted on ühtsed ja selged, mis puudutab HEV õpilasi. On mõistetav, et õpetaja ei suuda kõigega üksi toime tulla ning seetõttu on loodud õppenõustamiskeskused, kust on võimalik saada abi ja suuniseid vastavates küsimustes. Lisaks on loodud tugimeetmed, kuid nende võimaluste rakendamine ja tase võib sõltuda koolist, kooli eelarvest ja vastavate tugiisikute pädevusest. Seetõttu ei pruugi kõigile HEV õpilastele olla tagatud samad tingimused ning ei saa kindel olla, et kõik HEV õpilased saavad võrdset kohtlemist meie haridussüsteemis.

#### 1.4. Muusika ja muusikaõpetuse olulisus lapse arengu toetamisel

Muusika on inimesele loomuomane vahend suhtlemaks helide kaudu, kus esmane ei ole muusikaline haridus või muusikalised teadmised (Chen- Hafteck, 2010; Mõistlik – Tamm, 2013). Helid annavad võimaluse inimestel jagada oma emotsioone ja tundeid samaaegselt, seda ka siis kui kõnekeel või teised tavapärased suhtlusviisid on erivajadustest tulenevalt häiritud (Hargreaves, Miell, & MacDonald, 2002).

Läbi aegade on muusika tähtsust peetud oluliseks lapse vaimse ja moraalse arengu toetajana (Päts, 2010). Olulist rolli mängib muusika lapse tunnetustegevuse, fantaasia ja vaimsete võimete arendamisel, samuti aitab muusikaga tegelemine kaasa lapse lingvistiliste, matemaatiliste, visuaalsete ja kinesteetiliste võimete arendamisele (Chen – Hafteck, 2010; Hallam, 2010; Muldma, 2010; Sepp, 2014). Kuna muusika on oma omaduste poolest paljudele inimestele meeldiv, äratab meis sügavamad ja tähendusrikkamad tunded, seetõttu saab muusikat tõhusalt kasutada teraapias, tavahariduses kui ka erivajadustega laste õpetamisel (Ott, 2011; Sloboda, 2007; Wigram, 2002). Lisaks on muusika kuulamine aluseks kuulamisoskuse arendamisel muusikaõpetuses (Muldma, 2010). Muusika kuulamisega laiendatakse õpilase silmaringi ning kujundatakse muusikalist mõtlemist (Päts, 2010; Sepp ja Härma, 2014).

Varasemalt oldi seisukohal, et muusikaga tegelemine on jõukohane vaid muusikaliselt andekatel lastel, kuid nüüd ollakse veendunud, et kõikidel lastel on võimalik arendada muusikalisi võimeid (Sepp, 2014). Iga inimene on suuteline end väljendama läbi põhiliste muusikaliste vahendite - ajastamine, intonatsioon, rütm ja tämber (Wigram, 2002).

Sloboda (2007) toob välja, et muusikalist arengut saab vaadata kahes etapis: enkultuuratsioon ja süstemaatiline õppimine. Esimeses etapis omandatakse kogemusi ümbritsevast kultuurist ilma teadliku pingutuse ja selgesõnalise õpetuse kaudu. Teine etapp põhineb asjatundlikkusel, kus arendatakse erinevaid vilumusi nagu pillimäng, laulmine, komponeerimine, dirigeerimine ja kuuldelse analüüsi oskust.

Muusikalised võimed ja vilumus tekib kokku puutudes muusikakeskkonnaga ja süstemaatilise pedagoogilise töö tulemusena (Kiilu ja Sepp, 2014; Päts, 2010; Sloboda, 2007). Muusikalisteks põhivõimeteks loetakse muusikalist kuulmist, rütmitunnet ja muusikalist mälu (Päts, 2010). Muusikalised võimed toetuvad tavapärastele neuro-psühholoogilistele funktsioonidele, kuid mõningate häirete tõttu võib olla see raskendatud,

seetõttu on oluline, et muusikaõpetaja suudaks välja selgitada õpilase musikaalsuse ulatuse, leiaks võimalused, kuidas toetada ja abistada teda muusikalises arengus ning püüaks kõrvaldada puudusi (Kiilu ja Sepp, 2014; Päts, 2010).

Päts (2010) on nimetanud sagedasemad muusikalise mahajäämuse põhjused. Need on seotud koordinatsiooni puudumisega kuulde- ja hääleorgani vahel, ebasoodsa muusikalise keskkonnaga, kuuldekujutluste puudumisega, kuulmise kontrollvõime puudumisega, psüühiliste takistustega ja häälemurdest tulenevate takistustega. Samuti võib esineda ajutisi või alalist laadi füsioloogilisi häireid, kus laps ei suudagi hoolimata pingutusest lihtsat meloodiat järele laulda.

Muusika on seotud emotsionaalse intelligentsusega. Täielikuks emotsionaalseks tunnetamiseks on vaja tajuda muusika struktuuri – rütmi, meloodiat, harmooniat, vastasel korral ei saada muusika sisust täielikult osa (Hallam, 2010). Lapse üldisest arengutasemest sõltub aga suuresti muusikaline arengutase ning ka muusikalise tegevuse õpetamise aktiivsus (Muldma, 2010). Püstitades muusikaõpetuses erinevaid õppe- ja kasvatuses eesmärke ning viies neid ellu, on võimalik arendada õpilase kognitiivseid, afektiivseid ja psühhomotoorseid oskusi, mis soodustavad ning toetavad isiklikku ja sotsiaalset arengut (Mõistlik – Tamm, 2013; Hallam, 2010; Sepp, 2014).

Muusikaharidus ja ühiskond on pidevas muutumises (Clements, 2010). Varasemalt on muusikaõpetuses tuginetud laulmisele, noodiõpetusele ja muusika kuulamisele, kuid tänapäeval on toimunud muutused ja lisandunud on uued õpetuslikud elemendid - liikumine, improvisatsioon, draamaelemendid, pillimäng jpm. (Selke, 2007). Läbi aktiivse musitseerimise saab arendada loovust, eneseväljendust ja julgust, mis aitavad tõsta õpilase enesehinnangut, suurendada enesedistsipliini, luua sõprussuhteid, arendada sotsiaalseid oskusi, mille kaudu tekib vastutus kui ka kohusetunne (Hallam, 2010; Sepp, 2014; Sloboda, 2007).

Muusika õppimise teeb huvitavamaks ja mitmekesisemaks pillimäng (Muldma, 2010). Läbi aktiivse musitseerimise luuakse alus muusikaharrastusele ning suunatakse õpilaste tähelepanu muusika peamistele väljendusvahenditele- pulsile, meetrumile, rütmile, dünaamikale, helikõrgusele, tämbrile jne. (Muldma, 2010; Mõistlik- Tamm, 2013). Pillimängu õppimine soodustab õpilase peenmotoorika, koordinatsiooni, kontsentratsiooni, reageerimiskiiruse ja täpsuse arengut (Hallam, 2010; Muldma, 2010) ning süstemaatilist muusikaga tegelemine muusikatunnis soodustab elukestva muusikaharrastuse teket.

Muusikaharrastusele aluse panemine ei ole ainult seotud muusika kuulamise või teooria õppimisega, vaid praktilise musitseerimise võimaldamisega. Kui õpilastel ei teki selleks tunnis võimalust, kaotavad nad peatselt huvi tunni sisu ja õppimise vastu, mis on elukestva õppe ja harrastuse eeldusteks (Mõistlik- Tamm, 2013). Positiivset sotsiaalset mõju avaldab muusikaga tegelemine siis, kui see on nauditav ja rahuldust pakkuv (Hallam, 2010).

Muusika ja muusikaõpetuse tähtsust õpilaste arengus võivad nii mõningad inimesed pidada vähetähtsaks või sootuks ebaoluliseks, kuid tegelikult omab see vastupidist efekti. Läbi muusika on võimalik arendada õpilaste tunnetuslikke, vaimseid ja füüsilisi oskuseid, mis toetavad ning edenevad mitte ainult edukust õppetöös, vaid ka igapäevaelus. Seda enam on oluline see, kuidas muusikaõpetust antakse edasi neile õpilastele, kellel esinevad raskused tavaõppetöös. Taaskord tõuseb esile õpetajate roll ning nende teadmised, oskused ja kogemused, kuidas neid esmalt märgata ning sealt alates neid kaasata ja kohandada õppetöö vastavaks.

#### **1.4.1. HEV õppija arengu toetamise eesmärgid läbi muusikaõpetuse**

Muusikalise hariduse eesmärgiks on, et kõik õpilased kogevad muusikat ja omavad teadmisi muusikast (Bernstorff; 2014). Juhul kui klassis õpivad erinevate võimetega õpilased, näiteks nendest paljud käivad muusikakoolis ja seetõttu lahendavad muusikalisi ülesandeid kiiremini kui teised, kes ei käi või omavad mingisugust tüüpi erivajadust, põhjustab see pingeid klassiruumis (Peter, 2011). Kõigil on õigus õppida muusikat ja sellest rõõmu tunda, kuid sageli on haridusliku erivajadusega õpilased aeglasemad oma eakaaslastest (Kaikkonen ja Laes, 2011). Seetõttu on oluline, et õpetaja arvestaks haridusliku võrdsusega, ning et iga õpilane hoolimata oma füüsilisest, vaimsest või mõnest muust eripärast tingituna saaks osaleda muusikaga tegemisel (Kaikkonen, 2016; Peter, 2011). Teadmine, et õpilased liiguvad erineva kiirusega läbi erinevate arengutasemete nii psühholoogiliselt kui muusikaliselt ning et neil arenevad uued oskused välja erineval ajal, siis on oluline mõista ja arvestada, et kõigil lastel on potentsiaali väljendada end muusika kaudu (Mõistlik -Tamm, 2013).

Muusikaõpetuse ülesanneteks on õpilase iseseisva mõtlemise kujundamine, muusika vastu huvi äratamine, muusikaliste kogemuste rikastamine, aktiivse ja emotsionaalse muusikataju

arendamine, muusika kuulamise oskuse ja esitamise oskuste kujundamine, muusikalise kirjaoskuse, kujutlusvõime, rütmide ja liikumiskoordinatsiooni arendamine. Samuti on oluline professionaalsetele muusikutele kuulajaskonna kasvatamine (Muldma, 2010 Sepp, 2014; PGS, 2010; Päts, 2010; Peter, 2011).

Muusikatunnis õpieesmärke seades tuleb arvestada õpilaste õpimotivatsiooni, vanuseliste iseärasustega, muusikalise vastuvõtu võimega ja üldise vaimse võimekusega (Muldma, 2010; Lindgren ja Suter, 2014). Õpilased, kes omavad füüsilist, vaimset või mõnda muud raskendavat tegurit õppeprotsessis osalemisel, võivad olla tugeva õppimispotentsiaali ja muusikalise andega. Õpetaja ülesandeks on tugevused üles leida ja olemasolevat potentsiaali rakendada (Kaikkonene ja Laes, 2011).

Õpilaste puhul, kellel esinevad emotsionaal - ja käitumishäired, tuleb tunni alustamise ja lõpetamise struktuur muuta ühetaoliseks, näiteks tundi alustatakse ja lõpetatakse kindla lauluga. Mõned õpilased võivad olla aga väga tundlikud ning ettevaatlik tuleb olla klassis värvide, helide ning erinevate materjalide kasutamisel. Õppetunni planeerimisel võib aidata nende õpilaste puhul paremini infotahvlite või visuaalsete materjalide kasutamine (Hammel ja Hourigan, 2011).

Eelmises peatükis sai tähelepanu juhitud, et muusikaline haridus toetab füüsilise, vaimse ja emotsionaalse erivajadusega lapse intellektuaalset arengut, parandab meeleolu ning soodustab nende sotsialiseerumist. Muusikatund pakub õpilastele võimaluse ennast väljendada mitmel erineval viisil – lauldes, tantsides, muusikat kirjutades, pilli mängides. Muusikatunnis on õpetajal võimalik kasutada erinevaid tehnikaid ja kohandada õppetöö läbiviimist palju paindlikumalt võrreldes mõne teise õppeainega, kus üleminek ei pruugi nii lihtsasti teostatav olla.

### **1.5. Muusikaõpetaja roll kaasavas hariduses**

Arusaamad õpetamisest, õpetaja rollist ja üldharidusest on ajajooksul muutunud. Õpetajat ei käsitleta enam kui ainesisu edasiandjana, vaid nähakse eelkõige õpilase toetajana, õppimise suunajana ja õppekeskkonna kujundajana (EEAA, 2012.; Läänemets et al., 2014).

Üldhariduskooli muusikaõpetaja roll ei piirdu üksnes õpet soodustava keskkonna loomises ja ainetundide andmisega, vaid kohustuste hulka lisanduvad tunnivälise tegevustena kooli kontsertide ja ürituste organiseerimine, korraldamine ning muusikalise huvitegevuse läbiviimine (erinevad koorid, ansamblid, orkestrid, bändid, solistid jms) (Sepp, 2014).

Tänapäeva klassis on õppijate erinevus suurenenud (Häidkind ja Oras, 2016; Peter, 2011). Igapäevatoos puutuvad õpetajad kokku erinevate probleemidega - õpilaste käitumisprobleemid, madal õpimotivatsioon, raskused õppetööl keskendumisel, suur töökoormus, ajapuudus, muutuv tehnoloogia jne. (Sepp, 2014; Tropp, 2010). Muusikaõpetajad puutuvad kokku antud probleemidele lisaks veel muusikaliste võimete erinevusega, mis sageli esineb just üldhariduskooli algklassides (Päts, 2010; Peter, 2011). Õpilased, kes omavad õpiraskusi või vaimupuuet võivad hästi laulda ja pilli mängida, kuid uue repertuaari õppimisega võib neil rohkem aega kuluda kui tavaklassis õppivatel eakaaslastel (Darrow, 2010). Tekkinud olukord nõuab õpetajatelt ääretult paindlikku lähenemist ja kannatlikkust.

Professionaalsel tasemel muusikakasvatustöö eeldab õpetajalt erinevate valdkondade tundmist nagu pedagoogika, didaktika, psühholoogia ning lisaks peab teadma lapse psüühiliste protsesside, meloodia-, helikõrguse-, rütmi- ja harmooniataju arengut (Päts, 2010; Sepp, 2014). Muusikaõpetaja pedagoogilist tööd mõjutavad teadmised musikaalsuse päritolust ning valikud klassis - näiteks, kas õpetaja pakub praktilist musitseerimist kõigile õpilastele või on see privileeg mõeldud neile, kes on õpetaja meelest „musikaalsed“).

Õpetaja peab mõistma lapse intellektuaalset arengutaset ning arvestama õppetöö korraldamisel õpilase eripäraga, et tagada kvaliteetne õpe (Krull, 2000; Paat et al., 2011; Peter, 2011; Sepp, 2014). Arengu toetamise eelduseks on, et õpetaja suudab välja selgitada õpilase individuaalsed võimed olenemata füüsilisest, vaimsest või mõnest muust segavast faktorist õppeprotsessis ning seejärel valib sobivad ja efektiivsed õppemeetodid (Kikas, 2010; Kaikkonen & Laes, 2011; Paat et al., 2010; Peter, 2011). Vastavalt õppija võimekusele koostatakse õppematerjalid toetudes õppekavale ning keskendumata üksikutele õpilasarühmadele (EEAA, 2009a; Eisenschmidt ja Koit, 2014; Buli- Holmberg & Jeyaprabhan, 2016). Moran (2009) usutleb, et õpetajad, kes on keskendunud ainult õpetamismeetoditele ja õppekavanõuetele ning ei pööra tähelepanu olulistele sotsiaalsetele ja moraalsele küsimustele, soodustavad väärarusaamist õpetamisest ja õpetajakutsest.

Õpilase õppimise ja arengu toetamise juures on oluline õpimotivatsiooni hoidmine andes jõukohaseid ülesandeid, millega saavutatakse eduelamus kõigile õppijatele (Eisenschmidt ja Koit, 2014; Hammel ja Hourigan, 2011).

Krull (2000) toob välja, et üldiselt on õpetaja ootused õpilasele järgmised- õpilane suudaks kontrollida ja reguleerida oma käitumist, jälgida kokkulepituid reegleid, omandaks õppeainest põhivara ning tunneks huvi õppeaine vastu. Samuti toob ta välja, et õpilaste õpimotivatsiooni juures on olulise tähtsusega ka õpilaste sotsiaalne staatus, mis esitab väljakutseid ka õpetaja isiksuseomadustele. Mõnel õpetajal on rohkem eeldusi töötamaks kõrgema sotsiaalstaatusiga õpilastega kui madalamaga, sest madala sotsiaalstaatusiga õpilased võivad vajada tihedamat emotsionaalset kontakti ja suuremat tähelepanu õppimise motiveerimisel (Krull, 2000).

Õpetaja on võtmeisik kaasavas õpikeskkonnas. Oluliseks teguriks on õpetaja isiklikud omadused, hoiakud, väärtused, oskused ja teadmised (Häidkind ja Oras, 2016; Läänemets et al., 2014; Kivirand, 2012; Krull, 2000; Sepp, 2014).

Muusikaõpetajal on eriline roll õpilase muusikaliste võimete arengu toetamisel läbi terve kooli aja vältel (Mõistlik- Tamm, 2013). Pidevalt tuleb koguda ja analüüsida teavet selle kohta, et milliseid mõisteid ja arusaamu õpilased omavad, et end muusikaliselt väljendada (Hammel & Hourigan, 2011), missuguse muusikakultuuriga on õpilane varasemalt kokku puutunud, et siduda neid uute teadmiste omandamisega (Clements, 2010; Liimets, 2009; Sepp & Härma, 2014). Muutuvas ühiskonnas puutuvad õpilased juba varases eas kokku erinevate infotehnoloogiliste vahenditega, mis laiendavad nende silmaringi (Clement, 2010). Selline olukord loob väljakutseid muusikaõpetajale, sest õpetaja peab olema leidlik omades erinevaid strateegiaid ja arusaamu, et hoida ennast kursis ajakohase repertuaari ning meetodikate uute suundadega (Hammel & Hourigan, 2011; Kaikkonen & Laes, 2011; Sepp, 2014b).

Mõistlik- Tamm väidab, et üldhariduskooli muusikaõpetuse fookus võiks omada pedagoogilist- teraapilist lähenemist, kus suurem rõhk oleks loovusel ja heaolul. Teraapilise lähenemise all mõistetakse, et iga inimene on musikaalne ning see omakorda loob suurema vastutuse muusikaõpetajale kuidas luua õpet soodustav keskkond, mis tekitaks õpilastes huvi muusika ja musitseerimise vastu (Mõistlik – Tamm, 2013). Musitseerimise käigus õpib

õpilane tundma iseend helide maailmas, suhestama ennast, oma võimeid ja oskusi algul klassikaaslaste ning seejärel kogu muusikaga (Kaikkonen ja Laes, 2011; Mõistlik- Tamm, 2013).

Oluline tegur keskkonna kujundamise juures on õpilase toetamine ja turvalisuse pakkumine, kus laps saaks avada ja arendada oma loomupäraseid oskusi ja loovust (Härma, 2014; Mõistlik- Tamm, 2013).

Kaikkonen ja Laes (2011) toovad välja põhimõtted, mida arvestada muusikaõpetuses erivajadustega õppijate õpetamisel:

- tavaõppematerjalide, pedagoogiliste võtete ja hindamismeetodite kohandamine HEV õppijale sobivaks;
- koostada individuaalne õppekava, mis oleks realistlik ja vastaks HEV õppija võimetele;
- paindlik ajakava;
- õpieesmärkide esitlemine HEV õppijale arusaadavalt;
- õppematerjali valik arvestades õpilase muusikalisi oskusi.

Muusika õpetamisel tuleb õpetajal olla paindlik ja lähtuda nii õpilase muusikalitest kui ka üldvõimetest ja teda ümbritsevast sotsiaalsest keskkonnast. Lisaks sellele on muusikaõpetajal mitmeid olulisi ülesandeid, et tagada HEV õpilaste kaasatus õppetöös. Kaikkonen ja Laes (2011) on väga hästi sõnastanud põhimõtted, millest lähtudes ja nende järgi toimides õpetada erivajadustega õppijaid. Muusikaõpetajatel kui ka teistel õpetajatel on väga suur kandev roll meie tänases haridussüsteemis, et tagada erivajadustega õpilastele õpikeskkond, kus nad tunneksid ennast turvalisena, nad oleksid motiveeritud õppima ja osaleksid õppetöös. Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, missugused on Eesti muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV õpilaste õpetamisel võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted, et teada saada, kui suurel määral rakendatakse neid tänasel hetkel muusikaõpetuse tundides. Saadavad teadmised aitavad hinnata, missugused on meie haridussüsteemi tugevused HEV õpilaste kaasamisel, kus esineb kitsaskohti, millest need tulevad ning kuidas oleks neile võimalik leida lahendusi.



## 2. METOODIKA

Käesolev magistritöö on oma olemuselt empiiriline, kvalitatiivne, kirjeldav uurimus. Kvalitatiivne uurimismeetod võimaldab uurida inimeste kogemusi, arusaamu ning mõista ja tõlgendada neid nende loomulikus keskkonnas (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014). Magistritöö autori hinnangul on antud teemat vähe uuritud ning olemasolevad teadmised on piiratud, mistõttu valiti uurimistöö läbiviimiseks kvalitatiivne andmekogumise meetod.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV õpilaste õpetamisel, võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted. Uurimistöö probleemist ja eesmärgist tulenevalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Kuidas muusikaõpetajad mõistavad terminit kaasav haridus?
- 2) Kuidas muusikaõpetajad kirjeldavad oma valmisolekut HEV õpilaste õpetamiseks?
- 3) Missugused on muusikaõpetajate kogemused tugimeetmete rakendamisel?
- 4) Missugused on muusikaõpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel?

### 2.1. Valim

Uurimuses kasutati valimi moodustamiseks mittetõenäosuslikku sihipärast valimit, kus populatsiooni moodustavad tüüpilisemad või ideaalsed küsitletavad (Rämmer, 2014). Uurimuse eesmärgist tulenevalt oli oluline, et uuritavad omasid kokkupuudet kaasava hariduse rakendamisest HEV õppijatega. Valimi moodustamisel pöörduiti uuritavate poole nõusoleku saamiseks e-maili teel ning lisaks uuriti eelnevalt, kas nad omavad kokkupuudet HEV õpilaste õpetamisega. Valimisse kaasati ainult need õpetajad, kes täitsid mõlemad eelnimetatud kriteeriumid. Valimi moodustasid seitse muusikaõpetajat, kes õpetavad I või II kooliastmes, Võru-, Valga-, Viljandi-, Tartu- või Harjumaal. Taustaandmed on esitatud tabelis 1. Valimi suurust peeti sobivaks, kuna nende vastused andsid piisavalt vastuseid uurimisküsimustele. Uurimuses osalenud õpetajate nimed on töös asendatud pseudonüümidega nende anonüümsuse tagamiseks.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

Uuritavad	Haridustase ja eriala	Tööstaaz
Siiri	Keskeri (lõpetamata kõrgharidus), muusikaõpetaja	28 aastat
Katariina	Kõrgharidus (magistrikraad), muusikaõpetaja	10 aastat
Tiiu	Rakenduslik kõrgharidus, muusikaõpetaja	4 aastat
Kalle	Kõrgharidus (magistrikraad), muusikaõpetaja	19 aastat
Piret	Kõrgharidus (omandamisel magistrikraad), muusikaõpetaja	28 aastat
Moonika	Kõrgharidus (magistrikraad), muusikaõpetaja	24 aastat
Agnes	Kõrgharidus (bakalaureusekraad), koolimuusika eriala	13 aastat

## 2.2. Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, kuna selle andmekogumisviisi puhul tohib vajaduse korral küsimuste järjekorda muuta või vastavalt intervjuu kujunemisele täpsustavaid küsimusi juurde lisada (Õunapuu, 2014). Intervjueerimine on kvalitatiivse uurimuse üheks peamiseks uurimismeetodiks (Hirsijärvi et al., 2010). Lähtudes töö eesmärgist ja teoreetilisest osast, koostati intervjuu küsimused koos täpsustavate alaküsimustega ning viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Intervjuu kava (lisa 1) koostati lähtuvalt töö uurimisküsimustest, kokku 23 küsimust. Intervjuus kasutati avatud küsimusi, et saada rohkem kirjeldavat informatsiooni uuritavatel ning mitte seda piirata. Keskmine

intervjuu pikkus oli 1h, mis olenes uuritava kogemustest ja avatusest. Poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi 7 muusikaõpetajaga perioodil märts– aprill 2017. a.

Intervjuu koosnes kokku viiest osast. Esimese osa eesmärgiks oli koguda infot uuritavate taustaandmetest. Teises osas sooviti teada saada, kuidas mõistavad muusikaõpetajad kaasavat haridust. Kolmanda osa eesmärgiks oli välja selgitada, missugune on uuritavate valmisolek õpetamiseks HEV õpilasi. Neljanda osa eesmärgiks oli teada saada, missuguseid tugimeetmeid õpetajad oma töös kasutavad ja missugused on nende võimalused nende rakendamiseks. Viienda osa eesmärgiks oli kokkuvõtvalt teada saada, missugused on muusikaõpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel.

Enne intervjuu läbiviimist selgitas uurija intervjuueeritavale uurimustöö teemat, eesmärki ning kuidas tagatakse intervjuueeritava konfidentsiaalsus. Lisaks küsiti luba intervjuu salvestamiseks diktofoniga. Uurimuse valiidsuse ja usaldusväärsuse tagamiseks viis uurija läbi prooviintervjuu, et välja selgitada, kas sõnastatud küsimused on uuritavatele arusaadavad, vajalikud ning kas annavad vastuseid püstitatud uurimisküsimustele. Esimese prooviintervjuu järgselt muudeti intervjuu struktuuri loogilisemaks ning täpsustati küsimusi. Kuna intervjuu küsimustikus olulisi sisulisi muudatusi ei tehtud, siis kajastuvad uurimuse tulemustes ka prooviintervjuust saadud vastused, sest need sobisid uurimuse konteksti.

### **2.3. Andmete analüüsimine**

Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsimeetodit. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab mõista väiksema arvu inimeste hinnanguid ja kogemusi seoses uuritava nähtusega. Seda uurimisviisi iseloomustab andmete samaaegne kogumine ja analüüs ning võimalus korduvalt tagasi pöörduda algandmete juurde (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivses sisuanalüüsi juures on keskseks tegevuseks andmete kodeerimine, mis eeldab uurijalt andmete korduvat ja põhjalikku läbi töötamist ning mille järgselt toodi välja tähenduslikud üksused ja anti neile vastavad koodid (Kalmus et al., 2015).

Andmeanalüüsi esimeseks etapiks oli intervjuude transkribeerimine, mis toimus koheselt peale intervjuude toimumist. Audiofailide transkribeerimiseks kasutati Tallinna Tehnika Ülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud tehnoloogiat ja mudelite abi, mille kasutamine kooskõlastati töö juhendajaga (Veebipõhine

kõnetuvastus, 2011). Transkribeerimine sel viisil on täisautomaatne, keegi neid salvestusi ei kuula ega transkriptsioone ei loe, mistõttu on tagatud intervjueritavate andmete kaitetus. Tekstifailide kättesaamisel luges uurija need läbi ning paralleelselt kuulas intervjuud üle, et veenduda andmete korrektsuses. Intervjuude ülekuulamisele ja tekstifailide täpsustamisele kulus kokku umbes 27 tundi.

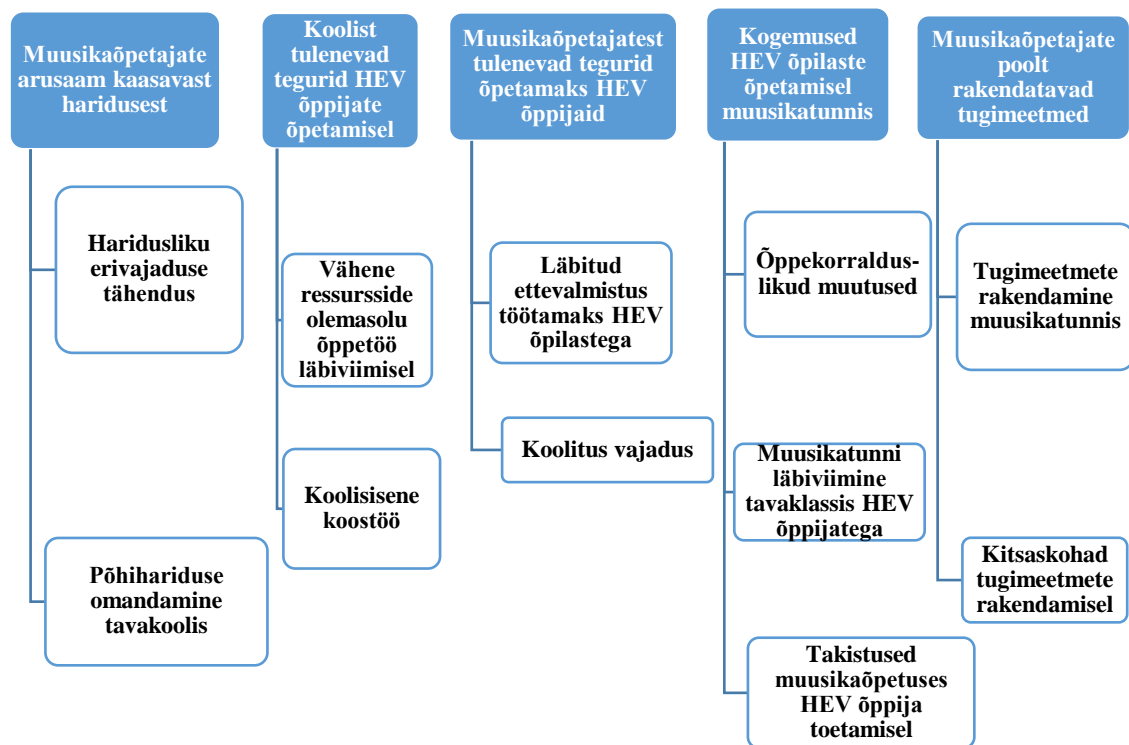
Pärast kõigi intervjuude täpsustamist vaadati need töö autori poolt veel kord läbi ning analüüsi kolmanda etapina hakati esile tooma tähenduslikke üksusi. Peale tähenduslike üksuste välja valimist alustati andmete kodeerimist, mille käigus tõsteti esile tekstisisesed olulised väited ning lisati juurde ka sisu täpsustav lõik. Laheranna (2008) järgi väljendab tähenduslik üksus uuritava nähtuse seisukohast olulisi tähendusi, milleks võivad olla lehekülje lauseosad või sõnad.

Andmete kodeerimiseks kasutati QCMap programmi, mis võimaldas kõigi transkribeeritud tekstide koos analüüsimist. Kodeerides oli programmis võimalik vastavalt uurimisküsimusele ära märkida asjakohane tekst ning juurde märkida vastavad koodid, mida sai vajadusel korduvalt kasutada. Analüüsi neljanda etapina alustas töö autor koodide sõnastamise järgselt iga uurimisküsimuse alla moodustama erinevaid alakategoriasid. Alakategoriasse koondati sisuliselt ja tähenduslikult sarnased koodid. Kvalitatiivse sisuanalüüsimeetodi abil seostatakse selliseid koode ja kategoriasid, mis väljendavad uurimuse uurimisküsimustest lähtuvalt tähtsat informatsiooni ning mille nimetused tuletatakse konkreetse uurimuse andmetest (Kalmus et al., 2015).

Andmeanalüüsi usaldusväärse suurendamiseks kasutas töö autor kaaskodeerija abi, kellega saadi korduvalt kokku ning vaadati üle tähenduslikud üksused, arutati läbi koodide sõnastamine, kategoriasse koondamine ning sobivus. Arutelu tulemusena vaadati kõik koodid ning kategoriasid korduvalt üle ning tõsteti vajadusel ümber, sarnased koodid ühendati ja moodustati sobivad ala- ja peakategoriasid. Mõningal juhul kajastusid samad koodid algselt erinevates alakategorias, kuna sobisid justkui mõlema alla, kuid arutelu tulemusena lepidi kokku kõige sobivamas alakategorias. Näiteks rääkisid uuritavad tugimeetmete rakendamise kohta hariduse lahtimõtestamisel, kuid uurija kajastab saadud tulemusi eraldi vastava peakategoria all, et mitte dubleerida andmeid.

Algselt moodustus koodidest 25 alakategoriat, kuid hilisemal koodide ülevaatamisel, koondamisel ning ümberpaigutamisel koos kaaskodeerijaga, jäi alles 11 alakategoriat. Andmete grupeerimise eesmärgiks on vähendada kategoriate arvu ühendades omavahel

sarnaseid koode kõrgemasse kategooriasse (Elo & Kyngäs, 2008). Kui alakategooriad olid paika pandud, alustati sarnase sisuga alakategooriate alusel moodustama peakategooriad, võttes arvesse püsitatud uurimisküsimusi. Näide peakategooria ja alakategooria moodustamisest on toodud töö lisa 2-s. Kokku moodustus 5 peakategooriat. Peakategooriad koos alakategooriatega on välja toodud joonisel 1. Esimeseks peakategooriaks sai muusikaõpetajate arusaam kaasavast haridusest. Teiseks peakategooriaks on koolist tulenevad tegurid HEV õppijate õpetamisel. Kolmandaks muusikaõpetajatest tulenevad tegurid õpetamiseks HEV õppijaid. Neljandaks muusikaõpetajatest tulenevad tegurid õpetamiseks HEV õppijaid ja viiendaks kategooriaks on muusikaõpetajate poolt rakendatavad tugimeetmed.



Joonis 1. Peakategooriad koos alakategooriatega

### 3. TULEMUSED

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV õpilaste õpetamisel võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus viis peakategooriat: 1) muusikaõpetajate arusaam kaasavast hariduses; 2) muusikaõpetajast tulenevad tegurid õpetamiseks HEV õppijaid; 3) koolist tulenevad tegurid HEV õppija õpetamisel; 4) tugimeetmete rakendamise võimalused HEV õppija toetamisel; 5) muusikaõpetaja kogemused HEV õppija õpetamisel muusikatunnis. Tulemusi kirjeldatakse esmalt peakategooriate kaupa ning seejärel jagatud alakategooriatesse koos illustreerivate tsitaatidega. Tsitaadid on kirjutatud kaldkirjas ning juurde on lisatud intervjuueeritava pseudonüüm.

#### 3.1. Muusikaõpetajate arusaam kaasavast haridusest

##### 3.1.1. Haridusliku erivajaduse tähendus

Intervjuudest selgus, et muusikaõpetajad on üsna erinevatel seisukohtadel, kuidas mõista hariduslikku erivajadust. Suureks erinevuseks võib välja tuua, et mõni õpetaja peab hariduslikuks erivajaduseks ainult seda, kui õpilasele on määratud vastav õppekava või kinnitatud diagnoos mille põhjal korraldatakse õppetööd.

*„Hariduslik erivajadus on see, kui õpilasele on määratud spetsialistide poolt vastav dokument mille alusel toimub õppetöö korraldamine“ (Piret).*

Samas teine õpetaja ei tunneta määratud diagnoosi põhjal, et õpilasel oleks erivajadus. Kui õpilane tuleb õppetööga toime nii, et seda pole vaja lihtsustada, siis see ei ole diagnoos määrav. Õpetaja võtab sel juhul õpilast võrdsena koos teiste õpilastega.

Ühtselt mõistetakse, et HEV õpilane vajab individuaalset lähenemist. Tal võib esineda õpiraskusi, on aeglasem klassikaalastest või nõrgema närvisüsteemiga. See tähendab kas ärritub liigselt või on väga tagasihoidlik ja arg, tal on keeruline keskenduda ning hoida pikemaajaliselt tähelepanu, omab liikumis- või kõnepuuet, või on käitumishäiretega. Raskused seisnevad ka õpitu meelde jätmisel.

*„Hariduslik erivajadus ilmneb siis, kui õpilane ei saa või ei ole suuteline õppima samal tasemel või samadel tingimustel, mis kehtivad üldiselt vastava vanuseastme ja klassi tasemel“ (Kalle).*

*„... sageli on HEV laps intellektipuudega, kes vajab rohkem inimlikku soojust ja hellust“ (Tiiu).*

Samuti toodi välja, et hariduslikuks erivajaduseks saab nimetada andekust, mis muusikaõpetuses ilmneb musikaalsuse kaudu.

*„... andekus on see kui õpetaja peab õpilasega rohkem tegelema. Musitseerivad koos muusikaainetes, laulavad solistina, kooris, ansamblis, kes on võimekamad ka pillimängus“ (Moonika).*

Muusikaõpetajad nimetavad hariduslikuks erivajaduseks samuti kultuurikeskkonnast tulenevaid erisusi.

*„Õpilased, kes tulevad teisest kultuurikeskkonnast, omavad keelebarjääri ning seetõttu ei sulandu koheselt keskkonda kuna keeleliselt ta ei saa veel aru“ (Katariina).*

### **3.1.2. Põhihariduse omandamine tavakoolis muusikaõpetaja pilgu läbi**

Muusikaõpetajad on teadlikud, et Eesti haridussüsteemis on hetkel pooleli HEV õppijate õppesüsteemi korrastamine. Suletakse erikoole ning üha enam suunatakse raskemaid HEV õppijaid õppima tavakooli tavaklassi. Sellest tulenevalt õpib tänapäeval tavakooli tavaklassis väga erinevate võimetega õpilasi. Eakohaselt arenenud õpilaste kõrval õpivad õpilased kellele on määratud diagnoos nt. Autism, Aspergeri sündroom, lisaks tähelepanu ja käitumisraskustega õpilased ning õpiraskustega õpilased. Algklassides leidub õpilasi, kellel puudub lugemisoskus, ning seetõttu on häiritud õppematerjali omandamine ka muusikatunnis, lisaks esinevad mälu ja koordineerimise probleemid. Intervjuudest selgus, et tavakoolis õpib samuti üha rohkem muukeelseid õpilasi, kellel esineb keelelisi probleeme õppetöös.

*„Kaasatud on nii öelda erinevad õpilased, kellel esineb õpiraskusi või erinevaid häireid, nt. käitumis-, tähelepanu-, või keskendumishäired. Klassis võib õppida erineva kultuurilise taustaga õppijaid või siis ka väga andekad õppijad“ (Katariina).*

*„Õpilaste võimete erinevus on klassis suur, moodustada võib kolm õppimisrühma. On õpilasi, kes omandavad materjali kiiresti, kes keskmise kiirusega ning õpilasi kellel on suuri puudujääke õppematerjali omandamisel“ (Piret).*

Muusikaõpetajad peavad oluliseks, et õppetöö läbiviimisel tuleb olla paindlik, arvestada õpilase individuaalsete võimetega ning õppijale tuleb läheneda individuaalselt.

*„Autistile, temale meeldivad pliitsid ja enne ei ole võimalik temaga tundigi alustada. Ta peab saama nendega mängida, seejärel saan talle anda juba töölehe või kaasata muusikalistesse tegevustesse“ (Tiiu).*

Muusikaõpetajad mõistavad kaasava hariduse olemust, kui võimaluse andmist igale õpilasele õppida koos eakaaslastega tavakoolis olenemata tema hariduslikust erivajadusest.

*„Kaasavas hariduses saab iga õpilane õppida omal tasemel, seda milleks ta suuteline on olenemata tema taustast või erivajadusest“ (Kalle).*

*„Õpilase õpetamisel lähtutakse õpilase individuaalsetest võimetest“ (Piret).*

Õppetöö paremaks korraldamiseks kooli rakendavad õpetajad erinevaid tugimeetmeid: individuaalne õppekava, õppimine väikeklassis, koduõpe või lihtsustatud õppekava. Õppetöösse kaasatakse lisaks tugispetsialiste - logopeedi, psühholoogi, abiõpetajat või eripedagoogi. Põhjalikum ülevaade tugimeetmete rakendamisest antakse peatükis 3.5.



## 3.2. Muusikaõpetajatest tulenevad tegurid õpetamiseks HEV õppijaid

### 3.2.1. Läbitud ettevalmistus töötamiseks HEV õppijatega

Intervjuude põhjal saab öelda, et uurimuses osalenud muusikaõpetajate ettevalmistus töötamiseks HEV õppijatega on sarnane. Neil puuduvad spetsiaalsed erialased teadmised töötamiseks - HEV õppijatega, välja arvatud muusikaliselt andekate õpilastega.

*„Kümme aastat tagasi, kui omandasin magistrikraadi muusikapedagoogika erialal, ei räägitud muusikaõpetuse eriõppest või kuidas toime tulla HEV õppijatega muusikatunnis“ (Katariina).*

Seitsmest uuritavast üks on osalenud muusikateraapia algkursusel, kus omandas teadmisi ja oskusi raskemate HEV õppijatega toimetulemiseks.

*„Koduõppel olevate õpilaste tunni läbiviimisel olen lähtunud muusikateraapia kursusel omandatud teadmistest. Tundub, et selline lähenemine sobib ka õpilastele paremini, kui meetodid mida kasutan tavaklassi muusikatunnis. Koduõppel olevatele õpilastele meeldib jutustamine, improviseerimine, muusika kuulamisel joonistamine“ (Katariina).*

Intervjuude käigus mainis üks muusikaõpetaja enesetäiendamist waldorfpedagoogika ja muusikaliselt Orff pedagoogika alal.

Õpetajakutse omandamisel on kõigil õpetajatel olnud kokkupuude psühholoogiaalaste koolitustega, kus käsitletud on üldiselt arengupsühholoogia ja teisi psühholoogiaalaseid teemasid, mis puudutavad üldist toimetulekut erinevates situatsioonides klassiruumis. Erinevust muusikaõpetajate ettevalmistusel töötamiseks HEV õppijatega loovad koolisesed koolitused. Viis õpetajat, tõid välja erinevad koolitused, millest nad on kooliseselt osavõtnud - toimetulek agressiivse õpilasega, õpiraskustega õpilane koolis, keelekümbelklassis õppijate toetamine, individuaalse õppekava koostamine, erinevatest diagnoosidest tulenevad koolitused nt. Autism, Aspergeri sündroom ja toimetulek suhkruhaige lapsega. Nimetatud koolitused pole seotud aga muusikadidaktilise lähenemisega HEV õppijale. Kaks õpetajat ei nimetanud osalemist koolisesetel koolitustel.

Intervjuude põhjal saab öelda, et muusikaõpetajatel puuduvad teadmised sellest, kuidas meetoodiliselt peaks lähenema raskematele HEV õppijatele. Probleemi lahendamiseks on kolm õpetajat välja toonud enesetäiendamise kirjanduse abil.

*„Olen lugenud ja uurinud materjale aktiivsus- tähelepanuhäiretest, sest see on minu jaoks olnud kõige keerulisem teema“ (Kalle).*

*„Olen ise lugenud ja uurinud muusikateraapiaalast kirjandust ning saanud teadmisi kuidas toetada HEV õppijat muusikatunnis“ (Moonika).*

### **3.2.2. Koolituse vajadus**

Muusikaõpetajad toovad välja, et omavad puudulikke teadmisi toimetulemiseks erinevate HEV õppijatega, mida saab seostada asjaoluga, et nad ei ole läbinud vastavat väljaõpet. Nad toovad välja, et varasemalt ei käsitletud muusikaõpetajakutse omandamisel HEV õppijate õpetamise teemat, kuid nüüd on teema aktuaalsemaks muutunud. Seetõttu tuntakse üha suuremat huvi ja vajadust meetoodiliste koolituste järgi, mis annaksid suuniseid toimetulemiseks erinevate HEV õppijatega muusikatunnis. Üks õpetaja toob välja, et omab vähest kokkupuudet taoliste õppijatega ning seetõttu oleks oluline läbida koolitusi, mis käsitleksid muusikaõpetuses erimetoodika rakendamist nt. autistile, vaegnägijale või vaegkuuljale.

*„Kui selliseid raskemaid HEV õppijaid tuleb klassi, siis peab kindlasti abi ja nõu küsima erinevatelt spetsialistidelt, kellel on varasem kokkupuude olemas“ (Siiri).*

Õpetaja, kes omab kokkupuudet kuulmislangusega õpilastega tunneb samuti vajadust täiendkoolituste järgi, sest ta näeb, et õpilane on tunnis väga püüdlik, kuid õpetajal puuduvad oskused selles osas kuidas teda aidata.

*„Olen vahepeal täiesti hädas kuna ma näen, et kuulmispuudega poiss väga pingutab, töötab kaasa, kuid tal ei tule üldse välja laulmine, rütmitöö jne. Minul on sellises olukorras tunne, et tõstan käed üles, sest ma ei oska teda aidata“ (Katariina).*

Intervjuude põhjal saab öelda, et muusikaõpetajatel puudub informatsioon muusikaalaste koolituste kohta, mis toetaksid HEV õppijat muusikatunnis. Selliseid koolitusi pakutakse

vähe või ei pakuta üldse. Keelekümblusklassi muusikaõpetaja toob välja, et pole märganud koolitusi, mis oleksid suunatud keelekümblusklassis muusikatunni läbiviimiseks. Ta nimetab, et üldine muusikametoodika käsitlemine keelekümblusklassis ei toimi. Vaja oleks spetsiifilisemat lähenemist just neile õpilastele.

Kõik intervjuudes osalenud praktiseerivad muusikaõpetajad olid nõus, et neid aitaks kindlasti edasi vaatluspraktikad olemasolevates erikoolides, et näha kuidas seal toimub muusikatunni õppekorralduslik läbiviimine .

*„... peaks viima vaatluspraktikale, et tutvuda olukorraga mida muusikaõpetajaid tulevikus ees ootab. Kuidas neid õpilasi märgata ja kaasata tavaõpikeskkonda, et jõuda selleni, et millisel tasemel nad võiksid tegelikult olla (Piret).*

*„On väga oluline, et loeng ja praktika käiksid käsikäes, sest muudu ei teki terviklikku pilti HEV õpilase õpetamise protsessist (Kalle).*

Üks intervjuueeritav tõi välja , et ootab kindlaid suuniseid kuidas muusikaõpetuse toimetada eri tasemetel. Samuti toodi välja, et igal õpetajal peab olema tagataskus eripedagoogi haridus, et diferentseerida õpet eri tasanditel. Praegusel hetkel seisavad muusikaõpetajad silmitsi erivajadusega õpilaste õpetamisega, omamata teadmisi või kogemusi, kuidas seda täpselt teha. Haridussüsteemis on lünk, millele tähelepanu juhtimine on oluline ning millega tuleb tegeleda, et tagada õpetajatele kui ka õpilastele vastav tugi.

### **3.3. Koolist tulenevad tegurid HEV õppija õpetamisel**

#### **3.3.1. Väheste ressursside olemasolu õppetöö läbiviimisel**

Uurimuses osalenud muusikaõpetajatel on huvi ja tahtmist osaleda erialastel koolitustel, mis aitaksid neid HEV õppijate õpetamisel. Intervjuus osalenud õpetajates neli tõi välja, et huvi oleks osaleda muusikateraapia kursusel, kuid hetkel on takistuseks rahalised võimalused. Kursused on liiga kallid. Kursustel osalemine on väga kulukas ja seetõttu pole teinekord

võimalik neist osa võtta. Suur osa kursuse rahastusest tuleb endal leida, sest koolil puuduvad rahalised võimalused.

*„ ... olen uurinud, et muusikaakadeemia juures on võimalik osaleda muusikateraapia kursusel, kuid see on päris kallis ja hetkel puuduvad selleks rahalised võimalused“ (Siiri).*

*„Teinekord on olnud ka nii, et olen leidnud endale sobiva ja huvitava koolituse, kuid juhtkonna poolt tuleb eitav vastus, sest koolitusrahad on juba otsas. Seetõttu on jäänud mõnel kursusel osalemise soov vaid mõttetasandile“ (Katariina).*

Koolituste kallidusest tulenevate puudujääkide kompenseerimiseks pakuti välja, et koolid võiksid korraldada ühiseid külaskäike kolleegide juurde, kes tegelevad hetkel spetsiifiliselt HEV õppijatega. Kuid märgiti ära, et idee elluviimisel on takistuseks õpetajate suur töökoormus ning keeruline on leida asendustunde.

*„Samuti oleks väga oluline ja õpetlik näidistundide külastamine olemasolevates erikoolides, kuid paraku on töökoormus väga suur ja selliseid vabu hetki on raske leida“ (Agnes).*

Õpetaja, kes annab tunde keelekümblusklassides tõi välja, et temal puuduvad õpikud, mis oleks abistavaks materjaliks tunni läbiviimisel. Samuti on teised uuritavad välja toonud, et puuduvad vastavad õppematerjalid, mis aitaksid paremini õpet korraldada näiteks autistile, õpiraskustega õpilasele, vaegnägijale või täiesti pimedatele õppijatele.

*„Muusikaõpetuses pole kohanud materjale, mis oleks koostatud just HEV õppijale „ (Kalle).*

Üheks probleemseks kohaks tõid kõik õpetajad välja, et muusikainstrumente on klassikomplekti peale liiga vähe. Kõigile õppijatele ei jagu korraga pille mängimiseks anda. Peamised muusikainstrumendid, mis on igas koolis olemas on rütmipillid.

*„Ütleme nii, et lapsed on päris õnnetud, et igaiüks pilli mängida ei saa“ (Katarina).*

*„Meil on olemas ainult rütmipillid ja neidki ei jagu tervele klassikomplektile“ (Siiri).*

### 3.3.2. Koolisisene koostöö

Kõik intervjuudes osalenud õpetajad toovad välja, et informatsiooni HEV õppija kohta annab kooli juhtkond või klassijuhataja. Õpetajat teavitatakse õppija diagnoosist või mõnest muust eripärast, mis nõuab eriõppetöö korraldamist näiteks kui klassis on suhkruhaigust põdev õpilane või õpilane, kes õpib lihtsustatud õppekava.

*„... juhtkond informeerib õpetajaid ning annab suuniseid, kuidas antud õpilasega toime tulla ja millele tuleks rohkem tähelepanu juhtida. Lugemiseks antakse õpilase iseloomustust kuidas temaga käituda“ (Agnes).*

*„Minuni jõuavad õppijad alates neljandast klassist ning suheldes klassijuhatajaga saan suuniseid õppijate kohta ning samuti teavet kellele on vaja koostada lihtsustatud õppekava“ (Piret).*

Intervjuudest tuuakse välja, et koostööd tehakse klassi- ja aineõpetajatega, kuid selle efektiivsus võib olla üsnagi erinev. Üks intervjuus osaleja tõi välja, et HEV õppija edukus sõltub paljugi klassijuhataja aktiivsusest, isiklikust ressursist, soovist ning tahtest õpilast tema arengus aidata ja toetada.

*„Hea koostöö on teiste klassiõpetajate ja aineõpetajatega, kes on seotud nende õpilastega“ (Kalle).*

Lisaks on üks õpetaja välja toonud hea koostöö koolipsühholoogiga, kelle käest saab alati abi küsida selle kohta, kuidas käituda ühes või teises situatsioonis. Klassijuhatajaga koostöös täidetakse õppija jälgimis- ja arengukaarti, räägitakse ning analüüsitakse läbi, mida võiks antud õppija õppekorraldamises muuta, et see oleks efektiivsem.

Intervjuude põhjal jäi arusaamatuks, kas kõigis koolides on HEV koordinaator või mitte, kelle ülesandeks on aidata aineõpetajatel korrigeerida HEV õppija õpet. Üks õpetaja tõi selgelt välja, et nende koolis vastutab HEV õppijate õppekorraldamise eest HEV koordinaator.

*„... koolis on meil HEV koordinaator, kes tegeleb nende õpilastega suunates neid vajadusel nõustamiskomisjoni Rajaleidja keskusesse. Arvan, et see on hea süsteem, mis toimib vähemalt meie koolis“ (Piret).*

Kõik uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et koolijuhtkond seisab hea eest, organiseerides ühiseid HEV teemalisi koolitusi kogu kooli pedagoogilisele personalile, mis aitaksid paremaks muuta HEV õppija õppekorraldamist.

*„Meile on kutsutud autismist ja selle erinevatest vormidest rääkima Maasingu kooli direktor. Lisaks ühe Tallinna erikooli õpetaja käis rääkimas oma töödest ja tegemistest HEV õppijatega, sealhulgas õpiraskust omavatest õpilastest või mingit puuet omavatest õpilastest ja kuidas nemad tegutsevad ja hakkama saavad“ (Siiri).*

### **3.4. Tugimeetmete rakendamise võimalused HEV õppija toetamisel**

#### **3.4.1. Muusikatunnis tugimeetmete rakendamine**

Uuringus osalenud muusikaõpetajate vastustest tugimeetmete osas saab kokkuvõtvalt öelda, et neis koolides, kus antud õpetajad töötavad, on rakendatud erinevaid tugimeetmeid või kaasatud tugispetsialiste. Selgus, et viies koolis on olemas abiõpetajad, loodud on väikeklasse ning ainealasel on võimalik osaleda individuaalselt konsultatsiooni tundides. Neli õpetajat nimetasid, et nende koolis on olemas logopeed ja psühholoog, kolmes koolis on rakendatud individuaalõppekava. Kaks õpetajat tõid välja, et koolis on võimalik abi küsida sotsiaalpedagoogi käest. Lisaks nimetati, et võimalik on osaleda pikapäeva- või parandusõpperühmas, rakendatud on õpilaste puhul koduõpet kui ka lihtsustatud õppekava. Välja toodud tugimeetmeid või tugispetsialisti abi ei ole kõik muusikaõpetajad oma töös rakendanud.

Viis muusikaõpetajat tõid välja, et on oma töös kasutanud abiõpetajat, kuid ainult kaks õpetajat tõid välja, et abiõpetaja viibib koos HEV õpilastega igas muusikatunnis. Abiõpetaja suunab ja abistab HEV õppijat realselt kohapeal õppematerjali omandamisel..

*„Sel õppeaastal avati meil 1. klass kus õpib neli poissi kellel esinevad tugevad käitumishäired ja muud psüühilised probleemid. Täpset diagnoosi ei oska öelda, kuid abiõpetaja on neile määratud igasse tundi“ (Moonika).*

Kaks intervjuueeritavat nimetasid, et abiõpetaja tuleb appi ja eemaldab õpilased klassikollektiivist siis, kui olukord on juba üsna kriitiline, õpilane ei suuda rahuneda, käitub

kaaslastega ebaviisakalt. Ühel juhul kasutatakse abiõpetajat, kui tugiisikuna kes aitab liikumispuudega õpilasele õppematerjalide kandmisel ning õppeklasside vahelises liikumises.

*„... abiõpetaja on määratud füüsilise puudega õpilasele terveks päevaks, keda aidatakse nii klasside vahelises liikumises kui ka õppevahendite kandmisel“ (Agnes).*

*„Mõnikord on nii, et õpilane ei suuda rahuneda ning käitub kaaslastega halvasti siis ta viibib terve õppepäeva abiõpetaja juures“ (Siiri).*

Koostööd logopeediga tõi välja vaid üks õpetaja.

*„... meil oli väga hea muusikast huvitunud logopeed, kellega sai koostööd teha. Ta kasutas harjutuste sooritamiseks ka muusikalisi võtteid“ (Siiri).*

Kaks õpetajat märkisid ära, et on psühholoogi abi kasutanud õppetöö läbiviimisel ning üks neist lisas ka sotsiaalpedagoogi abi.

*„Olen mõne lapse tunnist saatnud psühholoogi jutule“ (Agnes).*

*„... minu tunnis viibivad üsna tihti psühholoog või siis sotsiaalpedagoog“ (Tiiu).*

Eraldi on välja toonud kolm õpetajat, et omavad kokkupuudet individuaal- ja koduõppel oleva õpilasega ning õpetamist liit-väikeklassis.

*„... üks õpilane on pandud individuaalõppele, kuna tal on probleeme närvikavaga ning suures klassis õppimine talle ei sobi“ (Siiri).*

Võimalus kasutada konsultatsiooni tunde tõi välja viis õpetajat, kuid rakendamisest rääkis vaid kolm õpetajat.

*„... olen alati valmis lastega peale tunde individuaalselt tegelema. On lapsi kellel ei ole nii head koordinatsiooni ning see vajab harjutamist. Mind saab vahetundide ajal enamasti klassist kätte“ (Siiri).*

*„Tavaliselt olen kogunud sarnaste probleemidega õpilased kokku erinevatest klassidest. Kusagil neli – viis õpilast, siis me laulame või teeme noote. See annab võimaluse õpiraskustega õpilasel ennast rohkem tõestada“ (Katariina).*

### 3.4.1. Kitsaskohad tugimeetmete rakendamisel

Seitsmest uuritavast õpetajast tõid kuus välja, et suurimaks probleemiks või kitsaskohaks kaasava hariduse rakendamisel saab pidada raskemate HEV õppijate kaasamist tavaklassi muusikatundi.

*„Muusikaõpetuse tund on meie koolis liigitatud koosõppimise tunni alla. Tavaklassiga liituvad väikeklassi ja õpiraskustega klassi õpilased“ (Tiiu).*

*„... väikeklassis õpilased tulevad muusikatunnis tavaklassiga kokku“ (Piret).*

*„Väikeklassis on ainult neli poissi, kuid muusikatunnis käivad nad koos teiste eakaaslastega. Kokku on siis õpilasi klassis kolmkümmend üks. Õnneks on mul seal abiks ka abiõpetaja“ (Moonika).*

Puudust tuntakse erinevatest tugispetsialistidest, näiteks logopeedist, psühholoogist abiõpetajast või tugiisikust. Suuremate võimaluste loomiseks on takistuseks rahalised ressursid.

*„Esimesse kooliastmesse oleks vaja rohkem tugispetsialiste ja tugiisikuid, see on koht kus pannakse alus kõigele. Igas esimese ja teises klassis võiks olla abiõpetaja“ (Siiri).*

Lisaks toodi välja, et mõningatel juhtudel, kui õpilane on liigselt ärritunud oleks sobilikum ta mõneks hetkeks õppetööst eemaldada, selleks aga puudub sobilik koht koos vajaliku inimesega. Koolis töötavad mõned õpetajad kahes isikus, näiteks klassijuhataja ja psühholoogina.

*„... kui tekib vajadus mõni õpilane hetkeks õppetööst eemaldada ja rahunema saata siis puudub selleks võimalus. Koolis töötav psühholoog on ka klassijuhataja ning iga kord ei ole teda võimalik kätte saada“ (Katariina).*

Õpetajad mõistavad, et koolide rahalised võimalused on erinevad ning tugispetsialistide kaasamine on seetõttu raskendatud, mis omakorda suurendab nende koormust, et toime tulla nii õpiraskustega õpilastega kui ka samal ajal teiste õpilastega klassis. Mitmed õpetajad tõid probleemina välja lisaks lapsevanema koostöö õpetajaga. Sageli ei taha lapsevanem enesele teadvustada, et tema lapsel esineb mõni õppimist raskendav asjaolu. Korraldatud on



lastevanematele ümarlaudu kus on olukorda selgitatud ning toodud välja mis võiks last aidata, kuid lõpliku otsuse teeb siiski lapsevanem.

*„... sageli on, et lapsevanem ei teadvusta endale, et tema lapsel on mõni probleem mis takistab tema edasist arengut. Varakult oleks vaja pöörduda spetsialisti poole, kes annab olulist nõuannet. Mida kaugemale probleem areneb, seda rohkem süveneb mahajäämus“ (Siiri).*

*„Kuulmispuudega poiss, ma näen kui raske tal on ja probleemid ei ole üksnes muusikatunnis vaid ka teistes ainetes. Tekkinud on sotsiaalsed probleemid kaasõpilastega, tihti segab tundi. Õpetajad toetavad teda igati, kuid lõputul ei jõua ka...“ (Katariina).*

### **3.5. HEV õppija õpetamise kogemused muusikatunnis**

#### **3.5.1. Õppekorralduslikud muutused**

Õpetajad tunnetavad õppekorralduslikke muutusi väga erinevalt. Intervjuudest selgus, et ühtne arvamus õppekorralduslike muutuste osas puudub. Üks õpetaja nimetas, et varasemaga võrreldes on muusikaõpetuse sisu ja põhielemendid jäänud samaks ning lisas, et muutunud on ainult laulud ja laulikud. Samas kui teised muusikaõpetajad on seisukohal, et ainesisu edasi andmise võimalused on päris palju muutunud. Teoreetilise materjali osakaal on langenud ning suurenenud on aktiivse musitseerimise tähtsus. Oluliseks muutuseks loetakse ka sidusust teiste ainetega.

*„Varasemalt jaotus muusikatund kahte ossa, laulmine ja teoreetilised teadmised. Nüüd peetakse oluliseks, et suuremat tähtsust omab laulmine, pillimäng, liikumine ja omalooming“ (Piret).*

Üks uuritavatest tõi välja, et varasemalt on samuti rakendatud pillimängu, kuid see pole omanud nii suurt tähtsust kui tänapäeval. Põhjusena tõi ta, et pillimänguosa puudus ainekavast ning seetõttu leidis klassis ka vähe muusikainstrumente, et rakendada aktiivset musitseerimist. Praegusel hetkel on pillimänguosa kinnitatud ainekavaga ning koolidele on selles osas pandud vastutus. Muusikatunni läbiviimisel on oluline, et klassiruumis oleksid

olemas vajalikud õppevahendid, mis loovad võimaluse aktiivseks musitseerimiseks. Tõsiasi on aga see, et kooliti on võimalused väga erinevad ning vastutus õppevahendi omamiseks nt. plokkflööti on pandud hoopis lapsevanemale. Seetõttu ei ole kõigis koolides võimalik kõigil õpilastel pilli mängida.

*„... pilliõppel on suurem tähelepanu. Klassis on rütmipillid, trummikomplekt, kitarrid, kuid kindlasti sellised võimalused on kooliti erinevad“ (Kalle).*

*„Kui midagi pannakse kohustuslikuks, siis viiakse see ka ellu. Muidu ei tulekski selle peale, et kool ostaks kandleid, kitarre, plokkflööte või teisi muusikainstrumente, et pillimänguoskust arendada“ (Moonika).*

Uuendusena on välja toodud, et muusikaõpetuses kasutatakse muusikalist liikumist, mida varasemalt ei olnud, siis käsitleti teoreetilist materjali ja lauldi. Muusikaline liikumine toimus kehalise kasvatuses rütmika tunnis.

*„Muusikatunni osana ei olnud liikumist, vaid see kuulus kehalise kasvatuses tunni juurde“ (Piret).*

Samuti on ära märgitud, et ainekava sisaldab õppekäike ning õpilastel on kohustus külastada muusikalisi sündmusi, mille põhjal kirjutada retsensioone või arvustusi. Kuid ainekavast lähtumine ja aine edasi andmine sõltub õpetajast, mida ta peab oluliseks. Juhtkonna poolt pole tehtud programmi läbiviimiseks piiranguid. Õpetajad saavad läheneda loominguliselt ja teha oma valikuid, kuidas nad ainet käsitlevad ja edasi annavad.

Hindamisesüsteemis on tehtud samuti uuendusi. Uurimuses osalenud õpetajate vastuste põhjal saab öelda, et hindamissüsteem erineb kooliti üsna palju. Kasutusel on traditsiooniline numbriline hindamine. Õpilasi hinnatakse arvestuslikult kui ka rakendatakse kujundavat hindamist kuni 6. klassini.

*„Muusikaõpetuses on sobilik hindamine kujundav hindamine. Saan täpselt õppekava järgi kirjutada õpitulemusi millega õpilane tuleb toime ja milles esineb veel puudusi“ (Moonika).*

Oluliseks muutuseks õppekorraldamise juures saab pidada abiõpetaja viibimist ainetunnis. Lisaks toodi välja, et mõnes koolis kus varasemalt oli võimalik õppida muusika süvaõppeklassis on tänaseks päevaks likvideeritud.

### 3.5.2. Muusikatunni läbiviimine tavaklassis HEV õppijatega

Läbiviidud intervjuude põhjal selgus, et seitsmest koolist kuues on juhtkond otsustanud muusikatunni õppekorraldamisel lähtuda kaasava hariduse põhimõttest, kus erinevate võimetega õpilased õpivad ühes klassis. Klasside täituvus võib olla kolmekümne ühest õpilasest kuni kümne õpilaseni. Läbisegi õpivad väga andekad õpilased, kui ka võimete poolest nõrgemad õpilased, kellel on üsna raske toime tulla tunnis käsitletava materjaliga. Erinevus õpilaste arvukuses klassis, sõltub kooli asukohast. Intervjuudest selgus, et linnas on klasside täituvus suurem võrreldes maapiirkondadega.

Välja toodi, et suures klassis ei suuda õpetaja korraga õpetada õpilasi kahel või kolmel tasandil, see tähendab, et lihtsustatud ja tavaprogrammil olevaid õpilasi õpetatakse koos. Samas lihtsustatud programmil olevad õpilased vajavad suuremat tähelepanu ja instruktsioone.

*„... ei ole võimalik, et õpetaja annab kahel või kolmel tasemel korraga tundi. Lihtsustatud õppekaval olev õpilane vajab kogu aeg instruktsioone, õpetaja ei jõua suure klassis sees tagada vajalikku distsipliini. Ei saa võtta kui võrdset võrdsega, see tähendab, et lihtsustatud õppekava on ainult formaalne mitte päriselt“ (Kalle).*

Muusikaõpetajad tõid välja, et paljudel HEV õpilastel kellel on tähelepanu- või käitumishäire, õpiraskus või diagnoositud autism, esineb puudujääke lugemisoskuses, koordinatsioonis ning raskusi tähelepanu hoidmisega, seetõttu esineb takistusi õppematerjalist arusaamisel ning selle omandamisel.

Õppematerjali valikul lähtutakse kõigi õpilaste õpetamisel ühesugusest materjalist, kuid arvestatakse õpilase eripäraga. Näiteks laulu pähe õppimisel peavad õpiraskustega või lihtsustatud õppekaval olevad õpilased õppima kolme salmi asemel ühe salmi. Andekate õpilaste õpetamisel antakse vajadusel lisaks lisamaterjale. Mõned õpetajad tõid välja, et lihtsustavad õppematerjali, kuid selgitusi küsides selgus, et lihtsustamine tähendas väiksemat mahtu õppematerjalist, kuid mitte spetsiaalselt HEV õpilasele mõeldud ja koostatud materjali.

*„Ma lähtun kogu klassi tunniteemast, kuid HEV õpilaselt nõuan tunduvamalt vähem“ (Agnes).*

*„... ma annan neile lihtsalt vähem materjali õppida“ (Siiri).*

*„Ma ei tee spetsiaalset tööd, et otsida lihtsamaid laule või teha töölehti. Piirdun antud õpikute ja töövihikutega, kuna mul on üsna suur töökoormus. (Kalle).*

Üks õpetaja tõi välja, et on loobunud töölehtede kasutamisest tunnis ning piiranguid on teinud ka pilliõppes. Nähes, et mõne algklassiõpilase võimekus ja suutlikkus on nõrk, siis ei ole ta otstarbekaks pidanud klassis pillimängu rakendamist. Sarnast suhtumist pillimängu õpetamisse on välja toonud teinegi õpetaja. Plokkflöödi õpe toimub ainult muusikaõpetuse süvaklassis ning selle tarbeks on eraldatud ka lisatund. Tavaklassides toimub pillimäng väga väikeses mahus. Ühes intervjuus toodi välja, et klassiruumis ei jagu näiteks väikekandleid kõigile õpilastele. Seetõttu on kasutusele võetud kanded, mis on paberile joonistatud. Õpetaja õpetab paberil selgeks mänguvõtted ning seejärel kui on selge, rakendatakse seda pilli peal mängimisel.

Õpetajad toovad välja, et järjest rohkem on klassis õpilasi, kes vajaksid individuaalset lähenemist ja suhtlemist. Õpilastel esineb raskusi iseseisvalt ülesannete lahendamisel ning põhjuseks võib olla õpilaste hajuv tähelepanu ja käitumishäired. Tekkinud olukord nõuab õpetajalt veel suuremat võimet ja oskust enesekehtestamiseks, et tagada klassis distsipliin. Lahendusena tuuakse välja, et probleemsemad õpilased istuvad õpetajale võimalikult lähedal. Õpiraskustega õpilased on aga paigutatud klassiruumi nii, et istuvad tugevamate õpilastega koos. Vajadusel saavad nemad aidata raskustesse jäänud õpilast.

*„... õpilased teevad kaasa, kuid kui annan individuaalse ülesande siis ilma õpetaja poolse juhendamiseta ei tule nad sellega toime“ (Piret).*

*„Olen kasutanud klassis õpilasi, kes õpivad muusikakoolis, et nemad aitaksid neid nõrgemaid õpilasi kaasata õppetöösse“ (Siiri).*

HEV õpilasi, välja arvatud andekaid hinnatakse õpitulemuste täitmisel kergematel alustel või tehakse vastamisel järeleandmisi ja lähtutakse õpilase individuaalsusest. Peamiselt hinnatakse HEV õpilaste pingutust ning osavõtlikkust tunnis, seejuures hindamissüsteemid on kooliti erinevad. Intervjuudest selgus, et õpetajate tööd lihtsustab kujundav hindamine. Õpilastele on kergem anda hinnangut ainekavast tulenevate õpitulemuste kohta.

*„... mina ei karista lapsi hindega, kui tal ikka võimekust ei ole siis leiame üles selle koha mida saab rohkem kiita“ (Siiri).*

*„Minule meeldib kujundav hindamine, see kergendab natukene hindamist. Oleks väga raske õpilast hinnata kahe või kolme vääriliseks, kuid nüüd ma saan selgelt välja tuua tema tugevused ja nõrgad küljed, millele ta peaks edaspidi rohkem tähelepanu juhtima“ (Moonika).*

Õpetajad leiavad, et tervele klassile tuleb anda jõukohaseid ülesandeid, kuid on keeruline tekkinud olukorda lahendada, kui tugevamate võimetega õpilased on ülesanded juba lahendanud võrreldes nõrgemate võimetega õpilastega, kes alles alustavad õpiülesannete täitmist. Õpetaja on leidnud, et sellise olukorra tagajärjel kannatavad andekamad õpilased, kelle jaoks jääb klassis järjest vähem aega.

*„Pean andma tervele rühmale jõukohaseid ülesandeid, kuid see on kuritegu andekate õpilaste suhtes, sest nendega jääb üha vähem aega tunnis tegelemiseks“ (Moonika).*

Õpetajatel on raske leida tasakaalu tunni läbiviimisel nii, et kõik õpilased, olenemata nende hariduslikust erivajadusest või mitte, saaksid piisaval määral tähelepanu ja omandaksid tunni sisu vastavalt oma võimekusele.

### **3.5.3. Takistused muusikaõpetuses HEV õppija toetamisel**

Mitmed muusikaõpetajad tõid intervjuudest välja, et nad ei ole päriselt valmis õpetama raskemaid HEV õppijaid, kuna raskemate HEV õppijatega on seniajani olnud vähene kokkupuude. Välja toodi, et keerulisemate HEV õpilaste õpetamisel esineb puudujääke õpetajate ettevalmistuses, õppematerjalide olemasolus ning piiratud on ka õpetajate ajaline ressurss.

Intervjuudes selgus, et muusikaõpetajad ei jõua füüsiliselt nõrgemate õppijateni ning tunnis tegelevad nendega pisteliselt. Üks õpetaja tõi välja, et tunni ettevalmistamisel ei jõua ta näiteks kolmel eri tasemel olevatele õppijatele materjali ette valmistada.

*„... võib olla on see minu individuaalsuse kinni aga ma ei suuda ette valmistada tundi kolmel eri tasemel“ (Piret).*

*„Väga raske on tundi läbi viia, kui õpilased on erinevatel tasemetel- klassis on andekad, korra rikkujad, väheste võimetega õpilased ja väga arglikud õpilased“ (Tiiu).*

Üheks takistuseks HEV õppijate õpetamisel loetakse muusikaõpetajate suurt töökoormust, mille tõttu võib teinekord kannatada ka õpetaja ja õpilaste vaheline suhtlus. Õpetajatel puudub lisaressurss tegelemaks individuaalselt raskemate HEV õppijatega. Intervjuus osalenud õpetajatest kuus tõid välja, et nende koolis rakendatakse täielikku kaasamist muusikaõpetuse tunnis. Selline olukord eeldab aga, et õpetajatel on võimalus tunnis kasutada abiõpetaja või eripedagoogi tuge, kuid antud võimalust saavad kasutada vähesed. Koolidel puuduvad rahalised ressursid kaasamiseks tundidesse rohkem tugispetsialiste.

Intervjuudes osalenud muusikaõpetajad on ühel meelel, et HEV õpilasele, kellele on nõustamiskomisjoni otsusega määratud õppimine väike-, või eriklassis sealhulgas lihtsustatud õppekaval, on parem kui ta saab õppida endale sobivas keskkonnas, mitte suures klassis.

*„Olen seda meelt, et lapsele on oluline sobiv keskkond, mis toetaks tema arengut. Tunnis ma ei saa tegeleda ainult temaga“ (Katariina).*

*„Lihtsustatud õppekaval olev õpilane omandab õppematerjali paremini kui ta on tasemelt sobivamas klassis, näiteks lihtsustatud õppekavaga klassis“ (Kalle).*

Raskemate HEV õppijate õpetamisel toodi välja takistavateks teguriteks õpetajate teadmatus eriõppemeetodite kasutamisest ning sobivate õppematerjalide olemasolu puudumist. Samuti nimetasid õpetajad takistavateks teguriteks lapsevanemaga koostöö tegemist. Lapsevanemad ei teadvusta endale, et abi otsimine nõustamiskomisjonist võib kergendada õpilase toimetulekut klassiruumis.

*„Lapsevanem ei ole alati nõus, et tema laps suunatakse õppima väikeklassi või lihtsustatud õppekavale, see aga paneb õpetajale suurema vastutuse toimetulekul tavaklassiruumis“ (Kalle).*

#### 4. JÄRELDUSED

Kaasava hariduse eesmärgiks on laiendada hariduslike erivajadustega õpilaste juurdepääsu haridusele, et nad saaksid õppida kodule lähedal asuvas üldhariduskoolis (UNESCO, 1994), mis aitaks neil areneda nii vaimselt kui ka füüsiliselt, ning tagaks paremad võimalused sotsialiseerumiseks ja tulevikus paremini toime tulemiseks. Eestis lähtutakse kaasava hariduse põhimõtetest, kus HEV õpilane õpib elukohajärgses koolis ja tagatud on vajalikud tingimused (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013). EEAA (2009a) on välja toonud, et hariduspoliitika, rahastamisesüsteem, inimressurss ja sidususgruppide omavaheline koostöö on olulised tegurid kaasava hariduse rakendamisel. Kui olulised tugiteenused puuduvad või on piiratud juurdepääsuga, siis võib HEV õppijate kaasamine võrdsetel alustel olla takistatud. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV õpilaste õpetamisel võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted.

Uurimuse tulemustest selgus, et muusikaõpetajad mõistavad kaasava hariduse olemust kui võimaluse andmist igale õpilasele õppida koos eakaaslastega tavakooli tavaklassis, olenemata tema hariduslikust erivajadusest. Õppetöö korraldamisel tuleb olla paindlik ning võimalusel kaasata erinevaid tugispetsialiste. Kivirand (2016), Räis. jt., (2016) on nimetanud, et kaasava hariduse kvaliteedi näitajateks on õpetaja toimetulek erinevuste ja mitmekesisusega õppekeskkonnas, oluliseks peetakse tugiteenuste kättesaadavust ning parimate õpetamismeetodite rakendamist.

Antud uurimuses selgus, et intervjueeritud muusikaõpetajate hinnangul ei ole HEV õppijale tagatud tavakooli muusikatunnis piisavalt kvaliteetne haridus. Õpetajatel puudub ettevalmistus HEV õpilaste õpetamisel, millest saab järeldada, et neil on puudulikud teadmised ja informatsioon, kuidas kasutada sobivaid õppemeetodeid HEV õpilaste õpetamisel. Rahaliste ressursside puudumise tõttu ei ole piisavalt õppevahendeid, tugiteenuseid ning muusikaõpetaja suure töökoormuse tulemusel ei jõuta HEV õpilasele kohandada õppematerjale. Antud hetkel ei toeta selline õpikeskkond HEV õppiija arengut ning võib eeldada, et õpilaste kaasamine ei ole tagatud vastavalt haridussüsteemi poolt kehtestatud nõuetele.

Tulemustest tuli välja, et muusikaõpetajate ettevalmistus HEV õppijate õpetamisel on võrdlemisi tagasihoidlik. Õpetajatel puuduvad spetsiaalsed erialased teadmised kuidas õpetada HEV õppijaid. Olukorra teeb keerulisemaks tõsiasi, et muusikaõpetajatel puudub informatsioon koolituste kohta, välja arvatud muusikateraapia kursus. Nad pole teadlikud, et muusikaõpetuse teemal korraldatakse koolitusi, mis toetaks HEV õppija õpetamist muusikatunnis. Võib järeldada, et muusikaõpetajad on infosulus, mis puudutab erialaseid koolitusvõimalusi, mis aitaksid neil oma pädevust suurendada. Uurimuses osalenud uuritavad ei ole läbinud vastavaid koolitusi, mistõttu võib eeldada, et neil puudub spetsiifiline pädevus HEV õppijate õpetamisel, kuigi nad teevad seda oma igapäevatööna.

Võrreldes 2012. a loodud õpetajate pädevusmudelit (EEAA, 2012) uurimustulemustega, saab öelda, et muusikaõpetaja ei täida praegusel hetkel kõiki kriteeriume. Puuduliku ettevalmistuse tõttu ei suuda nad toetada ega kaasata kõiki õppijaid klassis, nende enda professionaalne areng on pidurdunud ning koostöö teiste sidusgruppidega omab omakorda piiranguid. Kuigi õpetajad on valmis ennast täiendada, on takistuseks rahalised ressursid, mis seavad takistusi tugimeetmete rakendamisele nagu kohandatud õppematerjalide kasutamine või tugispetsialistide kaasamine. Puudust tuntakse spetsiaalsetest õppematerjalidest, mis toetaksid HEV õppijat, välja arvatud andekaid. Samuti on piiratud võimalused tunnis aktiivseks musitseerimiseks, kuna puuduvad vajalikud muusikainstrumendid (nt. plokkflööt, väikekannel, Orff instrumentarium).

Varasemad uurimused (EEAA,2012; Häidkind ja Oras, 2016) näitavad, et kaasava hariduse eelduseks on, et õpetaja tööd toetab koolikultuur ja töökorraldus. Kahjuks esineb antud aspektis samuti kitsaskohti, mistõttu saab öelda, et muusikaõpetajate õppetöö korraldamine ei ole piisavas mahus toetatud vajalike vahenditega, et kaasata HEV õppijaid õppetöösse. Positiivsena saab ära märkida, et uurimusest selgus, et hoolimata vähestest rahalistest ressurssidest, leiavad koolijuhid võimaluse koolitada õpetajaid HEV teemaliste sisekoolitustega, kuid kriitiliselt saab suhtuda koolitusematerjalidesse, sest need koolitused ei ole andnud muusikaõpetajatele teadmisi, kuidas metoodiliselt läheneda erinevatele HEV õppijatele muusikatunnis. Seetõttu saab järeldada, et muusikaõpetajad ei oma vastavaid teoreetilisi teadmisi ja neil põhinevaid praktilisi oskuseid, et õpetada HEV õppijaid, mistõttu nende õppetöö korralduslik pool ja sisu ei pruugi vastata nende võimekusele ega õppekava nõuetele. Tekkinud olukorda on võimalik paranda läbi praktikumide, vaatluspraktikate või koolitustena olemasolevates erikoolides. Oluline on, et õpetajakutse koolitustel pöörataks



suuremat rõhku HEV õppijate õpetamisele ning näidataks ka praktilisi tegevusi ja oskusi, kuidas nendega toime tulla.

Kivirand (2010) on välja toonud, et esmaseks õpilase erivajaduse märkajaks koolis on õpetaja. PGS (2010) ütleb, et igas koolis saab kooli direktor määrata isiku, kes koordineerib ja vastutab HEV õppija õppe ja arengu toetamise eest, korraldab koostööd erinevate tugispetsialistidega ning andekate õppijate juhendajatega. Uurimuse tulemused ei kinnitanud seda fakti, et igas koolis on HEV koordinaator, kes toetab õpetajat HEV õpilase õppekorraldamise juures. Antud spetsialisti puudumine tekitab lisakoormust õpetajatele, kes peavad spetsialisti tühimiku täitma ning tegelema lisatööga, mis ei kuulu nende pädevusse. Õpetajad on jäetud ilma abita HEV õppija õppe korraldamise juures, mistõttu tuleb neil endil seda teha, kuid ajanappuse ja töökoormuse tõttu on seda raske teha ja kannatajateks on HEV õppijad.

Erinevad väljaanded ja uuringud (EEKHA, 2014; Häidkind ja Oras, 2016; Kivirand, 2012; Räis, et. al., 2016) toovad välja, et võtmetegurid edukaks õpilase kaasamiseks on varajane märkamine, õpetaja positiivsed hoiakud ning koostöö õppija lapsevanema ja tugispetsialistidega (logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog). Uurimuses selgus, et koolides on tugispetsialistide- ja tugimeetmete rakendamise kogemus erinev. Kõik õpetajad ei oma kogemust tugimeetmete ja tugispetsialistide kasutamisest, ometi vajadust nende järgi on kõik tundnud. Põhjuseks, miks ei ole võimalusi kasutatud, on jätkuvalt rahaliste ressursside puudumine. Üheks tõsisemaks asjaoluks kaasava hariduse rakendamisel võib pidada muusikaõpetajate ja lapsevanemate omavahelist vähest koostööd. Kui õpetaja on teinud tähelepanekuid ning märganud, et õpilasel esineb raskusi õppetööga toimetulemisel, siis lapsevanemad ei taha seda tihti tunnista ja lahenduse otsimisega ei tegeleta. Selline olukord raskendab õpetaja töökorraldamist klassis ning samuti õpilase toimetulemist nii klassis kui ka koolis üldiselt, sest PGS (2010) ütleb, et lõpliku otsuse õpilase õppekorralduses teeb lapsevanem, otsustades kooli, klassi või rühma osas. Samuti on lapsevanemal suurem õigus otsustada õppekava või tugiteenuste osutamise eest kui koolil. Karlep (2015) selgitab, et kaasaja võimalused ei pruugi kõigile erivajadusega õppijatele olla sobilikud ning need võivad põhjustada õppija arengu pidurdumist, koolist välja langemist ning esile kutsuda käitumiskursusi. Arvestades, et lapsevanemad ei pruugi olla piisavalt pädevad hindamaks adekvaatselt õppija toimetulekut koolis, tuleks luua võimalused, et spetsialistidel ja õpetajatel oleksid suuremad otsustamise õigused,

missuguseid tugimeetmeid ja õppekorralduslikke muudatusi rakendada, lähtudes õpilase individuaalsetest eripäradest.

Uurimuses selgus, et muusikaõpetajad tunnetavad ajas muutunud õppekorralduslikke muutusi erinevalt, kes rohkem, kes vähem. Antud teadmine annab alust arvata, et mõned õpetajad lähtuvad õpetamisel sellest, mis on neile endile juba varasemast kogemusest omane, mitte ei lähtu uuenenud ainekavast ja õpilaste vajadustest. Seesuguse suhtumise tagajärjel võib juhtuda, et välja jääb arendamata raskema HEV õpilase muusikaline potentsiaal kui ka teised arengulised ja sotsiaalsed oskused.

Erinevad uuringud (Muldma, 2010; Mõistlik- Tamm, 2013; Hallam, 2010) on välja toonud, et pillimäng soodustab õpilase peenmotoorika, koordineerimise, kontsentratsiooni ja reageerimiskiiruse arengut. Intervjuudes osalenud muusikaõpetajad tõid välja, et antud arenguvaldkondade puudujääke esineb HEV õppijatel. Antud uurimustulemuste põhjal saab öelda, et hetkel ei toeta muusikatunnid täies mahus HEV õpilase arengut eespool nimetatud arenguvaldkondades. Muusikaklassid omavad ebatäiuslikku pilliparki, seetõttu on pärsitud aktiivne musitseerimine muusikatunnis. Sellest võib järeldada, et muusikatunnid on endiselt teoreetilisema sisuga ning aktiivne musitseerimine leiab vähest kasutust, mis toetaks HEV õpilast mitmekülgsemalt. Kõrgessaar (2010) on välja toonud, et õppijad võivad erineda nii vaimsetelt võimetelt kui ka isikuomadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi tavalises koolikeskkonnas on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil. Uuringu tulemuste põhjal võib öelda, et muusikaklassis toimub täielik kaasamine, kuid kaasava hariduse põhimõtteid ei arvestata HEV õppija õpetamisel. Õpetajad teavad, et peavad olema paindlikud ning lähtuma õpilase individuaalsusest, kuid isiklikust ressursist lihtsalt ei jätku. Õppetöö paremaks muutmiseks ei jõua õpetajad vastavat õppematerjali HEV õppijale ette valmistada mistõttu võivad HEV õppiraskused ja mahajäämus suurened.

## KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV õpilaste õpetamisel, võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted.

Kaasava hariduse kvaliteedi näitaja on õpetaja toimetulek erinevuste ja mitmekesisusega kõigil haridustasemetel ja õppekeskkondades, tugiteenuste kättesaadavus ning parimate õpetamismeetodite rakendamine (Kivirand, 2016; Räs, et al., 2016). Kaasava hariduse õppekorraldamise juures peetakse olulisemaks pedagoogiliseks võtteks õppe diferentseerimist ning lisaks tuleb arvestada õpilase individualiseerimisega, et tagada kvaliteetne õpe kõigile (Kõrgessaar, 2010). Erinevad uuringud kaasava hariduse rakendamisest näitavad, et puudujääke esineb õpetajate teadmistes ja oskustes HEV õpilastega töötamisel (Klemmer, 2013; Kruusamäe, 2015 Räs, Kallaste, Sandre, 2016). Käesoleva uurimustöö tulemused kinnitavad varasemaid uurimuste tulemusi ning et jätkuvalt on murekohaks, et õpetajatel puuduvad piisavad teadmised ja oskused, kuidas HEV õppija õpetada muusikatunnis. Lisaks sellele, seavad takistusi õppetöö korraldamiseks vähene inim- ja finantsressurss ning õppematerjalide sh instrumentide puudus, mille olemasolu tagaks vastava kvaliteedi, mida Eesti haridussüsteem näeb ette. Kaasava hariduse põhimõtete tõhusamaks ja järjepidevamaks rakendamiseks Eesti haridussüsteemis on vaja hariduspoliitilisi muudatusi leidmaks lisavõimalusi, et tagada muusikaõpetajatele vastav erialane väljaõpe ning tugimeetmed õppetöö paremaks organiseerimiseks.

Uurimuses osalenud muusikaõpetajad tunnevad huvi enese täiendamise vastu ja tahavad HEV õpilastega tegeleda, kuid tugimeetmete vähesus või puudus pärsib nende töö efektiivsust ja tulemuslikkust. Õppematerjalide tegeliku lihtsustamise asemel nõutakse HEV õpilaselt väiksema mahu õppematerjali täitmist, kuigi tegelikult tuleks koostada või kasutada spetsiaalselt HEV õpilasele mõeldud ja koostatud materjale, mis antud hetkel samuti uuritavate hinnangul puuduvad. Tänapäeval hetkel eeldatakse ja nõutakse õpetajatelt suurt paindlikkust ja individuaalset lähenemist, kuid takistuseks on võimalused, mis looksid selleks aluse.

Üle vaatamist vajab vastutusvaldkond, mille alusel otsustatakse, missuguses koolis, klassis, või õppekaval HEV õpilane peaks õppima. Hetkel otsustab selle üle lapsevanem, kes vaatamata spetsialistide hinnangutele ja soovitudele saavad vastupidiselt käituda, kuid mis ei pruugi teenida HEV õpilase huvisid parimal viisil. Algselt tehtud otsusel on suur kaal lapse edasisele arengule, mille tagajärjel võib tekkida arengu pidurdumine, raskused õppetöös kuni koolist välja langemiseni ning erinevad käitumiskeskused.

### **Uurimistöo praktiline väärtus ja edasised suunad**

Antud töö autor peab uurimistöo üheks kitsaskohaks väikest valimit ning leiab, et töö usaldusväärsemaks muutmiseks ning laialdasemate tulemuste saavutamiseks, tuleks uurimistööd korrata suurema arvuga intervjueritavatega. Uurimistulemusi tõlgendades tuleb meeles pidada, et antud tulemusi ei saa üldistada, vaid need kirjeldavad uurimuses osalenud uuritavate kogemusi. Töö autorile teadaolevalt pole muusikaõpetajate seas sellist uuringut Eestis varasemalt tehtud. Antud töö praktiliseks väärtuseks saab pidada seda, et antud uurimuse tulemustena sai kinnitust, et jätkuvalt esinevad samad puudujäägid, mis on eelnevates uurimustes välja toodud, mis tähendab, et tegelema tuleb hakata nende lahendamiseks. Muusikaõpetajad vajavad erialaseid koolitusi ja õppematerjale, mis looksid neile vastava tugiraamistiku, et tagada HEV õpilaste kaasatus.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki muusikaõpetajaid, kes leidsid aega jagada minuga oma kogemusi, teadmisi ja oskusi kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks muusikaõpetuse tunnis. Samuti tahan tänada oma õde Kristy Aidla't, kes oli abiks keelelise toimetamise eest ning oli andmete analüüsimisel kaaskodeerijaks.

Autorsuse kinnitus. Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia ning Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

## KASUTATUD ALLIKAD

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. ning Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. ja Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion* (15). London: Routledge.

Bernstorf, E. (2013). Differentiation in Music Instruction: Implications of MTSS and Common Core for Inclusion Settings. *Kansas Music Review*. (1-9). Kasutatud <http://lingid.ee/ManQ5>

Buli- Holmberg, J., Jeyaprathaban, S. (2016) Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education* Vol 31, NO 1, 119- 134.

Chen- Hafteck, L. (2010). Discovering World Music and Children's Worlds: Pedagogy Responding to Children's Learning Needs. Clements, A. C. (Eds.). *Alternative Approaches in Music Education. Case Studies from the Field*. Rowman & Littlefield Education (pp.41-57). New York.

Clements, A. C. (2010) *Alternative Approaches in Music Education. Case Studies from the Field*. Rowman & Littlefield Education (pp. 9–10). New York.

Darrow, A. A., (2010). Including Studnets With Disabilities in Music Performance Classes. *General Music Today*, 23 (3), 42-44.

Eisenschmidt, E., Koit, R. (2014) *Kutsestandardi rakendamise õpetajaks kujunemisel ja edasises professionaalses arengus*. Tallinn. Kasutatud <https://www.innove.ee/UserFiles>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.

Erelt, T., Kadakas, M., Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H & Unt, I. (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat: Eesti, inglise, saksa, soome, vene*. Tallinn: Eesti keele sihtasutus. (lk,185)

(EEAA) Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009a). *Juhtmõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel- Soovitused poliitikakujundajatele*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Kasutatud [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf)

(EEAA) Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009b). *Indikaatorid- kaasava hariduse edendamiseks Euroopas*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Kasutatud [https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ET.pdf)

(EEAA) Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2011). *Kaasamist toetav õpetajakoolitus Euroopas – Probleemid ja võimalused*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Kasutatud [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ET.pdf)

(EEAA) Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012). *Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Kasutatud [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ET.pdf)

(EEKHA) Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. Kasutatud [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf)

Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. *Intelligence*, 24 (1), 13–23.

Hallam, S. (2010). The power of music: its impact of the intellectual, personal and social development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 38(3), 269–289.

Hammel, A; Hourigan, R.M. (2011) *Teaching Music to Students With Special Needs: A Label Free Approach*. Oxford University press: United States of America

Hanga, K.; Voog, H. (toim) (2012). *Heade praktikate kogumik*. Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi. Eesti Puuetega Inimeste Koda: Tallinn.  
Hanga, K. (2013). (Toim.) Haukanõmm, M., Kamber, P. (2013). *ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis*. Eesti Puuetega Inimeste Koda.  
[http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat\\_veeb.pdf](http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat_veeb.pdf), lk 21-30.

Hargreaves, D. J., Miell, D., MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In: D. J. Hargreaves, D. Miell, R. A. R. MacDonald (eds.), *Musical identities* (pp. 1–20), Oxford, New York: Oxford University Press.

Haridus - ja Teadusministeerium (2013). Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon. Kasutatud [https://www.hm.ee/sites/default/files/hev\\_kotseptsioon.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/hev_kotseptsioon.pdf)

Haridus – ja Teadusministeerium (2017). Kasutatud <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Medicina: Tallinn.

Häidkind, P., Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr.4 (2)*, 60-88.

Härma, K. (2014). Omaloomingu ja improvisatsiooni võimalustest muusikatunnis. Kiilu, K, Sepp, A (Koost). *Muusikaõpetuse didaktika*. Valik artikleid (108-123). Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Härma, K., Sepp, A. (2014). Laulmine. Kiilu, K, Sepp, A (Koost). *Muusikaõpetuse didaktika*. Valik artikleid (90-99). Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Innove, (2016). Nõustamisteenuste korraldamise töökord.

[http://www.innove.ee/UserFiles/Haridustugiteenused/N%C3%B5ustamiskomisjonid/Oppe-noustamise\\_protsess\\_20052016.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/Haridustugiteenused/N%C3%B5ustamiskomisjonid/Oppe-noustamise_protsess_20052016.pdf)



Kaikkonen, M., Laes, T.(2011) Essee: Muusika eriõpe loob õppimiseks võrdsed võimalused. *Muusika kõigile- erivajadustega inimeste muusikaõpetaja käsiraamat*. (Toim) Riia Linnavalitsuse haridus-, kultuuri- ja spordiosakond (lk 10-13). Riia. E- Forma.

Kaikkonen, M.(2016). Music for All: Everone Has the Potential toLearn Music. (Toim) Vander Line Blair, D ja McCord, K. (2016) *Exceptional Pedagogy for Children with Exceptionalities*. International Perspectives. Oxford.

Kallaste, E. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Teemailine raport: Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010-2014. Kasutatud: <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraport-Statistiline-%C3%BClevaade-final.pdf>

Kalmus, V. Masso, A., & Linno, M. (2015). Teksti ja diskursusanalüüsi meetod. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. Kasutatud <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Karlep, K. (2015). Kaasamisega kaasnevad probleemid. *Eripedagoogika: HEV õpilaste kaasamine*, 46, 40-74.

Kiilu, K., Sepp, A. (2014). Muusikalistest võimetest. Kiilu, K, Sepp, A (Koost). *Muusikaõpetuse didaktika*. Valik artikleid (78-89). Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulased iseärasused. *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (17-60). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Kivirand, T. (2010). „Märka ja toeta last“. Teadmik õpetajale: Haridus– ja Teadusministeerium, Eesti Puuetega Inimeste Koda: Tallinn.

Kivirand, T. (2012). Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. K. Hanga ja H. Voog (Toim), *Heade praktikate kogumik: Käsiraamat sotsiaal- ja*

*haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi.* Eesti puuetega Inimeste Koda: Tallinn. (lk. 55-57)

Kivirand, T. (2016). *Head haridust luues.* Ideid , mõtteid ja retsepte kaasava hariduse edendamiseks. T. Schmidt (Toim). MTÜ Hea Algus. ( lk. 14-17).

Klemmer, U. (2013) *Õpetajate toimetulek hariduslike erivajadustega õpilastega põhikooli II kooliastmes ühe valla kolme kooli näitel.* (magistritöö). Tallinna Ülikool.

Kruusamäe, R. (2015). Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides (magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/48264>.

Krull, E. 2000. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat.* Tartu Ülikooli kirjastus: Tartu.

Kõrgessaar, J. (2010). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse.* e- väljaanne.

Kyriazopoulou, M. ja Weber, H. (toim.) 2009. *Indikaatorid – kaasava hariduse edendamiseks Euroopas,* Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis.* Tallinn: Infotrükk.

Liimets, A. (2009). Muusikalise kontegelikkuse ühendused identiteedi ja diferentsiga. *Muusika noorte elustiilis ja nüüdisaja koolikultuuris* (57-71). Tallinn: Tallinna Ülikool.

Lindgren, H.C. ja Suter, W.N. (1994). Õunapuu, T; Krull, Ed. (Toim). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas* (lk 433- 470). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lyons, W.E., Thompson, S.A., Timmons, V. (2016) We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education* 20(8), 889-907.

Läänemets, U. Kalamees-Ruubel, K., Sepp, A. (2014). Hea õpetaja peaks olema valmis õppima ka õpilastelt. *Riigikogu Toimetised*, 29/2014, 163–170.

Mayer Grossbach, J. (2011). *AS BAD AS THEY SAY? Three Decades of Teaching in the Bronx Empire State Editions: New York.* (lk.79)

Moran, A. (2009). Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61.

Muldma, M. (2010). Muusikaõpetus esimeses ja teises kooliastmes. E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk.346-366). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Mõistlik – Tamm, M. (2013). *Teraapilisest lähenemisest muusikaõpetuses: Muusikatund kui heaolu ja elukestva muusikaharrastuse allikas.* Publitseeritud doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Mõttus, R., Allik, J., Realo, A. (2011). *Intelligentsuse Psühholoogia.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 35-110.

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196 *Policy Guidelines on Inclusion in education* (2009). Pariis: UNESCO.

Kasutatud <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

OECD (2005) *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators.* Pariis.

Ott, P. (2011). *Music for Special Kids. Musical Activities, Songs, Instruments and Resources.* London.

Paat, G., Kaarna, R., Aaviksoo, A. (2011) Meditsiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. *Lõpparuanne. Poliitikauuringute Keskus PRAXIS:* Tallinn.

Peter, E. (2011). *Differentiation in musical education.* Studia Universitatis Babes- Bolyai.1 (p. 129-139)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 46 (2010)

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

(LÕK) Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. Põhikooli – ja gümnaasiumiseadus, 2010 §15.

[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1008/Lisa\\_1\\_uus.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1008/Lisa_1_uus.pdf#)

[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1008/Lisa\\_2\\_uus.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1008/Lisa_2_uus.pdf#)

[https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1008/VV182\\_lisa3.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1008/VV182_lisa3.pdf#)

Päts, R. (2010) *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Põldmäe, M. (toim) Koolibri, Tallinn.

Robinson, D. (2015) Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178.

Räis, M.L., Kallaste, E., Sandre, S.L.(2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Uuringu lõppraport*. Eesti rakendusuuringu keskus Centar. Kasutatud

<http://www.centar.ee/uus/wpcontent/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraport-final.pdf>

Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalem (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud <http://samm.ut.ee/valimid>

Selke, T. (2007). *Suundumusi eesti üldhariduskoolimuusikakasvatuses 20. sajandi II poole ja 21. sajandi alguses*. Publitseeritud doktoritöö Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Sepp, A., Härma, K. (2014) Muusikalugu ja muusika kuulamine. Kiilu, K., Sepp, A.(koost) *Muusikaõpetuse didaktika, valik artikleid* (100-107).Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Sepp, A. (2014). Muusikaõpetuse didaktikast. . Kiilu, K., Sepp, A.(koost) *Muusikaõpetuse didaktika, valik artikleid* (20-31). Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.

Skogen, K., Holmberg, J.B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Tartu: Teadus- ja Haridusministeerium.

Sloboda, J. A. (2007). *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia (17-36; 177- 213).

Tropp, K. (2010). Emotsionaal- käitumisraskustega õpilased. E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk.153- 171). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

UNESCO, 2009. Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, France. Kasutatud; <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Veebipõhine kõnetuvastus (2011). <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>

Wigram, T. (2002). *Comprehensive Guide to Music Therapy Theory, Clinical Practice, Research and Training* (169-187) London: *Jessica Kingsley Publishers*

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. [https://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence=1](https://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1)

## **LISA1. INTERVJUU KAVA**

Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada muusikaõpetajate kogemused I ja II kooliastmes HEV õpilaste õpetamisel muusikatunnis, võttes aluseks kaasava hariduse põhimõtted.

Lähtudes uurimistöö eesmärgist on uurimisküsimused järgmised:

- 1) Kuidas muusikaõpetajad mõistavad terminit kaasav haridus?
- 2) Kuidas muusikaõpetajad kirjeldavad oma valmisolekut HEV õpilaste õpetamiseks?
- 3) Missugused on muusikaõpetajate kogemused tugimeetmete rakendamisel?
- 4) Missugused on muusikaõpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel?

### **Taustaandmed**

- 1) Missugune on Teie omandatud haridustase?
- 2) Kui kaua olete muusikaõpetajana töötanud?

### **Missugune on muusikaõpetajate arusaam kaasavast haridusest?**

- 4) Kuidas Teie mõistate „kaasava hariduse“ olemust Eesti haridussüsteemis?
- 5) Mida tähendab Teie jaoks hariduslik erivajadus?

### **Missugune on muusikaõpetajate valmisolek HEV õpilaste õpetamisel?**

- 6) Kuidas hindate oma valmisolekut õppetöö läbiviimiseks kehtiva HEV õpilaste kategoriseerimis süsteemi alusel?
- 7) Millise ettevalmistuse olete saanud töötamiseks HEV õppijatega? Palun kirjeldage.
- 8) Millistel koolitustel olete osalenud viie aasta jooksul mis toetaks HEV õppija õpetamist?
- 9) Kas tunnete koolituse vajadust oma oskuste ja teadmiste arendamiseks, et töötada erivajadustega õppijatega ? Milles tunnete puudujääke?
- 10) Kuidas Te hindate enda suutlikust kaasata kõiki õpilasi õppetöösse? Palun põhjendage.
- 11) Mis on teie hinnangul õppekorralduslikud tugevused, mis toetavad kaasava hariduse rakendamist I ja II kooliastmes?
- 12) Mis teie hinnangul on takistavateks teguriteks kaasava hariduse rakendamisel I ja II kooliastmes?

### **Missugused on muusikaõpetajate kogemused tugimeetmete rakendamisel?**

- 13) Kirjeldage, missugused on teie töökohal olemasolevad tugimeetmed?
- 14) Missuguseid tugimeetmeid te oma töös kasutate või olete kasutanud?

15) Milliseid meetmeid tuleks rakendada, et HEV õpilasi enam ja paremini kaasata?

**Missugused on muusikaõpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel?**

16) Milliste erivajadustega õpilastega olete kokku puutunud?

17) Kuidas on muusikaõpetuse sisu varasemaga võrreldes muutunud? Milliseid tähelepanekuid oskate välja tuua?

18) Kuidas on kaasava hariduse kontseptsioonist lähtuvalt mõjutanud õppetöö korraldust HEV õppijatega? Tooge näiteid.

19) Kuidas olete toetanud või toetate HEV õppijat tunniväliselt?

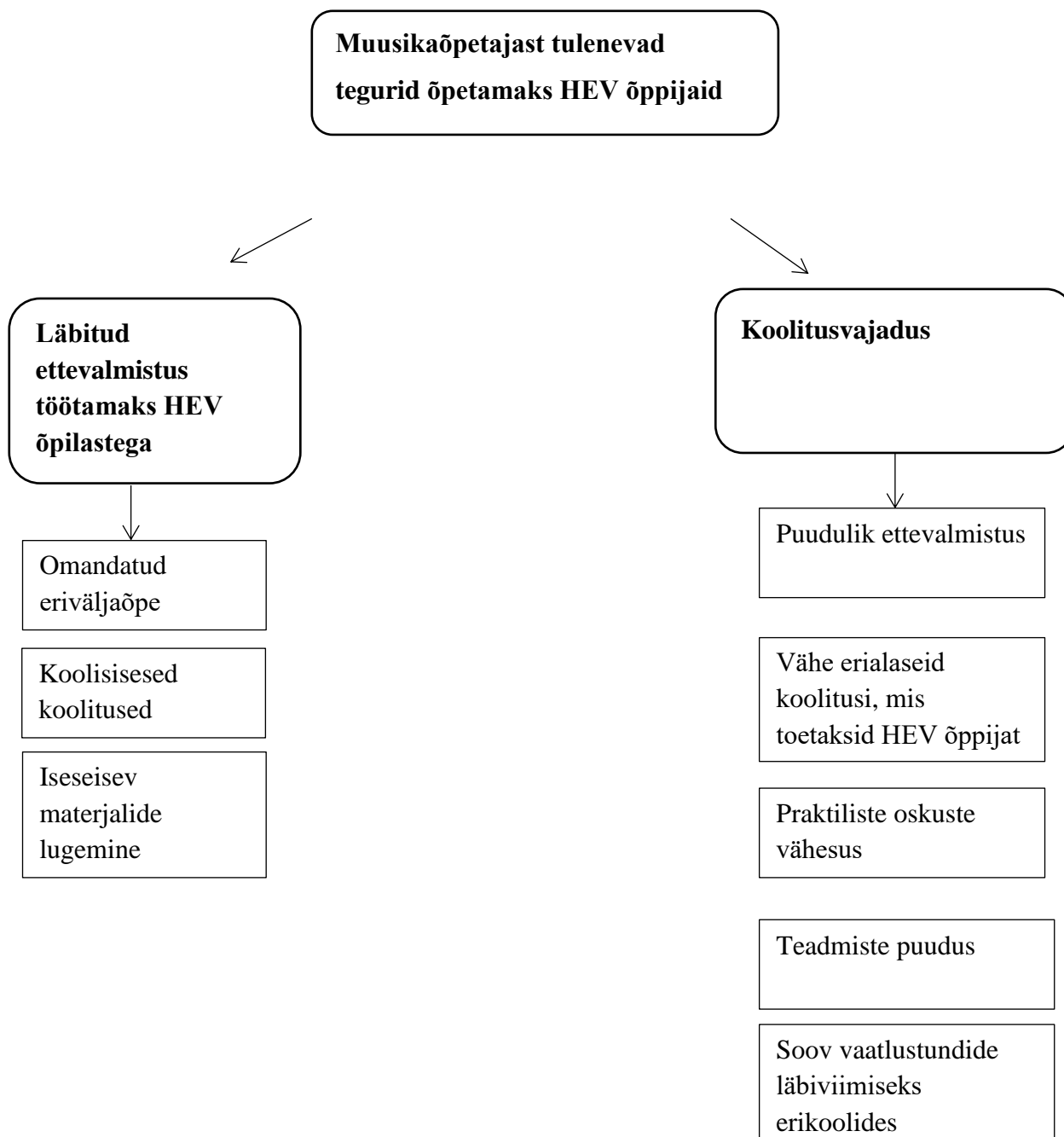
20) Kuidas te hindate HEV õppija toimetulekut? Numbriliselt või kujundava hindena?

21) Milliseid peamisi õppemeetodeid kasutate toetamaks HEV õpilaste õppimist?

22) Kuidas innustate ja motiveerite HEV õppijat õppeprotsessis?

23) Millest lähtute õppematerjalide valikul ja kust leiate materjali?

## LISA 2. NÄIDE ALAKATEGOORIA MOODUSTAMISEST





Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Cathlen Aidla

(sünniaeg 02.08.1982)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Muusikaõpetajate kogemused kaasava hariduse põhimõtteid rakendades I ja II kooliastmes“, mille juhendaja on Marvi Remmik.
  - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Viljandis, **18.05.2017**