

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Agnes Leemets

ÕPETAJA TOIMETULEK JA TOETUSVAJADUS HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA
LAPSE ÕPETAMISEL TAVAKLASSIS LÄÄNE-VIRUMAA MAAKOOLIDE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: Evelyn Kiive, Ph.D

Tartu 2023

Kokkuvõte

Kaasav haridus on oluline teema olnud Eesti haridusvaldkonnas juba paarkümmend aastat. Viimastel aastatel on hariduslike erivajadustega laste arv koolides kasvanud. See on olnud suur proovikivi kõikidele Eesti koolidele. Suuresti on mõjutatud õpetaja roll ja toimetulek haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel kaasavas klassiruumis. Kaasava hariduse rakendamise õnnestumiseks on vajalik tugev meeskonnatöö õppija, õpetaja, lapsevanemate ja tugispetsialistide vahel, kuid suurim vastutus lasub siiski õpetajal. Edukaks kaasava hariduse rakendamiseks on olulised õpetajate pädevused (Uibu & Palu, 2018). Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas Lääne-Virumaa maakoolide õpetajad hindavad oma toimetulekut haridusliku erivajadusega õpilase õpetamisel tavaklassis ning milliseid, lisakoolitusi ja tugispetsialistide teenuseid vajavad. Seetõttu keskendutakse antud töös Lääne-Virumaa kaasavate maakoolide õpetajate seisukohtadele ehk õpetaja hinnangutele oma teadmistele, toimetulekule, hinnangulisele koolitus- ning tugispetsialistide vajadusele. Eesmärgi saavutamiseks kasutati kvantitatiivset uurimisviisi ning andmeid koguti ankeetküsimustiku kaudu viie Lääne-Virumaa maakooli klassi- ja aineõpetajatelt. Uurimustöö valimis osales 52 õpetajat. Tulemustest selgus, et klassi- ja aineõpetajate hinnangud oma teadmistele ja toimetulekule kaasavas klassiruumis õpetamisel ei erinenud. Õpetajate pikem tööstaž oli seotud kehvema hinnanguga oma toimetulekule erivajadustega õppijate õpetamisele kaasavas klassis.

Märksõnad: kaasav haridus, hariduslik erivajadus, tugisüsteem, tugispetsialist, maakool.

Abstract

Inclusive education has been an important topic in the field of education in Estonia for decades. The number of children with special educational needs has increased in recent years. It has been a test for all Estonian schools. Teacher's role and dealing with teaching a student with special educational needs in an inclusive classroom has been greatly impacted. Although strong cooperation between the learner, teacher, parents and student support specialist is needed for successfully implementing inclusive education, the biggest responsibility lies on the teacher. Teachers' competencies are necessary for successful implementation of inclusive education (Uibu & Palu, 2018). The aim of the present thesis is to find out how the teachers of small rural schools in Lääne-Virumaa assess how they manage with teaching a student

with special educational needs in a regular class and which knowledge, training courses and student support specialists' services do they need. Therefore, the focus of the thesis is on the teacher's attitudes in the inclusive schools in Lääne -Virumaa, it means teacher's assessment on his/her knowledge, managing, estimated need of training and student support specialist need. To achieve the goal, a quantitative research method was used, and data were collected through a questionnaire from class and subject teachers of five rural schools in Lääne - Virumaa. 52 teachers participated in the research sample. No differences were found between the subject- or class teachers ratings of their own knowledge and coping in an inclusive classroom. Teachers working experience was negatively associated with their self-reported coping when teaching SEN pupils in mainstream classrooms.

Keywords: inclusive education, special educational need, support system, student support specialist, rural school.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	6
1. Teoreetiline raamistik	7
1.1. Kaasava haridus ja sellega seotud mõisted	7
1.2. Kaasava hariduse näited Euroopas	9
1.3. Kaasava hariduse rakendamine Eestis	10
1.4. Enam levinud hariduslikud erivajadused Eesti koolide õpilastel	12
1.5. Õpetaja ja tugispetsialistide roll kaasava hariduse rakendamisel	12
1.6. Õpetajate hinnangud oma oskustele, toimetulekule ning koolitus- ja tugi- spetsialistide vajadusele Eestis ja Lääne-Virumaal	15
2. Metoodika	16
2.1. Valim	16
2.2. Mõõtmisvahendid	17
2.3. Andmeanalüüs	17
2.4. Autoripositsioon	17
3. Tulemused	
3.1. HEV liigid, millega õpetajad antud hetkel kokku puutusid	18
3.2. Õpetajate hinnangud enda toimetulekule ja koolitusvajadusele haridusliku erivajadusega õpilaste õpetamisel	19
3.3. Tugispetsialistid ja klassitüübid Lääne-Virumaa maakoolides	20
3.4. Tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused	21
3.5. Probleemid ja õnnestumised kaasavas klassikollektiivis	22

3.6. Õpetajate toetusvajadus lapsevanemate, kohaliku omavalitsuse ja riigi poolt	23
4. Arutelu	24
4.1. Töö piirangud	28
Tänuõnad	28
Autorsuse kinnitus	28
Kasutatud kirjandus	29
Lisa 1. Küsimustik „Õpetaja toimetulek ja toetusvajadus haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis Lääne-Virumaa maakoolide näitel“	

Sissejuhatus

2010. aastal kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega sätestati Eesti hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks kaasava hariduskorralduse rakendamine. Lähtuvalt kaasava hariduse põhimõttest (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018) õpivad hariduslike erivajadustega (HEV) õpilased üldjuhul elukohajärgses koolis. Alates selle seaduse jõustumisest on Eestis suurenenud tavakoolides õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste arv (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018).

Igale õpilasele peaks seaduse järgi võimaldatama koolis vastavalt vajadusele erinevate tugispetsialistide teenused: logopeed, psühholoog, eripedagoog ja sotsiaalpedagoog (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 37). Haridusfoorumis (2020) tuuakse aga välja, et olenemata üle kümne aasta kestnud püüdlustest Eesti koolides kaasavat haridust rakendada, puudub Eestis hariduslike erivajadustega õppijate toetamiseks terviklahendus, kaasava hariduse rakendamiseks ja kvaliteetse hariduse tagamiseks olevad tugisüsteemid pole piisavalt tõhusad. Kaasava hariduse kontekstis on probleemiks nii pädevate õpetajate nappus kui ka puuduv valmisolek HEV õpilastega töötamiseks. Arvestama peaks ka regionaalsete eripäradega, eriti väikestes maakoolides, kus õpilasi on vähe ja kohanduste tegemine on vältimatu.

Palju on arutletud selle üle, kuidas muuta koolikeskkond erivajadustega õpilastele võimalikult õppetööd soodustavaks ja arengut toetavaks, kuid vähem on uuritud õpetajate valmisolekut ja toimetulekut töötamisel HEV õpilasega tavaklassis. 2016 aastal viidi läbi uuring, milles selgub, et suur osa tavakoolide õpetajatest tunneb vajadust täiendavate teadmiste ja oskuste järele töötamiseks erivajadustega õpilastega (Räis *et al.*, 2016). Vaatamata erinevatele koolitus- ja enesetäiendamisvõimalustele tunnetavad õpetajad, et nende haridus HEV õpilaste õpetamiseks, on ebapiisav (Haridusliku erivajadusega õpilaste..., 2013).

Kuna kaasavas hariduses on väga tähtis roll just õpetajal ja kõikide õpilastega seotud osapoolte koostööl, siis tuleb püüelda ühtsete arusaamade poole kaasava hariduse osas (Kivirand *et al.*, 2020). Seetõttu on oluline uurida õpetajate hakkamasaamist ja toetusvajadust väikestes maapiirkonna koolides kaasava hariduse kontekstis.

Teoreetiline raamistik

1.1. Kaasav haridus ja sellega seotud mõisted

Õigus haridusele on üks Eesti Vabariigi kodaniku põhiõiguseid (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992) ning Haridus – ja Teadusministeeriumi kodulehel (2020) on kaasava hariduse rakendamine Eesti hariduskorralduse juhtivaks põhimõtteks: „Kaasava haridus all peetakse eelkõige silmas inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele“ (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020).

Erinevate artiklite analüüsi põhjal pakuvad Nelis ja Pedaste (2020) välja viis peakategooriat ehk dimensiooni, millega tuleb kaasava hariduse rakendamisel arvestada: laps, õpetaja, perekond, organisatsioon ja riik. Lapse tasandit mõjutavad kõik teised tasandid, kuid enamasti õpetajate, perekonna ja asutuse tasandid ning kaudselt ka riigi tasand. Lapse tasandiga tuleb kõikidel teistel tasanditel arvestada.

Kaasava hariduse mõiste. Nii kaasava kooli kui ka kaasava hariduse mõistet tõlgendatakse erinevates Euroopa riikides erinevalt ja puudub ühtne kokkulepe, millist haridust võib nimetada kaasavaks (Skogen & Holmberg, 2004). Kaasava hariduse põhimõtte arvestab kõikide õpilaste erisusi, võimeid ja vajadusi loomulikena, tagades kõigile võrdsed võimalused õppimiseks ja arenguks. UNESCO poliitilistes suunistes on sätestatud olulisemad kaasavat haridust mõjutavad õiguslikud kohustused. Kaasava hariduse põhieesmärgiks on võimaldada kõigile õppijatele võimalus õppida võimetekohaselt vaatamata nende erisustest ja väärtustades iga liikme panust ühiskonnas (Mitchell, 2015).

Kaasava hariduse põhimõtted lähtuvad kolmest peamisest argumendist (Mitchell, 2015):

1. Haridus on põhiõigus.
2. Keskendumine ei peaks mitte inimese puudustele, vaid sellele, kuidas sotsiaalne keskkond inimest toetab.
3. Kuna erivajadusega ja erivajaduseta õpilaste vahele on keeruline täpset piiri tõmmata, ei põhjendatud ka eristav haridus.

Häidkind ja Oras (2016, lk 61) järgi tõlgendatakse Eestis kaasava hariduse mõistet kahel erineval viisil:

1. kitsalt – erivajadustega lapsi õpetatakse koos teistega;
2. laiemalt – kõigil on õigus õppida oma elukohajärgses koolis.

Kaasava hariduse kitsas definitsioon on suunatud ainult ametlikult määratletud hariduslike erivajadustega õppuritele ja eriti just puuetega õppijate võimalustele õppida elukohajärgses koolis. Seevastu lai definitsioon hõlmab kõiki õpilasi ning keskendub

mitmekesisusele ja sellele, kuidas koolid on valmis arvestama kõigi õpilaste erisuste ja vajadustega (Armstrong *et al.*, 2011).

Nelis ja Pedaste (2020) kirjeldavad läbi põhjaliku kirjandusanalüüsi kaasavat haridust kui inimõigusi arvestavat ja heale haridusele ligipääsu pakkuvat lähenemisviisi. Kaasamise käigus tajuvad lapsed kuuluvustunnet ja integratsiooni hoolimata nende erivajadusest ning läbi mõtestatud osaluse ja individuaalse ning personaalse lähenemise arvestatakse lapse arengut ja potentsiaali saavutatakse kaasamine.

HEV õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppest 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 õpetajad), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas.“ (Põhikooli ja..., 2010).

HEV õpilasena käsitleb PGS (§ 46) last, kelle õpetamisel tuleb teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õpikeskkonnas, taotletavates õpitulemustes või õpetaja koostatud töökavas, ehk siis õpilast, kes vajab tõhustatud või erituge (Kivirähk & Kiive 2022).

Eestis on defineeritud hariduslike erivajadusi järgnevalt (Kõrgesaar 2010): „[...] mõnikord erinevad õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omaduselt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-öelda tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks erivajadusteks, laiemas kontekstis lühemalt, erivajadusteks.“ (Kõrgesaar 2010:3-4)

Tugisüsteemide mõiste. Tugisüsteemid on erinevatest tugiteenustest koosnev kogum, mis toetavad erilist õpikeskkonda vajava õpilase õppimist koolis. Nendeks on erirühmad, eriklassid (pikapäevarühm, õpiabirühm, õpiraskustega õpilaste klass, väikeklass) ja erinevad tugisüsteemid (logopeedid, eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid, abiõpetajad) (Klaar *et al.*, 2007). Haridusliku erivajaduse ja sellest lähtuvalt vajalike tugisüsteemide väljaselgitamine on oluline, sest ainult sellisel viisil on võimalik HEV õpilasele pakkuda talle vajalikku tuge. Seejuures on oluline rõhutada iga õpilase ja juhtumi individuaalsust.

Maakooli mõiste. Käesolevas töös on maakooli mõistet tinglikult kasutatud kui maapiirkonnas asuvat väikekool. Väikekool on Haridus- ja Teadusministeeriumi

dokumentides kokkuleppeliselt ja tinglikult jaotatud õpilaste arvu järgi. Väikekoolideks loetakse neid õppeasutusi, kus õpib vähem kui 70 õpilast.

1.2. Kaasava hariduse näited Euroopas

Rahvusvahelisel ja Euroopa tasandil on mitmeid erivajadustega ning kaasamisega seotud dokumente, mis on riikide poliitika taustsüsteemi loomise aluseks (Euroopa Eripedagoogika..., 2009). Näiteks Salamanca deklaratsiooni põhiidee on, et kaasava lähenemisega tavakoolid on efektiivseim vahend, et võidelda tõrjuvate hoiakutega, luua avatud kogukondi ja kaasavat ühiskonda ning jõuda kõigile kättesaadava hariduseni (UNESCO, 1994). Salamanca deklaratsioonis on välja toodud ka kaasamise põhimõtted (UNESCO, 1994, lk 11-14):

1. Koolid peavad pakkuma haridust olenemata õpilase füüsilisest, intellektuaalsest, sotsiaalsest, emotsionaalsest, keelelisest vms erisusest;
2. Erivajadustega inimeste haridus põhineb tõestatud pedagoogilistel praktikatel;
3. Kaasava kooli põhiprintsiip on see, et kõik lapsed peaksid õppima (võimaluse korral koos, olenemata nende raskustest või erinevustest);
4. Vajadusel peaksid olema võimaldatud igakülgne lisatugi, et tagada tõhus haridus;
5. Erilist tähelepanu tuleks pöörata raske- ja liitpuudega lastele ja noortele;
6. Õppekavad tuleks kohandada laste vajadustele, mitte vastupidi;
7. Erivajadustega lapsed peaksid saama õppida tavaõppekava järgi (kasutades selleks vajadusel täiendavat tuge) mitte õppima erioppekava järgi.

Norwich (2008) väidab, et kaasamise seisukohast on riike keeruline võrrelda, sest erinevusi esineb nii ajaloolises, poliitilises kui ka sotsiaalsetes kontekstides. Erinevate riikide kogemused on kaasava hariduse rakendamisel erinevad. Kuid sellest hoolimata kehtib ühine nõue, et riigid peavad tagama HEV õpilastele tasuta kaasava kvaliteetse haridussüsteemi võrdsel viisil teiste ühiskonnaliikmetega (Puuetege inimeste..., 2006).

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri kuulub 29 liikmesriiki. Selle organisatsiooni eesmärk on edendada hariduslike erivajadustega seotud hariduspoliitikat ja praktikat. Agentuuri hinnangul on mitmed riigid välja toonud kogemuse, et hariduslike erivajadustega laste ja noorte edasijõudmine õnnestub kõige paremini kaasavates koolides, kus saavad õppida peaaegu kõik kogukonna lapsed.

Norra kaasava hariduse süsteemi iseloomustab see, et erivajadustega lapsi püütakse võimalikult varakult märgata lasteaiaõpetajate, meditsiinitöötajate või lapsevanemate poolt ning suunata vanemate nõusolekul pedagoogilis-psüholoogilisele teenusele, mille ülesandeks

on hinnata lapse potentsiaalset eripedagoogilise toe vajadust ning kirjutada selle kohta ametlik tunnistus, kirjeldades vajaliku eripedagoogilise abi sisu ja mahtu. Vanemad peavad seejärel otsustama, kas soovivad oma last panna tavakooli või erikooli (Leigri, 2018).

Läti ja Leedu on liitunud Põhjamaade ja Baltikumi programmiga „School for all“. Läti kaasava hariduse rakendumisel ilmnevad samad probleemid, mis Eestis – suur lõhe õpetajate oskuste ja pädevuste ning tegelike vajaduste vahel; õpetajad ei pea kaasamist oma ülesandeks; puuduvad vajalikud ressursid. Mõnevõrra parem on olukord Leedus, kus juba 10 aastat tagasi algatati assistentide (abiõpetaja) kohtade loomine. Igas omavalitsuses on nõustamiskeskus, kus töötab spetsialistide meeskond, õpetajaid toetavad süsteemid toimivad hästi (Euroopa Eripedagoogika..., 2009).

Soomes rakendatakse Eesti koolidega sarnast kolmeastmelist tugisüsteemi. Seal jaguneb õppimist ja kooliskäimist toetav süsteem põhikooliseaduses üldiseks, tõhustatud ja eriliseks toeks (Hienonen *et al.*, 2021). Üldise toe vajaduse otsustab kool ning selle raames pakutakse õpilasele täiendavat juhendamist õpetaja ja/või tugispetsialisti poolt ning vajadusel õpiabirühmas või individuaalselt (Kivirähk & Kiive, 2022). Kui üldisest toest ei piisa, kaasatakse õpilase lisatoe vajaduse hindamiseks kooliväline nõustamismeeskond ning vastavalt toe vajadusele määratakse õpilasele kas tõhustatud või eritugi (Haridus- ja teadusministeerium, s.a.). Täiendava toe intensiivsus suureneb vastavalt toe liigile ning õpilasele määratava toe liik sõltub tema vajadustest (Kivirähk & Kiive, 2022). Viimane ja kõige mõjusam HEV-õpilase toetamise etapp on eriline tugi, kus lisanduvad eripedagoogile erialaspetsialistid. Õpilasele koostatakse individuaalne õppekava. Vajadusel liigub õpilane ühelt astmelt teisele või on üldine tugi lühiajaline.

1.3. Kaasava hariduse rakendamine Eestis

Ülemaailmselt tunnustatud hariduse eesmärgina, peaks kaasav haridus pakkuma üldõppekavade diferentseerimist, kohandusi ja muudatusi, vältimaks HEV- õpilaste eraldatust ühiskonnast ja pakkuma võrdset ja sisukat haridust (UNESCO, 2009). Siiski on selle elluviimine pakkunud rohkelt väljakutseid ja rakendamine olnud koolidele raske (Kivirand *et al.*, 2020). Haridus- ja Teadusministeeriumi hinnangu kohaselt on õpilaste arv erikoolides 10-15 aasta jooksul märgatavalt kahanenud. See on seotud asjaoluga, et vanemate teadlikkus kaasavast haridusest on tõusnud, teisalt on suurenenud ka omavalitsuste võimekus kaasata tuge vajavaid õpilasi kodulähedasse kooli (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018).

Olenemata sellest, et Eestis kehtivate haridust puudutavate dokumentide (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018) kohaselt lähtutakse Eestis kaasava hariduse põhimõtetest, mis tähendab, et kõigil õpilastel olenemata nende erivajadusest on võimalus õppida oma elukohajärgses koolis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018), tuuakse Haridusstrateegias (2020) välja, et Eestis puudub hariduslike erivajadustega õppijate toetamiseks terviklahendus. Kaasava hariduse rakendamiseks ja kvaliteetse hariduse tagamiseks olevad tugisüsteemid pole piisavalt tõhusad. Probleemiks on nii pädevate õpetajate nappus kui ka puuduv valmisolek HEV-õpilastega töötamiseks. Kaasava hariduse rakendumise efektiivsuse on kahtluse alla seadnud Tøssebro (2021), kes väidab, et aina enam on õpilasi, kelle klassiruumi integreerimise asemel saavad neist väike- või eriklasside õpilased.

Eesti haridussüsteemis on üldlevinud, et kui õpilasel ilmneb hariduslik erivajadus, siis algatatakse kooli hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija juhtimisel vajalikud pedagoogilised või psühholoogilised uuringud ning võetakse kasutusele täiendavad tugimeetmed. Enamlevinud esmased kooli poolt rakendatavad tugimeetmed on diferentseeritud õpetamine klassis, abistamine väljaspool õppetunde, eripedagoogiline või logopeediline abi õpiabirühmas ja individuaalse õppekava koostamine (Leigri, 2018). Haridus- ja Teadusministeeriumis (2022) sätestatud nõuete kohaselt peab vajadusel olema õpilasele tagatud eripedagoogi, psühholoogi või sotsiaalpedagoogi teenuse kättesaadavus. Selle kohaselt rakendatakse HEV-õpilaste toetamisel üld-, tõhustatud või erituge vastavalt HEV õpilase vajadusele. Kui õpilasel on pikemaajalisest puudumisest või muudest põhjustest tingitud ajutised õpiraskused; kirjutamis- või lugemisraskused; probleemid, mis on tingitud sotsiaalmajanduslikest põhjustest, tervislikust seisundist või psüühilistest traumadest jne, saab ta üldist tuge – täiendavat individuaalset juhendamist õpetaja poolt, tugispetsialistide teenuseid, vajadusel õpiabitunde individuaalselt või rühmas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022).

Tõhustatud tuge vajab eelkõige õpilane, kel on püsiv õpiraskus, kõnepuue, psüühika- ja käitumishäire või mõni muu puue või tervislik seisund, mille tõttu ta vajab pidevat tugispetsialistide teenust. Reeglina koostatakse talle individuaalne õppekava ühes, mitmes või kõigis õppeainetes. Üldjuhul kaasatakse tõhustatud tuge vajavad õpilased tavaklassi, kuid nad õpivad osalise õppeajaga kas individuaalselt või vastavas tasemerühmas, kus kasutatakse eripedagoogilise sekkumise põhimõtteid, milliseid järgitakse ka koosõppes tavaklassiga (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022).

Erituge rakendatakse õpilastele, kes tulenevalt raskest puudest/liitpuudest või raskest ja püsivast psüühikahäirest vajavad väga spetsiifilist õppekorraldust ning ressursimahukaid

tugiteenuseid ehk puudespetsiifilist õppekorraldust, õppekeskkonda, õppemetoodikat, õppevahendeid ja õppes osalemiseks järjepidevat ning süsteemset tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- ja/või tervishoiuteenustega. Kaasatuna tavaklassi vajavad nad osaaajalist eraldi õpet individuaalselt või rühmas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019).

1.4. Enam levinud hariduslikud erivajadused Eesti koolide õpilastel

Trummal (2018) andmetel õpib Eesti üldhariduskoolides 2018 a. kokku üle 147 000 õpilase, kellest 19,5% on märgitud EHISE andmetel hariduslik erivajadus. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri andmed näitavad, et tavakoolides õppivad HEV õpilased moodustavad Eesti koolide 1.–6. klassi õpilastest 4,04 protsenti ning neist umbes pooled (1,90%) on kaasatud tavaklassidesse (st nad osalevad tavaklasside töös vähemalt 80% õppeajast) ja pooled (2,14%) õpivad eriklassides. Lisaks õpib veel 2,17 protsenti õpilastest erikoolides (EASIE, 2020).

Plado (2007) järgi on ligi 25% õpilastest I kooliastmes raskustes õppekava omandamisega. Probleemid ilmnevad juba esimesel kooliaastal ja nende põhjuste välja selgitamisega on vaja koheselt tegeleda, et last saaks aidata. Sunts (1998) on tavakoolide õpilaste hulgas kõige enam välja toonud spetsiifiliste õpiraskustega lapsi, kellel on hajuv tähelepanu. Neil võivad esineda kõne üldine alaareng, madalad võimed, vähene õpimotivatsioon. Sageli on nad käeliselt tegevuselt kohmakad. Koolis on need lapsed pahurad, püsimatud, närvilised. Lisaks on teada, et neist hariduslike erivajadusega õpilastest üle 70% õpib tavakoolis või tavakooli eriklassis.

1.5. Õpetaja ja tugispetsialistide roll kaasava hariduse rakendamisel

Tugiteenuseid osutavate spetsialistide võime tuge pakkuda sõltub laiast hulgast spetsialistidest, kelle arv riigiti varieerub (European Agency ..., 2018). Eestis tuleb vajadusel koolis tasuta tagada logopeedi, psühholoogi, eri- ja sotsiaalpedagoogi (edaspidi tugispetsialistid) teenus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Kaasamise ning tugiteenuste osutamise tulemuslikkuse seisukohalt on oluline õpilaste spetsiifiliste vajaduste ja eripärade tundmine, kiire reageerimine, koolipersonali infovahetus, koostöö ning üksteise abistamine (Räis & Sõmer, 2016).

Koolide võimekus tugispetsialistide palkamisel on erinev. Tugiteenuste kättesaadavus HEV õpilasele koolis sõltub kohalike omavalitsuste võimekusest ja huvist (Kivirand, 2014). Kuna kõikidel omavalitsustel ei ole vahendeid võrdselt, siis erinevates omavalitsustes asuvatel koolidel ja seal õppivatel HEV õpilastel on ebavõrdsed võimalused. Paljud HEV

õpilased ei saa piisavalt abi logopeedilt, sotsiaalpedagoogilt ja psühholoogilt, sest antud spetsialiste Eestis napib (Kivirand, 2014). Kui koolis puuduvad vastavad tugiteenused ja vajalik eriõpe HEV õpilasele, siis tavaklassitingimustes õppides jääb õpilane õpetamata (Karlep, 2015).

Paremaks tugiteenuste toimimiseks koolis täpsustati 2018. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseadusesse haridus- ja teadusministri määrusega tugispetsialistide rolli ja tööülesandeid. Tugispetsialist hindab lähtuvalt kompetentsist õpilase arengut, õpikeskkonda ja toe vajadust; nõustab ja toetab õpetajat õppe- ja arendustegevuste planeerimisel ning läbiviimisel; lähtuvalt õpilase vajadusest kavandab ja viib läbi sekkumisi ja toetavaid tegevusi, hinnates järeltegevusena meetmete tulemuslikkust; nõustab koostöös teiste tugispetsialistidega kooli juhtkonda, õpetajaid ja kooli töötajaid; nõustab erialase pädevuse piiridesse jäädes perekonda lapse arengu ja toimetuleku toetamisega seotud küsimustes ning tulenevalt vajadusest teeb koostööd teiste valdkondade spetsialistidega (Haridus ja Teadusministeerium, 2018).

Kvaliteetse kaasava hariduse tagamiseks on oluline selgus ja kokkulepped üldistes printsiipides (Kivirand, 2014). Kõigil õpetajatel peaks oleks ühine arusaam lähenemisviisidest, mida on võimalik kasutada erivajadustega laste toetamiseks (Al-Shammari *et al.*, 2019). Õpetaja teadmised erivajadusega laste õpetamise ja nende õppimisvõime kohta mõjutavad tema valmidust kaasamise rakendamiseks (Häidkind & Oras, 2016). Õpetamine peab tagama õppeprotsessi kvaliteedi. Kvaliteetne õppeprotsess sisaldab varajast märkamist, sobivate eesmärkide seadmist, kaasavat õppetegevust, sealhulgas sobivaid vahendeid, õpivara ja tehnoloogia kasutamist, positiivseid suhteid ja õpetajate refleksiooni oma õpetamise üle. Õpetamine kaasavas klassiruumis tähendab lapse eripära arvestamist ja individuaalset lähenemist koos spetsiifiliste sekkumiste, toetava suhtluse, juhendamise, diferentseeritud tegevuste ja kõrgete ootustega kõigile lastele, mis aitavad rakendada iga lapse potentsiaali (Nelis & Pedaste, 2020).

Kaasav õpetaja peab omama efektiivseks tööks väga erinevaid pädevusi, mida on täpsemalt kirjeldatud õpetaja kutsestandardis. Kutsestandard on dokument, mis määrab kindlaks ja kirjeldab kutsetegevuseks vajalikud nõuded teadmistele, oskustele, vilumustele, kogemustele, väärtushinnangutele ja isikuomadustele (Kruusimägi, 2017).

Kutsestandardi Õpetaja tase 7, järgi õpetaja :

1. Tunneb ära haridusliku erivajaduse ja kaasab vajadusel tugispetsialisti õpikeskkonna tingimuste muutmiseks;
2. omab ülevaadet erivajadustega õppija toetamise protsessist;

3. lähtudes õppija eripärast, analüüsib ja kohandab tegevusi lähtuvalt õppijate vajadustest; motiveerib õppima, pakkudes elulisi jõukohaseid õppeülesandeid ja luues eduelamuse igale õppijale;
4. valib õppevara arvestades ka hariduslike erivajadusega õppijaga;
5. koostöös tugispetsialistidega koostab ja rakendab vajadusel individuaalset õppe- või arenduskava, käitumise tugikava;
6. viib läbi õppija arengu toetamisele suunatud vestlusi ja nõustab lapsevanemat, teeb koostööd tugispetsialistidega (Kruusimägi, 2017).
7. Õpetaja ei ole kaasavas koolis ainult oma õppeaine edasiandja, vaid eeskuju ja autoriteet, kelle õpetuse järgi kujundab õpilane oma teadmised, väärtused, suhtumised, uskumused ja käitumishormid.

Õpetajate töö põhialusteks kaasavas koolikeskkonnas on: õppijate mitmekesisuse märkamine ning väärtustamine; kõikide õppijate toetamine nii akadeemilises, praktilises, sotsiaalses ja emotsionaalses vallas; koostöö lastevanematega ja teiste haridusvaldkonna spetsialistidega ning õpetaja enda professionaalsuse tõstmine (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009; Kaasava õpetaja pädevusmudel). Samuti on õpetaja ülesanne toetada igati õpilase arengut. Selleks tuleb välja selgitada õpilase individuaalsed võimed, valida kõige efektiivsemad õppemeetodid ja sageli diferentseerida õpet (Paat *et.al.*, 2011). See nõuab õpetajalt laialdasi teadmisi pedagoogikast, psühholoogiast, sh õpipsühholoogiast ja õpilase arengu seaduspärasustest (Kutsestandard Õpetaja V, 2010).

Õpetaja pädevused kaasava hariduse kohta annavad õpetajale kindlustunde ja hõlmavad nii teadmisi (sh praktilisi teadmisi, erivajadusega lapse toetamine, õpivara kohandamine, mis kujunevad õpetamispraktika käigus) ja oskusi kaasava hariduse kohta kui ka väärtusi ja hoiakuid. Viimaste hulka kuuluvad üldised uskumused, enesetõhusus, kaasamise valmidus ja pühendumine, mis kõik loovad eelduse edukaks tegutsemiseks kaasavas õpikeskkonnas (Nelis & Pedaste, 2020).

1.6. Õpetaja hinnangud oma oskustele, toimetulekule ning koolitus- ja tugispetsialistide vajadusele Eestis ja Lääne-Virumaal

Eesti õpetajad toovad mitmetes uuringutes välja, et teadmistest ja oskustest erivajadustega lastega tegelemiseks jääb vajaka (Balti Uuringute Instituut, 2015; Kruusamäe, 2015).

Täiendõpet on läbi viidud palju, ent õpetajate ning koolijuhtide hinnangud nende

praktilisusele ja kasutegurile on madalad. Üle tuleks vaadata seni pakutud koolituse sisu, leida populaarsemad ning vähema täituvusega koolitused, analüüsida kogutud tagasisidet, et muuta rõhuasetusi (Balti Uuringute Instituut, 2015). Mitmed uuringud toovad välja, et õpetajatel pole piisavalt aega tegeleda õppe diferentseerimise ja lisaselgitustega, neil on väga suur koormus ning nad tunnevad, et ei tea piisavalt, kuidas õpetada ja toetada erivajadustega lapsi (Kruusamäe, 2015; Räs *et al.*, 2016).

SA Kutsekoja poolt ellu kutsutud tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteemi haridusvaldkonna uuringust ilmneb, et õpetajad vajavad oma igapäevases töös üha rohkem teadmisi eripedagoogikast ning oskust rakendada iga õpilase eripärast lähtuvalt erinevaid õpimetoodikaid. Samuti tunnevad õpetajad puudust spetsiifilisest õppematerjalist. See selgus 2006-ndal aastal koostatud riigikontrolli aruande tulemustest, et HEV õpilaste õpetamise teeb keeruliseks vastava õppematerjali puudumine.

Kaasava hariduse eesmärk tagada igale lapsele võimalus õppida ja arenedada kodukohajärgses koolis on olnud pikka aega Eesti hariduses tõsiseks väljakutseks. Eriti keeruliseks on see osutunud väikestes maapiirkonna koolides, kus on sageli raskusi spetsialistide leidmisega. TALISE (The Teaching and Learning International Survey) uuringust selgus, et ligi pooltes koolides on puudus erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajatest ja enam kui kolmandikus koolidest on puudus tugipersonalist (TALIS, 2018). Sunts (1998) väidab oma uuringus, et logopeediline abi on kõige enam rakendatud õpiabi vorm Eesti koolides ning sama tulemuseni on jõutud ka hilisemates uuringutes (Eha, 2010; Hariduslike erivajadustega laps..., 2013). Sellele tuginevalt võiks arvata, et antud tugimeede on tagatud igas koolis, kuid nii käesolevas töös kui ka Kruusamäe (2015) uuringus selgus, et Lääne – Virumaa kõikides koolides ei tööta logopeed. Seetõttu võib järeldada, et Lääne – Virumaa koolides on puudus erinevatest tugispetsialistidest. Samuti võib Kruusamäe (2015) uuringute tulemuste põhjal järeldada, et õpetajatel puuduvad sageli HEV õpilaste õpetamiseks vajalikud teadmised ja oskused ning tugispetsialistide vähesuse tõttu on nad pandud sundolukorda, kus tuleb probleemile ise lahendus leida.

Toetudes R. Kruusamäe (2015) uuringule, mis keskendub kaasava hariduse rakendumisele Lääne-Virumaa koolides ja enda isiklikule kogemusele, soovitakse käesolevas magistritöös keskenduda võimalikele muutustele õpetajate hinnangutes oma oskustele, toimetulekule ning koolitus- ja tugispetsialistide vajadusele Lääne-Virumaa maakoolides. Eesmärgi, kuidas Lääne-Virumaa väikeste maakoolide õpetajad hindavad oma toimetulekut haridusliku erivajadusega õpilase õpetamisel tavaklassis ning milliseid teadmisi, oskusi, lisakoolitusi ja tugispetsialistide teenuseid vajavad, saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Milliseks hindab Lääne - Virumaa maakooli õpetaja enda toimetulekut haridusliku erivajadusega õpilase õpetamisel tavaklassis?
- 2) Millistest teadmistest ja oskustest õpetajad kõige enam haridusliku erivajadusega lapsi õpetades puudust tunnevad?
- 3) Milliseid tugispetsialistide teenuseid õpetajad vajavad haridusliku erivajadusega õpilasi õpetades?

2. Metoodika

2.1. Valim

Valim moodustati kriteeriumvalimi põhimõttel, milles kriteeriumid olid järgmised: asukoht Lääne – Virumaa maapiirkonnad, õpetajateks klassiõpetajad ja aineõpetajad, kes töötavad tavakooli esimeses ja teises kooliastmes.

Uurimus teostati märtsis 2023 aastal, Lääne - Virumaa maakoolides, kus õppetöö toimus vastavalt põhikooli riiklikule õppekavale. Uuringus osales 5 väikest maapiirkonna põhikooli. Antud uuringu ankeetküsitlus viidi läbi 6.märts – 03.aprill 2023. Ankeetküsitluse läbiviimiseks pöördus töö autor kaheksa kooli direktori poole kirjalikult, tutvustades uuringu teemat ja eesmärgi, et saada luba koolis küsitlus korraldada. Nõusolek saadi viie kooli direktorilt. Kolm kooli ei andnud tagasisidet enda nõusoleku ega keeldumise kohta. Pärast küsitluse korraldamise loa saamist saatsin koolidirektorite meiliaadressitele ankeetküsitluse, mis oli vormistatud *Google Forms* platvormil. Õpetajaid, kes vastasid kriteeriumvalimi nõuetele kõigis 5 koolis kokku oli 69. Tagastati 52 täidetud ankeeti. Uuringu teostamisel jälgiti eetilisi nõudeid, mis tagati järgnevalt: kõikidele koolidirektoritele selgitati, et uuringus osalemine oli vabatahtlik; küsimustiku kaaskirjas teavitati õpetajaid, et ankeetküsitlusele vastamine on vabatahtlik ja anonüümne; saadud andmeid kasutati üldistuste tegemiseks. Andmed kustutati koheselt pärast kokkuvõtete ja analüüsi tegemist. Valimisse kuulus kokku 52 õpetajat.

2.2. Mõõtmisvahend

Andmekogumismeetodina kasutati uuringus ankeetküsitlust (vt lisa 1), mille eeliseks on suure andmestiku kogumise võimalus lühikese aja jooksul. Ankeetküsitluse koostamisel tugines töö autor osaliselt varasemale Lääne-Virumaal teostatud uuringule (Kruusamäe, 2015), lähtudes käesoleva töö eesmärgist. Suurele osale küsimustest oli võimalik vastata

valikvastustega, mis lihtsustas küsimustele vastamist. Lahtiseid küsimusi oli uuringus kokku kuus. Küsimused olid jaotatud kolme plokki:

1. õpetajate hinnangud, hoiakud ja koolitusvajadus kaasava hariduse suhtes;
2. õpetajate teadlikkus koolis osutavatest tugiteenustest;
3. tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused ja põhjused, miks ei ole õpetajad tugispetsialistide poole pöördunud ning õpetajate toetusvajadus kaasava hariduse paremaks rakendamiseks riigi, kohaliku omavalitsuse ja lastevanemate poolt.

Üldandmetena saadi teavet õpetajate tööstaži, ametinimetuse kohta ja milliste hariduslike erivajaduste liikidega õpetajad antud hetkel oma töös kokku puutuvad. Mõõtevahendi valiidsuse tagamiseks viidi läbi pilootuuring ühes Lääne-Virumaa koolis seitsme õpetajaga. Antud pilootuuringu eesmärgiks oli teada saada, kas küsimustikus olevatele küsimustele on võimalik vastata ning kas antud küsimused on vastajatele arusaadavad. Saadud vastused on lisatud käesoleva uurimustöö valimisse. Pilootuuringu tulemusena küsimustikus muudatusi ei tehtud.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete töötlemiseks kasutasin tabelarvutustarkvara programmi *Excel*. Aine- ja klassiõpetajate hinnangute statistilisel võrdlemisel seoses enda toimetuleku ja teadmistega HEV õpilase õpetamisel kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi (ANOVA). Õpetajate teadmiste ja toimetuleku hinnangute võrdlemisel kasutati kahe sõltuva grupi keskväärtuste võrdlemist (*Paired Samples T test*). Õpetajate tööstaži seost hinnangutega enda teadmistele kaasavast haridusest ja toimetulekule HEV õppijatega kaasavas klassiruumis mõõdeti Spearmani korrelatsioonikordajaga. Statistiline andmeanalüüs viidi läbi programmiga IBM SPSS Statistics. Avatud küsimusi ei transkribeeritud, kuid sorteeriti vastuste sarnase sisu järgi, mis on näidetena osaliselt välja toodud peatükkides 3.2. Õpetajate hinnang enda toimetulekule ja koolitusvajadusele HEV õpilaste õpetamisel kaasavas klassiruumis ja 3.4. Probleemid ja õnnestumised kaasavas klassikollektiivis.

2.4. Autoripositsioon

Uurimistöö tõsiseltvõetavuse ja usaldusväärsuse tagamiseks on vajalik isiklike seisukohtade ja väärtuste mõistmine ning nende mõju teadvustamine kogu uurimistöö protsessi läbiviimise vältel (Berger, 2015). Olles 21 aastat töötanud nii klassiõpetaja, – juhatajana kui keelekümblusõpetajana usun kaasava hariduse ideesse ning pean oluliseks, et

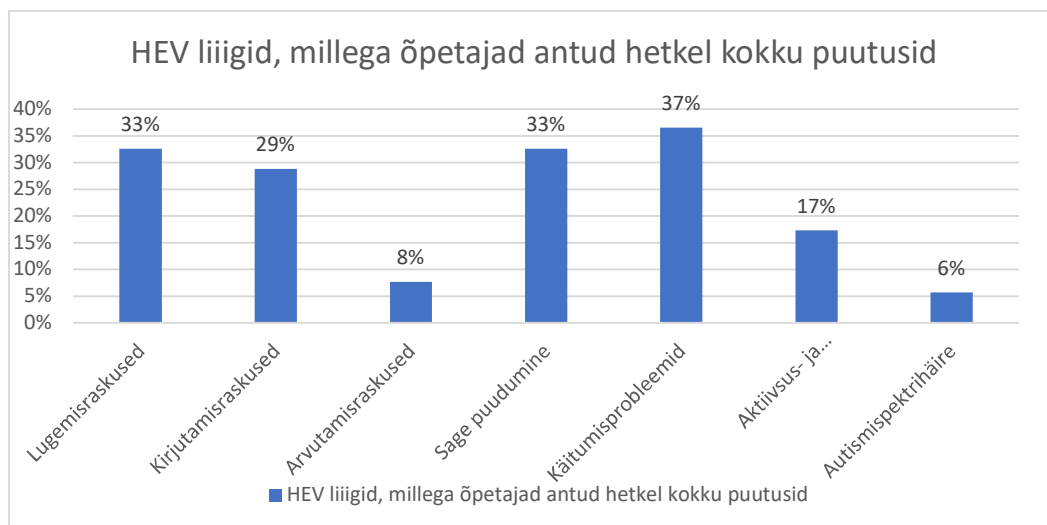
kõikidel oleks võrdne võimalus õppimiseks oma kodukohajärgses koolis. Arvan, et kaasaval haridusel on suur mõju ühiskonna sallivuse kujundamisel. Kuna kaasava hariduse võtmerolli kannab õpetaja, siis minu arusaam ja suhtumine kaasavas klassiruumis õpetajaks olemisse on olnud pidevas muutumises. Käesolevaks hetkeks pean õpetamise juures võrdselt oluliseks nii teadmiste edasi andmist kui suhtumist end ümbritsevatesse inimestesse ja keskkonda. Edukaks täiskasvanuks ei saada ainult tänu suurepärasele faktiteadmistele ja headele hinnetele vaid ka oskusele teistest lugu pidada ja austada erinevaid väärtusi ja seisukohti nii endas kui enda ümber. Usun, et kaasav haridus annab selleks võimaluse, aktsepteerides ja suunates märkama ja arvestama erinevate HEV õpilaste ja nende igapäeva vajadustega õppimisprotsessis.

3. Tulemused

3.1. HEV liigid, millega õpetajad antud hetkel kokku puutusid.

Käesoleva uurimustöö valimis osales kokku 52 õpetajat, kellest 20 olid klassiõpetajad ja 32 aineõpetajad. Kõige enam oli vastanute seas 10-15 aastase tööstaažiga õpetajaid,

Joonis 1. HEV liigid, millega õpetajad kokku puutusid.



kõige vähem alla 5 aastase töökogemusega õpetajaid. Vastustena küsimusele, milliste HEV liikidega õpetajad antud hetkel kokku puutusid, märgiti kolmeteistkümnest erinevast variandist ära 9, vaata Joonis 1. Märkimata jäeti andekas laps, liikumisraskus, nägemis- ja kuulmislangus. Kõige sagedamini puutuvad õpetajad kokku õpilaste käitumisprobleemidega ja kõige vähem arvutamisraskustega.

3.2. Õpetajate hinnang enda toimetulekule, teadmistele ja koolitusvajadusele HEV õpilaste õpetamisel kaasavas klassiruumis

Enda toimetulekut kaasavas klassiruumis hindasid heaks 21,2% vastanud õpetajatest. Väga head hinnangut ei andnud endale mitte keegi. Aine- ja klassiõpetajate hinnangute erinevused enda toimetuleku kohta on välja toodud Tabel 1.

Tabel 1. Aine- ja klassiõpetajate hinnang enda toimetulekule kaasavas klassiruumis.

	Mitterahuldav	Rahuldav	Hea	Väga hea
Aineõpetaja	21,9%	53,1%	25%	0%
Klassiõpetaja	35%	50%	15%	0%
Valim kokku	26,9%	51,9%	21,2%	0%

Uuringust selgub, et klassi- ja aineõpetajaid hindavad enda toimetulekut kaasavas klassiruumis sarnaselt, kuid mitte identselt. Kasutades *ANOVA* dispersioonanalüüsi selgus, et keskmine hinnang oma toimetulekule kaasavas klassiruumis oli klassiõpetajatel 1.8 (SD 0.67) ja aineõpetajatel 2.03 (SD 0.70) punkti. Hinnangus enda toimetulekule kaasavas klassis ei leitud statistiliselt olulist erinevust klassiõpetajate (N=20) ja aineõpetajate (N= 32) vahel: $F(1, 51)=1.36, p=0.25$

Tabelis 2 on välja toodud aine- ja klassiõpetajate hinnangute võrdlus enda teadmiste kohta seoses kaasava haridusega. Keskmine hinnang oma teadmistele oli klassiõpetajatel 1.85 (SH 0.81) ja aineõpetajatel 2.09 (SH 0.81) punkti. Dispersioonanalüüs ei tuvastanud statistilist erinevust rühmade vahel: $F(1,51) = 1.10, p = 0.30$.

Aine- ja klassiõpetajate toimetuleku ja teadmiste hinnangute võrdlemiseks kasutati Spearmani astakorrelatsiooni meetodit. Tulemustest selgus, et õpetajate teadmiste ja toimetuleku vahel oli statistiliselt oluline seos: $\rho = 0.66, p < 0.001$. Mida kõrgem on õpetajate hinnang teadmistele kaasavast haridusest, seda kõrgem on nende hinnang oma toimetulekule klassis, kus õpivad teiste seas ka erivajadusega õppijad.

Tabel 2. Aine- ja klassiõpetajate hinnangud enda teadmiste kohta seoses kaasava haridusega.

	Mitterahuldav	Rahuldav	Hea	Väga hea
Aineõpetaja	25%	43,8%	28,1%	3,1%
Klassiõpetaja	40%	35%	25%	0%
Valim kokku	30,8%	40,4%	26,9%	1,9%

Kahe sõltuva grupi keskväärtuste võrdlemine viitas, et õpetajate hinnangud oma teadmistele kaasavast haridusest (2.0 ± 0.82 punkti) ei olnud statistiliselt erinevad hinnangutest toimetulekule kaasavas klassis (1.94 ± 0.70 punkti): $t = 0.65$, $df = 51$, $p = 0.26$.

Samuti uuriti käesolevas magistritöös õpetajate tööstaaži ja selgus, et kõige rohkem oli vastajate seas õpetajaid, kes olid koolis õpetajana töötanud 10 ja enam aastat. Kõige väiksem osalus oli õpetajate hulgas, kelle tööstaaž oli 5 või vähem aastat, vaata Tabel 3.

Tabel 3. Tööstaaži mõju õpetajate hinnangule enda toimetuleku kohta kaasavas klassiruumis.

	Mitterahuldav	Rahuldav	Hea	Väga hea
0-5 aastat	2	4	3	0
5-10 aastat	1	6	5	0
10-15 aastat	3	12	2	0
15- enam aastat	8	5	1	0

*number näitab vastajate arvu

Spearmani astakorrelatsiooni näitaja õpetajate tööstaaži ja nende kaasava hariduse teadmistele antud hinnangu vahel ei olnud statistiliselt oluline: $\rho = -0.21$, $p = 0.14$. Küll aga leiti oluline seos õpetaja tööstaaži ja tema toimetuleku vahel kaasavas klassiruumis: $\rho = -0.40$, $p = 0.004$. Kauem koolis töötanud õpetajad hindasid oma toimetuleku erivajadustega õppijatega töötamisel kehvemaks: mida pikem oli tööstaaž, seda halvemini ütlesid õpetajad end HEV lastega kaasavas klassis hakkama saavat.

Koolitusvajadusest joonistus välja neli suurt peateemat:

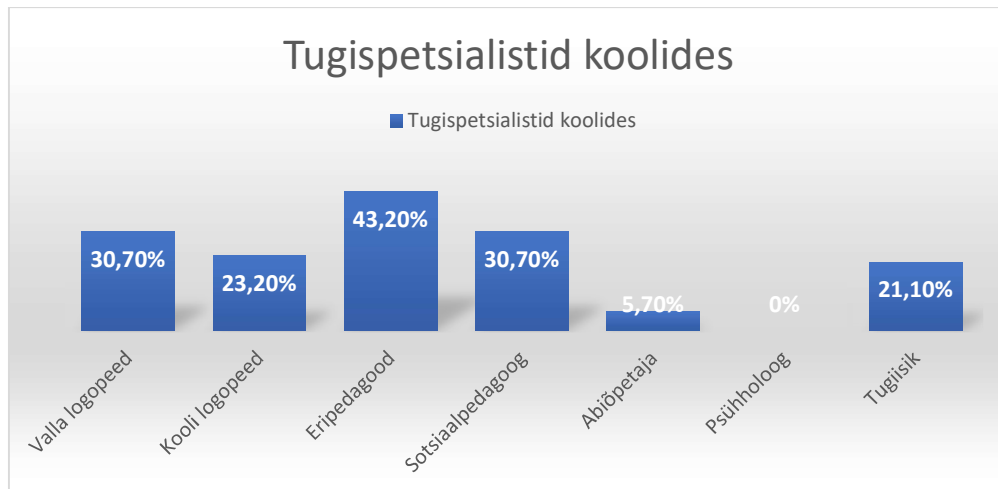
1. Kuidas tulle toime aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilasega
2. Võtteid erivajadustega õpilaste õppematerjalide loomiseks
3. Lugemisraskustega õpilasele õppematerjali kohandamine
4. Autismispektriga õpilase toetamine

3.3. Tugispetsialistid ja klassitüübid Lääne – Virumaa maakoolides

Uurimusest selgub, et Lääne - Virumaa maapiirkonna väikekoolides on kõige enam puudus logopeedist. Kuusteist õpetajat oli vastatud, et kooli külastab valla logopeed üks kord

nädalas, vaata Joonis 2. Vastanutest (23,2%) teadis, et nende koolis töötab täiskohaga logopeed. Kõikidest uuringus osalenud õpetajatest ei olnud keegi teadlik psühholoogi ametikohast enda koolis. Psühholoogi tugiteenus puudus kõikides uuritavates koolides.

Joonis 2. Tugispetsialistid Lääne – Virumaa maapiirkonna väikekoolides.

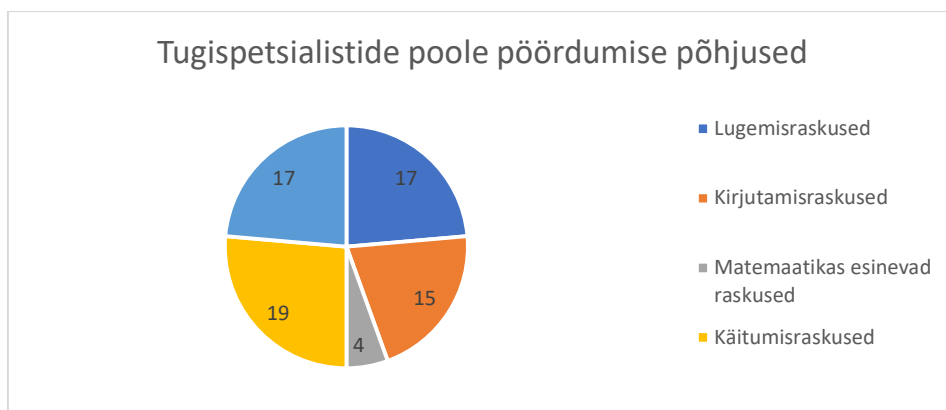


Lisaks uuriti koolis kasutusel olevaid erinevaid klassitüüpe ja õppimise võimalusi. Täpsustati, kas õppeasutustes on olemas väikeklass, õpiraskustega õpilaste klass, tasandusklass, õpiabirühm või individuaalõpe. Uuringust selgus, et õpiraskustega õpilaste klasse ega tasandusklasse uuritavates koolides ei esinenud. Küll aga toodi välja väikeklassi olemasolu, samuti leidsid kinnistust õpiabirühma ja individuaalõppe kasutamine. Täpsustavalt oli individuaalõppe kasutamise puhul märgitud, et õpe toimub individuaalselt ainult põhiainetes (eesti keel, matemaatika, loodusõpetus), ülejäänud ainetundides osales õpilane ülejäänud klassiga koos.

3.4. Tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused

Uurides peamisi põhjuseid, miks õpetajad tugispetsialistide poole pöörduvad (Joonis 3), selgus, et kõige sagedamini esinevad probleemid on käitumisraskused ja kirjutamisraskus ning sagedased koolist puudumise põhjused. Samuti märgiti ära matemaatikas esinev arvutamisaraskus ja käitumisraskused.

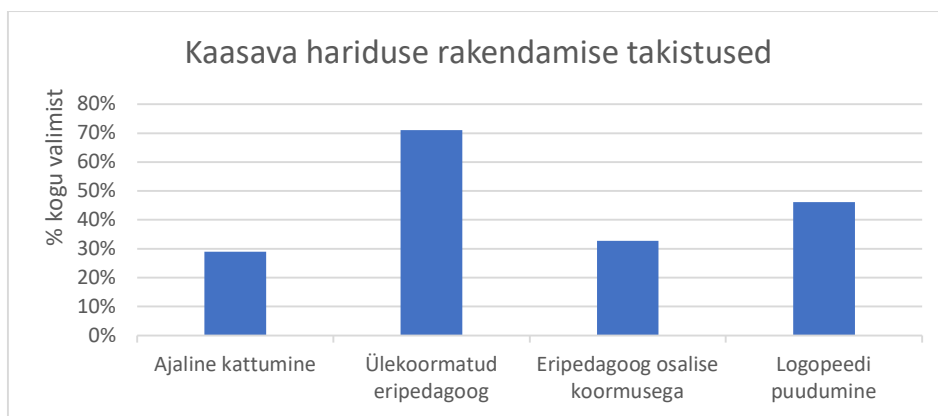
Joonis 3. Tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused.



*number näitab vastajate arvu

Joonisel 4 on välja toodud Lääne –Virumaa maakoolide õpetajate vastused küsimusele, millised tegurid takistavad nende arvates kaasava hariduse rakendamist. Sellele küsimusele vastanud 52 uuritavast 46,1% vastasid, et nende koolis puudub logopeed. Samas toodi välja, et vallas on mitme kooli peale üks logopeed, kes käib üks kord nädalas koolis, kuid keskendub enamasti ainult algklasside õpilastele.

Joonis 4. Kaasava hariduse rakendamise takistused.



Ankeetküsitluse tulemustest selgub veel, et nendes koolides, kus logopeed töötab, takistab tema poole pöördumist logopeedi töötaja kattumine teiste ainetundidega. Kõige suuremaks takistuseks eripedagoogi poole pöördumisel pidasid õpetajad eripedagoogi ülekoormatust. Samuti selgus, et eripedagoogi ametikoht on koolis täidetud osalise koormusega ning

spetsialist töötab igapäevaselt samas koolis muul ametikohal. Seepärast toimuvad tema vastuvõtuajad liiga hilisel ajal.

3.5. Probleemid ja õnnestumised kaasavas klassikollektiivis

Kõik õpetajaid, kes vastasid avatud küsimustele moodustasid koguvalimist 69,2%. Vastanud õpetajatest 78,8% tunnetasid vahet klassides, kuhu on integreeritud haridusliku erivajadusega õpilane (õpilased), kuhu mitte. Peamist vahet märgati õpilaste käitumises. Õpetajad leidsid, et kaasava klassiruumi õpilased oskavad üksteisega rohkem arvestada ja tajusid õpilaste suuremat empaatiavõimet teineteise suhtes. Näiteid õpetajate vastustest:

Lapsed, kes õpivad HEV õpilastega koos on ikka olulisemalt tähelepanelikumad üksteise Suhtes. (Õpetaja 12)

On kohe näha, kes õpib HEV õpilasega ühes klassis! Need lapsed on sallivamad. Nad on harjunud, ei näita näpuga. (Õpetaja4)

Samuti toodi 18 korral välja õpilaste suurem valmisolek iseseisvaks töötamiseks.

Need, kes õpivad kaasavas klassis on harjunud ise rohkem töötama. Nad juba teavad, et sel ajal, kui mina tegelen HEV õpilasega peavad nemad iseseisvat tööd tegema. (Õpetaja 6)

Mina olen oma tunnid nii üles ehitanud, et sissejuhatus on kogu klassil ühine. Siis panen klassi tööle ja saan tegeleda nõrgema lapsega. Muidugi on raske oma tähelepanu jagada, sest ka iseseisvatöö tegijatest vajab mõni abi. (Õpetaja 14.

Negatiivse aspektina toodi välja õpetajate lisakoormus tundide läbiviimisel ja lisa-aeg tundide ettevalmistamisel. Töö kaasavas klassiruumis tähendab pedagoogide hinnangul topelttööd.

Tegelikult kulutan ma ju palju rohkem aega tunni ettevalmistamisele, kui minu klassis õpib HEV laps. Juba ainult vajaliku õppematerjali otsimise peale läheb tohutu aeg! Vahest ma kohendan olemasolevat materjali ja püüan seda lihtsamaks teha, aga see võtab tegelikult sama kaua aega, sest enamus asju tuleb trükkida ja printida. (Õpetaja 7)

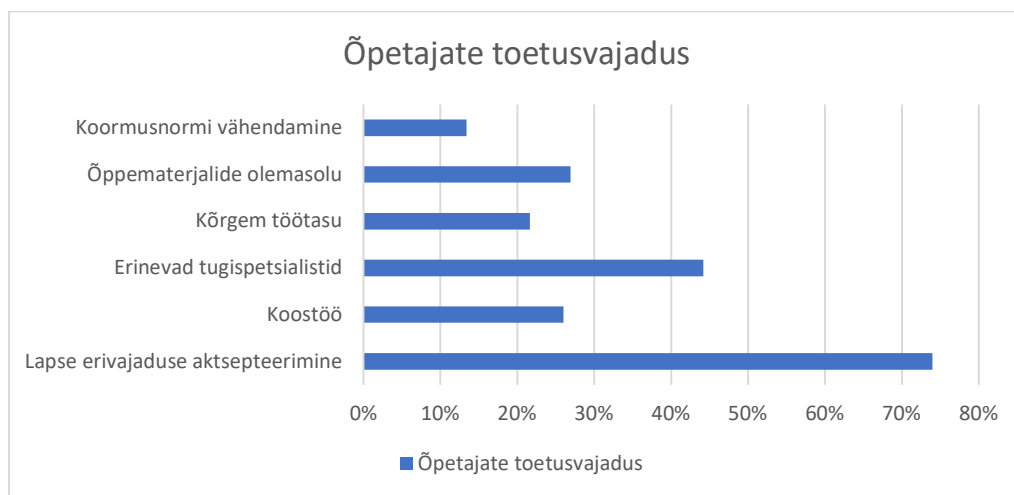
Kolmel korral toodi negatiivsena välja ka klassi tublimate õpilaste tähelepanuta jäämine.

Kurvaks teeb see, et aeg, mille pühendan HEV õpilasega tegelemisele, võiksin panustada hoopis tugevamate õpilaste arendamisele. HEV õpilane ei lähe olümpiaadile kooli esindama! (Õpetaja 11)

3.6. Õpetajate toetusvajadus lapsevanemate, kohaliku omavalitsuse ja riigi poolt

Nagu jooniselt 5 näha, soovivad õpetajad eelkõige lapsevanematelt enda lapse erivajaduse aktsepteerimist. Õpetajatele valmistavad muret lapsevanemad, kes eitavad oma lapse hariduslikku erivajadust ja käituvad sageli õpetaja soovitusi eiravalt ning takistavad sellega protsessi, et leida lapsele sobilik õppekava ja selgitada välja erinevate tugiteenuste vajadused. Samuti peeti oluliseks õpetaja ja lapsevanema vahelist koostööd. Õpetajad peavad lapse arengust lähtuvalt oluliseks lapsevanemaga koostöös õpilasele toetava ja innustava atmosfääri loomist ning kogemuste jagamise võimalust. Riigi ja kohaliku omavalitsuse tasandil toodi toetusmeetmena välja kõigest 52 vastajast 23 korda vajadus tugispetsialistide järele. Samuti juhiti tähelepanu kaasavas klassiruumis õpetavate õpetajate suurema koefitsiendiga tasustamise järele.

Joonis 5. Õpetajate toetusvajadus.



Oluliseks toetusmeetmeks riiklikult peeti valmis õppematerjalide olemasolu, mida saavad õpetajad kasutada erinevate hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel ja õpetaja täiskoormusnormi vähendamise.

4. Arutelu

Kaasava hariduse rakendamine on olnud proovikiviks kõikidele Eesti koolidele. Koolijuhtide hulgas läbiviidud uuring (Pedaste *et al.*, 2021) näitas muuhulgas seda, et suuremas mahus kaasava hariduse teemalistel täienduskoolitustel osalenud Eesti koolijuhid olid selle põhimõtete suhtes negatiivsemalt meelestatud. Need tulemused ja ka varasemad uuringud

(Häidkind & Oras, 2016) viitavad sellele, et Eestis oleks vaja selgemalt kokku leppida, mida kaasava hariduse all mõistetakse, milline peaks olema kaasav hariduskorraldus ja kuidas selleni jõuda.

Käesolev uurimistöö on keskendunud Lääne -Virumaa maakoolidele, et välja selgitada, kuidas Lääne -Virumaa väikeste maakoolide õpetajad hindavad oma toimetulekut haridusliku erivajadusega õpilase õpetamisel tavaklassis ning milliseid teadmisi, oskusi, lisakoolitusi ja tugispetsialistide teenuseid vajavad.

Uurimusest selgus, et HEV liigid, millega õpetajad kõige sagedamini kokku puutusid olid käitumisprobleemid. Samuti sage puudumine koolist ja lugemisraskused. Kõige vähem kokkupuudet oli vastajatel arvutamisraskustega.

2015 aastal vajasid enesetäiendust 36,5% Lääne –Virumaa koolide õpetajatest (Kruusamäe, 2015). Antud töö uuringutulemustest selgus, et 2023 aastal hindab enda teadmisi ja oskusi haridusliku erivajadusega õpilaste õpetamisel mitterahuldavaks 29% Lääne-Virumaa maakoolide õpetajatest. Selline tulemus võib olla tingitud asjaolust, et alates kaasava hariduse seaduse jõustumisest, mis on Eestis suurendanud tavakoolides õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste arvu (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018), vajavad õpetajad enam enesetäiendamist ja teemakohaseid koolitusi.

Käesolevas uurimustöös võrreldi aine- ja klassiõpetajate hinnanguid enda toimetulekule ja teadmiste HEV õpilaste õpetamisega seoses. Protsentuaalsel võrdlusel tabeli põhjal näeme, et õpetajad hindavad enda toimetulekut madalamalt kui teadmisi HEV õpilaste õpetamisel, kuid statistilist olulist erinevust siiski ei täheldatud.

Uurimustöös leidis tõestust ka väide, et õpetajate tööstaaž on seotud nende hinnangutega oma toimetulekule kaasavas klassiruumis. Kauem koolis töötanud õpetajad hindasid oma toimetulekut erivajadustega õppijatega töötamisel halvemaks. See võib olla seotud asjaoluga, et väiksema tööstaažiga õpetajad on motiveeritumad ja omavad kaasaegset õpetajaharidust, mis annab neile eelise paremaks toimetulekuks HEV õpilastega töötamisel. Pedaste jt (2021) rõhutavad, et kui õpetajad on sobivalt koolitatud, suhtuvad nad erinevate võimete õpilaste kaasamisele positiivselt. Seetõttu on eriti oluline pöörata tähelepanu õpetajate reaalsest vajadusest tuleneva kvaliteetse õpetajakoolituse arendamisele. Samas võib õpetaja motivatsiooni kaasava hariduse rakendamisel takistada ka asjaolu, et Eesti õpetaja tunneb end ühiskonnas mitteväärtuslikuna (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014). Lisaks nõuab HEV õpilase jaoks õppematerjalide valmistamine või kohandamine lisatööd, mis paraku õpetaja palgas ei kajastu ning õpetajaid ei motiveeri.

Kaasava hariduse rakendamise eelduseks on õpetajate teadmised kaasava hariduse olemusest ja tähtsusest. Oluline on, et õpetajal on olemas baastadmised hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise oskustest. Vastavalt õpetajate kokkupuudetele erinevate HEV liikidega tuli koolitusvajadustest välja neli suurt peateemat: Kuidas tulle toime aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilasega; Võtteid erivajadustega õpilaste õppematerjalide loomiseks; Lugemisraskustega õpilasele õppematerjali kohandamine; Autismispektriga õpilase toetamine.

Kruusamäe viis 2015. aastal Lääne -Virumaa koolides läbi uuringu teemal „Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne -Virumaa koolides.“ Tema uuringust on selgunud, et igas Lääne -Virumaa koolis ei tööta logopeed. Sama probleemi tõdesid oma uurimustes Eha (2010), Klaar jt (2007). Käesolevas uurimustöös leiab samuti tõestust väide, et igas Lääne -Virumaa maakoolis ei tööta logopeed. Viiest koolist kolmes oli antud ametikoht täidetud. Kui üks täiskoormusega logopeed suudab nädalas teenindada 40-50 õpilast (Hariduslike erivajadustega laps..., 2013), võib oletada, et kõikides koolides, eriti väikestes maakoolides ei ole täiskoormusega logopeedi järele tarvidust. Samuti on aga koole, mida valla logopeed külastab ühel päeval nädalas. Eeldades, et logopeed töötab päevas 8 akadeemilist tundi, saab ühes koolis logopeedilist abi ainult 8 õpilast. Õpetajate hinnangul ületab nõudlus siinkohal pakkumise. Vajadus logopeediteenuse järele on oluliselt suurem. Sellest võib järeldada, et kuigi tavakoolis on seoses kaasava hariduse rakendamisega kasvanud HEV õpilaste arv, kes vajavad erilist õppekorraldust ja tugispetsialistide toetust, ei ole logopeedide arv Lääne -Virumaa koolides suurenenud, vaid pigem vähenenud.

Kui võrrelda sotsiaalpedagoogi olemasolu, siis käesolevas uuringus selgus, sotsiaalpedagoogi ametikoht on olemas 46% koolidest, Kruusamäe (2015) uuringus toodi välja, et sotsiaalpedagoog töötas 50% uuringus osalenud koolidest. Seega võib järeldada, et sotsiaalpedagoogiline abi koolides ei ole paranenud vaid 4% võrra halvenenud. See ei ole kooskõlas haridusliku erivajadustega õpilaste arvu kasvuga seoses nende integreerimisega tavakooli. Uuringu käigus selgus, et psühholoogide kättesaadavuse koolides on ilmselt halvenenud kuna viiest Lääne -Virumaa maakoolist ei kasuta mitte ükski kool psühholoogi teenust. Seega lükati ümber Kruusamäe (2015) väide, et olenemata tõsiasiast, et iga teine Lääne -Virumaal olev kool ei suuda psühholoogi abi oma koolis tagada, on olukord Lääne -Virumaa koolides psühholoogilise abi osas paranenud.

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri andmed näitavad, et tavakoolides õppivad HEV õpilased moodustavad Eesti koolide 1.–6. klassi õpilastest 4,04 protsenti ning

neist umbes pooled (1,90%) on kaasatud tavaklassidesse (st nad osalevad tavaklasside töös vähemalt 80% õppeajast) ja pooled (2,14%) õpivad eriklassides. Lisaks õpib veel 2,17 protsenti õpilastest erikoolides (EASIE, 2020). Kõrvutades käesoleva magistritöö uurimistulemusi Kruusamäe (2015) tulemustega, kus toodi välja, et koolides on vähem kasutusel väikeklass ja õpiraskustega õpilaste klass, kuid enam kasutatakse HEV õpilase õppimise toetamiseks õpiabirühmasid ja individuaalõpet, selgub, et väikestes Lääne-Virumaa maakoolides kasutatakse rohkem just väikeklasse ja õpiabirühmasid, vähem individuaalõpet ning õpiraskustega klasse üldse mitte.

Antud uurimuses leiti, et kõige sagedasemaks sotsiaalpedagoogi poole pöördumise põhjuseks oli õpilaste sage põhjuseeta puudumine koolist. Teise põhjusena toodi välja õpilaste käitumiskeskused. Samasuguseid põhjuseid on oma uurimuses nimetanud ka Ameljušenko (2007) ning Klaar jt (2007), kes leidsid, et sotsiaalpedagoogide peamiseks tegelusvaldkonnaks on koolikohustust eiravad õpilased, kellel esinevad käitumiskeskused. Sotsiaalpedagoogi abi vajasid Kruusamäe (2015) uuringu põhjal õpetajad eelkõige õpilaste kasvatusraskustest tingitud probleemide lahendamiseks.

Magistritöös uuriti õpetajatelt, mis on põhjused, mis takistavad nende arvates edukat haridusliku erivajadusega õpilaste kaasamist. Peamise põhjusena toodi välja vajalike spetsialistide ametikohtade puudumine koolis ja olemasolevate spetsialistide ülekoormus. Samuti leiti, et logopeed või eripedagoog pöörab rohkem tähelepanu esimese kooliastme õpilastele. Samale tulemusele jõudis oma uurimustöös ka Kruusamäe (2015) ja varasemalt Klaar jt (2007). Nendes koolides, kus logopeed töötas, pidasid õpetajad suureks takistuseks spetsialisti ebasobivat tööaega, mis toimub kas ainetundidega ühel ajal või ülekoormuse tõttu liiga hilisel ajal. Siit võib järeldada, et pedagoogid ei saa piisavalt abi.

Samuti märgiti vastajate poolt ära õpetajate tasustamata lisakoormus. Töötades kaasavas klassiruumis panustavad pedagoogid oluliselt rohkem aega tunni ettevalmistamisele, õppematerjalide kohandamisele või valmistamisele ning tunniläbiviimisele mitmes erinevas raskusastmes. Samas ei ole neile ette nähtud koormusnormi vähendamist ega suuremat töötasu. Õpetajate ebaoproportsionaalse töötasu maksmist on oma töös ära märkinud ka Leigri (2018), kes tõi välja, et täiskoormuse arvestamisel peaks lähtuma õpetaja panustatud ajast ja mahust, mis kulub tundide ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks, mis omakorda peks olema korrelatsioonis kontakttundide vähendamisega, et õpetajatel oleks rohkem aega tundide ettevalmistamiseks ja enesetäiendamiseks.

Kaasava hariduse rakendamisel tõid õpetajad positiivse aspektina välja õpilaste suuremat iseseisvatöö oskust ja valmidust ning empaatiavõime ja teineteisega arvestamise oskust.

Negatiivseks peeti HEV õpilase olemasolul vastava klassi jaoks kuluva tunni ettevalmistamise suurt ajakulu ja läbiviimisel topelttööd. Kui klassis õpib üks hariduslike erivajadustega laps, tähendab see õpetajale sama, mis töötada korraga kahes klassis. Samas ei ole sel puhul ette nähtud koormusnormi vähendamist ega suuremat palka (Poldre, 2019).

Kokkuvõtteks leiti, et Lääne –Virumaa väikestes maakoolides ei tööta piisavalt tugispetsialiste. Enam tuntakse puudust logopeedist ja psühholoogist. Kaasava hariduse paremaks rakendamiseks kasutatakse maakoolides enam väikeklasse ja õpiabirühmasid. Uuringus leiti, et logopeedi abi vajati sagedamini lugemis- ja kirjutamiskasvatuse puhul. Sotsiaalpedagoogi poole pöördui enamasti õpilaste sagedaste puudumiste ja käitumisprobleemide puhul. Veel leiti, et pedagoogid ei pöördu koolis oleva tugispetsialisti poole, sest vajalikud spetsialistid puuduvad või on ülekoormatud.

4.1. Töö piirangud

Käesolevas töös võib leida kitsaskohti küsimustiku koostamise osas kui ka andmetöötluse osas. Kuna antud uuring on tehtud ühe maakonna viies erinevas väikeses maakoolis, siis ei saa selle põhjal teha järeldusi suuremale üldkogumile. Ankeetküsitluse täitmise juures töö autor ei viibinud. Töö tugevuseks võib pidada seda, et Lääne - Virumaa maakoolide õpetajate toimetulekut ja toetusvajadust haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis ei ole varem uuritud. Edasistes uurimustes võiks keskenduda teiste maakondade väikeste maakoolide õpetajate toimetuleku ja toetusvajaduse uurimisele haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis, et saada parem ülevaade erisustest ja sarnasustest erinevate maakondade maakoolide seisukorrast kaasava hariduse rakendamisel.

Tänuõnad

Täna Evelyn Kiivet, enda magistr töö juhendajat. Samuti tänan koolijuhte, kes võimaldasid oma koolis läbi viia uurimistöö ja kõiki õpetajaid, kes leidsid ega ankeedile vastamiseks. Avaldan tänu Tuuli Saksale, kes aitas ingliskeelsete tõlgetega. Täna siiralt kõiki tuttavaid, kes inspireerisid mind oma ideede ja kogemustega kasulikke nõuandeid, ilma kelleleta ei oleks käesolev töö valminud.

Autorsuse kinnitus

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

Agnes Leemets

/allkirjastatud digitaalselt/

17.05.2023

Kasutatud kirjandus

Al-Shammari, Z., Faulkner, P., & Forlin, C. (2019). Theories-based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2, 408-414.

Ameljušenko, M. (2007). Sotsiaalpedagoogi tööst koolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega laste ja noorte toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 78– 82). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?, *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39.

<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>

Balti Uuringute Instituut (2015). *Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused”*. Lõpparuanne.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.

Eesti Haridusfoorum (2020). *Elukestva õppe strateegiad*. Haridus- ja Teadusministeerium.

<https://www.haridusfoorum.ee/haridusstrateegia/elukestva-%C3%B5ppe-strateegia-2020/elukestva-%C3%B5ppe-strateegia-2020>

Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949>

Eripedagoogika Arendamise Agentuur.

https://www.europeanagency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusiveeducation_key-principles-ET.pdf

European Agency Statistics on Inclusive Education (2020) <https://www.european-agency.org/resources/multimedia/european-agency-statistics-inclusive-education-easie-2020-presentation>

European Agency Statistics on Inclusive Education (2020) <https://www.european-agency.org/resources/multimedia/european-agency-statistics-inclusive-education-easie-2020-presentation>

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012). Kaasamist toetav õpetajakoolitus.

Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine.

https://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profileof-InclusiveTeachers-ET.pdf

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Promoting Common Values and Inclusive Education: Reflections and Messages*.
https://www.europeanagency.org/sites/default/files/promoting_common_values_and_inclusive_education.pdf
- Hariduslike erivadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon (2013).
<http://erut3m.havike.eenet.ee/hev/wp-content/uploads/2014/02/HEV-%C3%B5ilaste-%C3%B5ppekorralduse-kontseptsioon.pdf>
- Haridus- ja teadusministeerium (2018). *Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord, § 2 lg 2*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamineoppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Haug, P. (2006). Words without deeds: between special schools and inclusive education in Norway. *Pedagogy, Culture & Society*. Volda University.
- Hienonen, N., Hotulainen, R., & Jahnukainen, M. (2021). Outcomes of regular and special class placement for students with special educational needs – A quasi-experimental study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65, 646–660.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739134>
- Häidkind, P. & Oras, K. (2016). *Kaasava hariduse mõiste ja õpetaja väljakutsed lasteaedades ning esimeses kooliastmes*. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. Estonian Journal of Education, 4 (2), 60-88.
- Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. (2009). A. Watkins (Toim), *Soovitused poliitikakujundajale*. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Kanep, H. (2008). *Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilasele*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Karlep, K. (2015). Kaasamisega kaasnevad probleemid. *Eripedagoogika*, 46, 40–74.
- Kivirand, T. (2014). Haridus ja sotsiaalne kaasatus.
<http://adm.archimedes.ee/erasmusplus/files/2014/01/Haridus-ja-sotsiaalne-kaasatus.pdf>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa

rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71

Kivirähk, T., & Kiive, E. (2022). Cognitive factors and educational placement affecting mathematical attainment in middle school students with mild intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2106534>

Klaar, M., Übius, Ü. & Raudsepp-Alt, U.(Toim). (2007). *Tugiteenuste võimalused ja spetsialistide töörollid Tallinna üldhariduskoolides*. Haridusamet.

Kruusimägi, T. (2017). Kutsestandard Õpetaja tase 7.
<https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10640621/pdf/opetaja-tase7.6.et.pdf>

Kruusamäe, R. (2015). Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides(magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu

Kutsestandard: Õpetaja, Tase 7. (2020)
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>

Kõrgesaar, J. (1998). Hariduslike erivajaduste alaseid arendusülesandeid. K. Karlep (Toim), *Hariduslikud erivajadused 54–58*. TÜ Kirjastus.

Leigri, A. (2018) Lastevanemate ja õpetajate arvamused kaasava hariduse põhimõtete rakendumisest Eesti väikekooli näitel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

Mitchell, D. (2015). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. <https://bit.ly/2H19xjG>

Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. *Estonian Journal of Education*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>

Nimante , D. (2011). Ettekanne 12.04.2011 Inclusive education Latvian context <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive-education-in-the-Latviancontext.pdf>

- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions. *European Journal of Special Needs Education*. 24(4) 287-304
- Paat, G., Kaarma, R & Aaviksoo, A. (2011). *Meditšiiniliste erivajadustega laste üldhariduse uuring*. <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditšiiniliste-erivajadustega-laste-uldharidus.pdf>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Plado, K. (2007). Eripedagoog erivajadustega õpilase toetajana. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noote toetamise võimalusi hariduse omandamisel*
- Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll (2006). *Riigi Teataja II, 2012, 6*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410#jg4>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ning sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seadus. (2018). *Riigi Teataja I, 22.01.2018, 1*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011) *Riigi Teataja I 14.01.2011, 1* <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2018) *Riigi Teataja I 15.01.2018, 1* <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraportfinal.pdf>
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Haridus- ja Teadusministeerium
- Sunts, K. (1998). Õpiabi tavakoolis. Integratsiooni poolt või vastu? K. Karlep (Toim), *Hariduslikud erivajadused (lk 135–139)*. TÜ Kirjastus.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused, 2. osa*. Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.

https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf

Tøssebro, J. (2021). Kaasava hariduse esilekerkimine, areng ja praegune olukord Norras. *Sotsiaaltöö*, 4, 73–78.

Trummal, R. (2018). Seletuskiri haridus- ja teadusministri määruse „Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine üldhariduskoolides perioodil 2014-2020“ eelnõu juurde.

<https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2018/06/seletuskiri-kaasav.pdf>

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special need education.

UNESCO (2009). Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative' UNESCO Policy Brief on Early Childhood, 46(4). UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183156>

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. SA Innove. https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf.

LISAD

Lisa 1 Küsimustik „Õpetaja toimetulek ja toetusvajadus haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis Lääne-Virumaa maakoolide näitel“

Taustaküsimused.

1. Kellena töötate koolis?

1. klassiõpetajana
2. aineõpetajana

2. Tööstaaž õpetajana töötamisel?

1. 1-5 aastat
2. 5-10 aastat
3. 10 – 15 aastat
4. 15 ja enam

3. Milliste hariduslike erivajaduste liikidega antud hetkel oma töös kokku puutute?

1. arvutamisraskused
2. lugemisraskused
3. kirjutamisraskused
4. käitumisprobleemid
5. sage puudumine koolist
6. Eestist erineva päritoluga kultuurist
7. andekus
8. aktiivsus- ja tähelepanuhäire
9. autismispektri häire
10. nägemislangus
11. kuulmislangus
12. liikumisraskus
13. häiritud kõne või keelest arusaamine

Õpetajate hinnangud, hoiakud ja koolitusvajadus kaasava hariduse suhtes.

1. Kuidas te hindate oma teadmisi kaasavast haridusest?

- Väga headeks
- Headeks
- Rahuldavateks
- Mitterahuldavateks

2. hindate enda toimetulekut haridusliku erivajadusega õppija õpetamisel kaasavas klassiruumis?

- Väga heaks
- Heaks
- Rahuldavaks
- Mitterahuldavaks

3. Milliseid koolitusi vajaksite, et kaasava hariduse rakendamisega paremini toime tulla?

.....

.....

.....

.....

Õpetajate toetusvajadus kaasava hariduse paremaks rakendamiseks.

1. Millised tugisüsteemid on Teie koolis olemas?

- 1. logopeed
- 2. psühholoog
- 3. eripedagoog
- 4. sotsiaalpedagoog
- 5. tugiisik
- 6. abiõpetaja
- 7. Muu, nimetage need

2. Haridusliku erivajaduslike õpilaste paremaks õpetamiseks on teie koolis kasutusel

- 1.väikeklass
- 2.tasandusklass
- 3.õpiabirühm
- 4.individaalõpe
5. Teie koolis ei ole avatud eelnimetatud klassitüüpi

3.Nimetage teemad, millega olete tugispetsialisti(de) poole pöördunud?

.....

.....

.....

4. Millised tegurid takistavad Teie arvates kaasava hariduse rakendamist?

1. spetsialisti(de) puudumine
2. spetsialist(id) on ülekoormatud
3. spetsialisti vastuvõtuaeg toimub tundide ajal
4. te ei vaja spetsialisti abi, tulete ise probleemi lahendamisega toime
5. Muu, nimetage see

5. Milliseid probleeme on haridusliku erivajadusega õpilaste õpetamine klassikollektiivi kaasa toonud?

.....

.....

.....

.....

6.Milliseid õnnestumisi on haridusliku erivajadusega õpilaste õpetamine klassikollektiivi kaasa toonud?

.....

.....

7. Millist tuge ootaksite lapsevanematelt?

.....

.....

8. Millist tuge ootaksite riigilt? Kohalikult omavalitsuselt?

.....

.....

Täna

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Agnes Leemets,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “ Õpetaja toimetulek ja toetusvajadus haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis Lääne-Virumaa maakoolide näitel. ”, mille juhendaja on Evelyn Kiive, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Agnes Leemets

17.05.2023