

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste Instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Krista Mahlakõiv

**TAVAKOOLI 3. JA 4. KLASSI ÕPETAJATE POOLT KIRJELDATUD TEGEVUSED  
PÜSIVATE ÕPIRASKUSTEGA ÕPILASTE KAASAMISEKS KLASSITÖÖSSE NING  
OLEMASOLEVATE RESSURSSIDE KASUTAMINE**

Magistritöö

Juhendaja: Evelyn Kiive, Ph.D.

Tartu 2023

## Resümee

Tavakooli 3. ja 4. klasside õpetajate poolt kirjeldatud tegevused püsivate õpiraskustega õpilaste kaasamisel klassitöösse ning olemasolevate ressursside kasutamine

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada milliseid meetodeid, võtteid ja olemasolevaid ressursse 3. ja 4. klasside õpetajad püsivate õpiraskustega õpilaste tavaklassis õpetamisel enda sõnutsi kasutavad ja kuidas teevad õpetajad kolleegidega koostööd. Kvalitatiivses uuringus intervjueriti 11 3. või 4. klassi klassiõpetajat, kelle klassis oli tõhustatud toega püsivate õpiraskustega õpilasi. Poolstruktureeritud intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad tundides erinevaid meetodeid ja võtteid, mida erinevad uuringud on välja toonud sobivatena kaasavas klassiruumis kasutamiseks ja pakuvad õpilastele abi. Õpetajad kasutavad õpiraskustega õpilaste kaasamiseks olemasolevaid ressursse – teevad koostööd kooli tugimeeskonnaga ja teiste õpetajatega ning oskavad leida õppematerjali ja abi. Enamasti aga ei lähtu õpetajad tundi planeerides ja materjale valides õpiraskustega õpilasest ja tuginevad tunde läbi viies ja õpilast abistades enamasti oma kogemusele ja sisetundele, mitte eesmärgistatud tööle õpiraskustega õpilaste toetamiseks lähtudes õpilase toe vajadusest ja tema nõrkuste kompenseerimisest.

Märksõnad: kaasav haridus, hariduslikud erivajadused, õpiraskustega õpilane, õppemeetodid, koostöö

## **Abstract**

Mainstream school 3rd and 4th grade teachers' descriptions of ways of including pupils with general learning difficulties in mainstream classrooms and the use of available resources

The purpose of this thesis was to find out which methods, teaching techniques and available resources 3rd and 4th grade teachers say they use for teaching pupils with general learning difficulties in an inclusive classroom, and how the teachers cooperate with their colleagues. In a qualitative study eleven 3rd or 4th grade teachers, who had a pupil or pupils with general learning difficulties in need of enhanced support in their class, were interviewed. Semi-structured interviews revealed that teachers use different methods and techniques that previous research has claimed to be appropriate for an inclusive classroom and offer help to pupils with general learning difficulties. The teachers use available resources to include pupils – they cooperate with the support specialists and other teachers at their schools and know how to find teaching materials and help. Most of the time, the teachers do not consider the pupils with learning difficulties when planning their lessons and choosing materials. The teachers rely on their experience and feelings rather than purposeful work to support pupils with learning difficulties and compensate for their weaknesses by relying on their strengths.

Key words: inclusive education, general learning difficulties, pupils with learning difficulties, methods of teaching, cooperation

## Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	7
Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine tavaklassi, praegune hariduskorraldus	7
Püsivate õpiraskustega õpilane ja tema toetamine	8
Meetodid ja võtted püsivate õpiraskustega õpilaste kaasamiseks	10
Koostöö kaasavas koolis	13
Eesmärk ja uurimisküsimused	16
Metoodika	17
Valim	17
Mõõtevahend	19
Protseduur	20
Tulemused ja arutelu	20
Meetodid ja võtted, mida õpetajad enda sõnutsi kaasavas klassiruumis kasutavad	20
Tundide planeerimine	21
Tunnis kasutatavad meetodid, võtted ja pakutav abi	23
Koostöö koolis ja koolipoolne toetus	32
Õppematerjalid ja abi materjalide leidmiseks ja kohandamiseks	37
Tänuõnad	41
Autorsuse kinnitus	42
Kasutatud allikad	43
Lisad	

## Sissejuhatus

Eestis õpib tavakoolis järjest rohkem hariduslike erivajadustega (HEV) õpilasi, kuid nad õpivad enamasti tavakooli eriklassides, mitte ei ole kaasatud õppetöösse klassis koos teiste õpilastega (Räis & Sõmer, 2016). Sisukas kaasamine aga tähendab, et õpilane õpib enamuse ajast tavaklassis ning talle võimaldatakse vajalik tugi, et õppimine oleks jõukohane (Euroopa Eriõppe..., 2018). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2018) tuuakse välja, et õppe korraldamisel järgitakse Eestis kaasava hariduse põhimõtteid, mille kohaselt peab kvaliteetne üldharidus olema võrdväärselt kättesaadav kõikidele kooliealistele lastele nende elukohajärgses koolis.

Uuringutest tuleb välja, et õpetajatel on kaasava hariduse rakendamiseks vaja rohkem tugispetsialistide tuge, koolitusi, abiõpetajaid ja väiksemaid klasse (Ehanurm, 2018; Häidkind & Oras, 2016; Räis & Sõmer, 2016). Kruusamäe (2015) läbi viidud uuringust selgus, et 63,5% Lääne-Virumaa õpetajatest peavad oma haridust piisavaks, et õpetada HEV õpilasi. Ka Tartumaa õpetajad hindavad oma pädevusi küllaltki heaks, uuringust selgub, et nad oskavad märgata teistest erinevat õpilast ning kohandada materjale ja oma tegevust. Sealset õpetajad vajavad enda sõnul samuti täiendkoolitusi ja tuge abiõpetajate ja tugiisikute näol (Runno, 2018). Centari uuringust selgub samuti, et õpetajad ei näe oma teadmistes ja oskustes kaasava hariduse rakendamisel takistust, kuid enamuse küsitletud õpetajatest vajab enda arvates täiendkoolitusi (Räis & Sõmer, 2016).

Bešić jt (2017) uuringust tuleb välja, et ressursside ja tõhusa tugimeeskonna olemasolu on määravaks positiivse suhtumise tekkimisel kaasavasse haridusse. Piisavate ressursside ja koostöö olemasolul töötavad õpetajad meelsamini kaasavas klassiruumis ning nende suhtumine kaasamisele on positiivsem (Bešić *et al.*, 2017). Haridussilma raportist on näha, et tugispetsialistide arv koolides on tõusnud igal aastal alates 2018. õppeaastast. Kõige enam on lisandunud koolidesse eripedagooge ja sotsiaalpedagooge, 2018. aastal töötas üldhariduskoolides 289 eripedagoogi ja 2022. õppeaastal on eripedagoogide arv 432 (HaridusSilm, 2023). Kaasava hariduse elluviimisel on võtmerollid õpetajatel ja tugispetsialistidel, kelle koostööst ja kompetentsusest sõltub HEV õpilase kaasamise õnnestumine (Räis *et al.*, 2016, lk 49). Mitmed uuringud toovad välja õpetaja kui kõige olulisema komponendi kaasava hariduse rakendamisel, kuna õpetaja on see, kellel on esimene kontakt õpilasega ning tema valitud meetodid ja võtted on olulised õpilase toetamiseks (Engelbrecht *et al.*, 2017; Nukka 2018; Sikes *et al.*, 2007).

Palju on uuritud õpetajate vajadusi kaasava hariduse rakendamisel, aga vähem on uuritud, kuidas õpetajad teevad koostööd teiste õpetajate, tugispetsialistide ja juhtkonnaga ning kasutavad olemasolevaid ressursse, et õpiraskustega õpilasi paremini kaasata. Käesolev magistr töö annab ülevaate õpetajate toimetulekust kaasavas klassis ja headest praktikatest, mida erinevad õpetajad koolides kasutavad hoolimata raskustest ja puudujääkidest.

Uurin kolmanda ja neljanda klassi õpetajaid, kelle klassis on püsiva õpiraskusega õpilane, kuna õpiraskus kätkeb endas erinevaid raskusi, millega õpetajal tuleb klassis igapäevaselt tegeleda. Püsivad õpiraskused avalduvad inimestel erinevalt ja varieeruvad nii laadilt kui sügavuselt. Püsivad õpiraskused avalduvad suulise ja kirjaliku kõne, arutus- ja meenusoskuste, teabe struktureerimise ja arvutamisoskuste valdkonnas. Püsivad õpiraskusega koos esineb sageli mõni teine psüühikahäire nt aktiivsus-tähelepanuhäire, ärevushäire. Püsivad õpiraskused ei ole lõplikult ületatavad, kuid varajase märkamise, hindamise, adekvaatse abi ja toe korral on õpiraskusi võimalik leevendada ja õpilasi toetada (Kõrgesaar, 2020; Liivamägi *et al.*, 2016).

Töö teoreetilises osas kirjeldatakse hariduskorraldust hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamise osas ja püsivate õpiraskuste olemust. Varasemate uuringute põhjal antakse ülevaade viisidest, kuidas õpiraskustega õpilasi aidata ning milliste meetodite ja võtete abil nende kaasamist tavaklassis tõhusamalt korraldada. Metoodika osas antakse ülevaade valimist, andmete kogumise protseduurist ning kirjeldatakse andmete analüüsi meetodeid. Kolmandas osas tuuakse välja uurimuse tulemused ja keskendutakse arutelule.

## Teoreetiline ülevaade

### Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine tavaklassi, praegune hariduskorraldus

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) 1. peatüki §6 lõige 1 sätestab: „Kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest.“ (Põhikooli- ja..., 2018). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, millega on liitunud ka Eesti, peab kaasavaks hariduseks iga lapse võimalust omandada kvaliteetset ja tähendusrikast haridust kodulähedases koolis koos eakaaslastega. Kvaliteetne on haridus siis, kui see vastab õpilaste vajadustele ning võimaldab tal võimetekohaselt areneda. Kaasava hariduse laiem eesmärk on kõikide inimeste sotsiaalne kaasatus ühiskonnaellu. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur rõhutab oma uues väljaandes kaasava hariduse kõikehõlmavuse ja võrdsuse olulisust, mis peab laienema kõikidele õpilastele. Seadusandlus ja juhtivad organid peavad võtma eesmärgiks kõikide õpilaste edu. Agentuur peab oluliseks kõikide õpilaste toetamist olenemata nende diagnoosist ning rõhutab, et haridussüsteemid peaksid sihiks seadma kõikide õpilaste täieliku juurdepääsu kodulähedases tavakoolis õppimisele (Euroopa Eriõppe..., 2022).

Järjest rohkem haridusliku erivajadusega (HEV) õpilasi õpib tavakoolis, aastatel 2015 – 2019 on tavakoolis õppivate HEV õpilaste arv kasvanud 7% (Riigikontrolli aruanne, 2020). Tavakoolis õppimiseks on HEV õpilasel mitu võimalust: tavaklass, eriklass või osaliselt mõlemas, nt õpib õpilane raskusi valmistavaid aineid eraldi. PGS sätestab, et õpilaste toevajaduse väljaselgitamiseks ja toe võimaldamiseks peab looma võimalused kooli pidaja ning seda tööd koolis korraldab koolidirektor. PGS-s tuuakse alates 2018. aastast välja kolm toe liiki: üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi (Põhikooli- ja..., 2018).

Üldist tuge pakutakse koolis õpilasele, kellel on ajutised õpiraskused, mahajäämus õpitulemuste saavutamisel või probleeme koolikohustuse täitmisega. Üldist tuge võib pakkuda ka õpiraskusi ja probleeme ennetava meetmena. Üldise toe rakendamise otsustab kool tuginedes koolis töötavate tugispetsialistide ja õpetajate hinnangutele, nemad korraldavad õpilase pedagoogilis-psühholoogilise hindamise. Hindamise alusel koostatakse õpilasele raskusi valmistavates ainetes individuaalneõppekava (IÕK), kuhu märgitakse ka erisused õppekorralduses, õppesisus ja hindamises. Erisused võivad olla näiteks kohandatud õppematerjal, lihtsustatud töökorraldused, raudvara vihiku koostamine ja kasutamine tunnis ja kontrolltööde ajal. Üldise toe alla kuuluvad ka õpiabitunnid ja kontakttunnid eripedagoogi,

psühholoogi või sotsiaalpedagoogiga. Juhul, kui üldine tugi ei anna soovitud tulemusi tuleb pöörduda koolivälise nõustamismeeskonna poole. Tõhustatud või eritoe soovitus ja juhised õpilase edasiseks toetamiseks annab kooliväline nõustamismeeskond (Põhikooli- ja..., 2018; Juhendmaterjal õpilase..., 2020).

Tõhustatud tugi määratakse õpilasele, kes püsiva õpiraskuse, terviseprobleemi või puude tõttu vajab õpet eriklassis, pidevat tugispetsialistide teenust ja vähemalt ühte järgnevatest:

- individuaalset õppekava,
- osaliselt õpet individuaalselt või väikeses rühmas,
- pidevat individuaalset tuge tavaklassis õppides.

Eritugi määratakse õpilasele, kes raske ja püsiva psüühikahäire, intellekti- või meelepuude või liitpuude tõttu vajab puudespetsiifilist õppekorraldust ning pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- ja/või tervishoiuteenustega ning vähemalt ühte järgnevatest:

- osajaga õpe individuaalselt või rühmas,
- pidev individuaalne tugi klassis või
- õpe eriklassis (Põhikooli- ja..., 2018).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri järgi on õpilane kaasatud, kui ta on vähemalt 80% õppetööst tunnis koos klassikaaslastega tavaklassis (Euroopa Eriõppe...,2018). Schuelka (2018) rõhutab, et kaasav haridus tähendab, et kõik õpilased, hoolimata nende erisustest, õpivad koos samas klassis enamuse koolipäevast. Demo jt (2021) peavad kaasava hariduse juures kõikide õpilaste samas klassis õppimist äärmiselt oluliseks, kuid nende uuringust selgus, et vastavalt õpilaste eripäradele võib aeg-ajalt suurest grupist eraldi õppimine õpilasele kasulik olla. Õpilase eraldamine aga ei tohiks jääda püsivaks, vaid eesmärk peaks olema õpilase suunamine tagasi klassi juurde (Demo *et al.*, 2021).

### **Püsivate õpiraskustega õpilane ja tema toetamine**

Püsivad õpiraskused kuuluvad RHK-11 järgi vaimsete, käitumuslike või neuroloogiliste häirete alla, kuhu kuuluvad ka keele ja kõne arenguhäired, lugemis-, kirjutamis- ja arvutamiskõhivõime ning ka motoorika spetsiifiline arenguhäire. RHK-11 klassifikatsioonis

õpivilumuse spetsiifilised häired e püsivad õpiraskused on püsivad ja alguse saanud juba varastest arenguetaappidest. Õpiraskused pole tingitud õpetamatusest ja võimaluste puudumisest ega vaimsest alaarengust ning raskuste põhjuseks ei ole ka ajukahjustus ega - haigus. Õpiraskuste põhjuseks on aju funktsioonide (tähelepanu, intellektuaalne ja keeleline võimekus) arengu pidurdumine või kahjustus. Õpiraskused on sageli pärilikud ja saavad üldiselt alguse juba eelkoolieas, kuid sagedasemini märgatakse neid koolis, kui nõudmised lapsele suurenevad (ICD-11, 2023; Pruulmann, 2015; Krämer *et al.*, 2021; Lind, 2010; Liivamägi *et al.*, 2016).

Püsivate õpiraskustega kaasneb sageli mõni teine psüühikahäire nt aktiivsus- ja tähelepanuhäire, meeleoluhäire, ärevushäire, käitumishäire. Oluline on õpiraskuse varajane märkamine, kuna varase sekkumiseta võib õpiraskus omakorda põhjustada käitumisprobleeme, koolitõrget ja muid toimetuleku probleeme (Liivamägi *et al.*, 2016).

Õpiraskused on erineva raskusega ning avalduvad erinevates valdkondades – suuline ja kirjalik kõne, arutlus- ja meenutusoskus, teabe struktureerimine ja arvutamisoskus. Õpiraskusest ei saa last terveks ravida, kuid õigeaegse ja pideva pedagoogiliste sekkumisega saab neid leevendada ja õppimist lapsele jõukohasemaks muuta (Kõrgesaar, 2020). Oluline on arendada lapse tugevamaid külgi ja tegeleda motivatsiooniga, et lapsel ei tekiks muid probleeme, kuna pidevad raskused koolis võivad põhjustada käitumis-, emotsionaalsed ja motivatsiooniprobleeme (Pruulmann, 2015; Liivamägi *et al.*, 2016; Lind, 2010).

PGS §37 sätestab, et õpetajad jälgivad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning kohandavad õpet vastavalt õpilase võimetele ja vajadustele (Põhikooli- ja ..., 2018). SA Innove juhendmaterjal õpilase toetamiseks (2020) nimetab abiõpetaja ühe ülesandena õpilase arengu jälgimist ja sellest õpetajale tagasiside andmist. Seega tuleb õpetajatel, võimalusel koos abiõpetajaga, pidevalt õpilaste toimetulekut jälgida ja hinnata ning õpet vastavalt õpilaste võimetele kohandada.

Püsivate õpiraskustega õpilaste õpetamisel tuleks toetuda nende tugevustele ning tegeleda ka puudujääkide kompenseerimisega. Näiteks suurendada lugemisraskuse puhul visuaalse teabe mahtu, iseseisva töö puhul kindlustada, et laps mõistab ülesannet jaotades selle väiksemateks sammudeks ja rõhutades olulist (Kõrgesaar, 2020). Palts (2013) rõhutab, et õpiraskusega õpilasele tuleks abi pakkuda igas õpitegevuse etapis: orienteerumisel ülesandele, ülesande mõistmisel, tegevuse planeerimisel, sooritamisel ja enesekontrollil. Tegevuse planeerimise etapile võiks eriti tähelepanu pöörata, kuna see on etapp, mis raskustega õpilastel kõige tihemini vahele jääb. Nooremad õpilased vajavad nendes etappides rohkem tuge ja muutuvad vanemaks saades iseseisvamaks. Õpilasi saab toetada ka õpetaja või

abiõpetaja osalusega tema tegevuses. Kõige rohkem toetab õpilasi koostegevus täiskasvanuga järgmine raskusaste on tegevuse matkimine ja siis tegevus näidise järgi. Kõige raskem on tegutseda verbaalsete juhiste järgi. Õpetaja saab klassis tööd diferentseerida, andes tugevamatele õpilastele ette näidise ja näidates abivajavatele lastele ka protsessi ette (Palts, 2013). Lisaks õpilase toetamisele õppeprotsessis on oluline õpetada õpilasele ka ise abi leidmist ja kasutamist. Erg ja Kontor (2013) toovad välja, mitmeid meetodeid, mida õpilase toetamiseks tuleks õpilasele õpetada. Õpilastele tuleb õpetada ja teda suunata kasutama individuaalseid abistamisvahendeid (reeglite ja valemite kogumikud, lahendusalgoritmid, ajatelg, kaardid jms). Lisaks on õppe jõukohastamisel oluline töövõtete koos kasutamine ja harjutamine enne iseseisvat tööd. Õpilastele on vaja õpetada õppimise strateegiaid ning aktiveerida nende tunnetustegevust (Erg & Kontor, 2013).

Õpiraskustega õpilast toetades tuleks kindlasti arvestada õpilase potentsiaalse arenguvallaga ja tema töö korraldada nii, et valitud meetodid ja õppevara oleks võimalikult arendav (Plado, 2012). Kõrgesaare (2020) hinnangul on õpiraskustega laste toetamisel oluline õppematerjalide, eksaminõuete, hindamise ja tugisüsteemide paindlikkus. Oluline on leida õpilasele sobiv ja jõukohane materjal, hindamismeetod ning tugi.

### **Meetodid ja võtted õpiraskustega õpilaste kaasamiseks**

Hariduspoliitika muutmine ja kohandamine on oluline, luues laiema ühiskondliku arusaama kaasavast haridusest ning kujundades haridussüsteemi ja koolide toimimist. Kõige suurem roll on siiski õpetajatel, kelle igapäevane töö klassis mõjutab kaasava hariduse rakendumist kõige enam. Seega on oluline muuta õpetaja suhtumist ja teadmisi, et kaasavat haridust rakendada ja pakkuda neile tuge kooli juhtkonna ja teiste töötajate poolt (Engelbrecht *et al.*, 2017; Michell, 2015; Sikes *et al.*, 2007). Kaasava hariduse efektiivne ja edukas rakendamine saab alguse klassiruumist. Mitmete erinevate meetodite ja võtete kasutamine õpilaste kaasamiseks võimaldab õpetajal paremini tulemusi saavutada. Mitmed uuringud on näidanud, et kaasava hariduse rakendamine klassis parandab kõikide õpilaste tulemusi (Cullen *et al.*, 2020; Schuelka, 2018). Koolides, kus rakendatakse kaasavat haridust, töötavad innovaatilisemad õpetajad, kes kasutava klassis uudsemaid meetodeid ning on aktiivsemad (Bešić *et al.*, 2017). Õpetaja kvaliteetne töö klassis, toe pakkumine ja õppe diferentseerimine on esimene samm HEV õpilastega tegelemisel ja suuremate raskuste ära hoidmisel. Õpilase eraldamine klassi juurest individuaalseteks tundideks ei ole nii tõhus kui õiged meetodid ja diferentseeritud

õpetamine klassis. Kvaliteetne õpetamine peab olema tundide planeerimisel peamine fookus, kuna kvaliteetne õpetamine toetab kõiki õppijaid (Cullen *et al.*, 2020). Kvaliteetne õpetamine on Cullen'i jt (2020) sõnul klassis positiivse õhkkonna loomine, õpilaste ja õpetaja ning õpilaste omavahelise positiivse suhtlemise toetamine, õppimise toetamine tunni parema struktureerimisega ja õpilasele vajaliku toe pakkumisega nt abivahendite näol. Lisaks tuleks kasutada erinevaid strateegiaid nt mälustrateegiad, visualiseerimist, eelteadmiste aktiveerimist jms ning vajadusel ka erinevaid sekkumisi mõne oskuse õppimiseks nt logopeedi tunnid lugemise ja õigekirja õppimiseks. Kõik need tegevused kuuluvad tugispetsialistide ja õpetajate igapäevase töö juurde ja ei tohiks olla ühelegi õpetajale midagi uut.

David Mitchell ja Dean Sutherland (2020) toovad oma raamatus „*What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies*“ välja 29 erinevat meetodit ja sekkumist kaasava hariduse rakendamiseks koolis ja klassis. Autorid rõhutavad, et ei ole olemas ühte kindlat meetodit ja võtet, mida koguaeg kasutada vaid oluline on mitmete erinevate meetodite ja võtete kasutamine vastavalt olukorrale, teemale ning kõige olulisem on mõelda õpilaste vajadustele ja eripäradele.

Mitchel ja Sutherland (2020) toovad teiste hulgas välja järgmised meetodid kaasavas klassis õpetamiseks:

- Õppimise läbiv joon on õpitu kordamine ja harjutamine, selleks võib kasutada näiteks väikeseid teste kohe peale õppimist ja ka koduseid töid.

- Koostöös ja gruppides õppimine, õpilased õpivad üksteiselt, õpetaja saab õpilasi jagada gruppidesse vastavalt vajadusele kas tasemete järgi või pannes erinevate oskustega õpilased ühte gruppi, et nad üksteiselt õpiksid. Raamatu autorite sõnul on erinevate tasemetega õpilaste samasse gruppi paigutamine parim viis erinevaid õppijaid toetada, suunates õpilasi üksteist abistama ja nii arvestades õpilaste erinevate oskustega.

- Klassikaaslased on üksteisele tuutoriteks, see meetod sobib hästi varem õpitu kordamiseks ja võimaldab erinevate tasemetega õpilaste kaasamist õppetöösse, annab andekatele ja nõrgematele õppimiseks võrdsed võimalused.

- Koostöine õpetamine, kus õpetaja viib tundi läbi koostöös teise õpetajaga, abiõpetajaga või tugispetsialistiga olles võrdsed partnerid. Koostöise õpetamise olulisust kaasavas klassiruumis toonitavad mitmed erinevad autorid (Bešić *et al.*, 2017; Paulsrud & Nilholm, 2020).

- Klassi kliima on Michelli ja Suhterlandi sõnul oluline komponent õppimises ja

õpimotivatsioonis. Õpetaja peab suutma klassis luua õhkkonna, kus üksteise toetamine ja abistamine on tavapärane. Klassis soodsa kliima tekitamiseks tuleb kasutada selgeid reegleid, et tagada kord ja üheselt mõistetavad ootused õpilaste käitumisele.

- Sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine, mille käigus tegeletakse õpilase vaimse tervisega, eneseteadlikkusega, sotsiaalse teadlikkusega, suhete loomise oskusega ja vastutustundliku otsustamisega.

- Kognitiivsete strateegiate õpetamine õpilastele, nt seoste loomine, eelteadmiste aktiveerimine ja ennustamine ning metakognitiivsed oskused.

- Enesejuhitud õppimise tagamine õpetades õpilasi eesmärke seadma, ennast kontrollima, oma tegevusi planeerima ja hindama.

- Mälustrateegiate õpetamine.

- Teksti mõistmise strateegiate õpetamine.

- Õppimise toetamine tehnoloogiaga kasutades erinevaid seadmeid aga ka äppe, programme ja veebikeskkondi.

- Füüsilise õpikeskkonna kohandamine vastavalt õpilaste vajadustele.

- Õpitava mitmekülgne visualiseerimine õppimise toetamiseks.

Cullen jt (2020) toovad HEV õpilastele sobivate meetodite ja võtetena välja:

- kognitiivsete ja metakognitiivsete strateegiate õpetamise;
- õpitava mitmekülgse visualiseerimise ja graafiliste orientiiride nagu graafikud, joonised, ideeskeemid, ajajooned jms kasutamise;
- mälustrateegiate õpetamise;
- õpetatava üldistamise ja ülekandmise erinevatesse kontekstidesse kasutades palju näiteid ning luues õpilastele võimalusi kasutada õpitavat erinevates olukordades;
- otsese ja selge juhendamise uute teemade õppimisel, õpetaja juhised, näited ja keelekasutus on väga täpselt planeeritud, et uut materjali õpetada ja saavutada oskuse õpe ja iseseisvus;
- tehnoloogia kasutamise õpetamisel.

Saloviita (2018) uuris Soome õpetajate seas kolme enamlevinuma meetodi rakendamist, mida kaasavates klassiruumides rakendatakse: koostöine õpetamine, gruppitööd ja üksteise õpetamine ning diferentseerimine (teemade, materjalide ja õpetamise viisi kohandamine vastavalt õpilase võimetele). Uuringust selgus, et klassiõpetajad kasutavad kõiki neid meetodeid tihemini kui aineõpetajad. Kõige enam kasutavad küsimustikule vastanud Soome

õpetajad klassis diferentseerimist. Kõige olulisemaks toetavaks meetmeks kaasavas klassis peavad Rakendusuuringu Keskuse Centari uuringus osalenud õpetajad täiendavat selgitamist abivajavale lapsele ja diferentseeritud õppeülesandeid (Räis & Sõmer, 2016). Kaasavas klassis kasutavad õpetajad veel kaasõpilaste abi ning õpiraskustega õpilasi toetatakse võimalusega õppida väiksemas rühmas tugispetsialistide juures või õpiabirühmas (Räis & Sõmer, 2016).

### **Koostöö kaasavas koolis**

Kaasava hariduse rakendamine eeldab koostööd kõikidel tasanditel. Kaasava hariduse rakendamine ei toimu ainult klassiruumis, kogu koolis peab olema ühtne arusaam kaasavast haridusest ja kõik koolis töötavad ja õppivad inimesed peavad olema kaasatud kaasava hariduse rakendamisse (Aardevälja *et al.*, 2019; Loreman *et al.*, 2014; Mitchell, 2015). Oluline on kooli pidaja ja koolijuhi koostöö. Koolijuht peab koostama tugimeeskonna ja tugimeeskond tegema koostööd õpetajatega, et neid toetada ja nõustada HEV õpilastega toimetuleku ja õpetamise osas. Koostöö vanemate ja tugispetsialistidega aitab õpetajal õpilase eripärasid paremini mõista ja nendest oma töös lähtuda. HEV õpilaste õpetamine nõuab pidevat ja süsteemset koostööd. Meeskonda kuuluvad peale tugispetsialistide (eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog) ja koolijuhtkonna ka lapsevanemad ning koostööd aitab koordineerida ja juhtida hariduslike erivajadustega õpilase õppe koordineeri (HEVKO) (Kivirand *et al.*, 2020; Schults *et al.*, 2018;). Koostöö on kaasava hariduse lahutamatu osa, see on kõikide osapoolte omavaheline suhtlemine, mille käigus organiseeritakse ühiseid tegevusi, jagatakse teadmisi, pakutakse abi ja lahendatakse koos probleeme (Miltenienė & Venclovaitė, 2012). Ben-Yehuda jt (2009) viisid Ameerika Ühendriikides läbi uuringu, et selgitada välja eduka kaasava õpetaja tunnused. Edukatest õpetajatest enamus tõid välja koostöö olulisuse, nad kirjeldasid oma töö planeerimist, mille hulka kuulus pidev konsulteerimine eripedagoogiga ning tunni väga täpne planeerimine koostöös eripedagoogiga. Edukad õpetajad tegid tihedalt koostööd ka õpilaste peredega ning pidasid seda õpilase toetamise juures oluliseks aspektiks.

Õpetajate koolitamise ja nõustamisega seotud spetsialistide seas läbiviidud uuringust selgus, et kaasava hariduse rakendamiseks pidasid küsitletud spetsialistid oluliseks õpetajate koostööoskuse kujundamist. Oluliseks peeti eelkõige õpetajate vahelist koostööd, kuid ka koostööd õpetajate ja tugispetsialistide vahel. Uuringus osalenud spetsialistid pidasid väga

tähtsaks ka koostööd lapsevanematega, mille läbi paranevad suhted ja lapsest lähtumine lapse toetamisel (Kivirand *et al.*, 2020).

Õpetajad peavad koostööd koolis küll oluliseks, kuid õpetajad on rohkem harjunud individuaalselt töötama, eriti suurema kogemusega õpetajad. Töö HEV õpilasega toimub pigem üksi ja vähe jagatakse omavahel häid praktikaid ning õpitakse üksteiselt (Miltenienė & Venclovaitė, 2012; Sirel, 2018). Kaasava hariduse uuring Norras leidis, et õpetajate ja tugispetsialistide koostöö on vähene isegi olukordades kus HEV õpilased käivad osades tundides tugispetsialisti juures, õpetaja ja tugispetsialist ei kooskõlasta omavahel tundides õpitavat. Intervjueeritud õpetajad tunnistasid, et tihti ei tea nad mida spetsialistid õpilastele õpetavad ja ka tugispetsialistid pole kursis sellega, mis toimub klassiruumis (Nilsen, 2020). Leedu õpetajate seas läbiviidud uuringust selgus, et kõige sagedasem koostöövorm õpetajate seas on konsulteerimine: õpetajad pöörduvad üksteise ja eripedagoogi poole, kui neil on tekkinud probleem, mille lahendamiseks nad vajavad lisaabi. Leedu õpetajad pöörduvad eripedagoogi poole kõige enam olukorras, kus neil oli vaja õpilast hinnata ja tema hariduslikku erivajadust paremini mõista (Miltenienė & Venclovaitė, 2012).

Paulsrud'i ja Nilholm'i (2020) ülevaateartiklist õpetaja ja eripedagoogi koostöö kohta selgub, et konsultatsioonid eripedagoogi ja õpetaja vahel on peegeldavad ja koostöised. Nendel konsultatsioonidel on tihti terapeutiline iseloom, mille käigus õpetaja reflekteerib oma tööd ning otsib konsultatsiooni käigus parimaid lähenemis- ja käitumisviise. Selline terapeutiline konsultatsioon aga ei kasuta ära tugispetsialisti pedagoogilisi teadmisi, millest tunni andmisel palju kasu võiks olla. Konsultatsioonidel oli õpetajaid toetav mõju, kuid lisaks sellele võiksid spetsialistid ka õpetajaid rohkem juhendada.

Üks koostöövorm, mida kõige sagedamini kaasava hariduse kontekstis soovitatakse on koostöine õpetamine, mis kujutab endast kahe spetsialisti (kaks õpetajat või õpetaja ja eripedagoog) koostööd. Spetsialistid ühiselt vastutavad töö planeerimise ja õpetamise eest ning viivad koos tundi läbi (Saloviita, 2018). Austrias läbi viidud kaasavate praktikate uuringust leidsid kõik intervjueeritud õpetajad, et koostöine õpetamine on kaasava hariduse rakendamisel üks tähtsamaid komponente. Selle põhjuseks pidasid uuringu autorid seda, et kõik õpetajad ei tunne end kaasavas klassis õpetades alati kindlalt, kuid koos kolleegiga on raskustele kergem lahendusi leida (Bešić jt., 2017). Koostöine õpetamine soodustab heade professionaalsete suhete teket, õpilaste paremat tööd tunnis ja võimaldab professionaalidel üksteiselt õppida (Paulsrud & Nilholm, 2020). Uuritud Austria koolides kuulusid koostöise õpetamise juurde ka koosolekud, kus arutati õpetamise ja hindamisega seotud teemasid ning vahetati ideid, kuid ühise aja leidmine oli üks probleem, mida õpetajad välja tõid (Bešić jt.,

2017). Koostöise õpetamise olulisteks eeldusteks on koostööks võimaluste loomine organisatsiooni siseselt, seega on oluline roll koolijuhil. Tähtis on pakkuda õpetajatele võimalusi professionaalseks arenguks ning piisavalt aega, et koostöiseid tegevusi planeerida (Paulsrud & Nilholm, 2020; Vangrieken *et al.*, 2015). Intervjueeritud Norra õpetajad leidsid samuti, et kool peaks võimaldama õpetajatele lisa-aega koostöiseks planeerimiseks (Nilsen, 2020).

Kõik intervjueeritud Austria õpetajad rõhutasid koostöise õpetamise positiivseid aspekte ning pidasid erilisel oluliseks eripedagoogi panust ja teadmisi. Lisaks võimaldas koostöise õpetamise erinevate mudelite rakendamine kasutada ka grupitöid, tuutorite süsteemi ja projektõpet (Bešić *et al.*, 2017). Soomes läbi viidud uuringust selgus, et õpetajad, kes rakendavad koostöist õpetamist suhtuvad kaasavasse haridusse positiivsemalt ning tunnevad end ka klassis pädevamana (Saloviita, 2018).

Paulsrud'i ja Nilholm'i (2020) ülevaateartiklist selgub, et koostöisele õpetamisel viidatakse kui viisile, mis toetab kaasamist koolis rohkem kui abiõpetajate kasutamine ja õpilase eraldi õpetamine tugispetsialisti poolt. Erinevatest uuringutest aga selgub, et õpetajad ei kasuta koostöist õpetamist efektiivselt ning eelistavad koostöise õpetamise selliseid mudeleid, mis ei eelda nii suurt koostööd teise õpetajaga nt paralleelne õpetamine ja üks õpetab teine assisteerib. Nende mudelite kasutamine aga viitas vastutuse ebavõrdsele jagunemisele ning tunnid toimusid ikkagi enamasti õpetaja plaani järgi ja eripedagoogilisi meetodeid kasutati vähe. Vastutuse võrdset jagamist esines uuritavates artiklites vähe (Paulsrud & Nilholm, 2020). Pancsofar ja Petroff (2016) leidsid Ameerika Ühendriikide õpetajate seas läbiviidud uuringus samuti, et õpetajad eelistasid koostöise õpetamise mudeleid, mis eeldasid vähem koostööd, kõige enam kasutasid nad mudelit, kus üks õpetaja planeerib tunni ja viib läbi ning teine assisteerib.

Koostöise õpetamise kasutamist mõjutavad õpetajate kogemused koostöise õpetamisega ning koolituste läbimine. Ameerika Ühendriikide õpetajate vastustest selgus ka, et pikem kogemus ühe kindla kolleegiga koos õpetamisest mõjutab koostöise õpetamise kasutamist, need õpetajad kellel oli vähem koostööpartnereid kasutasid rohkem erinevaid koostöise õpetamise mudeleid ning jagasid vastutust võrdsemalt (Pancsofar & Petroff, 2016).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajatel on suur roll kaasava hariduse rakendamisel. Palju saab ära teha klassi ja kooli tasandil, kasutades sobivaid meetodeid ja võtteid ning tehes koostööd kolleegidega ja kasutades olemasolevate tugispetsialistide abi. Eestis on kaasava hariduse rakendamist uuritud vähe ning selleks, et mõista, kuidas õpetajad kaasava hariduse

rakendamisega hakkama saavad, on vajadus uurida ka Eesti õpetajate koostööd ja klassis kasutatavaid meetodeid ja võtteid.

Käesolev kvalitatiivne uurimus annab ülevaate sellest, milliseid meetodeid ja võtteid õpetajad kaasavas klassis kasutavad ning kuidas nad püsiva õpiraskusega õpilast tunni tegevustesse hõlmavad. Samuti püüab uurimus välja selgitada, kuidas õpetajad teevad koostööd kolleegidega ja kasutavad koolis olemasolevaid võimalusi, et püsivate õpiraskustega õpilaste kaasamist paremini rakendada.

Uurin 3. ja 4. klasside õpetajaid, kes õpetavad klassis, kus õpib tõhustatud toega püsiva õpiraskusega õpilane kaasava hariduse tingimustes. See tähendab, et õpilane õpib enamuse aja suures klassis koos teiste õpilastega. Valisin 3. ja 4. klassid, kuna selleks ajaks on õpilased kooliga harjunud ja õppetöö muutub keerukamaks, nädala tunnikoormus muutub suuremaks ja vahetub ka kooliaste. I kooliastmes on põhirõhk kooliga kohanemisel ja harjumisel ning II kooliastmes hakatakse kujundama iseseisvat motiveeritud õppijat (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Püsivate õpiraskustega lapsi uurin seetõttu, et nad vajavad abi mitmes õpitavas valdkonnas, millega õpetajal tuleb igapäevaselt tegeleda. Rakendusuuringute Keskuse Centari 2016 aastal läbiviidud uuringust selgus, et üle 75% küsitletud õpetajatest on kokku puutunud õpiraskustega õpilastega (Räis & Sõmer, 2016).

### **Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused**

Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada välja milliseid meetodeid, võtteid ja milliseid olemasolevaid ressursse 3. ja 4. klasside õpetajad püsivate õpiraskustega õpilaste tavaklassis õpetamisel enda sõnutsi kasutavad ja kuidas teevad õpetajad kolleegidega koostööd.

Lähtuvalt magistritöö eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid meetodeid ja võtteid ütlevad õpetajad end kasutavat püsivate õpiraskustega õpilaste õpetamisel tavaklassis?
2. Kuidas ja kellega teevad õpetajad koostööd ja millised koolipoolsed toetusmeetmeid nad enda sõnutsi kasutavad?
3. Milliseid õppematerjale õpetajad kaasavas klassis kasutavad ning millist abi nad materjalide leidmiseks ja kohandamiseks on vajanud?

## Metoodika

### Valim

Käesoleva uuringu läbiviimisel kasutati sihtpärast valimit. Valim koosnes 3. ja 4. klassi õpetajatest, kelle klassis on püsivate õpiraskustega õpilane või õpilased, kellele on määratud tõhustatud tugi ja kes õpivad enamuse ajast tavaklassis koos teiste õpilastega. Valimi suuruseks on 11 õpetajat, üheksast Tallinna ja Tallinna lähiümbruse koolist (vt tabel 1). Valimisse õpetajate leidmiseks saatsin e-kirjad 56 Tallinna ja Tallinna lähiümbruse (Viimsi, Rae, Jõelähtme, Harju, Lääne-Harju ja Harku valla) kooli. Enamus koolidest minu kirjale ei vastatud, viiest koolist vastati, et neil pole 3. ja 4. klassides tõhustatud toega õpilasi ja kolmest koolist vastati, et tõhustatud toega õpilased õpivad väikeklassis.

**Tabel 1.** Uurimuses osalenud õpetajad

	Vanus	Eriala	Töö staaž	Klass	Õpilaste arv	Tõhustatud toega õpilasi praeguses klassis
Õ1	52	Klassiõpetaja	27 aastat	4.	27	3
Õ2	47	Klassiõpetaja	20 aastat	4.	23	1
Õ3	53	Klassiõpetaja	30 aastat	3.	20	1
Õ4	33	Eripedagoog-nõustaja	8 aastat	3.	24	3
Õ5	45	Klassiõpetaja	22 aastat	3.	21	1
Õ6	33	Klassiõpetaja	11 aastat	3.	22	2
Õ7	52	Klassiõpetaja, eripedagoog-nõustaja	24 aastat	4.	25	2
Õ8	46	Klassiõpetaja	3 aastat	4.	22	1
Õ9	52	Klassiõpetaja	31 aastat	3.	26	4
Õ10	35	Klassiõpetaja	13 aastat	4.	24	2
Õ11	45	Klassiõpetaja	22 aastat	3.	26	1

Käesolevas töös uuritakse ka koostööd õpetajate ja tugispetsialistide vahel ning seda, kuidas õpetajad koolis olemasolevaid ressursse ja abi kasutavad. Selleks, et anda paremat ülevaadet

koolides olevatest tugistruktuuridest on koostatud õpetajate intervjuude ja koolide kodulehekülgede põhjal tabel 2. Intervjueeritud õpetajatest ühel on abiõpetaja kõikides tundides ning neljal õpetajal käib abiõpetaja mõnes tunnis abiks. Kõikides intervjueeritud õpetajate koolides on olemas eripedagoog, mõnes koolis on eripedagooge rohkem kui üks. Õ10 koolis on kuus eripedagoogi ja teisi tugispetsialiste ka rohkem kui üks, kuid tegemist on väga suure kooliga (rohkem kui 1200 õpilast). Lisaks tavapärasele tugimeeskonnale on ühes koolis ka loovterapeut (vt tabel 2).

**Tabel 2.** Tugistruktuurid intervjueeritud õpetajate koolides

<b>Intervjueeritav</b>	<b>Abiõpetaja</b>	<b>Tugispetsialistid koolis</b>
Õ1	Ei käi klassi juures	Eripedagoog (2), psühholoog, sotsiaalpedagoog, õpiabiõpetaja, loovterapeut.
Õ2	Ei käi klassi juures	Eripedagoog, logopeed, psühholoog, õpiabiõpetaja.
Õ3	Abiõpetaja käib mõnedes tundides	Eripedagoog (3), psühholoog, nõustaja, sotsiaalpedagoog, õpiabiõpetaja.
Õ4	Abiõpetaja koguaeg klassi juures	Eripedagoog, logopeed, psühholoog, õpiabiõpetaja.
Õ5	Abiõpetaja käib mõnedes tundides	Eripedagoog, logopeed, psühholoog, õpiabiõpetaja.
Õ6	Abiõpetaja käib mõnedes tundides	Eripedagoog (2), logopeed, sotsiaalpedagoog.
Õ7	Ei käi klassi juures	Eripedagoog (2), psühholoog, sotsiaalpedagoog, õpiabiõpetaja, loovterapeut.
Õ8	Ei käi klassi juures	Eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog.
Õ9	Abiõpetaja käib mõnedes tundides	Eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog (2).
Õ10	Ei käi klassi juures	Eripedagoog (6), logopeed, psühholoog (2), sotsiaalpedagoog (3).

Õ11	Ei käi klassi juures	Eripedagoog, logopeed, psühholoog, õpiabiõpetaja.
-----	----------------------	---

### Mõõtevahend

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu küsimused koostas töö autor tuginedes töö teoreetilisele osale. Intervjuu (vt lisa 1) sisaldab nelja teemaplokki: 1. Taustainfo õpetaja ja tema õpetatava klassi kohta. 2. Meetodid ja võtted, mida õpetajad kasutavad õpiraskustega õpilaste õpetamisel tavaklassis, kuidas õpetajad oma tööd planeerivad, eesmärgistavad ja õpiraskustega õpilast kogu klassi töösse kaasavad ning kuidas oma töö tulemuslikkust hindavad. 3. Koostöö ja koolipoolne toetus, kellega ja kuidas teevad õpetajad koostööd. 4. Õppematerjalide kasutamine ja kohandamine õpiraskustega õpilase kaasamisel. Vajadusel lisati täiendavaid ja täpsustavaid küsimusi. Intervjuule eelnes intervjuueeritava töö eesmärkide, intervjuu kava ja konfidentsiaalsuse tutvustamine ning loa küsimine intervjuu lindistamiseks.

Küsimused kasutatavate meetodite kohta toetuvad osaliselt Rakendusuuringu Keskuse Centari 2016 aastal läbiviidud uuringu tulemustele (Räis *et al.*, 2016). Küsimused koostöö kohta on osaliselt koostatud toetudes SA Innove juhendmaterjalile „Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös“ (Aardevälja *et al.*, 2019) ja Rakendusuuringu Keskuse Centari 2016 aastal läbiviidud uuringu tulemustele (Räis & Sõmer, 2016). Küsimused ressursside kasutamise kohta toetuvad osaliselt Rakendusuuringu Keskuse Centari 2016 aastal läbiviidud uuringu tulemustele (Räis & Sõmer, 2016).

Sarnased intervjuud on autor läbi viinud aprillis 2022, magistriseminari aine raames ning kevadise kogemuse põhjal kohandas ja täpsustas autor intervjuu küsimusi, uut pilootintervjuud läbi ei viidud.

Intervjuu küsimusi muudeti peale magistriseminari ainet täpsemaks. Intervjuule lisati küsimus, mis täpsustab õpetaja tegevust õpiraskustega õpilase kaasamisel kogu klassi töösse: *Mil viisil hõlmate HEV õpilase õppetöösse ja mida teete tema puhul teisiti?* Lisati küsimused õpetaja töö tulemuslikkuse hindamise kohta ja küsiti kuidas õpetaja võtab arvesse õpilase edasijõudmist oma töö planeerimisel. Lisatud küsimused aitavad õpetaja tegevust õppetöö planeerimisel ja õpiraskustega õpilaste kaasamisel paremini mõista. Ressursside plokis muudeti küsimuste fookust rohkem olemasoleva abi kasutamisele ja olemasolevate materjalide kohandamisele, et selgitada välja, kuidas õpetaja kasutab talle kättesaadavaid ressursse ja abi õpilase kaasamiseks ja materjalide õpilasele sobivaks muutmiseks.

## **Protseduur**

Intervjuud viidi läbi veebruaris ja märtsis 2023, 10 intervjuud viidi läbi silmast-silma õpetaja töökohas ning üks intervjuu viidi läbi veebikeskkonnas Zoom. Intervjuud kestsid vahemikus 18 minutit ja 1 tund 5 minutit, keskmine intervjuu pikkus oli 37 minutit. Kõik intervjuueeritavad andsid loa intervjuu lindistamiseks transkribeerimise eesmärgil.

Intervjuud salvestati diktofonile ja pärast transkribeeriti kasutades kõnetuvastuse veebikeskkonda aadressil <https://tekstiks.ee/>. Sõnasõnaliste transkriptsioonide kogumaht oli 117 lk (kiri Times New Roman, reavahe 1,5). Transkriptsioone uuritavatega ei jagatud.

Andmeanalüüsina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Töös keskendutakse nii indiviidile (õpetaja igapäevased tegevused kaasavas klassis) kui ka sotsiaalsetele nähtustele (kuidas õpetaja teeb koostööd) (Õunapuu, 2014).

Transkribeeritud tekstide põhjal loodi koodid, koodide loomise tehniliseks hõlbustamiseks kasutati programmi QCAmap, kuhu laeti üles transkribeeritud intervjuud ja sisestati uurimisküsimused. Uurimisküsimustest lähtuvalt leiti tähenduslikud üksused, mis kodeeriti. Koodid ühendati kategooriateks ning nende põhjal analüüsiti informatsioonist moodustunud mustreid.

Kaaskodeerija puudumise tõttu toimus teistkordne kodeerimine kaks nädalat peale esimest kodeerimist. Teistkordse kodeerimise käigus täpsustati olemasolevaid koode ning lisati uusi. Koodid kooskõlastati töö juhendajaga. Koodide näited on esitatud tabelina lisan 2.

## **Tulemused ja arutelu**

Uurimistöö eesmärk oli selgitada välja, milliseid meetodeid, võtteid ja olemasolevaid ressursse 3. ja 4. klasside õpetajad püsivate õpiraskustega õpilaste tavaklassis õpetamisel enda sõnutsi kasutavad ja kuidas teevad õpetajad kolleegidega koostööd. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa.

### **Meetodid ja võtted mida õpetajad enda sõnutsi kaasavas klassiruumis kasutavad**

Esimeseks uurimisküsimuseks oli: milliseid meetodeid ja võtteid ütlevad õpetajad end kasutavat püsivate õpiraskustega õpilaste õpetamisel tavaklassis? Õpetajatel paluti kirjeldada tunni planeerimise protsessi, eesmärgistamist ja püsivate õpiraskustega õpilaste tundi kaasamist. Õpetajatelt küsiti ka oma töö tulemuslikkuse hindamise kohta ja seda, kuidas nad

õpilaste tulemustes oma töös lähtuvad.

Tunni planeerimise osas tuli välja neli koodi, eesmärkide seadmise osas neli koodi, meetodite ning võtete osas 19 koodi mis jagunesid üheksaks kategooriaks ning õpilase toetamise osas 24 koodi mis jagunesid neljaks kategooriaks. Tulemuste hindamise alla moodustus kolm koodi ja hindamisest lähtumise alla moodustus neli koodi

### ***Tundide planeerimine***

Tundide planeerimise kirjeldustest tuli välja kaks peamist koodi: pooled vastanud õpetajad ütlesid, et tundi planeerides ei tee nad midagi teisiti, kui nende klassis on püsivate õpiraskustega õpilane. Õpetajad leidsid, et tõhustatud toega õpilane või õpilased nende klassides said teistega võrdselt tunnis hakkama ja ei vajanud erinevat tunnikava. Õpetajad tõid välja ka seda, et tundsid oma õpilasi nii hästi ja et neil oli nii palju kogemust, et nad suutsid lapsele vastavalt vajadusele jooksvalt tuge pakkuda ja ei pidanud seda eraldi ette planeerima.

*„Ikkagi eraldi kava ma talle ei tee. Sest tegelikult ma olen harjunud temaga, ta on esimesest klassist saadik mul. Ja see nii-öelda, see tema erisusega arvestamine tuleb mu nii-öelda nagu jooksu pealt.“ Õ5*

Pooled intervjueeritud õpetajatest ütlesid, et mõtlevad tunni HEV õpilase seisukohast läbi ja vastavalt sellele valmistavad ette eraldi ülesanded või teevad HEV õpilase jaoks valiku olemasolevatest ülesannetest; kohandavad uue teema selgitamist; kooskõlastavad oma tunni abiõpetajaga.

*„Põhiasi on see, et sa pead nende peale mõtlema, et nad sul on. Siis pead sa enne tundi nagu aru saama, et kuhu sa selle tunniga tahad jõuda. Ja siis tuleb endale selgeks teha, et kus on see võimalik koht, kus need neli nüüd vajaksid, siis abi, eks ole. Et kõigepealt see selline üldse nagu nende visualiseerimine ja nende sellise nõrga koha nii-öelda teadvustamine konkreetses ajahetkes, konkreetses teemas.“ Õ9*

Üks õpetaja tõi välja, et ei oskagi HEV õpilase jaoks sobivat tundi planeerida, kuna õpiraskustega õpilane tema klassis vajab väga palju individuaalset tuge.

Eesmärkide seadmise osas moodustus neli koodi: samad eesmärgid kõigile, jõukohastatud eesmärgid, üldpädevused eesmärkidena, õpilased seavad endale ise eesmäärke. Enamik intervjueeritud õpetajaid seadsid kogu klassile samad eesmärgid, kuna leidsid, et kõik õpilased peaksid ikkagi samas tempos edasi liikuma, toodi välja ka seda, et riiklik õppekava on ju vaja täita. Mõned õpetajad seadsid õpiraskustega õpilastele jõukohastatud või vähendatud eesmäärke, nt õpilased võisid kasutada abi, või pidid tegema teistest vähem. Näiteks oli õpetajal planeeritud tunnis tehtavad ülesanded alates lihtsamast ja õpilased

hakkasid neid järjest lahendama, õpiraskustega õpilastele võimaldati rohkem aega ja nad pidid tegema vähem ning teised õpilased said kiiremini eest ära liikuda. Osad intervjuueeritud õpetajad tõid välja, et nende jaoks on HEV õpilaste jaoks seatud väga laiad eesmärgid, mis hõlmavad üldpädevusi, üks intervjuueeritud õpetaja tõi välja, et oluline on, et õpilasele meeldiks koolis käia. Veel nimetati eesmärkidena iseseisvust ning väärikate ja tublide noorte kasvatamist. Õpiraskustega õpilastele eraldi jõukohaste eesmärkide seadmist tõid välja õpetajad, kellel oli eripedagoogiline haridus (Õ4 ja Õ7) ja õpetaja, kes oli hiljuti lõpetanud ülikooli (Õ8) ja õpetaja, kellel oli isiklik kogemus (tema enda lapsed olid haridusliku erivajadusega) HEV lastega (Õ10). Võib arvata, tulevalt nende õpetajate kogemustest ja haridusest oli neil rohkem eripedagoogilisi teadmisi ning nad oskasid tundi õpiraskustega õpilaste jaoks sobivamalt planeerida.

*„Täiesti sõltub jälle teemast, materjali raskusastmest, et eesmärk on osad õpilastega suudaksid iseseisvalt selle ülesande lahenduseni jõuda või mõistaksid juhendit. /.../proovin pakkuda kõigile sobilikku tuge, et mitte liiga palju aidata, eks.“ Õ4*

*„Et eesmärk on enam-vähem sama ikkagi /.../ aga lihtsalt nad saavad hästi palju tuge juurde.“ Õ10*

Teised intervjuueeritud õpetajad nimetasid õpiraskustega õpilastele eesmäärke seades peamiselt vähendamist. Näiteks võis õpilane raskuste korral ülesandeid vahele jätta või HEV õpilasele antigi vähem ülesandeid teha.

*„/.../ mina vaikselt muudkui suunan, et nüüd okei, jätta see pooleli, liigume järgmise ülesande juurde.“ Õ3*

Tervele klassile samade eesmärkide seadmist põhjendati kogemusega, et õpetaja oskab tunnis märgata, kui õpilasel on probleeme ja teda koheselt toetada.

*„Et jah, et, et see, see ettevalmistusprotsess noh, mõnikord on ta rohkem, mõnikord on ta vähem, mõnikord on puusalt kindlasti. Et mida rohkem sa tunned neid lapsi, seda, seda kindlamalt tegelikult see asi hakkab nagu minema./.../Et mis need eesmärgid on, et tegelikult see tuleb väga palju siit seest kuidagi nagu sihukese enesetunde ja kogemuse pealt.“ Õ9*

Õpetaja peaks alustama tunni planeerimist eesmärkidest, mis määravad kindlaks, mida õpilane peaks valitud teema raames saavutama. Eesmäärke seades peaks õpetaja arvestama õpilaste võimaluste ja eripäradega (Krull, 2018). Tunni adekvaatseks planeerimiseks on vajalikud õpilaste hea tundmine ning teadmised õpetamisest ja õpilaste toetamisest (Krull, 2018). Üks võimalus õpiraskustega õpilasi toetada on keskenduda tunni ettevalmistusele – valides sobiva materjali, ja näitvahendid ning koostades vajalikku lisamaterjali (Plado, 2012). Hea eesmärk peab sisaldama õpiväljundit, õpilase iseseisvuse astet ja õppematerjali keerukust (Pastarus, 2020). Võib arvata, et tulenevalt kogemustest, enamik intervjuueeritud õpetajaid olid

koolis töötanud üle 20 aasta, pöörasid intervjueritud õpetajad planeerimisele vähem tähelepanu. Õpetajad tundsid, et vajalikud oskused ja teadmised olid neil olemas, seda töid mitmed õpetajad ka intervjuudes välja.

*„/.../me oleme ikka nii vilunud. Kirjaliku plaani me ei tee /.../ ma panen siin võib-olla mingeid punktid endale paberite peale /.../ et kui sa oled 30 aastat teinud, ega see siis ikka päris seda ei tee /.../ me ikka läheme põhimõtteliselt oma sisetunde pealt ja väga palju toimub just sel hetkel.“* Õ9

Õpetajate positiivne hinnang oma oskustele ja teadmistele HEV õpilaste õpetamisest tuli välja ka teistest uuringutest (Kruusamäe, 2015; Runno, 2018; Räs & Sömer, 2016). Õpetajad hindavad oma oskusi ja teadmisi positiivselt, kuid toovad välja ka vajaduse koolituste, abiõpetajate ja väiksemate klasside järele, et kaasavat haridust paremini rakendada (Ehanurm, 2018; Häidkind & Oras, 2016; Runno, 2018). Seega võib arvata, et õpetajad saavadki hakkama klassi haldamisega ja HEV lapse individuaalse toetamisega tunnis, kuid neil jääb puudu teadmistest, kuidas HEV õpilasi sisuliselt kaasata pakkudes sellist abi ja õpetust, mis arendaks ja toetaks puudujääkidest olenemata tunnis hakkama saamist ja järk-järgulist iseseisvamaks õppijaks kujunemist.

### ***Tunnis kasutatavad meetodid, võtted ja pakutav abi***

Tunnis kasutatavate meetodite ja võtete kohta moodustus üheksa kategooriat: algklasside meetodid, klassi kliima, motiveerivad tegevused, gruppitööd, klassikaaslaste tugi, läbimäng/ näidendid, interaktiivsed meetodid, enastjuhtiv õppija ja oskuste õpe.

Algklasside meetodid moodustasid koodid: lihtsamast keerulisemaks minek, näitlikustamine ja visualiseerimine, mängulisus, vaheldusrikas tund, rutiin, kordamine, eelteadmiste aktiveerimine. Enamik intervjueritud õpetajad töid välja, et algklassides kasutatavad meetodeid, mis sisaldavad palju näitlikustamist, visualiseerimist ja vaheldusrikkaid ning mängulisi elemente, kasutavad nad tunnis igapäevaselt ja need meetodid ja võtted toetavad ka HEV õpilasi. Intervjueritud õpetajate sõnul on algklasside teemad nii lihtsad ja sellega seoses ei pea HEV õpilaste kaasamiseks suuri erisusi tegema. Õpetajad arvasid, et suuremad probleemid tekivad ja rohkem diferentseerimist HEV õpilasele on vaja vanemates klassides, alates põhikoolist.

Mõned intervjueritud õpetajatest tegelesid ka klassi kliimaga. Õpetajad töid välja, et pühendavad eraldi aega sellele, et õpetada õpilastele, et kõik on erinevad ja kõigil võib olla

raskusi ning selleks pakutaksegi koolis abi. Õpetajate eesmärk oli luua klassis toetav ja sõbralik õhkkond.

*„Mina olen oma nende 20 pluss aasta jooksul koguaeg teadlikult oma õpilastega seda tööd teinud, et te olete mingil põhjusel siia klassi sattunud ühtse nii-öelda perena/.../ te peate üksteist austama, lugupidavalt käituma ja samamoodi olen neile teinud rollimänge igasuguseid, mis siis mida sina tunned, kui... ükskõik, kas see on siis hea tunne või on see halb tunne, analüüsimine, läbivad teemad on meil/...“ Õ5*

*„Aga klass on hästi tolerantne, ka kogelemine, selles mõttes, et nad nagu noh, keegi ei märkagi seda. /.../ ma olen nagu väga rangelt nagu selle selgeks teinud, et me kõik oleme erinevad. Meil on kõigil omad tugevused, oma nõrkused ja ka see, et käiakse logopeedis tunni ajast /.../ keegi vaata sellele et, mis kes läheb, et see on nagu tavaline jah, /.../ kui sul on vaja abi, siis sa lähedki abi saama. Ja mina olen esimesest peale teinud selgeks, et kui sul näiteks pea valutab või sul on paha olla, sa lähed koolis kooliarsti juurde, eks ole, kui sul on matemaatika raske, siis sa lähedki saad matemaatika abi sealt. See on nagu normaalne ja tavaline, oleme püüdnud seda ja töötab, et murekohti meil sellega ei ole. Kellelgi võtabki see lause lugemine kauem aega, siis nad ootavad täiesti stoilise rahuga.“ Õ10*

Michell ja Sutherland (2020) kirjutavad klassi kliimast kui ühest meetodist, mis on sobiv kaasava hariduse rakendamiseks. Klassi kliima on seotud õpikeskkonna ja õpimotivatsiooni loomisega ning sellel on suur roll õpilaste edukuse saavutamisel. Klassi kliima peamine eesmärk on luua keskkond, mis soodustab õppimist. Selle keskkonna loomisel on olulised:

- head suhted ja positiivne keskkond klassis;
- õpilaste abistamine eesmärkide seadmisel ja realistlikud eesmärgid ning ootused;
- kord klassis, selged reeglid ja ootused õpilastele (Michell & Sutherland, 2020).

Motiveerivate tegevuste kategooria moodustasid tunnustus, motiveerivad ülesanded ja kohene tagasiside. Üks õpetaja tõi välja, et laseb õpilastel valida, millisel teemal nad ülesandeid teha soovivad, et tunnitöö kattuks õpilaste huvidega ja oleks motiveeriv.

Kaasavas klassiruumis kasutatava meetodina tõi õpetajad välja grupitööd. Õpetajate sõnul on grupitöö moodus, kuidas õpiraskustega õpilast motiveerida näiteks pannes ta rühma tugevama õpilasega, kellelt saab õppida ja tuge või moodustades rühmad õpilastest, kes samal tasemel, et ei tekiks mahajäämise tunnet.

Klassikaaslaste abi kasutasid õpetajad õpilase üleüldiseks toetamiseks koolis nt õige klassi juurde liikumine. Tugevamate õpilastele tegevuse pakkumiseks olukorras, kus neil oli töö valmis said nad teisi abistada ja ka õpilaste motiveerimiseks nt õpilased saavad valida, kas teevad töö paarides või üksi.

*„Ja teine asi, mida ma väga-väga palju kasutan, mis ma taipasin, et teda (õpiraskusega õpilast) nagu väga palju aitab on laste omavahelised paaritööd või meeskonnatööd ehk mitte mina ei kontrolli, kuidas nad ülesandega hakkama said /.../ vaid nad ise moodustavad komplektid, kas siis kolmikud, paarid vahest nelikud ja siis omavahel kontrollivad, vahetavad, kas töövihikuid, vahetavad vihikuid, tööleht või siis paralleelselt nagu vaatavad üksteise pealt. See, et õpilane toetab teist õpilast. See toimib tihtipeale palju paremini kui see, et õpetaja kontrollib ja õpetab.“* Õ3

Osad intervjueeritud õpetajat töid välja, et nad kujundavad ennastjuhtivaid õppijaid, kes seavad endale ise eesmärgid ning annavad üksteisele tagasisidet ja kontrollivad ning valivad ise ülesandeid. Õpetajad on ennastjuhtivaid õppijaid oma klassis kujundanud algusest peale ja nad näevad, et see toetab õpilasi.

*„Meie kooli süsteem ongi selline, et õpilased ise motiveerivad, ise suunavad ja tahavad õppida, mitte ei ole meie õpetajatena need, kes nii-öelda nõuame neilt. Kui seda esimesest klassist peale nendega nii-öelda süvendatult teha, siis tegelikult nad ei oskagi teistmoodi.“* Õ3

Ennastjuhtivate õppijate õpetamine kujutab endast õppijatele soodsa õpikeskkonna loomist eesmärkide seadmiseks ja lahenduste leidmiseks. Kui õppijad tajuvad, et nad on iseseisvalt saavutanud endale seatud eesmärgid pakub see eduelamust ja on väga motiveeriv. Ennastjuhtivatel õppijatel on vajalik kujundada oskusi varasemate teadmiste aktiveerimiseks, info otsimiseks, koostööks ja informatsiooni ning õppeprotsessi hindamiseks (Tamm *et al.*, 2018). Ka Michell ja Sutherland (2020) toovad ennastjuhtivate õppijate kujundamise välja kui ühe meetodi, mis sobib kasutamiseks kaasavas klassiruumis. Michell ja Sutherland (2020) toovad oma raamatus välja kolm viisi, kuidas ennastjuhtivaid õppijaid koolis kujundada:

- õpilased mõistavad enda töö kontrollimise kasutegurit ja õpetajad mudeldavad ennastjuhtivat õppimist;
- õpilased teevad ülesandeid, mis nõuavad ennastjuhtiva õppija omadusi nt eesmärkide seadmine, enesekontroll jms, nendeks ülesanneteks võivad olla projektid, gruppitööd jms;
- ennastjuhtiva õppija strateegiate õpetamine nii paljudes ainetundides kui võimalik.

Mitmed uuringud on näidanud, et enesejuhtimise strateegiate õpetamine sobib ka HEV õpilastele, kuid see eeldab põhjalikku õpetamist ja juhendamist (Mitchell & Sutherland, 2020). Üks õpetaja tõi välja, et on ennastjuhtivaid õppijaid kujundanud oma klassis 1. klassist peale ja näinud, kuidas see meetod töötab, intervjueeritud õpetaja pidas silmas eelkõige koostööd ja enesekontrolli. Enesele eesmärkide seadmine algklassides aga vajaks veel õpetaja tuge.

Veel toodi intervjuudes õppijaid toetavate meetoditena välja läbimängu, õpetajad ütlesid, et see on hea viis kuidas uusi teemasid tutvustada ning ühe õpetaja klass oli väga motiveeritud, kui said ka ise näidendeid jms läbi teha.

Õpetajad kasutasid palju interaktiivseid meetodeid, et õpilasi kaasata, kasutati interaktiivseid tahvleid, videoid ja mängu erinevates internetikeskkondades. Enamik intervjueritud õpetajatest kuvas õpiku ja töövihiku leheküljed tahvlile ning seeläbi toetas õpiraskustega õpilaste tähelepanu ja tunnis osalemist. Mitmed õpetajad kasutasid ka videoid uute teemade näitlikustamiseks

Üks õpetajatest kasutas tunnis oskuste õppe meetodikat, et õpiraskustega õpilast tundi kaasata ja ennetada loobumist. Oskuste õpe on Soome psühhiaatri Ben Furmani poolt loodud meetod, mille abil õpetatakse lastele erinevaid oskusi, et ületada käitumuslikke ja emotsionaalseid probleeme ning arendada eneseregulatsiooni oskusi. Oskuste õppe raames omandavad lapsed oskusi, et probleemidega toime tulla. Meetod sobib kõikidele lastele ja lastega tegelevatele täiskasvanutele, kes soovivad lapse toimetulekut mõne probleemiga parandada. Oskuste õpe sobib kasutamiseks ka HEV õpilastega (Jakobson, 2019).

Oskuste õppe meetodit saab kohandada sobivaks erinevatele õpilastele (Hautakangas *et al.*, 2021). Soome 4-7-aastaste laste seas läbi viidud sekkumisuuring ning õpetajate küsitlus näitas, et oskuste õpe aitab parandada laste eneseregulatsioonioskusi ning parandab muuhulgas ka õpetaja ja õpilase vahelist suhtlust (Hautakangas *et al.*, 2021).

Õpilaste abistamise võtetest klassis moodustus neli kategooriat: individualiseerimine, individuaalne juhendamine tunnis, õpilase eraldamine ja abivahendite kasutamine.

Individualiseerimise kategooria moodustus järgnevatest koodidest: kohanduste tegemine, diferentseeritud hindamine, abiõpetaja tugi tunnis, lisa-aeg, istumiskoht, ebamugavuse vältimine, töö lõpetamine kodus/ individuaalses tunnis.

Enamik intervjueritud õpetajad individualiseerisid õpiraskustega õpilaste õpetamist pakkudes neile kohandatud töid. Enamasti tähendas individuaalne töö sama tööd, mis kogu klassil, kuid vähendatud kujul. Mõned intervjueritud õpetajatest ütlesid, et valmistavad õpilasele eraldi kohandatud töö.

Suurem osa intervjueritud õpetajatest kasutas õpiraskustega õpilaste puhul diferentseeritud hindamist. Enamasti tähendas see seda, et õpetaja valmistab õpilasele ette kohandatud hindelise töö. Osad õpetajad töid välja ka selle, et nad hindavad protsessi, seda kuidas õpilane on ülesandest aru saanud ja võrreldes eelnevaga arenenud. Üks õpetaja tõi välja, et kirjutab e-kooli hinde juurde tagasiside ning selle alusel vanem toetab last kodus.

Viiel intervjueritud õpetajatest oli klassis abiks abiõpetaja, ühel õpetajal igapäevaselt

kõikides tundides ja neljal õpetajal käis abiõpetaja paaril korral nädalas põhiainetes abiks. Intervjueeritud õpetajate sõnul toetas abiõpetaja enamasti õpiraskustega õpilasi istudes nende lähedal, pakkudes lisaselgitusi ja juhtides olulisele tähelepanu. Kaks õpetajat ütles, et vajadusel lähevad HEV õpilased/ õpilane koos abiõpetajaga klassist välja, et individuaalset tööd teha. Oma tööd abiõpetajaga koordineeris vaid õpetaja, kellel oli abiõpetaja tundides igapäevaselt, teised õpetajad ütlesid, et abiõpetaja jälgib tundi ja abistab õpilasi vastavalt sellele, eelnevalt milleski kokku ei lepita.

*„/.../ siis need on need õpilased, kellele jaoks meil klassis on abiõpetaja, kes siis aitab ülesannet mitu korda nagu läbi rääkida ja seda ka tunni siseselt, et tänu sellele, et meil on neid õpilasi rohkem kui üks klassis, on meil võimalus abiõpetajale, kes siis meil reaalinetaundides käib abis /.../“* Õ6

SA Innove juhendmaterjali (2020) järgi on abiõpetaja ülesanded toetada õpilase arengut ja õppimist õpetaja ja/või tugispetsialisti eelneva juhendamise alusel ning abiõpetaja ja õpetaja peaksid töötama koostöise õpetamise põhimõtete alusel. Abiõpetaja ülesannetena on muuhulgas välja toodud ka tundide planeerimine koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega, alternatiivsete õppematerjalide valmistamine tuge vajavatele õpilastele ja kogu klassi õppeprotsessi jälgimine ja tekkinud raskustest, omavahelistest probleemidest, õpilaste saavutustest ja arengust õpetajale tagasiside andmine. Intervjueeritud õpetajad aga tegid abiõpetajatega väga vähe koostööd ja koos tunni planeerimist ei toonud üksi õpetaja välja. Samas pidas üks õpetaja abiõpetajat peamiseks abistavaks meetmeks õpiraskustega õpilasele, mis paneb abiõpetajale väga suure vastutuse ja eeldab, et abiõpetaja on tunni eesmärkidest ja õpetaja plaanidest teadlik, kuid enamasti see nii ei olnud. Austraalias läbi viidud juhtumi uuring leidis samuti, et abiõpetajad võtavad tihti peamise rolli HEV õpilase toetamisel, kuid uuringu autorite hinnangul ei võimalda selline mudel õpilasel saada parimat juhendamist. Sellise olukorra vältimiseks pakkusid uuringu autorid välja mudeli, kus õpetaja tegeleb HEV õpilasega, kes vajab rohkem tuge ning abiõpetaja toetab ülejäänud klassi, kes saavad enamasti iseseisvalt hakkama. Seega õpetaja on vastutav kogu õpetamise eest ja abiõpetaja toetab teda selles ning toetab õpilasi, kes vajavad lisaabi. Kui mõni õpilane vajab lisaselgitusi on õpetaja see, kes neid jagab (Butt, 2016). Õpetaja peaks võtma vastutuse kogu klassi õpetamise eest ning tegema koostööd abiõpetajaga, et õpiraskustega õpilasi paremini toetada. Koostöö vähesuse põhjuseks võib olla ka abiõpetaja rolli ebamäärasus ja õpetajate vähene teadlikkus koostööst, kuna ollakse harjunud olema klassis üksinda. Inglismaal õpetajate seas läbi viidud uuring näitas, et koostöö abiõpetajatega jääb puudulike koostööoskuste ja abiõpetaja rolli mõistmise taha (Wilson & Bedford, 2008). Koostöö vähesust võib põhjendada sellega, et vaid

ühel õpetajal (Õ4) oli abiõpetaja koguaeg klassis ja nende vaheline koostöö ka toimis, kuid teistel õpetajatel käis abiõpetaja abiks vaid põhitundides (matemaatika, eesti keel) paaril korral nädalas. Eelnevad uuringud on näidanud, et koostööd õpetajate vahel mõjutab ka nende harjumus töötada üksi (Miltenienė & Venclovaitė, 2012) ja ka koostöise õpetamise alaste kogemuste ja teadmiste vähesus (Pancsofar & Petroff, 2016). Seega on oluline õpetajatele pakkuda koostöise õpetamise koolitusi. Õpiraskustega õpilase abistamiseks võimaldasid intervjueeritud õpetajad õpilasele lisaaega ning enamik õpetajaid olid õpiraskustega õpilased pannud klassis istuma nii, et neid oleks võimalikult lihtne abistada, jälgida nende tööd ja nende tähelepanu suunata. Õpetajad pidasid istumiskoha juures oluliseks seda, et oleks vähem väliseid segajaid nt õpiraskustega õpilane istus üksi või istus reas, kus oli vähem õpilasi. Intervjueeritud õpetajad võimaldasid õpiraskustega õpilastel lõpetada tunnis alustatud töö peale tunde. Õpetajad suunasid õpilasi pooleli jäänud töid lõpetama kodus või tugispetsialisti juures ja üks õpetaja toetas last ise viies peale tunde läbi õpilünga tundi, kus pooleli jäänud töö lõpetati ja tegeleti ka kordamise ja õpilase õppimise toetamisega. Õpilase vanematega oli õpetaja õppeaasta alguses kohtunud ja vanematele oli selgitatud, kuidas õpilast kodus toetada.

*„Lisaks teen ma neile ise sellist tundi nagu meie nimetame õpilünga tund, mis on pärast tunde kaks korda nädalas. Seal tegeleme siis veel, kui ei ole töid ära jõudnud teha, vaatame üle. Ja tavaliselt ma püüan, nii et kui meil on järgmine päev mingi kontrolltöö, siis me selles tunnis nagu harjutamine tüüpülesandeid veel /.../. „Õ10*

Õpetajad tõid välja ka selle, et püüdsid vältida olukordi, kus lapsel on raske vastata ja tekib ebamugavus. Õpetajad valisid küsimused ja lugemispalad, mida nad õpiraskustega õpilastelt küsivad ja mida paluvad ette lugeda, et ei tekiks motivatsiooni langust ja piinlikkust.

*„Ma küsin neid kindlasti siis, kui nad kätt tõstavad. Aga kui ma näen, et on ikka selline keeruline ülesanne, et ma püüan vältida olukordi, kus neil tekib selline pingel, noh, et näiteks kuna nad veerivad veel ega ei loe ladusalt, siis ma ei küsi pika teksti lugemist valjult klassis, näiteks. Et ma püüan anda neile võimalusi, kus ma tean, et nad saavad eduelamust /.../. „Õ10*

Kõik intervjueeritud õpetajad kasutasid õpiraskustega õpilaste toetamisel individuaalset juhendamist tunnis. Individuaalse juhendamise kategooria all on neli koodi: tähelepanu suunamine, kontakt õpetajaga/ märguanded, kokkuvõtted /olulise markeerimine, individuaalne selgitus/ abi tunnis. Kõige enam kasutasid õpetajad individuaalset selgitamist tunnis ja tähelepanu suunamist. Kaks intervjueeritud õpetajat tõid välja ka kontakti õpilasega, mis seisnes selles, et õpetajal oli õpiraskustega õpilasega välja kujunenud kindlad märguanded abi küsimiseks ja õpetaja märkas kohe, kui õpilane vajab abi.

*„Ma kohe näen ära, kui ta tegelikult vajab abi, et alguses ta isegi rohkem küsis. Aga nüüd me juba oleme nii palju koos töötanud, et ma juba näen ta pilgust või kehahoiakust sain aru, et ta vajab abi.“* Õ8

Eesti õpetajate seas läbi viidud kaasava hariduse uuringust selgus, et õpetajad peavad täiendavaid selgitusi üheks olulisemaks aspektiks HEV õpilaste kaasamise juures (Räis & Sõmer, 2016).

Õpetajad tõid välja, et aitasid õpiraskustega õpilastel õpitavast teha kokkuvõtteid, mis siis hiljem aitasid lastel kodus õppida. Ühel õpetajal oli õpilaste toetamiseks eraldi meetod, koos kogu klassiga kasutati uute teemade õppimisel palju joonistamist, vihikusse tehti joonised ja kokkuvõtte ning õpilased võisid hindelises töös valida, kas vastavad joonisega või kirjutades.

*„ Et siis me teeme kõik asjad vihikusse ja ma olen aru saanud siin läbi aastate, et läbi joonistamise jääb enamustele lastele palju paremini meelde, et me mõisted kirjutame kõik niimoodi, et me joonistame selle läbi/.../ Et, siis sellele HEV õpilasele jääb ka paremini meelde /.../ siis ka pärast hindelises töös et ta, saab valida, kas ta kirjutab selle mõiste või siis joonistab selle.“* Õ1

Enamikes koolides kasutatakse HEV õpilase toetamiseks ka individuaaltunde tugispetsialistidega ja ka klassiõpetajaga. Enamike intervjueeritud õpetajate klassidest käisid õpiraskustega õpilased individuaaltundides. Individuaaltundides käidi logopeedi, eripedagoogi, õpiabiõpetaja ja ka oma klassiõpetaja juures. Mõnes koolis käis HEV õpilane mitme erineva spetsialisti juures, mõnes koolis vaid logopeedi või õpiabiõpetaja juures. Osad õpetajad kooskõlastasid oma tunnid tugispetsialistidega, nii et õpilased, kes mõne tunni ajal olid tugispetsialisti juures õppisid samu asju kui nende klassikaaslased. Üks õpetaja tõi välja, et kui abivajavad õpilased olid tugispetsialistiga eraldi tunnis, siis tema tegi klassis tundi eraldi tugevamate jaoks otsitud materjali järgi nt lugemistekstid ja loovkirjutamine. Paljud õpetajaid oma tunde tugispetsialistiga ei kooskõlastanud, tugispetsialist tegi oma tunnis omi asju.

Õpetaja ja tugispetsialisti koostöö on äärmiselt oluline ja nad peaksid oma tundide sisud kooskõlastama, vastasel juhul jätab see HEV õpilase, kes on olnud klassitunni ajal individuaalses tunnis tugispetsialistiga, olukorda kus ta jääb teistest õpilastest maha. SA Innove juhendmaterjal õpilase toetamiseks (2020) toob välja, et õpiabitunnid viiakse läbi individuaalse töökava alusel, mille koostavad õpiabiõpetaja ja aineõpetaja koos.

Õpiraskusega õpilaste abistamiseks pakkusid kõik intervjueeritud õpetajad õpilastele erinevaid abivahendeid. Abivahendite kategooria all on 11 koodi: joonlaud, arvujada, raudvara vihik, reeglite leht, reeglid klassi seintel, reeglid õpikus, korrutustabel, järjehoidja,

arvutuspulgad, oluline info tahvlil, individuaalne meeldetuletus. Enamasti kasutati juba olemasolevaid vahendeid nagu reeglid õpikus, joonlaud, info kuvamine tahvlile, plakatite kleepimine seinale. Vaid kaks õpetajat töid välja, et valmistasid abivahendid ise.

*„Inglise keeles, jah, ma teen tema jaoks eraldi valemi lehe suurelt punasega, mis sinisega mis, see, kus ta tähelepanu saab koondada.“* Õ8

*„Ühe õpilase puhul näiteks on niimoodi /.../ ta ei saa aru, kus me oleme oma asjadega ja siis temale näiteks panime tema enda laua peale valge lehega kiletasku, kuhu me siis kirjutame nagu tema nina alla kohe, et mis on see, mida me hetkel teeme.“* Õ6

Logopeedi tunnis kasutatavaid õigekirja toetavaid tabeleid ükski intervjueeritud õpetaja tunnis ei kasutanud, kuna tavaklassi eesti keele tunnis on keeleõpetuse harjutusi küllaltki vähe ja selleks ei nähtud vajadust. Üks õpetaja tõi välja, et selliseid abivahendid nagu logopeedi tunnis on liiga algelised ja need ei sobi tunnis kasutamiseks.

Õpiraskustega õpilaste toetamisel on oluline osa puudujääkide kompenseerimisel (Kõrgesaar, 2020). Õpiraskustega õpilastele on vaja õpetada abivahendite kasutamist ja abi küsimist (Erg & Kontor, 2013). Õpetades õpiraskustega õpilaste kasutama erinevaid abivahendeid, kompenseeritakse tema õpiraskusest tingitud puudujääke nt nõrka mälu. Abivahendite kasutamine peab olema süsteemne, õpilane kasutab abivahendeid erinevates tundides ja ka kodus õppides. Intervjueeritud õpetajad ei näinud abivahendite kasutamist olulise abistava võttena ning üldiselt piirduti olemasolevate reeglitega, mida õpilased võisid õpikust vaadata. Toodi ka välja, et abivahendeid pole enam vaja, kuna õpilased on juba 3./4. klassis ning osad õpetajad ütlesid, et HEV õpilased ise ei soovi abivahendeid kasutada, kuna nad ei taha teistest eristuda.

*„/.../ mul põhimõtteliselt ei ole keelatud kapist võtta /.../ näiteks vihikud, kuhu me oleme reeglid kirjutanud või siis tabeleid, mis ma olen andnud. Et ta peab ise ära tajuma selle, et kui tal nüüd on vaja, siis ta teab, kust ta abi saab.“* Õ3

*„Arvujada ja tabeleid ei tee, et kui oli mõnel vaja, siis kuni kolmanda klassini oli meil see õpiabi. Siis nad olid eraldi rühmas seal, et mina seda tavatunnis ei tee, selliseid abivahendeid nagu minu jaoks on nad väga algelised abivahendid. Et seda teeb õpiabiõpetaja.“* Õ1

Intervjueeritud õpetajad töid välja ka abiõpetaja abi klassis kui abivahendi nõrgematele õpilastele ja põhjendasid sellega abivahendite mitte kasutamist ja kõikidele sarnase tunni ettevalmistamist. Õpetajate sõnul oli abiõpetaja klassis just õpiraskustega õpilaste jaoks ja tegeles vaid nendega ning seetõttu käsitletigi seda kui abi pakkumist HEV õpilasele.

Mitu õpetajat ütles, et õpiraskustega õpilase õpetamine on kaste-eksitus meetod. Õpetajad ütlesid, et raske on leida õpilase lähima arengu tsooni, peab katsetama ja suhtlema

vanemaga, et vältida olukordi, kus tund on liiga raske või liiga kerge. Üks õpetaja ütles, et keeruline on leida sobivaid võtteid ja meetodeid, et õpiraskustega õpilasi õppetöösse kaasata.

Õpetajate töö tulemuslikkuse hindamise alla moodustus kolm koodi: hindelised tööd, tagasiside tööd, isikliku arengu jälgimise kaart. Oma töös õpilaste tulemustest lähtumise alla moodustus neli koodi: järelvastamised, õpilane saab teistega võrdselt hakkama, ümarlaud, jooksvad kohandused. Õpetajad ei osanud enamasti oma töö tulemuslikkuse hindamise kohta midagi välja tuua palju öeldi, et lähtutakse individuaalsest õppekavast ja laps saab hakkama, saavutab positiivsed tulemused või vähemalt miinimumi. Toodi välja, et lähtutakse hindelistest töödest ning vastavalt sellele tehakse kohandusi nt õpilane teeb töö uuesti või hakkab käima järelaitamistundides. Üks õpetaja tõi välja, et nende koolis tehti tagasiside töid, mis andsid ülevaate õpilaste teadmiste hetkeseisust ning sellest lähtuvalt jätkati tööd.

*„ /.../ me teeme tagasisidetöid, lapsed teavad, millal need tulevad ja need on nagu sellised tööd /.../ ta ei ole nagu hindeline töö, vaid pigem ta on teadmiste hetkeseis, siis mida me kontrollime, et kus laps praegu on ja siis peegeldame seda vanemale ja sealt liigume edasi nii, et veel teeme seda tööd ja veel teeme seda tööd, teeme seda tööd niikaua kui jõuame teatud punkti/.../“ Õ3*

Üldiselt lähtuvad õpetajad õpilaste hinnetest, mis enamasti on õpetajate sõnul korras. Mitmed õpetajad tõi välja, et tänu toele ja individuaalsele tööle lapsega on hinded head, kuid oli ka õpetajaid, kes pidasid piisavaks miinimumi saavutamist. Mitmed õpetajad ütlesid, et suhtlevad õpilase edasijõudmise osas kooli HEVKOga, kuid seda tavaliselt siis kui perioodi hinded on välja pandud. Toodi välja, et HEVKOga arutati lapse sobivust tavaklassi ja vaadati tema hinded üle.

*„ /.../ seda peab oskama küll iga õpetaja, et tegema sellise või koostama sellise töö, et kõik saaksid vähemalt kolme. Seda ma oskan teha. Et kui see hev ei ole ka kodus üldse või ükskõik, mis õpilane ei ole kodus ka väga palju õppinud, siis kui ta on käinud tunnis, järelikult ta midagi peab oskama, järelikult ta selle oma miinimum programmi teeb ära. Järelikult oma selle kolme saab kätte ja rohkem väga tihti ei ole selles mõttes vaja. Et ta saab selle tunded, ma sain läbi.“ Õ1*

Õpetajate intervjuudest selgus, et nad kasutavad meetodeid ja võtteid, mis on erinevate autorite poolt välja toodud kui sobivad võtted kaasavas klassis kasutamiseks. Õpetajad kasutasid grupiõid ja klassikaaslaste abi, visualiseerimist, tihedat kordamist, interaktiivseid vahendeid, õppe kohandamist ja diferentseerimist, klassis soodsa kliima loomist, ennastjuhtivate õppijate arendamist. Intervjuudest selgus, et õpetajad planeerivad tunni kogu klassile ja õpiraskustega õpilastele pööravad õpetajad planeerimise osas vähe tähelepanu. Enamasti toetuvad õpetajad tundi läbi viies ja õpiraskustega õpilast toetades oma kogemustele ja sisetundele. Õpiraskustega õpilastele tuleks aga pakkuda tuge igas õppetegevuse etapis

(Palts, 2013), mis eeldab läbimõeldud abistavaid võtteid ja tunni ülesheitust. Cullen jt (2020) toovad välja, et kaasavas klassiruumis peaks erilist tähelepanu pöörama kvaliteetsele õpetamisele, mis hõlmab endas head klassi kliimat, hästi struktureeritud tundi ning mitmekülgseid meetodeid ja võtteid, mis toetavad kõiki õpilasi

### **Koostöö koolis ja koolipoolne toetus**

Teiseks uurimisküsimuseks oli: Kuidas ja kellega teevad õpetajad koostööd ja millised koolipoolsed toetusmeetmeid nad enda sõnutsi kasutavad? Õpetajatel paluti kirjeldada, kuidas nad kasutavad koolis olemasolevat abi. Õpetajatelt küsiti kui palju nad teevad koostööd koolis olemasolevate tugispetsialistidega, teiste õpetajatega, juhtkonnaga ja vanematega ning kuidas nad tunnevad end olles kaasava klassi õpetaja.

Kõikides intervjueritud õpetajate koolides oli vähemalt neljaliikmeline tugimeeskond, kuhu kõikides koolides kuulus eripedagoog, teised liikmed varieerusid olenevalt koolist (vt tabel 2).

Õpetajate koostööpartneritest moodustus 11 koodi. Koostöö kirjeldustest moodustus 23 koodi mis jagunesid seitsmesse kategooriasse. Õpetajate enesetunde alla moodustus kolm koodi. Koolide suhtumine HEV õpilaste toetamise alla moodustus neli koodi.

Kõik intervjueritud õpetajad teevad koostööd koolis olemasolevate tugimeeskonnaliikmetega, teiste õpetajatega ja vanematega. Üks õpetaja, kes töötamise ajal õppis, tõi välja ka õppejõudude ja kaastudengite toe. Kõige olulisemaks koostööpartneriks pidasid õpetajad lapsevanemat, logopeedi aga ka abiõpetajat. Koostöö olenes väga palju õpiraskustega õpilase eripärast kui lapsel oli palju raskusi eesti keelega siis nimetasidki õpetajad logopeedi oma kõige olulisemaks koostööpartneriks. Vanemaga koostööd väärtustasid õpetajad, kuna mitmetel juhtudel tegi vanem kodus lapsega palju tööd ja võttis õpetaja soovitusi kuulda, mis hõlbustas lapse hakkama saamist koolis ja ka õpetaja tööd. Koostöö sõltus mõnedel juhtudel ka sellest, kus tugispetsialisti kabinet asus õpetajad suhtlesid rohkem kolleegidega, kes asusid neile koolimajas lähemal ja nende tugispetsialistidega, kes tegelesid õpilastega nende klassis.

*„Et õpiabitunni sisu me nagu räägimegi läbi, et kui meil on mingisugune töö tulemas, siis nad teevad seal eraldi mingisuguseid asju /.../ selles mõttes on nagu meil koostöö. Ma tunnen küll, et mul on nagu hästi suur abi sellest, et meil on see koostöö. Et see klass on kohe siinsamas kõrval ka siis me saame rääkida.“ Õ7*

*„No koolis kõige rohkem ütleks logopeediga teen koostööd, ta on mulle siin hästi lähedal aga kindlasti HEV koordinaatoriga mingi aeg ka psühholoogiga ja vajadusel õppealajuhatajaga.“*  
Õ8

Koostöö sisu osas moodustus õpetajate vastustest seitse kategooriat: HEV õpilase toetamine koolis, soovitusel vanematele, info jagamine HEV õpilase kohta, pidev suhtlus, materjalide jagamine, saan üksi hakkama, koostöövajadus juhtkonnaga.

Õpetajad tegid koostööd HEV õpilase toetamise osas, selle kategooria alla moodustus seitse koodi: ümarlaud, oskuste õpe, arvujada, sobivad ülesanded, märguanded õpilasele, abi hindamisel, õpilase saatmine teise õpetaja tunnis.

Õpetajad tõid välja, et kui neil on raskusi mõne õpilasega siis toetatakse neid koolis koosolekute ja ümarlaudade kokku kutsumisega. Koosolekutel arutatakse koos, kuidas HEV õpilast paremini toetada ning millist abi õpilasele pakkuda. Üheski intervjueeritud õpetaja koolis ei toimunud sellised koosolekud regulaarselt, vaid pigem siis, kui kooli tuli mõni uus HEV õpilane, või mõne õpilasega olid tekkinud suured raskused.

*„Meil olid ümarlaua kokkusaamised siis tugisüsteemi personaliga, pluss siis lapsevanem. Ja siis sellest nagu kooruski välja, mida siis oleks hea, kus ta võib olla avaneks, et psühholoog, kes siis pakkus välja, et võiks ta ikkagi saviteraapias siiski käia ja nii edasi, et igasuguseid varianti pakuti välja /.../.“* Õ5

Õpiraskustega õpilase toetamise osas suhtlesid õpetajad tugispetsialistidega, et leida viise, kuidas õpilast klassis paremini toetada. Õpetajad tõid välja eripedagoogide soovitusi õpiraskustega õpilaste toetamise osas: arvujada, oskuste õpe, individuaalsed märguanded õpilasele. Konkreetseid soovitusi, seoses sobivate harjutustega õpiraskustega õpilastele olid intervjueeritud õpetajad kõige enam küsinud logopeedidelt. Veel olid mitmed õpetajad vajanud logopeedide abi etteütluste ja õigekirja hindamise osas.

*„ /.../ etteütlused või sellised ära kirjad ja kõik siis ma käisin küll logopeediga konsulteerimas, kuidas ma hindan või kuidas ma arvestan üldse õpioskuse saavutamist, kui tal on ühes sõnas 100 viga /.../ et kuidas täpselt neid vigu grupeerida ja kuidas siis arvestada ja seda edasijõudmist“* Õ10

Õpetajate ja vanemate koostöö osas tõid mitmed õpetajad välja, et nad annavad vanematele soovitusi, kuidas kodus last õpetada ja näiteks käitumist parandada. Üks õpetaja tõi välja, et on soovitanud vanematel spetsialistide poole pöörduda olukorras, kus õpetaja mõistis, et laps vajab rohkem abi. Soovitude andmine toimus üldjuhul kohtumisel vanematega, mõnedel juhtudel olid kohtumistele kaasatud ka tugispetsialistid. Õpetajad on jaganud vanematega nippe, kuidas lapse lugemist toetada, kuidas õigekirja kodus harjutada, kuidas kohustusliku kirjanduse lugemist paremini korraldada, kuidas aidata lapsel tunnis

alustatud kodus lõpetada, kuidas toetada tunnis töötamise oskust. Üks õpetaja tõi välja, et lisas e-koolis hindede kommentaarid ja vanemad juhendusid neist ja õppisid koos lapsega kodus.

*„No näiteks, et lapsevanem ei paki koti ära /.../ ise ta on kõrval toetab. Ta aitab lugeda, aga ta ei loe ette ära. /.../ teevad poenimekirju näiteks, et kui kirjutamine raske, siis väikeste asjade kaupa kirjutab näiteks ainult poenimekirja, näiteks koor, piim /.../ või siis, kui te lähete autoga sõitma, siis vaadake, kui palju ta suudab ära lugeda neid sõnu /.../ et me mitte ei istu ekraanis seal autos, vaid vaadake ümberringi. Et selliseid nippe just vanemale /.../.“* Õ10

*„/.../kui kaua ta suudab olla laua taga, minul on ta näiteks tunnis 10-15 minutit ja siis ta on laua all /.../ kas ta kodus teeb samamoodi, kodus teeb samamoodi,/.../ et aga mis me siis teeme, harjutame õhtuti kodus, harjutame vihikusse kirjutamist, no mina harjutan koolis vihikusse kirjutamist ja jagasime ka ülesandeid, /.../ saime jällegi mingi poole aasta pealt kokku või isegi paari kuu pärast, sõltus ülesandest, sõltus sellest osaoskusest. Logopeed oli juures, sest tema teadis seda probleemi ka.“* Õ2

Kõik osapooled teegi koostööd, kui oli vaja jagada informatsiooni HEV õpilase kohta. Klassijuhatajad jagasid infot aineõpetajatega. Vanemad jagasid infot klassijuhatajatega. Enamasti puudutas jagatav info õpilase eripärasid, klassijuhatajad teavitavad aineõpetajaid, kuidas õpiraskustega õpilast toetada, mis võib olla keeruline ja milliseid olukordi vältida. Vanemad jagasid õpetajatega infot koduse olukorra kohta ja selle kohta, kuidas nemad last kodus toetavad. Õpiraskustega õpilase edasijõudmist jälgisid mitmed õpetajad koostöös HEVKOga, kellega õpetaja arutas õpilase edasijõudmist ning koos mõeldi, kuidas on mõistlik edasi liikuda. Kui õpetajal oli vaja rohkem informatsiooni HEV õpilase eripärade ja toetamise võimaluste kohta, pöördus enamik õpetajaid samuti HEVKO poole, üks õpetaja sai tuge eripedagoogilt.

Õpetajad tõi välja, et nad on kõikide HEV õpilasega seotud tugispetsialistidega ja õpilase vanematega pidevas suhtluses. Vanematele andsid õpetajad igapäevaselt tagasisidet e-koolis, kui oli suurem probleem siis ka helistati ja saadeti kirju. Samuti tõi mõned õpetajad välja, et koordineerivad oma tunde tugispetsialistidega, kui õpilane käib tugispetsialisti juures tunnis.

Intervjueeritud õpetajate seas oli levinum koostöövorm vestlus, õpetajad tõi välja, et arutavad HEV õpilasega seotud teemadel teiste õpetajatega ja tugispetsialistidega. Enamik õpetajaid tõi välja murede jagamist ja kolleegide poolset tuge just ära kuulmise näol. Mitmed õpetajad ütlesid, et selline näost-näku suhtlemine on kiireim viis probleemide lahendamiseks ning nad leidsid, et ametliku ümarlaua või koosoleku kokku kutsumine võtaks aega ja nõuaks ka lisatööd dokumenteerimise näol. Lisaks tõi üks õpetaja välja, et kui on probleem on hea sellest kohe kellegagi rääkida, et nii leiab kiiresti lahenduse ja mure saab leevendatud.

Õpetajad tõi välja, et suhtlevad kolleegidega vajaduspõhiselt ja pigem tihedalt. Paulsrud &

Nilholm (2020) töid oma ülevaate artiklis samuti välja, et õpetajate koostöö tugispetsialistidega seisneb paljuski vestlustel, mis küll toetavad õpetajaid, kuid ei kasuta tugispetsialistide eripedagoogilisi oskuseid, et toetada HEV õpilasi kaasavas klassiruumis.

Üks viis koolis olemasolevat abi ära kasutada on materjalide ja kasulike võtete jagamine. Suurem osa õpetajaid jagas omavahel kogemusi ja materjale. Mõnes koolis oli selleks olemas eraldi kaust kooli arvutivõrgus. Materjalide ja nippide jagamine käis õpetajatel enamasti igapäevase suhtluse käigus, eraldi koosolekuid või õppetoole HEV õpilaste toetamiseks üheski koolis ei olnud. Intervjueeritud õpetajatest mõned leidsid, et nende valmistatud materjal ei ole kohaldatav kõikidele HEV õpilastele, kuna kõik õpilased on väga erinevad.

*„Ma ei oska praegu näidet tuua, mingeid nippe me kindlasti jagame. Oh, et see töötas näiteks selle lapsega väga hästi või vastupidi, et see ajab ta endast välja, selliseid asju me kindlasti jagame õpetajate toas. Aga nüüd konkreetselt HEV õpilaste töölehti või materjale mina ei ole küll kunagi näinud kedagi jagamas.“* Õ11

*„Ja ses mõttes kogemusi küll, aga materjal ei ole vahetanud, et kuidas toime tulla ikka, kuna iga laps on nii individuaalne, et materjali tuleb kohandada ikkagi iga lapse jaoks.“* Õ8

Intervjueeritud õpetajate seas oli mitu õpetajat, kes väitsid, et saavad enamasti ikkagi kõigega üksi hakkama, kuna neil on palju kogemusi ja toodi välja ka seda, et ollakse harjunud üksi hakkama saama. Õpetajad (Õ1 ja Õ3), kes leidsid, et saavad üksinda hakkama olid intervjueeritud õpetajate seast kõige pikemalt koolis töötanud.

Oma igapäevases töös õpetajad väga tihti juhtkonnaga (direktor ja õppejuht) koostööd ei teinud, kuna nad leidsid, et selleks polnud vajadust, sest koolides olid olemas tugimeeskonnad, kellelt õpetajad said piisavalt abi ja tuge. Juhtkonna poole pööruti, kui oli tegemist tõsisema probleemiga, näiteks kui vanemad keeldusid koostööst. Enamik õpetajaid tõi välja, et juhtkond on nende koolis väga toetav.

*„/.../ algkooli juhataja /.../ on selles mõttes alati olemas, /.../ igapäevaselt käib läbi, küsib kuidas läheb ja koheselt saame öelda, kui meil mingi mure on ja siis ta soovitab, kelle poole veel pöörduda, et selles mõttes juhtkond on kindlasti toeks.“* Õ4

Õpetajate käest küsiti ka kuidas nad tunnevad end olles kaasavas klassis õpetaja. Õpetajate enesetunde kategooria alla moodustus kolm kood: hästi, halvasti/ raske on, olen toetatud.

Enamik vastanud õpetajatest tundis, et nad on koolis toetatud. Oli õpetajaid, kes tundsid end kaasavas klassis õpetades hästi ja leidsid, et kõik on korras, kuid suurem osa õpetajaid tundsid end halvasti olenemata sellest, et kooli poolne toetus oli neil olemas.

Õpetajad, kes tundsid end hästi tõid selle põhjenduseks, et nad saavad oma klassiga hakkama, neile meeldib ja nad mõistavad, et kõik õpilased on erinevad. Toodi ka välja, et klassi HEV õpilased on tublid ja õpilaste vanemad on väga toetavad. Üks õpetaja tõi välja, et kaasavas klassiruumis õpetamine võimaldab kujundada tolerantseid ja üksteist abistavaid õpilasi.

Õpetajad, kes tunnevad end kaasavas klassis halvasti, tõid põhjustena välja suurt koormust ja muret õpilaste pärast, üks õpetaja ütles, et raske on peale tööd end välja lülitada eriti siis, kui HEV õpilasel on halvasti läinud. Õpetajad, kes tundsid end halvasti, tõid välja, et õpiraskustega õpilased peaksid ikkagi käima väikeklassis, nad väljendasid veel muret selle pärast, et kas saavad ikka kõiki võrdselt hästi õpetada, kui klassis on HEV õpilane. Mainiti ka seda, et HEV laste õpetamine ei olnud see, mida nad õppima läksid ja teha tahtsid. Leiti veel, et HEV õpilaste arvelt võiks klassis vähem õpilasi olla ja ilma abiõpetajata oleks kaasavas klassis õpetamine veelgi raskem. Keeruliseks peeti ka vanematega suhtlemist ja mitmed õpetajad tõid välja ajapuuduse.

Õpetajad, kellel oli eripedagoogiline haridus (Õ4, Õ7) või rohkem HEV õpilaste õpetamise kogemust, näiteks töötanud ka väikeklassi õpetajana (Õ5), suhtusid kaasavas klassis õpetamisse paremini ja tõid välja, et see on õpetaja töö igapäevane osa. Samuti tundsid end kaasava klassi õpetajana hästi õpetajaid, kes olid pikaajalise kogemusega (Õ1 ja Õ3). Õpetaja, kellel oli isiklik kogemus (isiklikud lapsed olid HEV õpilased) HEV lastega (Õ10) leidis, et õpiraskusega lapsed peaksid olema tavaklassis, kuid nende kaasamise teeb raskeks suur töökoormus ja ajapuudus.

Õpetajate vastustes ilmnes vastuolu: intervjuudest selgus, et õpetajad tunnevad end toetatuna, kool on võimaldanud neile mitmesugust tuge, mitmed õpetajad tõid välja, et ei tee erilisi kohandusi HEV õpilasele ja et õpilane tuleb hästi toime, kuid õpetajad tundsid end siiski halvasti. Üks õpetaja (Õ2), kelle klassis oli üks tõhustatud toega õpilane, kes õpetaja sõnul ei vajanud palju kohandusi ning sai teistega võrdselt hakkama, tõi siiski välja, et tunneb end halvasti. Selle õpetaja sõnul peaks HEV õpilane olema väikeklassis. Samas üks intervjuueeritud õpetaja (Õ1), kelle klassis oli neli tõhustatud toega õpilast, tundis end seda klassi õpetades väga hästi. Võib arvata, et enesetunne on küllaltki palju seotud õpetaja suhtumisega kaasavasse haridusse, mida mõjutavad õpetajate kogemused, vanus ja haridus. Eesti erinevate piirkondade õpetajate ja tugispetsialistide seas läbiviidud uuring näitas, et õpetajatel ja tugispetsialistidel on kaasava hariduse suhtes küllaltki negatiivsed hoiakud (Saks & Sults, 2021). Saksa ja Sultsi (2021) uuringus osalenud õpetajate vastustest tuli välja, et õpetajate suhtumine kaasavasse haridusse on seotud õpetajate vanuse, töökogemuse ja enesetundega oma teadmiste osas. Nooremad ja väiksema tööstaaziga õpetajad suhtusid

kaasavasse haridusse positiivsemalt kui nende vanemad ja kogenumad kolleegid. Negatiivset hoiakut põhjendasid õpetajad suure koormusega ja aja puudusega (Saks & Sults, 2021). Suurt koormust tõid välja ka mitmed intervjuueeritud õpetajad, näiteks ütles üks õpetaja, et tal pole aega kohandada õppematerjali ning intervjuudest ilmses ka see, et õpilasele tunnis pidevalt individuaalset abi osutada oli õpetaja jaoks kurnav.

Lindner'i jt (2023) algklassi õpetajate suhtumist uurinud metanalüüsist selgus, et õpetajate suhtumine kaasavasse haridusse muutub positiivsemaks kogemuste ja teadmiste omandamise käigus. Intervjuueeritud õpetajatest kõige pikema tööstaažiga õpetajad (Õ3 ja Õ1) tõid mõlemad välja, et tunnevad end kaasavas klassis õpetajana hästi.

Õpetajatel paluti anda hinnang oma kooli suhtumise kohta HEV õpilaste toetamise, suhtumise kategooria alla moodustus neli koodi: ühtne toetav suhtumine, koos õpitakse, õpetajate vahel on suured erinevused, ei tea. Mitmed õpetajad leidsid, et kooli juhtkonna poolt on kindlaks määratud kord ja palgatud tugispetsialistid ning valmidus aidata on olemas, kuid õpetajate suhtumised on erinevad. Eestis läbiviidud kaasava hariduse uuringust tuli välja, et suur osa kooli personalist leiab, et osa kollektiivist ei ole kaasamiseks valmis (Räis & Sömer, 2016). Õpetajad on koolides erinevates vanustes ning erineva taustaga ja see mõjutabki suhtumiste erinevust. Positiivne on see, et kõikides uuritud koolides olid olemas tugimeeskonnad ning hea tugimeeskonna olemasolu soodustab ka parema suhtumise tekkimist. Seda on näidanud ka läbi viidud uuringud (Bešić *et al.*, 2017; Lindner *et al.*, 2023).

Õpetajate vastustest tuli välja, et nad teevad vähe koostööd abiõpetajatega ja tugispetsialistidega, kes nende õpilasi individuaalselt õpetavad. Suurem koostöö võimaldaks õpilasi süsteemsemalt toetada. Koostöine tundide planeerimine on Carter'i jt (2009) sõnul üks olulisemaid aspekte HEV õpilaste kaasamisel klassitöösse. Koostöist tundide planeerimist peaks toetama kooli juhtkond, võimaldades õpetajatele eraldi aega tundide planeerimiseks koostöös tugispetsialistide ja abiõpetajatega (Bešić *et al.*, 2017, Carter *et al.*, 2009; Nielsen, 2018; Paulsrud & Nilholm, 2020; Vangrieken *et al.*, 2015). Õpetajate koostöise õpetamise alane koolitamine on ka viis, kuidas õpetajate koostööd tähenduslikumaks muuta.

### **Õppematerjalid ja abi materjalide leidmiseks ja kohandamiseks**

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli: milliseid õppematerjale õpetajad kaasavas klassis kasutavad ning millist abi nad materjalide leidmiseks ja kohandamiseks on vajanud?

Õpetajatelt küsiti, milliseid õppematerjale nad kasutavad, kust nad neid leiavad ning millist abi nad on vajanud materjalide leidmisel ja kohandamisel.

Kasutatavate materjalide kategooriasse moodustus neli koodi: tavamaterjalid (kogu klassi poolt kasutatavad õpikud ja töövihikud), tasulised materjalid, ise tehtud materjalid, interaktiivsed materjalid.

Kõik intervjueeritud õpetajad tõid välja, et kasutavad enamasti tavamaterjale – õpikut ja töövihikut. Õpetajad leidsid, et olemasolevad materjalid on nii mahukad, et töölehtede ja muude materjalide juurde otsimine ei ole vajalik, pigem on vaja teha olemasolevatest materjalidest valik, mida õpetada ja mida kõrvale jätta. Õpetajate tunni planeerimise kirjeldustest tuli juba välja, et enamik õpetajaid leidis, et õpiraskustega õpilased nende klassis saavad enamasti tavalises tunniga hakkama ja sama leiavad õpetajad ka materjali kohta. Mõned intervjueeritud õpetajatest tõi välja, et ta on vahel harva vaadanud HEV materjale, millele neil on ligipääs opiq.ee keskkonnas, kuid üldiselt kasutavad kõik õpetajad kogu klassile samu materjale. Rakendusuuringu Keskuse Centari 2016 aastal läbiviidud kaasava hariduse uuringust selgus samuti, et õpetajad kasutavad enamasti olemasolevaid materjale ning kohandavad neid vastavalt vajadustele (Räis & Sõmer, 2016).

Kordamislehed ja kontrolltööd valmistavad intervjueeritud õpetajad enamasti ise. Mõned õpetajad tõid välja, et valmistasid vahel ise materjalid mõne teema paremaks tutvustamiseks.

Mitu õpetajat nimetasid kasutatavate materjalide all ka Avita kirjastuse välja antud e-tunde (s.a.), mis on laetud mälupulgale ja mille kool peab ostma. E-tunde meeldis õpetajatele kasutada, kuna seal olid materjalid ja hindelised tööd olemas erinevatel raskusastmetel. Kõikides koolides sellist materjali kasutusel ei olnud ning ühes koolis olid lõppenud litsentsid ja uusi ei olnud kool enam ostnud, mille üle õpetaja väljendas nõrdimust. Erinevatel raskusastmetel olemas olev materjal oli õpetajale väga suureks toeks.

Mõned õpetajad kasutasid ka interaktiivsete töölehtede keskkonda ning olid loonud oma klassile ka ise interaktiivset õppematerjali ja tegelesid internetist huvitavate materjalide ja mängude otsimisega, et tunde õpilaste jaoks mitmekülgsemaks muuta. Üks õpetaja tõi välja, et tänapäeva lastega ei saagi tundi teha vaid õpiku ja töövihikuga, kuna nad kasutavad palju internetti ja on harjunud interaktiivse sisuga, intervjueeritud õpetaja leidis, et interaktiivsete materjalide ja veebikeskkondade otsimine ja valmistamine on kaasaegse õpetaja igapäevase töö osa.

*„ /.../ aga no sellist õpik-töövihik tundi, nendega ei saa teha ainult nad ei jaksa istuda, sest nad on nutiajastu lapsed, kes on harjunud, et uus asi, uus asi, uus asi. Et selles mõttes, et nii-öelda ajaga kaasas käia /.../“* Õ10

Materjali päritolu kategooria alla moodustus kaks koodi: ise valmistatud, internet/sotsiaalmeedia. Kui õpetajatel oli vaja lisamaterjale siis leidsid nad materjali internetist kasutades sotsiaalmeediat või nad valmistasid materjalid ise, vastavalt õpetatavale teemale.

Abi kategooria alla moodustus kaks koodi: logopeed, oskus olemas/ pole probleemi. Abi olid intervjueritud õpetajad vajanud vaid keeleõpetusega ja tõid välja, et olid logopeedilt materjale küsinud.

*„Et mis laadi, et kuidas see ülesanne peaks ta temale nagu välja nägema, siis logopeed näitas ja rääkis ja ütles, et tee niimoodi ja no näiteks etteütluse tegemises, et mitte siis las ta ise, üks ole, kirjutatud teksti vaid ka vigu otsida, parandada.“* Õ9

Enamik õpetajaid tõid välja, et neil ei ole olnud probleeme materjali leidmisega ja kohandamisega, põhjusteks toodi seda, et mitmesugust õppematerjali on väga palju, õpilased saavad tavaliste materjalide hakkama ning õpetajad ütlesid, et neil on piisavalt kogemusi ja teadmisi, et materjali sobivaks muuta. Mitmed õpetajad tõid välja, et neil ei ole probleeme materjali kohandamisega, kuid pigem on nende jaoks raske hindamine ja selle osas on nad tugispetsialistidega konsulteerinud.

*„Et tea ei ole nagu selles mõttes mingit sellist suurt probleemi olnud /.../ ma ei oska mõnikord hinnet panna, et ma mõtlen, et võib-olla ma olen liiga range, kui ma hindan või vastupidi, ma olen liiga leebe, et aga nagu konsulteerin õpiabiõpetajaga või siis eripedagoogiga.“* Õ7

Kohanduste kategooria alla moodustus kolm koodi: vähendamine/ lihtsustamine, kohandamine, otsin tugevamatele eraldi materjali.

Õpiku materjali kohandamine seisnes intervjueritud õpetajate sõnul peamiselt vähendamises, õpetajad valisid õpiraskustega õpilastele välja ülesanded ja harjutused, mille nad peavad kindlasti ära tegema samal ajal kui terve klass tegi rohkem harjutusi. Teksti sisulist ja vormilist kohandamist tegid õpetajad peamiselt siis, kui valmistasid õpiraskustega õpilastele töölehti ja kontrolltõid.

Plado (2012) rõhutab, et õpeprotsessi muutmine ei tähenda õppematerjali mahu vähendamist, oluline on hoopis õppematerjali valik, kohandamine ja vajadusel ka alternatiivsete materjalide kasutamine. HEV õpilasi tuleb õpetada teisiti, mitte vähem, vahel tuleb õpilaste jaoks teksti hoopis täiendada, mitte vähendada, et see oleks õpiraskustega õpilastele jõukohane (Plado, 2005).

*„Vähendan vahel teen lihtsamaks mingisugused, võib-olla natuke lauseehituse lihtsamaks. /.../ kirjasuuruse võib-olla natukene suuremaks reavahed laiemaks /.../ tekste lühemaks. Seda oleme ka teinud, aga mitte, et ma õpiku teksti ümber teen, pigem töölehtede ülesanded.“* Õ11

Õpetajad ütlesid ka seda, et neil pole piisavalt aega, et materjale õpiraskustega õpilaste jaoks kohandada ning nad aitasid õpilastel tunnis olulise ära märkida, kokkuvõtte teha.

Õpetajaid kuvasid tähtsama info tahvlile või abistasid lapsi peale tunde järeldamistunnis.

*„/.../ minu tööaega ei mahu see sisse, et ma hakkaks tekste veel lühendama ja tegema. Et pigem ma siis seal õpilünga tunnis aitan neil seda teksti mõista ja kokkuvõtte teha või räägime läbi need asjad.“* Õ10

Õppematerjalide eraldi kohandamine on ajakulukas ja seda töid välja ka mitmed õpetajad, kuid paljudel õpetajatel oli kohandamise asemel klassi jaoks mõeldud lahendused nagu joonistamine või kokkuvõtete tegemine.

Mitmed õpetajad töid välja, et kohandamine pole vajalik, kuna õpiraskustega õpilased käivad mõnedest tundidest õpiabis ja seal on neile sobivad materjalid olemas. Lisaks ütles üks õpetaja, et kolmandas klassis on teemad veel nii lihtsad, et kohandamist pole vaja, et selleks tuleb vajadus tõenäoliselt vanemates klassides. Üks õpetaja tõi välja, et otsib eraldi materjali tugevamatele õpilastele, mida nad kasutavad, kui teised on õpiabis või logopeedi tunnis.

Uibu ja Palu (2018) küsitlesid klassiõpetajaid algklasside eesti keele ja matemaatika õpikute raskusastme teemal. Küsitletud õpetajad hindasid eesti keele õpiku tekste liiga rasketeks ja pikkadeks ning arvasid, et harjutused õpikutes olid pigem keskmisele tasemele ning nõrgematele ja tugevamatele peaksid õpetajad ise harjutused koostama. Matemaatika õpikuid hinnates selgus, et õpikus on teemasid, mis on algklassi õpilaste jaoks liiga rasked. Uibu ja Palu (2018) toovad välja, et õppematerjalide kohandamine ja erinevatel raskusastmetel valmistamine nõuab õpetajalt spetsiifilisi teadmisi ja aega. Klassiõpetajate hinnangutest on näha, et selleks, et õpilasi jõukohaselt õpetada tuleb õpetajal õppematerjali kohandada. Müürsepp (2023) uuris 1. klassi matemaatikaõpikute tööjuhiseid ning leidis samuti, et enamus õpikutes on juhised keerulised ja võivad olla õpilasele raskesti mõistetavad. Liiga keerukad tekstid võivad viia õpilaste õpimotivatsiooni ning tahtmise õppida, oluline on õpilasele pakkuda selliseid õppematerjale, mis on nende lähimas arengutsoonis (Mikk & Lokke, 2016; Plado, 2012).

Kokkuvõtteks võib öelda, et intervjuueeritud õpetajad valdavad erinevaid meetodeid ja võtteid, et õpiraskustega õpilasi kaasata ja toetada. Õpetajad kasutasid õpiraskustega õpilaste toetamiseks meetodeid ja võtteid, mida erinevad autorid on välja toonud sobivatena HEV õpilaste kaasamiseks ning abistamiseks klassis. Õpetajad toetusid paljuski oma kogemusele ning planeerisid ja viisid tunde läbi suuri muutusi tegemata. Õpetajate tegevuses õpiraskustega õpilaste kaasamisel oli vähe süsteemsust – tundide planeerimisel enamasti ei

lähtunud õpiraskusega õpilasest, abistavate vahendite kasutamine ei olnud pidev ja suunatud õpilase puudujääkide kompenseerimisele. Käesoleva uurimuse tulemused ei ole üheselt tõlgendatavad, järgnevates uuringutes oleks mõistlik kasutada teistsugust mõõtevahendit nt tundide vaatlust, kuna tunni läbiviimise kirjeldamine ei anna nii ülevaatlikku pilti kui struktureeritud vaatlus. Intervjueeritud õpetajad kasutasid olemasolevaid ressursse – tegid koostööd koolis töötavate tugispetsialistidega ning oskasid enda sõnul leida õppematerjali, et õpiraskustega õpilasi paremini kaasata. Õpetajad tegid enda sõnutsi koostööd kõikide HEV õpilasesse puutuvate osapooltega ja suhtlesid pidevalt tugispetsialistide ning teiste õpetajatega. Koostöö oli küll tihe, kuid seisnes pigem vestlustel ja murede jagamisel, mitte nõustamisel parimate praktikate osas ja koostöisel planeerimisel. Õpetajad kasutasid enamasti tavapäraseid õppematerjale, mida nad vajadusel kohandasid. Õpetajad tundsid, et on koolis toetatud ja said alati vajadusel abi, kuid välja toodi ka seda, et kaasavas klassis õpetamine on lisakoormus nõudes lisaaega ja teadmisi. Selleks, et õpiraskustega õpilasi tõhusamalt toetada, tuleks õpetajatele pakkuda koostöise õpetamise alaseid koolitusi ning võimaldada tööaega millal nad saavad koos tugispetsialistidega tunde planeerida ja HEV õpilasele parimad praktikad paika panna. HEV õpilaste kaasamine peaks olema süstemaatilisem ja sisulisem.

Uuringu piirangutena võib välja tuua väikest ja piiratud valimi kasutamist. Intervjueerijal jäi puudu oskustest, et intervjueeritavaid piisavalt suunata saamaks kätte võimalikult täpsed kirjeldused, eriti just koostöö sisu osas. Käesoleva uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et tegemist on intervjueeritud õpetajate subjektiivsete kirjeldustega, mis ei pruugi tõeselt kirjeldada õpetajate tegevusi tunnis ja koostööd. Seega ei saa tulemusi laiendada laiemale õpetajaskonnale. Täiendavat uuringut vajab õpetajate koostöö sisu. Tulenevalt mitmete intervjueeritud õpetajate arvamustest ning koolide vastustest, et tõhustatud toega õpilased peaksid õppima väikeklassides, oleks selle uurimuse jätkuna mõistlik uurida väikeklassi õpetajaid selgitamaks, kuidas sealsed õpetajad õpilasi toetavad ja õpetavad.

## **Tänu sõnad**

Täna kõiki õpetajaid, kes olid nõus osalema intervjuudes ja rääkima oma tegevusest kaasavas klassiruumis. Täna juhendajat Evelyn Kiiwet kaasa mõtlemise, nõuannete ja konstruktiivse kriitika eest. Täna oma lähedasi toetuse eest.

## **Autorluse kinnitus**

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

Krista Mahlakõiv

12. mai 2023

## Kasutatud kirjandus

- Aardevälja, K., Chiaromonte, M., Degtjov, I., Ergma, E., Korsten, P., Perova, K., Viitpoom, K. (2019). *Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös*. SA Innove.
- Avita e-tund (s.a.). <https://etund.avita.ee/>
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14:1, 17-34.  
<https://doi.org/10.1080/13603110802327339>
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32:3, 329-345, <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 20:9, 995-1007.
- Carter, N., Prater, M., A., Jackson, A. & Marchant, M. (2009). Educators' Perceptions of Collaborative Planning Processes for Students With Disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 54:1, 60-70.
- Cullen, M.A., Lindsay, G., Hastings, R., Denne, L., Stanford, C., Beqiraq, L., Elahi, F., Gemegah, E., Hayden, N., Kander, I., Lykomitrou F., Zander, J. (2020). *Special Educational Needs in Mainstream Schools: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation.  
[https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Send/EEF\\_SE\\_ND\\_Evidence\\_Review.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Send/EEF_SE_ND_Evidence_Review.pdf)
- Demo, H., Nes, K., Somby, H., M., Frizzarin, A. & Zovo, S., D. (2021). In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*
- Ehanurm, H. (2018). *Tavakooli õpetajate valmisolek töötada haridusliku erivajadusega lastega Salme Põhikooli ja Kuressaare Gümnaasiumi näitel*. Publitseerimata lõputöö. Tartu Ülikool.

- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T. & Okkolin, M.-A. (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms, *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 47:5, 684-702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Erg, L. & Kontor, A. (2013). *Lapse arengu, oskuste ja tunnetusprotsesside mõju õppimisele Nõuandeid individuaalseks arendustööks*. SA Innove
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamise praktikas*. [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)
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur (2018). Euroopa Agentyuri kaasava hariduse statistika. Põhipunktid ja peamised järeldused (2014/16). <https://www.european-agency.org/Eesti%20keel/publications>
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur (2022). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency\\_Position\\_%282nd%20edition%29\\_Background\\_Information\\_Paper.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency_Position_%282nd%20edition%29_Background_Information_Paper.pdf)
- Haridussilm. (2023). <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/tugispetsialistid>
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K. & Uusitalo, L. (2021). Children developing selfregulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
- Häidkind, P., Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60-88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Jakobson, A. (2019, 1. märts). Oskuste õpe rikastab meie käitumisrepertuaari (S. Pärismaa). *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2019/03/oskuste-ope-rikastab-meiekaitumisrepertuaari/>
- Kivirand, T., Leijen, Äli, 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.  
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. 3.Tr. TÜ Kirjastus.
- Liivamägi, J., Lindre, I., Pruulman, K. & Täär, H. (2016). *Õpiraskused. Vaimne tervis - väärtus meie kõigi jaoks: infokogumik laste vaimse tervise häiretest*. Tartu Ülikooli Kliinikum.
- Lind, R. (2010). *Õpiabi osutamine õpiraskustega õpilastele Ristiku Põhikoolis*.  
<https://oppekava.ee/opiabi-osutamine-opiraskustega-opilastele-ristiku-pohikoolis/>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*.
- Loreman, T., Forlin, C. and Sharma, U. (2014). *Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature, Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 165-187. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- Mikk, J. & Lokke, H. (2016, 26. veebruar). Õpilased mõistavad tekste väga erinevalt. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2016/02/opilased-moistavad-tekste-vaga-erinevalt/>
- Milteniene, Lina & Venclovaite, I. (2012). Teacher collaboration in the context of inclusive education. *Specialusis Ugdymas*. 27. 99-123.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3rd ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429401923>

- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 5. 9-28. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Müürsepp, M. (2023, 3. veebruar). Mõni algus on eriti raske – jutt õpikutest. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2023/02/moni-algus-on-eriti-raske-jutt-opikutest/>
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24:9, 980-996 <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nukka, M. (2018). *Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine algklassides 2016. aastal – koolisisene töökorraldus, meeskonnatöö ja õpetaja roll*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Palts, K. (2013). *Laste õpetamise ja kasvatamise diferentseerimine erivajaduste identifitseerimise väljundina*. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna sisupakett. <https://sisu.ut.ee/eviddiferents/avaleht>
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20:10, 1043-1053 <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Pastarus, K. (2020). *Lugemis- ja kirjutamistoiming. Häälik- ja foneemanalüüs. Tund. Häälikühendi käsitlemine*. Õppematerjal
- Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Plado, K. (2012). *Õppe kohandamine hariduslike erivajadustega lastele*. <http://klassiopetaja.weebly.com/otildeppe-kohandamine-hev-lastele.html>
- Plado, Kaja (2005). Hea õpik toimib õpetajana. *Haridus*, 6–11.
- Pruulmann, K. (2010). Õpiraskustega õpilased. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 186-212). Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.
- Põhikooli ja gümnaasiumiseadus (2018). Riigi Teataja I, 22.01.2018, 3. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>

- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja I, 14.01.2011, 1.  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009?leiaKehtiv>
- RHK-11 (2023). Maailma Terviseorganisatsioon. [https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f11m/2f334423054](https://icd.who.int/browse11/1/m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f11m/2f334423054)
- Riigikontrolli aruanne Riigikogule. (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus*.
- Runno, E. (2018). *Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Räis, M-L., & Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.
- Räis, M-L., Kallaste, M., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport*. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.
- SA Innove (2020). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*.  
<https://www.innove.ee/rajaleidja/juhendmaterjalid/>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22:5, 560-575.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. *Knowledge, evidence and learning environment*.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374\\_Implementing\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf)
- Schults, A., Kivirähk, T., Plado, K., Häidkind, P. (2018). Hariduslike erivajaduste määratlus ja kaasav haridus E. Krull. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Lk 615-628
- Sikes, P., Lawson, H. & Parker, M. (2007). Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 11:3, 355-370.  
<https://doi.org/10.1080/13603110701238819>
- Sirel, J. (2018). *Õpetajate koostöö kaasava hariduse rakendamisel ühe kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Tamm, A., T., Peitel, Pedaste, M & Leijen, Ä. (2018). *Nüüdisaegne õpikäsitus*.

<https://sisu.ut.ee/opikäsitus>

Uibu, K & Palu, A. (2018, 2. märts). Õpetaja väljakutsed laste jõukohasel õpetamisel.

*Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2018/03/opetaja-valjakutsed-lastejoukohasel-opetamisel/>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Wilson, E., & Bedford, D. (2008). New partnerships for learning: Teachers and teaching assistants working together in schools—The way forward. *Journal of Education for Teaching*, 34, 137-150.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*.

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence)

=1

## **Lisa 1. INTERVJUU KAVA**

### **Taustainfo õpetajatelt:**

1. Vanus?
2. Omandatud eriala(d)?
3. Pedagoogilise töö staaž?
4. Mitmendas kassis te õpetate?
5. Mitu õpilast on klassis?
6. Mitmele õpilasele on määratud tõhustatud tugi?

### **Meetodid**

1. Kuidas te valmistate tunde ette, kui teie klassis on HEV õpilane?
2. Kuidas seate eesmärged HEV õpilasele ja ülejäänud klassile?
3. Kuidas või mil viisil hõlmate HEV lapse õppetöösse ja mida teete tema puhul teisiti?
4. Millist abi olete pakkunud HEV õpilasele ainetundides?
5. Kuidas hindate oma töö tulemuslikkust? Kui tihti vaatate HEV õpilase tulemusi üle?  
Kuidas see teie tööd mõjutab?

### **Koostöö**

1. Kellega teete kõige enam koostööd seoses HEV õppijaga? Milles teie koostöö seisneb?
2. Kui tihti peate õpilaste toetamise osas nõu kooli teiste õpetajatega? Lapsevanematega? Tugispetsialistidega?
3. Millist abi olete saanud teistelt õpetajatelt, kooli tugispetsialistidelt, kooli juhtkonnalt, laste vanematelt?
4. Kuidas te ennast tunnete olles kaasava klassi õpetaja? Kas leiate, et koolis on ühtne arusaam HEV õpilaste toetamise osas?

### **Ressursside kasutamine**

1. Milliseid õppematerjale valite HEV õpilasele? Kuidas kohandate olemasolevaid materjale? Kas olete HEV õpilasele ise materjale valmistanud?
2. Millist abi olete vajanud sobivate materjalide või meetodite leidmisel?

## Lisa 2. NÄIDE KODEERIMISEST

Uurimisküsimus	Kategooria	Alakategooria	Kood	Õpetaja	Näited tähenduslikest üksustest
<b>1. Milliseid meetodeid ja võtteid ütlevad õpetajad end kasutavat püsivate õpiraskuste ga õpilaste õpetamisel tavaklassis ?</b>	Planeerimine	Ettevalmistus	Sama tund kõigile	Õ3, Õ5, Õ6, Õ7, Õ8	Õ6: Ma ei tee üldiselt midagi tavapärasest teistmoodi, välja arvatud kontrolltööd ja iseseisvaid ülesanded, et need on need, mille ma teen teistmoodi. Õ3: Täpselt samamoodi nagu kõikidele lastele, ma ei tee mingeid erandeid.
			HEV õppijaga arvestamine	Õ1, Õ2, Õ9, Õ10	Õ9: Et kõigepealt see selline üldse nagu nende (HEV õpilaste) visualiseerimine ja nende sellise nõrga koha nii-öelda teadvustamine konkreetses ajahetkes, konkreetses teemas.
			Õpikute tunnikavad	Õ4	Õ4:Tänapäeval on juba päris head õppematerjalid sellised, kus õpetajaraamatud nii-öelda olemas. Väga head tunnikavad on olemas ja siis neid nii-öelda läbi töötades ma ikkagi kohandan oma klassile sobiva siis tunni.
			Ei oska	Õ11	Õ11: Siis väga erilisi ettevalmistusi mina kahjuks teha ei oska sest temaga on see raske.
		Eesmärgistamine	Samad eesmärgid kõigile	Õ2, Õ3, Õ11	Õ2: ei sea eraldi eesmärki sest, et ma tahaks ikkagi, et ta noh, ühesõnaga me oleme ka lapsevanemaga rääkinud, ta ikkagi püsiks nagu tempos.
		Jõukohastatud		Õ1, Õ4, Õ7, Õ8, Õ9, Õ10	Õ10: Et eesmärk on enam-vähem sama ikkagi aga lihtsalt nad saavad hästi palju tuge juurde.

			Üldpädevused eesmärkidena	Õ1, Õ3, Õ5	Õ5: Eesmärgistamise poolest minu üks hästi lai ja suur eesmärk on see, et minu õpilastest kasvaksid väarikad ja tublid noored.	
			Õpilased seavad endale eesmärke	Õ6	Õ6: Ma ei sea neile eesmärke, vaid nad saavad endale ise eesmärgid.	
	Meetodid ja võtted	Meetodid ja võtted tunnis	Algklasside meetodid	Lihtsamast keerulisemaks minek	Õ1, Õ5, Õ9, Õ11	Õ11: /../ et ikka liigume lihtsamalt, raskema poole. Õ5: Tegelikult ma võtangi kui ma uut teemat alustan lastega, siis ma tegelikult alustangi seda nii-öelda selle murulible tasandilt, eks ju, kõigile jõuaks kohale.
				Näitlikustamine ja visualiseerimine	Õ3, Õ4, Õ6, Õ7, Õ8, Õ9, Õ10, Õ11	Õ3: Täiesti erinevalt selles suhtes vahel toetan õppimist videotega nagu loodusõpetuses näiteks või piltidega või siis läbimängimisega või siis enda näidetega, et kus, mis, miks on vaja. Läbi erinevate skeemide läbi erinevate jooniste. Õ7: Hästi palju visualiseerimist niikuinii, mulle meeldib väga tahvli peale teha igasuguseid asju ja joonistame ja kirjutame ning visualiseerimine on kindlasti hea igale lapsele
				Mängulisus	Õ6, Õ10, Õ11	Õ11: siis me kasutame erinevaid õppemänge.
				Vaheldusrikas tund	Õ4	Õ4: Siis ma kindlasti proovin olla vaheldusrikas. Et, et pikalt ühte asja ei jõua teha.
				Rutiin	Õ3	Õ3: /../ma teen iga nädal etteütlust süsteemselt teisest klassist alates /../üks nädal teen õpitud teksti peale üks võõra teksti peale. Ehk üle nädala ja lapsed teavad ette. Ja praegu on väga ilusasti näha, et kui seda

					süsteemselt teha, siis ta tema suudab teha juba nii, et maksimaalselt, kuus viga võib olla tuleb etteütlesse. Ta suudab juba kontrollida enne töö ära toomist ja parandada seal üksikud vead juba enne. Aga see ongi see järjepidevus, et ma ei oota tulemust kohe.
				Kordamine	Õ6 Õ6: Ühe tunniga ei saagi kõiki asju selgeks teha ning selleks läheb ikka mitu tundi ja mitte ainult HEV õpilasel, vaid ka tavaõpilasel.
				Eelteadmiste aktiviseerimine	Õ4, Õ8 Õ4: Kindlasti on soojenduseks midagi vaja teemasse sisse minek, et nad saaksid üldse aru, et me ei lähe kohe nii hops, lugemispala on.
			Klassi kliima	Tolerantsuse õpetamine	Õ5, Õ7, Õ10 Õ7: Sallivusega kogu aeg tegeleme, meil on see Kiva programm. Õ10: Ma olen nagu väga rangelt nagu selle selgeks teinud, et me kõik oleme erinevad. Meil on kõigil omad tugevused, oma nõrkused ja ka see, et käiakse logopeedis tunni ajast näiteks, õpilünga tund keegi vaata sellele et, mis kes läheb, et see on nagu tavaline jah, et kui sul on vaja abi, siis sa lähedki abi saama. Ja mina olen esimesest peale teinud selgeks, et kui sul näiteks pea valutab või, või sul on paha olla, sa lähed koolis kooliarsti juurde, eks ole, kui sul on matemaatika raske, siis sa lähedki saad matemaatika abi sealt. See on nagu normaalne ja tavaline, oleme püüdnud seda ja töötab.

			Motiveerivad tegevused	Tunnustus	Õ11	Õ11: Üritan ikka need kiita ja tunnustada, jah, vahel mõjub see väga motiveerivalt, vahel on sellest nagu ükskõik.
			Motiveerivad ülesanded		Õ1, Õ10	Õ1: Vahel, ma lasen näiteks matemaatikas /.../ et seal ma tean, mis on mõne lemmikteema, näiteks üks, üks poiss, /.../ et kuna talle meeldib väga kosmose teema ehk siis ta saab lahendada ainult kosmose ülesandeid. Kuna minul endal on kõik ülesanded lahendatud õpikus ja töövihikus, et kui nad saavad ise valida/.../ et nad peavad õppima seda, kui sa saad valmis, tule, kontrolli minu kas õpikust või töövihikust. Õ10: Et ma püüan anda neile võimalusi, kus ma tean, et nad saavad eduelamust sellised lühikesed tööd, et ma tean, et tal tuleb hästi nagu see välja
			Kohene tagasiside		Õ11	Õ11:Noh, mida ma püüangi teha, seda näiteks üks-ühele tunnis, et ta vajab nagu hästi kohest tagasisidet, kui te midagi ära teeb, ta kohe nagu tahab teada, kuidas tal see õnnestus, et niimoodi, et hästi tihedalt seda kontakti on vaja.
			Grupitööd	Grupitööd	Õ3, Õ5, Õ6, Õ10	Õ6: Rühmatöö käib meil läbi, ma arvan, et korra nädalas. Ja nad on harjunud sellega. Sest me oleme seda harjutanud. Õ5: Grupitööd tuleb ette, et mitte küll võib-olla igapäevaselt, aga igasugused vestlusringid, kus ma ta ka ikkagi kaasan, tule istu meie sekka. Ma tean, et ta midagi ei ütle, aga vähemalt on kaasatud. Ta kuulab kindlasti ta räägib ka kodus neid asju, sest

					mul nemad tagasisidet saanud. Et nad arutavad neid asju, mis mul koolis teinud.	
			Klassikaaslaste tugi	Klassikaaslaste tugi	Õ3, Õ4, Õ5, Õ10	Õ5: Et kui mingit grupi tegemised, grupitööd asjad, et siis ta nagu ei ole niimoodi, et on üksinda kuskile jäetud, et ikkagi kaasatakse ikkagi kollektiivi poolt ikkagi töödesse. Õ3: /.../see oligi see, millega me esimeses klassis väga tugevalt tegin tööd, et lapsed õpiksid üksteise käest abi küsima, julgeksid seda teha ja et nad õpiksid ka üksteisele andma adekvaatset tagasisidet Õ4: /.../ pluss see, et mõned ka osad lapsed tahavad väga ise aidata teisi lapsi, et olen ka seda abi nagu kasutanud, et mine aita, küsi tema käest, kui see valmis sai, mine proovi talle selgitada ja siis noh, on ka sellist sagimist natuke üksteisele ütlemist, seletamist.
			Läbimäng/näidendid	Läbimäng/näidendid	Õ1, Õ3	Õ1: Aga kuna sellele klassile tohutult meeldib suuliselt asju teha või midagi ette valmistada ja me teeme üsna palju näiteks näidendeid ja selliseid asju. Et ka seda, et nad tunneksid ennast nagu nii hästi. Et kui sa tunnend ennast selles keskkonnas, kus sa oled teiste inimestega koos nagu hästi ja turvaliselt, et siis sa julged ka kõiki rääkida, öelda isegi siis, kui sul ei lähe hästi, aga sa vähemalt saad siis oma probleemi välja öelda.
			Ennastjuhtiv õppija	Ennast juhtiv õppija	Õ3, Õ6	Õ3: /.../õpilased ise motiveerivad, ise suunavad ja tahavad õppida, mitte ei ole meie õpetajatena, need, kes nii-öelda nõuame neilt või ja, ja kui seda esimesest klassist peale

					nendega nii-öelda süvendatult teha, siis tegelikult nad ei oskagi teistmoodi.	
			Interaktiivsed meetodid	Videod	Õ3, Õ4, Õ5, Õ11	Õ5: /.../et aha, vot mul on täishäälikuühendi teema ja hakkam netist otsima erinevaid kohti, mingisuguseid slaide, videoid, töölehti, mingeid reegleid, värvilisi, mida iganes, et mis ma siis saaksin lastele veel ette sööta, et see võimalikult hästi kohale jõuaks.
				Mängud internetis	Õ4, Õ10	Õ10: viimane väga tore avastus, <i>classroomzen.com</i> ja seal on see, et kuidas vaikus, et sa panedki sedasi ette siis nagu, kui hääle nagu üle teatud piiri siis tuleb mehike teeb tshh või et igasuguseid selliseid hästi interaktiivsed asju mis köidab tänapäeva last.
				Interaktiivne tahvel	Õ4, Õ7, Õ10	Õ4:/.../ tõesti, et ekraanile paneme, et kui ongi töövihikulehekülge, me hakkame koos seda lahendama, et ma saangi suurelt ekraanile panna ise suurelt näpuga näidata, et me oleme siin kolmandal real on ju, et siis neil on ka see järje pidamine, palju lihtsam ja kaasatöötamine ja muidu on see, kus ma olen või et kus te olete. Õ7: /.../ eks me teeme aeg-ajalt mingisuguseid selliseid arvutipõhiseid, ülesanne, et aeg-ajalt teeme seal ka ülesandeid, õpiku lehe kuvan ekraanil.
			Oskuste õpe	Oskuste õpe	Õ11	Õ11: /.../viimasel kuul me tegime eripedagoogiga temale oskuste õppeplaani, mõtlesime välja koos vanematega oli koosolek, mõtlesime välja, et kuidas teda tunnis tööle saaks paremini panna sellest teemast me oleme rääkinud juba kolm aastat

						vanematega ja lapsega ja tugispetsialistidega. Ja siis oskusõppe raames sõnastasime tunnis kaasa töötamisoskuse.
		Abi õpilastele	Individualiseerimine	Kohanduste tegemine	Õ1, Õ2, Õ3, Õ6, Õ9, Õ11	Õ11: Lihtsalt ta teebki, vähem ta, kui meil on hindamised, ülesanded, siis ma koostan talle teistsugused töölehed, mitte alati. Aga kuna ta saab ka minuga siis individuaaltundides õppida, et siis ta vahel ongi näiteks ta tunnis alustab midagi seal individuaaltunnis, siis lõpetab, et ta saab alati piisavalt aega.
				Diferentseeritud hindamine	Õ1, Õ2, Õ6, Õ7, Õ8, Õ9, Õ11	Õ2: /.../loomulikult ma vähendan talle ma diferentseerin temale need ülesanded küll ma diferentseerin jah, need kontrolltöid, et kui on ikkagi kahepoolne, siis noh, tegemist on sellise lapsega, kes läheb endast välja, kui ta näeb, et kaks lehekülge on tihedat teksti, ta ei suuda, et ma vähendan talle ütlen, et seda ülesannet seda sa ei tee. Et siis ta suudab, nagu tal on vähem teha. Õ7: Jah mõtlen kontrolltöös ka teinekord ma nagu ikkagi kirjutan neile eraldi välja mingisugused küsimused, et nagu teistele esitatud küsimustest ei pruugi nad jälle niimoodi aru saada. Õ8: Ja kui tulevad hindelised tööd, siis ma ta endale eraldi.
				Abiõpetaja tugi tunnis	Õ3, Õ4, Õ5, Õ6, Õ9	Õ3: Teine asi käib kaks korda nädala, /.../ käib tugispetsialist tunnis, inimene kes istub tal kõrval ja aitab teda ja siis üks kord nädalas kindlal päeval, käib eripedagoog veel. Ainult tema juures istub ja lihtsalt aeg-ajalt koputab talle või sosistab kõrva või selgitab.

					Õ6: Ja need õpilased, kes nagu ainealased lihtsustust ei vaja, siis need on need õpilased, kellele jaoks meil klassis see abiõpetaja, kes siis aitab ülesannet mitu korda nagu läbi rääkida ja seda ka tunni siseselt.
				Lisaaeg	Õ3, Õ10, Õ11 Õ10: Et noh, meil on mingid kaard, need nii-öelda valemikaardid seintel, nad võivad rohkem kasutada just neid abivahendeid, nad saavad lisaaega ja kõike sellist eraldi ma midagi neljandas enam küll ei tee.
				Istumiskoht	Õ1, Õ2. Õ4, Õ5, Õ6, Õ7, Õ8, Õ9, Õ10, Õ11 Õ4: istumise osas jah, et mina näen, et neile on toeks kindlasti see praegu, et meil on pingid eraldi, kõik justkui kõigi pinginaabrid, eks kõigil on võrdsed vahed. Igaühel on oma laud, see ikkagi aitab keskenduda oma asjadele, mitte see, mis naabrilaua peal toimub, on ju. Õ6: Nad istuvad abiõpetajale lähemal. Ja nad istuvad mul istuvad klassis nagu kõik eraldi üksteisest, et meil on üksikud pingid, aga nad istuvad. Kuidas ma siis ütlen, et mul on nagu viiesed read ja neljased read, siis nendel on see neljane rida, et seda nagu välist stiimulit, nagu ka nagu vähendada.
				Ebamugavuse vältimine	Õ6, Õ10 Õ6: Kui ma nüüd konkreetselt neid õpilasi oma klassis mõtlen, siis ainus, mida ma olen nagu üritanud näiteks lugemisülesannete puhul jälgida, on see, et nad ei tunneks ennast ebamugavalt. Et kui ma näen, et tal nagu läheb natukene rappa, et siis ma tänan ja võtan järgmise, et aga üldiselt nad on mul nii

					<p>tublid olnud, et nad ikkagi nagu ei ole vaja siukest erikohtlemist.</p>
			Töö lõpetamine kodus/ individuaalses tunnis	Õ3, Õ5, Õ11	<p>Õ11: Aga kuna ta saab ka minuga siis individuaaltundides õppida, et siis ta vahel ongi näiteks ta tunnis alustab midagi seal individuaaltunnis, siis lõpetab, et ta saab alati piisavalt aega.</p> <p>Õ5: Ma jätan talle kodust õpetada, et vanemad aitavad tal nagu selle lõpuni teha või järgmine tund jätkame temaga.</p> <p>Õ5: Ja siis vanem saab kodus uuesti üle vaadata ja natukene aeglasemas tempos talle veel selgitada.</p>
		Individuaalne juhendamine tunnis	Tähelepanu suunamine	Õ6, Õ7, Õ8, Õ11	<p>Õ11: lähen näitan näpuga järje ette.</p> <p>Õ7: Siis aeg-ajalt suunad neid jälle. Et, et noh, neil on see tähelepanu hajuvuse probleem on ka, et natukene siis too need jälle maa peale.</p>
			Kontakt õpetajaga/ märguanded	Õ5, Õ8, Õ9, Õ11	<p>Õ11: Et siis ma tavaliselt meil on tekkinud selline kuidagi pilk omavahel, me vahetame pilke, sest ta istub siin samas lähedal või siis näiteks panengi näpu vaikselt vihiku peale, siis ta korraks suudab ennast kokku võtta.</p>
			Kokkuvõtte /olulise markeerimine	Õ1, Õ3, Õ7	<p>Õ7: No HEV õpilased ikkagi nagu ma, et ma ikkagi üritan teha mingisuguse sellise lühema kokkuvõtte asjast ja kas või noh, juhendan neid mingisuguseid kavapunkte üles märkima, teinekord me nagu siis kirjutame eraldi nendega mingid sellised põhitõed välja mida teised oskavad sealt tekstist välja noppida.</p>

					Õ3: Markerid on neil laua peal ja näiteks tekstülesannete puhul, et kõigepealt nad markeerivad olulise ära, et eristada sealt tekstist välja, ja siis hakkame ülesannet lahendama, samamoodi on kui on jutust küsimustele vastuste otsimine /.../ ma mitte ise ei tee seda, vaid ma olen last õpetanud
			Individuaalne selgitus/ abi tunnis	Õ1, Õ2, Õ5, Õ8, Õ9, Õ10,	Õ2: /.../kui ma näen, et ta vajab abi, siis selle sama tunni jooksul ma lähen tema juurde ja osutan talle seda abi. Õ8: Aga tunni käigus ma siis tegelen temaga rohkem. Õ9: HEV lapsele panengi selle tekstülesande ühe tehtelise, siis ta peaks selle saama kätte sa aitad teda nagu suuliselt juurde.
		Abivahendid	Joonlaud	Õ4, Õ9	Õ4: /.../et kasuta joonlauda vaata joonlaua pealt kogu aeg, et siis talle jäi lõpuks, kinnistus 10 koostis ja kõik see oli nagu jäi silme ette.
			Arvujada	Õ8	Õ8: alguses me tegime talle ise, kui tal oli vaja arvujada, siis me kirjutasime 100-ni arvud välja, sealt siis näpuga luges edasi-tagasi.
			Raudvara vihik	Õ2	Õ2: Saab üldiselt hakkama või jah, saab hakkama, sest tal on raudvara vihik kasutada.
			Reeglite leht	Õ8, Õ9, Õ10	Õ9: Siis on vaja olnud mõelda, et neil oleks näiteks mingisugune reegel laua peal.
			Reeglid klassi seintel	Õ3, Õ5, Õ6, Õ10	Õ6: Ja siis seinte peal reeglitega tahvlid, mis on kõigile.
			Reeglid õpikust	Õ1, Õ2, Õ3, Õ5, Õ9	Õ2: õpikus on mingisuguseidki reeglid või asjad neid ta saab kasutada ja oskab abivahendeid kasutada.

						Õ9: Et kas siis, kui on olnud visuaalselt hea reegel kuskil õpikus, siis otsid selle uuesti välja, mõtled, et see peaks lahti olema või siis olen teinud ka oma käega kirjutanud, välja trükkunud mida iganes suurelt lihtsalt siis nende silme ette mingisuguse konkreetse abi abivahendisse
				Korrutustabel	Õ8, Õ10	Õ10: Nad võivad kasutada, no matemaatika näiteks neljandas eriti raske. Nad võivad kasutada kõiki korrutustabelit, valemikaarte.
				Oluline info tahvlil	Õ4, Õ5	Õ5: Ma teen tahvli peale ka alati teen. Ehk meil on need dokumendikaamerad ja alati panen töövihiku harjutuse või töölehe ülesande või siis õpiku teksti kuvan alati tahvlile ja siis ise nende tahvli markeritega seal jooni olla, teen, nii, et kui ta ise ei saa aru või ise ei saa hakkama, tal on vähemalt olemas tahvli pilt, mille järgi ta teeb.
				Järjehoidja	Õ5, Õ6, Õ7	Õ7: /.../ nüüd viimasel ajal enam mitte neljandas klassis, aga ikkagi proovisime seda mingisugust joonlauda, kui lugemistekst, et ikkagi nagu järge peaks.
				Arvutuspulgad	Õ6	Õ6: Aga matemaatikas meil on need arvupulgad näiteks.
				Individuaalne meeldetuletus	Õ6	Õ6: /.../siis temale näiteks panime tema enda laua peale siis selle valge lehega kiletasku, kuhu me siis kirjutame nagu tema nina alla kohe, et mis on see, mida me hetkel teeme, sest et tema nagu ei suuda nagu leida tahvlilt üles seda, et mis on see tööraamatu lehekülg või mis, mida me teeme.

			Õpilase eraldamine	Tugispetsialistiga	Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7, Õ9, Õ10, Õ11	Õ11: Siis ta vahepeal käib ka logopeedi tundides kaks korda nädalas ka klassitunni arvelt. Ja siis lisaks on üks eripedagoogi tund ka klassitunni arvelt, aga tegelikult on niimoodi, et klassitundidest ta kõik tunnid ei ole, aga suure osa, siiski on. Õ10: Et nad käivad näiteks ühest eesti keele tunnist sinna logopeedi juurde.
				Oma õpetajaga	Õ10, Õ11	Õ11: Tal on minuga lisaks kolm eraldi tundi individuaaltundi.
	Töö tulemuslikkuse hindamine			Hindelised tööd	Õ2, Õ5, Õ6, Õ7, Õ9, Õ11	Õ5: /.../ saavutused õppeaasta lõpuks siis kajastuvad ikkagi aastahinnete näol. Õ11: /.../ meil on ju sellised väikesed arvestuslikud tööd ja siis suuline jooksev töö, kuna temaga ju oleme kogu aeg suhtlemises ja kontaktis.
				Tagasiside tööd	Õ3	Õ3: /.../me teeme tagasisidetöid, lapsed teavad, millal need tulevad/.../ ta on teadmiste hetkeseis, siis mida me kontrollime, et kus laps praegu on ja siis peegeldame seda vanemale ja sealt liigume edasi, /.../teeme seda tööd niikaua, kui jõuame teatud punkti.
				Isikliku arengu jälgimise kaart	Õ7	Õ7: Meil on mul nende HEV õpilastel on see isikliku arengu jälgimise kaart, aeg-ajalt täiendan sinna, kui ma teen mingisuguseid tähelepanekuid,/.../ et meil on trimestrid, et võib-olla nagu trimestris korra katsun ikka sinna midagi kirjutada, et mis edasiminekut on ja, või mingit tagasiminekut. Aga noh, muidugi kui ma märkan sagedamini midagi

					või mingi asi, mis nagu silma torkab, et siis kirjutan üles.
Tulemustest lähtumine			Järelvastamised	Õ5, Õ11	Õ5: Kui ta tulemusi ei saavutaks siis see tähendaks ikkagi konsultatsioone. Siis kui ta nüüd ei saavutaks oma õpitulemusi, siis meil on siin ikkagi igasugused suvetööd ja muud asjad.
			Ümarlaud	Õ5, Õ6, Õ7, Õ10	Õ3: Ja ma annan tagasisidet vanematele /.../ Ja aeg-ajalt on meil olnud ka ümarlauad, kus me siis oleme rääkinud tema õpitulemustest ja saavutustest.
			Jooksvad kohandused	Õ2, Õ5	Õ2: /.../ osutan talle seda abi ja kui sellest ei piisa, siis ongi see sama eripedagoogi tund või siis logopeedi tund või siis õpiabi, kuhu ma saan eraldi öelda, et vot see teema jäi nüüd omandamata, et paluks sellega tegeleda.
			Õpilane saab hakkama	Õ5, Õ6, Õ7, Õ10, Õ11	Õ5: /.../ tal ei ole tegelikult õpiraskusi, ta lihtsalt nagu selles mõttes, et jah, tema keskmine hinne on nõks madalam, aga/.../ kõik tööd, mis ta siis järgi teeb, et siis ta on need alati ära teinud, need järeltööd. Õ10: me oleme kõigi nende tugiteenuste ja vanemate kõige koostöös need õpilased /.../ nad on saanud väga head tulemused/.../ ega nad ei ole kõiges seal nagu miinimumi peal, et kõik need toed, mis on rakendatud, nad saavad selliseid täiesti rahuldavaid tulemusi ja nad on ise rahul, aga ilma selle toeta nad ei saavutaks neid tulemusi.
			Eripedagoog	Õ3, Õ4, Õ9, Õ11	Õ11: et kui mul on abi vaja, et siis ongi, kas ma räägin eripedagoogiga/.../

<b>2. Kuidas ja kellega teevad õpetajad koostööd ja millised koolipoolsed toetusmeetmeid nad enda sõnutsi kasutavad?</b>	Koostöö	Koostööpartnerid	Koostööpartnerid	Logopeed	Õ1, Õ2, Õ4, Õ8, Õ9, Õ10, Õ11	Õ2: logopeediga on esimeses klassis peale hästi tõhus koostöö. /.../ et kui laps tuli kooli, siis tegime vihiku lahti, et on vaja kirjutada tähti, siis tema kirjutas üks täht ühele lehele, sest ta ei suutnud lihtsalt väiksemalt kirjutada. Ja täna me oleme neljandas klassis, ta jõuab ilusasti joonte vahele kirjutada, ta suudab seda teha /.../ Nüüd me oleme suutnud siis nii tõhustatult logopeediga koostöös seda kirja muuta, et nüüd ta kirjutab ilusti joonte vahele/.../
				Psühholoog	Õ1, Õ4, Õ5, Õ8	Õ4: /.../helistasin kohe koolipsühholoogile, et kuidas ma peaks käituma, märkasin lapsel pea lagi kiilakaks tõmmatud/.../ et ma ise arvan, et peaks vanemaga ühendust võtma. Psühholoog andis soovitusi, kuidas, helistasin vanemale saime kohe räägitud.
				Sotsiaalpedagoog	Õ6, Õ7, Õ11	Õ11: Kui mul on abi vaja, siis olenevalt probleemist ma räägin/.../sotsiaalpedagoogiga /.../tema ka vahepeal tegeles temaga, et suhtlemise teemat natukene toetada.
				HEVKO	Õ1, Õ2, Õ3, Õ6, Õ8, Õ9, Õ10	Õ10: /.../ ma ei pea nagu vajalikuks ise infot otsida, sest meil on koolis HEVKO nagu kui minul on küsimus, siis ma lähengi koordineerija juurde, küsin tema käest, sest tema on minu otsene infoallikas/.../. Õ3: Tugispetsialistide juhiga suhtlen, annan tagasisidet, kuhu me oleme jõudnud /.../

				Teised õpetajad koolis	Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7, Õ8, Õ9, Õ11	Õ4: matemaatikaõpetajatega olen aru pidanud, et kuidas ja selline mure ja tema oskab jälle omalt poolt mulle mingisuguseid selgitusi anda spetsialisti pilgu läbi.
				Õpiabiõpetaja	Õ7, Õ10, Õ11	Õ7: Et õpiabi tunni sisu me nagu räägimegi läbi, et kui meil on mingisugune töö tulemas, siis nad teevad seal eraldi mingisuguseid asju ja siis seda teksti mõistmist harjutavad ja et selles mõttes on nagu meil koostöö.
				Abiõpetaja	Õ3, Õ9	Õ9: Ja kui on abiõpetaja siis on ettevalmistus ka veel see kindlasti, et mida siis nemad saaksid ära teha, et kuidas seal õpetaja nii-öelda abi kõige rohkem ära kasutada /.../ Et mida nad saaksid koos vaadata või, et kas ta teeb siis kõik rühmas või võtab ta individuaalselt selle kellelegi samal ajal kõrvale ja teeb koos temaga.
				Juhtkond (õppejuht ja direktor)	Õ6, Õ8, Õ9, Õ11	Õ6: /.../need õpilased väsivad väga kiiresti. Ja nende tööjõudlus on palju väiksem ja see oli küll nagu alguses minu jaoks keeruline, kus ma siis nagu HEV koordinaatoriga, nende endise klassijuhatajaga, kui ka õppejuhiga nagu suhtlesin, et millised need lahendused võiksid olla või kuidas ma saaksin nagu aidata või mida ma võin teha ja mida ma ei või teha, et nagu seda õpimotivatsiooni üleval hoida, et nende jõudlust üleval hoida, et selle koha pealt ma küll nagu olen suhelnud aga ainealaselt mitte.

				Vanemad	Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7, Õ8, Õ9, Õ10, Õ11	Õ9: Meilivestlused, telefonivestlused ja kõik need /.../. Pluss aasta lõpus arenguvestlus, vajadusel varem mingi ümarlaud. Õ1: ma olen natuke juurde lugenud, olen nendel koolitustel natuke kuulnud, aga väga suur tugi on ikkagi see, et vanemad on üsna avatud. Et me oleme saanud ikkagi seda arutada, sellel teemal vestelda ikkagi.
				Kaastudengid ja õppejõud	Õ4	Õ4: oma õpingute ajal ka, kui ma pidin neid vaatlusi ja kirjeldusi tegema, siis mul oli nii hea, sain täpselt võtta, oma õpilasi arutleda ja siis tegelikult kohe õppejõult ka tagasisidet saada ja siis kohe rakendada, et mis oli nagu super.
	Koostöö sisu	HEV õpilase toetamine koolis		Ümarlaud	Õ2, Õ9	Õ2: Et see, kui ma näiteks ütlen, et mul on probleem ja ma tahaks mingeid lahendusi ja ma ei oska siis HEV koordinaator korraldab selle, et eks me siis jagame mõtteid ja arutleme, sellised oleme teinud küll. Õ9: Näiteks meil on ümarlauad, meilivahetused, lähed küsid, mis ma edasi teen, kuidas ma edasi lähen taga, eks ole, et siuksed, kiired välkkoosolekud vanematega ilma vanemateta. Et tegelikult, kui sa nagu abi vajad, siis kutsutakse see ka kiiresti kokku, kes selle lapsega tegeleb.
				Oskuste õpe	Õ11	Õ11: /.../ me tegime eripedagoogiga temale oskuste õppe plaani.
				Sobivad ülesanded	Õ2, Õ9, Õ11	Õ9: Kas ei vot just selles keeles /.../ Et mis laadi, et kuidas see ülesanne peaks ta temale nagu välja nägema, siis logopeed näitas ja

						rääkis ja ütles, et tee niimoodi ja no näiteks etteütluse tegemises, et mitte siis lasta ise, eks ole, kirjutada teksti vaid ka vigu otsida, parandada.
				Abi hindamisel	Õ4, Õ7, Õ10	<p>Õ4: /.../ just võib-olla ka hindamise osas natuke nõutu olen, et kuhu piirini minna võiksin, et kuidas seda siis välja tuua, märkida kuskil, et tal on nii palju diferentseeritud ja võibolla sellega olen tugispetsialistidelt nõu küsinud.</p> <p>Õ7: /.../ma ei oska mõnikord hinnet panna, et ma mõtlen, et võib-olla ma olen liiga range, kui ma hindan või vastupidi, ma olen liiga leebe, et aga nagu konsulteerin konsulteerida, õpiabiõpetajaga.</p> <p>Õ10: käisin küll logopeediga konsulteerimas, kuidas ma hindan või kuidas ma arvestan üldse õpioskuse saavutamist, kui tal on ühes sõnas 100 viga /.../ Et noh, et kuidas täpselt neid vigu grupeerida ja kuidas siis arvestada ja seda edasijõudmist.</p>
				Märguanded tunnis	Õ11	Õ11: Siis me pakkusime eripedagoogiga välja, et vahel võivad olla näiteks sellised märksõnad, et mina ütlen talle tasakesi, punane pall, siis ta teab, eks et nüüd peab tegema hakkama/.../.
				Õpilase saatmine teise õpetaja tunnis	Õ6	Õ6: meil on ujumise tunnid, siis üks nendest õpilastest on ka see õpilane, kes vajab näiteks seal lisa, siis mina olen nendega ujumas kaasas ja mina siis juhendan seda õpilast nagu seni, kuni tema (õpetaja) ülejäänud klassiga nagu tegeleb.

			Soovitusel vanematele	Kuidas kodus õppida	Õ2, Õ3, Õ4, Õ7, Õ11	Õ11: Kohtumised logopeedi ja vanematega/.../ ta soovitas ka laste ristsõnu teha vanematele.
			Kuidas last toetada	Õ2, Õ10	Õ10: No näiteks, et lapsevanem ei paki koti ära. Esimesest alustavaid, ta proovib, ise ta on kõrval toetab. Ta aitab lugeda, aga ta ei loe ette ära.	
			Kuhu pöörduda	Õ3	Õ3: /.../ ütleme kas või praegu see, et kas laps vajab ütleme, diagnoosi panemisel, psühholoogi, psühhiaatri abi, et olen nõustanud vanemad siis, kui neil oli väga nagu raske/.../.	
			Info jagamine HEV õpilase kohta	Aineõpetajate teavitamine	Õ1, Õ2, Õ5, Õ10, Õ11	Õ2: Konkreetselt selle juhtumi puhul ma olen rääkinud lihtsalt teiste ainete õpetajatega, sest et kõiki aineid ma ei anna, näiteks inglise keele õpetaja olengi öelnud, et mis eripärad tal on mida on vaja nagu teha/.../ Õ5: Et kui tuleb uus aineõpetaja loomulikult teavitan, et tema on natuke teistmoodi, et ja mis erisustega tuleb õpetajal arvestada, sest ega ma ei taha, et õpetajal on nagu üllatus ja teiseks, ega ma ei taha, et laps kannatab siis, kui õpetaja küsib, et kuule, et miks sa midagi ei räägi, siis muidugi laps läheb ju šokki ja kinni/.../
			Kodusest olukorrast rääkimine	Õ2, Õ5, Õ10, Õ11	Õ11: /.../ et ma olen ise küsinud et, mis siis teha, kui ta näiteks endast nii välja läheb/.../	
			Info õpilase eripärade ja toetamise kohta	Õ2, Õ4, Õ8, Õ9, Õ10	Õ2: No ikka lapsevanemaga koostöö. Mis täpselt on, kuidas tema asju näeb, nii kui tekkisid esimesed sellised raskused kohe me kutsusime vanema välja, kohe me rääkisime.	

					<p>Õ8: HEV koordinaator andis mulle juba materjali.</p> <p>Õ4: Emaga peab kogu aeg koostööd tegema, et ta heituks, et liiga raske on ja samas noh, võta oma abivahend välja ja tee ära siis on liiga lihtne.</p>
			HEV õpilase edasijõudmise jälgimine	Õ1, Õ3, Õ6	<p>Õ1: HEVKOga kui on jälle nagu mingi etapp läbi, lähme paneme mingi eesmärgi, tavaliselt trimestri kaupa. Et kui trimester saab läbi, et kuidas siis on läinud? No tavaliselt siis vaatame üle.</p> <p>Õ6: Nendele õpilastele on kinnitatud nendes neile rasketes ainetes ka individuaalsed õppekavad /.../ ja sellest tulenevalt on nagu meil HEV koordinaatoriga siis aasta alguses ja aasta lõpus vestlused</p>
		Pidev suhtlus	Vanematega	Õ1, Õ3, Õ5, Õ8,	<p>Õ3: /.../vanematega olen kontaktis küll telefonitsi räägime, meile saadame, käivad meil koolis kui vaja räägime/.../</p> <p>Õ1: mul on väga palju nii-öelda kirjasõpru, iga päev kirjutame, siis ma luban endale helistada. Et kui on mingi kiireloomuline asi siis helistavad mulle, kui mina näen, et on probleem, siis ma kirjutan noh, väikse lõigu e-kooli, et kui hiljem tekib suurem probleem siis on e-koolist näha neid. Ja siis kirjutan vanemale eraldi.</p>
			Kolleegidega	Õ2, Õ5, Õ9, Õ10, Õ11	<p>Õ2: et palju tõhusam on see, et täpselt mööda minnes lähme ja räägime kiiresti /.../ mis moodi ja kuidas lahendada. Esiteks saab kiiremini lahenduse ja teiseks võtab ka endal</p>

					selle pingekohe maha, et ma ei käi seal koormaga ringi.
			Tugispetsialistidega	Õ3, Õ4, Õ7, Õ9, Õ11	Õ4: aga kuna ma tunnen, et mul on nii tugev see kooli praegune võrgustik spetsialistide hulgas, et siis mul on nii mõnus minna ja päriselt rääkida inimestega, et mida nad arvavad, psühholoogiga tihti konsulteerin, et kuidas ta sellel teemal saab aru, et pigem ikkagi lähen, kui mul on inimesi, siis ma ikkagi suundun nende poole, et mis nad arvavad ja kas neil on kogemusi ja nii edasi/./.
			Tunni koordineerimine	Õ4, Õ7, Õ9, Õ10, Õ11	Õ10: /.../tunni sisud kas või logopeedi tundide sisud, kuidas me paneme tunnid toimuma /./
		Materjalide jagamine	Materjalide kaust kooli arvutivõrgus	Õ1, Õ7, Õ10	Õ10: aga meil oli siin personali kaust, kus meil on ka selliseid noh, tegevusnippe ja asju, kus me saame jagada üksteisega, et kui sa jääd häтта, siis sa saad selle kausta avada ja sealt vaadata.
			Materjalide küsimine	Õ2, Õ3, Õ5, Õ7, Õ10	Õ5: mingid, et asjad, tööd, kontrolltööd, asjad, noh, mis iganes, et kui ikka keegi küsib, siis ma mõtlen, et noh, okei, mina koostan ka palju kontrolltöid. Ja kui keegi tuleb, küsib minu käest. Mul ei ole mingit probleemi, seda anda.
			Ei jaga/ ei saa jagada	Õ2, Õ6, Õ11	Õ2: /.../ kui näiteks konkreetselt sellele lapsele sobib selline materjal, mul on neid lapsi ju erinevaid olnud, et siis me ei saa seda sama asja teisele kasutada selle pärast ma ei jaga ka. Kui küsitakse, siis ma võin ju

					<p>näidiseid nii-öelda anda, ma ei ole kade. Aga ta ei ole kohaldatav.</p> <p>Õ6: /.../mingit sihukest jagamist meil jah ei ole.</p> <p>Õ11: Aga nüüd konkreetselt HEV õpilaste töölehti või materjale mina ei ole küll kunagi näinud kedagi jagamas.</p>
		Saan üksi hakkama	Kogemus/ harjumus	Õ1, Õ3, Õ5, Õ6	Õ3: Aga, aga noh, ma ütlen veel kord, et kuna ma olen pidanud pidevalt üksinda nagu toimetama nende asjadega, ei ole inimesi kõrval, kas lihtsalt teda ei ole palgatud, sest neid on nii raske leida. Või siis on ta nii koormatud sest neid õpilase kooli peal ju on palju, kes vajavad märkamist, kes ei ole veel saanud suunamist või kes vajavad nagu toetamist, siis tihtipeale ei jõuta lihtsalt sinuni.
		Koostöö juhtkonnaga	Toetav	Õ8, Õ9, Õ11	Õ9: /.../ nemad on küll väga toetavad. Vedanud meil on, minu meelest, meie enda juht on eripedagoog.
			Vajadus koostöökspuudub, toetus tuleb mujalt	Õ2, Õ7	Õ7: Praegu isegi ma mõtlen, et ma olen nüüd neljas aasta siin otseselt nagu ei tunne, et oleks nüüd nende HEV õpilaste suhtes juhtkonnalt mingit erilist tuge saanud, pigem just nagu see tugipersonal on see kelle tuge ma tunnen. Õ2: Jällegi ei ole vajadust selles mõttes, et kui meil on ikkagi nii-öelda tugipersonal seatud/.../ tugipersonaliga teengi koostööd.
		Õpetajate enesetunne	Hea	Õ1, Õ3, Õ4, Õ5, Õ7	Õ7: No minu meelest see on tänapäeva reaalne elu, et ei ole vist, ma arvan, et 99,9

Toetuse tunnetus ja suhtumine			<p>protsenti kõikides klassides igas koolis on mõni selline õpilane.</p> <p>Õ1: /.../kui minul lastakse nii autonoomselt, kui Eesti vabariigis õpetaja saab toimetada, siis mina olen väga rahul, mina kõik ise enda meelest nagu liigun õigesse suunda ning kõiki ära leiutanud. Et mina olen selles mõttes väga rahul, kui minul lubatakse toimetada kõik nii, et keegi mind ei torgi. Minul tõesti ei ole üldiselt õpilastega probleeme, vanematega ei ole probleeme. Et minul on, noh, mulle endale tundub, et kõik on hästi, mina ise tunnen ennast väga hästi.</p>
	Halb, raske on	Õ2, Õ6, Õ9, Õ10, Õ11	<p>Õ11: Vahel tunnen väga raskelt kurnatuna aga kui läheb jälle midagi paremini ja näen mingeid arenguid, edusamme, et siis anna peale tohutut jõudu, et vahel tundubki, et see on sellel ratas, millelt on nii raske maha astud nagu ühelt poolt kurnav, aga teiselt poolt annab jälle nii palju rõõmu.</p> <p>Õ2: nii halvasti, tunnen väga halvasti, sellepärast et sellel lapsel iseenesest on raske noh, õnneks olen ma kogenud õpetaja, julgen juba niimoodi ütelda, et siis noh, nii keeruline ei ole, aga noh, eks ta ikkagi on lisakoormus.</p>
	Toetatud	Õ2, Õ4, Õ7, Õ8, Õ10, Õ11	<p>Õ11: /.../ kolleegide ja kooli poolt ja juhtkonna poolt ja kõik need tugispetsialistid, kes meil on, mina tunnen, me käime ühte jalga.</p> <p>Õ2: Ise olen küll rahul ja mina olen küll abi saanud ja tunnen seda toetust, aga mõtlengi,</p>

					et rõhutame ikkagi lapsevanemast, sõltub tohutult.
		Kooli üldine suhtumine HEV õpilaste toetamise	On ühtne toetav suhtumine	Õ1, Õ5, Õ7	Õ5: /.../ siin koolis hästi palju tegelikult nagu panustatakse, mõeldakse laste peale, tehakse igasuguseid koosolekuid ja muid mõttetalguid asju, nii et selles mõttes, nagu siin on vägagi arvestatud nende lastega. Et juht, direktor näiteks on ka nagu selle poolt ja niimoodi.
			Koos arenetakse	Õ8	Õ8: Et ütleme niimoodi, et hakkab kujunema tasapisi see üldine arusaam, kuna ma ise olen ka siin nii vähe olnud, et siis ma noh ei oskagi öelda, mis siin siis enne oli, aga näha oli, et keegi ei teadnud täpselt alguses, mis individuaalne õppekava on, kuidas seda vormistada, kuidas siis ikkagi hinnata, et sellist segadust on palju olnud ja noh, tänu sellele ka see koolitus meil siis ilmselt telliti, et nüüd hakkab nagu see pilt selginema.
			Suured erinevused õpetajate vahel	Õ2, Õ4, Õ10, Õ11	Õ10: Ma ei oska teiste eest vastata selles mõttes, et ma arvan, et arvamusi on väga erinevaid.
			Ei tea	Õ3, Õ6, Õ9	Õ6: Ma võib-olla olen liiga värske seal koolis, et seda kommenteerida, aga juhtkonna poole pealt, kes ei tahaks inimesi tööle võtta, õpilastel kergem oleks, aga see ei ole nagu ka nende otsus. Et kui sa oled nagu valla poolt peetav kool, siis see on valla otsus, kui palju sul seal või nagu seda tugipersonali
<b>3. Milliseid õppematerjale</b>	Kasutatavad materjalid	Materjalid	Tavalised materjalid (õpik ja töövihik, mis kõigil)	Õ1, Õ2, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7, Õ8, Õ9, Õ10, Õ11	Õ9: Õppematerjali annab nii palju erinevat, tegelikult mul ei ole vajadust olnud otsida, ütleme, just matemaatika suhtes mul küll ei

<b>õpetajad kaasavas klassis kasutavad ning millist abi nad materjalide leidmiseks ja kohandami seks on vajanud?</b>					ole vajadust olnud, et me peaksin otsima ja tegema ise ülesandeid.
			Tasulised materjalid	Õ4, Õ7, Õ8, Õ11	Õ7: Ma ei tea see pulga kasutamine, meil öeldi nagu, et see on ikkagi nagu jääb raha taha vist. /.../ hea oli, et selles mõttes sellel pulgal oli nagu selline suures osas ära tehtud töö juba kirjastuse poolt, mis ongi nagu mõnes mõttes loogiline, et õpiku koostajad teevad vastavad asjad, aga noh, nüüd praegu on kujunenud, et ma päris palju ise teen mingeid materjale. Õ11: temal on tavalised õppematerjalid ja siis ta ei tee sealt neid kõiksugu asju, aga ta tuleb nende asjadega toime, et ma ei näe lihtsustamist vaja tal teha.
			Ise tehtud materjalid	Õ1, Õ3, Õ6, Õ7, Õ9, Õ10, Õ11	Õ9: /.../ siis neile ma püüan teha selliseid kordamislehed kuhu ma tegelikult võtan mõnikord ka üks-ühele need ülesanded, mis tulevad töös, ta saab need läbi harjutada.
			Interaktiivsed materjalid	Õ4, Õ10	Õ4: Materjali on palju selliste interaktiivsete ülesannete jaoks ma olen kasutanud kõige rohkem <i>liveworksheets</i> keskkonda see on hästi mõnus. /.../ meie klassi, on ju see distantõppeklass esimesest klassist alates, et see sai neile kergesti selgeks seal annab tavalise töölehe suguseid töölehti teha.
	Lisaks õpikule ja töövihikule otsitud	Materjalide päritolu	Valmistan ise	Õ1, Õ3, Õ6, Õ7, Õ9, Õ10 Õ11	Õ6: hindelised ülesanded on see koht, kus ma nende peale nagu, nagu teist korda mõtlen, matemaatika kontrolltöödel, kasvõi see kuidas ta välja näeb, ühesõnaga, nii et ei oleks liiga palju teksti, et on ainult üks

	materjalide päritolu				<p>ülesanne järjest ja suuremat vahed kui vaja ja rohkem ruumi kirjutamiseks ja niimoodi.</p> <p>Õ3: Vahest loon ise, et ongi mingi idee ja, ja teen isetöölehe valmis, et see sõltub teemast ja see sõltub sellest, et kuidas nagu ma tahan seda kinnistumist või teemat nagu lastele selgemaks, et kui loominguliselt nagu läheneda.</p>
			Internet/ sotsiaalmeedia	Õ3, Õ4, Õ10, Õ11	<p>Õ3: Pinterestist väga palju võtan siis seal on selliseid natuke teise lähenemisega ja loomingulisi töölehti.</p> <p>Õ10: öeldud tiktok/.../ mina sealt olen leidnud enda jaoks igasuguseid just neid trikke, lehekülgi kuidas nende keeruliste õpilaste tähelepanu köita või nippe, mida teha. Et saab sellest sotsiaalmeediast hästi palju, seal on õpetajad, kes toodavad seda sisu,/.../ et mina olen küll sealt hästi palju igasuguseid selliseid nippe ja lehekülgi leidnud küll inglise keelsed, aga kuna tänapäeva õpilane mõistab seda inglise keelt ka väga hästi ja noh, reeglina ma tõlgin nagu kõrvale, kui mingid mängud ja asjad/.../.</p>
	Abi	Abi	Logopeed	Õ1, Õ9, Õ10, Õ11	<p>Õ5: /.../ olen logopeedi käest küsinud abi, erinevaid materjale/.../</p> <p>Õ9: Et mis laadi, et kuidas see ülesanne peaks ta temale nagu välja nägema, siis logopeed näitas ja rääkis ja ütles, et tee niimoodi ja no näiteks etteütluse tegemises/.../ ei ole, kirjutatud teksti vaid ka vigu otsida, parandada.</p>

		Oskused olemas/ kohandusi pole vaja teha	Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7	Õ2: Saab üldiselt hakkama, sest tal on raudvara vihk kasutada või siis noh, ma tea, õpikus on mingisuguseidki reeglid või asjad neid ta saab kasutada.
Kohandamine	Kohandamine	Vähendamine/ lihtsustamine	Õ4, Õ7, Õ11	Õ4: /.../ materjale ka ikkagi ise kohandan sest et kohati mulle tundub, seal on ikkagi antud need hindelised tööd on ikkagi või etteütlused on ikkagi kõrgemad kui nõutud. /.../ tegelikult praegu õppematerjalid on nii mahukad, /.../ praegu sealt ikkagi on see kitsendamine pidevalt toimub, et kõike ei jõua. Õ7: õpik ja töövihik, mina isiklikult nagu kasutan neid päris palju ja need on väga mahukad neljandas klassis on eriti kuidagi tuleb neid materjali on nagu hästi palju, et tulebki teha mingi väga konkreetne valik. Õ11: Vähendan vahel teen lihtsamaks mingisugused, võib-olla natuke lauseehitusi lihtsamaks. Näiteks kirjasuuruse võib-olla natukene suuremaks reavahed laiemaks.
		Kohandamine	Õ1, Õ7, Õ8	Õ7: /.../ lauset konkreetsemaks, lühemaks, et oleks üheti mõistetav. Eraldi ei tee materjali, läbitöötamise käigus tunnis nad ise märgivad sinna juurde.
		Otsin tugevamatele materjali	Õ9	Õ9: /.../ ma olen võtnud kõrvale nendele tublidele hoopistükkis seal seda Lauri Leesi väikese eurooplase lugemiku ja mingisuguseid teisi tekste.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Krista Mahlakõiv,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose  
TAVAKOOLI 3. JA 4. KLASSI ÕPETAJATE POOLT KIRJELDATUD TEGEVUSED  
PÜSIVATE ÕPIRASKUSTEGA ÕPILASTE KAASAMISEKS KLASSITÖÖSSE NING  
OLEMASOLEVATE RESSURSSIDE KASUTAMINE,

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

*Krista Mahlakõiv*

*12. mai 2023*

