

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Maarja Tulit
TARTUMAA KOOLIDE KLASSIÕPETAJATE TEADMISED AUTISMISPEKTRI
HÄIREST NING NENDE VALMISOLEK KAASATA AUTISTLIKKE ÕPILASI
TAVAKOOLIS
Magistritöö

Juhendaja: Kristina Kutsar (MA)

Tartu 2021

Resümee

Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised autismispektri häirest ning nende valmisolek kaasata autistlikke õpilasi tavakoolis

Autismispektri häirega lastel on võimalik õppida nii elukohajärgses tavakoolis kui ka erivajadustega lastele mõeldud õppeasutustes. Kaasava hariduse tõttu on autistlike laste arv tavakoolides tõusnud. Hoolimata sellest, ei ole teadaolevalt varem õpetajate teadmisi ning nende valmisolekut kaardistatud. Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli välja selgitada Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised autismispektri häire iseärasustest ning autistlike laste võimalikest kaasamisstrateegiatest. Täiendavalt uuriti kaasamist toetavate võtete rakendamissagedust tavakooli keskkonnas. Uurimuses osales Tartu maakonna koolide esimese kooliastme 62 õpetajat. Tulemuste analüüsimiseks kasutati nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset andmeanalüüsi.

Tulemustest selgus, et Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised autismispektri häire iseärasustest ning autistlike laste võimalikest kaasamisviisidest on kõrged. Ligi kolmandik õpetajatest rakendab erinevaid võtteid igapäevaselt, et kaasata autismispektri häirega õpilasi õppetegevustesse. Samas selgus, et klassiõpetajate hinnang enda teadmiste tasemele autistlike laste õpetamisel on madal ning täiendkoolituse vajadus suur, seda nii märkamise, kaasamise kui ka koostöö valdkonnas.

Tulemuste põhjal saab järeldada, et õpetajad vajavad motiveerimist ning tuge enda enesehinnangu ning toimetuleku tõstmiseks. Suurendades klassiõpetajate teadmisi kaasamist toetavatest võtetest ning nende eesmärkidest, suureneks samuti igapäevaselt nende rakendamise sagedus. Õpetajatel esineb raskusi koolitustel saadud teadmiste rakendamine klassiruumis, mistõttu tuleks suurendada praktilise õppimisvõimaluse osakaalu.

Märksõnad: autismispektri häire (ASH), kaasav haridus

Abstract

Class teachers' knowledge of autism spectrum disorder and their readiness to include students with autism in mainstream classrooms in Tartu County schools

Children with autism spectrum disorder (ASD) can study in both mainstream schools in their area and in schools for children with special needs. Due to inclusive education, the number of autistic children in mainstream schools has increased. Despite this, teachers' knowledge and preparedness have not been mapped before. The aim of this research paper is to acquire information about class teachers' knowledge about the characteristics of autism spectrum disorder and possible inclusion strategies for autistic children in schools in Tartu County. The author has also researched the frequency of implementation of inclusion techniques in mainstream school settings. Sixty-two (62) primary school teachers from schools in Tartu County participated in the research. Both quantitative and qualitative data analysis were used to analyse the results.

The results have shown that class teachers in Tartu County schools have a high level of knowledge about the characteristics of autism spectrum disorder and the possible inclusion strategies for autistic children. Nearly a third of teachers use a variety of techniques to include students with autism spectrum disorder in learning activities on a daily basis. At the same time, however, the author found that class teachers' assessment of their own level of knowledge in teaching autistic children is low, and that there is a great need for further training in areas such as noticing children's needs, inclusion and cooperation.

Based on these results, it can be concluded that teachers need motivation and support to improve their self-esteem and coping abilities. With increasing class teachers' knowledge of inclusive practices and their objectives, teachers would also be ready to implement the strategies more frequently on a daily basis. Teachers find it difficult to apply what they have learned through training in the classroom, so the proportion of practical training opportunities should be increased.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), inclusive education

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
TEOREETILINE ÜLEVAADE	7
Autismispektri häire	7
Sotsiaalne interaktsioon	8
Kommunikatsioon.....	10
Käitumise iseärasused.....	12
Kognitiivsed protsessid.....	13
Autismispektri häirega laste kaasamine ja õpetamine tavakoolis	15
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	18
METOODIKA.....	18
Valim	18
Vanus ja pedagoogiline staaž klassiõpetajana	19
Õpetajate haridus ja autistlike laste õpetamiskogemus.....	19
Mõõtevahendid	19
Protseduur.....	20
Andmete statistiline analüüs	20
TULEMUSED.....	21
Uurimisküsimus 1.....	21
Uurimisküsimus 2.....	22
Uurimisküsimus 3.....	25
Uurimisküsimus 4.....	27
ARUTELU	29
TÄNUSÕNAD	34
AUTORSUSE KINNITUS	34
Kasutatud kirjandus.....	35
Lisad.....	41
Lisa 1 – Küsimustik õpetajate autismispektri häire alaste teadmiste uurimiseks	
Lisa 2 – Sagedustabel	

Sissejuhatus

Eesti haridussüsteemi fookus on kaasava hariduskorralduse rakendamine, mille kohaselt on kõikidel tuge vajavatel õppijatel, sh autismispektri häirega (ASH) õpilastel võimalik õppida kodulähedases õppeasutuses koos teiste omaealiste kaaslastega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Häire esinemissageduse tõusu ning kaasava hariduse rakendamise tõttu, on viimastel aastatel autismiga laste arv tavakoolides tunduvalt suurenenud (Haridus- ja teadusministeerium, 2013; Kallaste, 2016; Õiguskantser, 2021). Selleks, et kaasamisprotsess oleks ASH-ga õpilaste puhul võimalikult edukas, peavad õpetajad lapse sotsiaalsete oskuste, käitumise, kognitiivsete protsesside ja kõne iseärasusi märkama ning nendega arvestama (Borson, 2016; Kivikas, 2018). Selleks, et õpetajad oleksid teadlikud autismiga laste eripäradest ning oskaksid neid ära tunda, vajavad nad spetsiifilist abi tugispetsialistidelt (eripedagoogilt, logopeedilt, psühholoogilt, sotsiaalpedagoogilt), võimalust tihedaks koostööks nendega (supervisiooniks, kovisiooniks) ning praktilisi koolitusi (Borson, 2016; Bruin, 2014).

Riigiti on õpetajate teadmised autismispektri häire iseärasustest ning pakutava abi kättesaadavus erinev. Enamus riike suunavad pingutused õpetajate teadmiste ja oskuste parandamiseks: Rootsis rõhutakse õpetajahariduse olulisusele, Inglismaal ja Iirimaa suurendatakse täiendõppe kättesaadavust õpetajatele ning Prantsusmaal, Iirimaa ja Rootsis kaasatakse abiõpetajaid tavaklassidesse (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016). Hoolimata pingutustest, ilmneb siiski mitmesugustes uurimistulemustes, et õpetajad peavad oma teadmisi ja oskusi ebapiisavaks (All Party Parliamentary Group on Autism, 2017; Lindsay, Proulx, Thomson, & Scott, 2013; Räis *et al.*, 2016; Vincent & Ralston, 2019).

Inglismaal läbi viidud uuringutes selgub, et üle poole õpetajatest tunneb ennast ebakindlalt ASH iseärasuste märkamisel ning laste kaasamisel (All Party Parliamentary Group on Autism, 2017; Ravet, 2018), mistõttu muudeti 2018. aastal õpetajakoolituse ainekavade sisu. Uue õppekava alusel peavad kõikidel õpetajatel olema eelteadmised autistlike laste iseärasuste märkamise ning kaasamisstrateegiate rakendamise osas (All Party Parliamentary Group on Autism, 2017). Järeluuringus selgub, et õpetajate teadmised ASH osas on suurenenud, ent siiski ilmneb vajadus täiendavate koolituste järele õpetajate enesetõhususe ja -kindluse suurendamiseks (Vincent & Ralston, 2019). Islandil läbi viidud uuring kajastab, et õpetajad märkavad autistlike laste iseärasusi ning rakendavad erinevaid õpetamisstrateegiaid, ent vajavad siiski praktilisi lisakoolitusi teadmiste suurendamiseks (Bjornsson, Saemundsen, & Njardvik, 2018). Iirimaa ja Kanada uurimustes kajastus, et

hoolimata läbitud koolitustest ning tugispetsialistide (eripedagoog, HEVKO, erivajadustega laste abiõpetaja) soovitudest, ei osata teavet praktikasse rakendada. Õpetajate hinnangul puuduvad neil piisavad teadmised autistlike laste iseärasuste märkamise, ebasobiva käitumise mõistmise ning kaasamisvõtete rakendamise osas (Lindsay *et al.*, 2013; Rodden, Prendeville, Burke, & Kinsella, 2018; Young, McNamara, & Coughlan, 2017). Ühtse joonena kajastub kõikides välja toodud uurimustes õpetajate positiivne suhtumine autistlike laste kaasamise tavakooli, ent ebapiisavate oskuste ning väheste teadmiste tõttu ei suudeta luua kaasamiseks sobivaid tingimusi.

Eestis kehtiva kaasava hariduse põhimõtte kohaselt on õpetajatel õigus täiendkoolitustele, nõustamistele ning tugispetsialistide kättesaadavusele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Mitmed Eestis läbi viidud uuringud kajastavad, et kaasava hariduse rakendamist takistavad hetkel nii õpetajate hoiakud ja teadmised, ressursid tugimeetmete rakendamiseks ning ka tugispetsialistide toetuse kättesaadavus (Aidla, 2020; Ehanurm, 2018; Kruusamäe, 2015; Paat, Kaarna, & Aaviksoo, 2011; Runno, 2018; Räis *et al.*, 2016). Ene Runno poolt 2018. aastal läbi viidud uurimuses selgus, et Tartumaa õpetajad märkavad erivajadustega õpilasi ning lähtuvad õppetöö korraldamisel õppija eripärast, aga 71% õpetajatest tunnevad siiski puudust täiendkoolitustest käitumise, psüühikahäirete ja autismi valdkonnas. Enim tuntakse vajadust psühholoogi teenuse, abiõpetaja ja nõustamisvõimaluste järele, et ise tuge vajava õpilasega toime tulla (Runno, 2018). Kruusamäe (2015) uurimistulemused kajastavad, et 36,5% Lääne-Virumaa koolide õpetajatest hindab oma pädevust erivajadustega õpilastega õpetamiseks ebapiisavaks, vajades rohkem enesetäiendust. Samuti selgus, et uurimuses osalenud koolides ei tööta piisavalt tugispetsialiste ning eriti tuntakse puudust logopeedi, sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi teenuse järele. Aidla (2020) uurimus kinnitab, et kõige kriitilisemad on Eesti koolijuhid tugispetsialistide kättesaadavuse osas, leides, et saadav abi ei ole hetkel piisav õpetajate ja õpilaste vajaduste katmiseks. Lisaks puuduvad koolides ressursid õpetajate vajaduspõhiseks toetamiseks ja nõustamiseks.

Ehanurm (2018) uuris Salme Põhikooli ja Kuressaare Gümnaasiumi õpetajate valmisolekut õpetamiseks haridusliku erivajadusega (HEV) õpilasi. Selgus, et paljud õpetajad on kahtleval seisukohal, kas HEV-õpilaste õpetamine on tavaklassis ikka võimalik. Ühe põhjusena toodi välja olukorrad, kus lapse erivajadus toob kaasa teisi ohustava käitumise, seda just autismispektri häirega laste puhul. Samuti kajastus vajadus kvaliteetsete ja praktiliste kursuste järele. Õpetajad leidsid, et koolitusi pakutakse, aga kahjuks on nendest vähe kasu, kuna need on liiga teoreetilised. Ka Räis jt (2016) märgivad, et vajadus praktiliste koolituste

järele on suur. Tänu nendele suureneks õpetajate teadmised autistlike laste iseärasuste, märkamise ning praktiliste kaasamisvõtete osas (Ravet, 2015).

Hetkel Eestis läbi viidud uurimused kajastavad õpetajate üleüldist valmisolekut kaasata HEV-õpilasi tavakooli, milles ilmnevad ka probleemkohad autismispektri häirega laste kaasamise osas. Uurimusi, mis kajastaks eraldi õpetajate valmisolekut kaasata ASH-ga õpilasi tavakooli, veel Eestis läbi viidud ei ole. Sellest tulenevalt puudub ka ülevaade, kuivõrd teadlikud on õpetajad autismispektri häire iseärasustest, võimalikest kaasamisstrateegiatest ning milline on täiendkoolituse vajadus ASH-ga lapsi õpetades.

Järgnevalt kirjeldatakse autismispektri häiret ning selle tunnuseid, mis on õpetaja seisukohalt olulised.

TEOREETILINE ÜLEVAADE

Autismispektri häire

Autism on kaasasündinud ning elukestev neuroloogiline arenguhäire, mis mõjutab ja avaldub iseärasustena sotsiaalsetes oskustes, kommunikatsioonis, käitumises ning kognitiivsetes protsessides (Coleman & Gillberg, 2012; Whitman & DeWitt, 2011). Maailma terviseorganisatsiooni kohaselt on viimastel aastatel autismi esinemissagedus pidevas tõusujoones, kasvades kiiremini võrreldes teiste arenguliste häiretega (World Health Organization, 2021). Esinemissagedust mõjutab diagnostika paranemine, häire kliinilise pildi täpsustumine ning üldsuse teadlikkuse tõus (Berckelaer-Onnes, Degrieck, & Hufen, 2020; Grandin & Panek, 2015; Linna, 2006; World Health Organization, 2021).

Autismi ei ole võimalik meditsiinilises mõttes välja ravida, kuid last saab toetada läbi sihipärase mõjutamise ja sobivate keskkonnatingimuste loomisega (Suuder, 2015). Võimalikult varane sotsiaalsete oskuste, kommunikatsiooni ja käitumise arendamine sobivas keskkonnas ning õppeprogrammi näol aitavad leevendada autismi tunnuseid. See aga nõuab õpetajate teadlikkust autismi eripärast, tunnustest ning võimalikest õpetamismetoodikatest (Gillberg, 2003; Todd, 2015). Seega võib öelda, et autismispektri häirega lapse eduka kaasamise ja õpetamise aluseks õpetaja (Ravet, 2015).

Eestis kehtiva Rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni 10. versiooni (RHK-10) järgi asub autism pervasiivsete arenguhäirete kategoorias. Selle all mõistetakse püsivat vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivset kahjustust, mille tunnused varieeruvad avaldumise intensiivsuse poolest. Lisaks nendele tunnustele ilmneb alati ka huvide ja tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus (Maailma

Tervishoiuorganisatsioon, 1992). Häire iseloomulikeks joonteks saab lugeda samuti järgmisi tunnuseid: pilkkontakti loomisraskused, vähene reageerimine täiskasvanu kõnele, üksi olemise eelistus, vastuseis muutustele, ülitundlikkus sensoorsete stiimulite suhtes, käitumisraskused ning kiindumus ebatavalistesse objektidesse (Coleman & Gillberg, 2012; Gillberg, 2003).

Rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni järgi jagatakse pervasiivsed arenguhäired järgmiselt:

- lapse autism – avaldub vastastikuses sotsiaalses mõjutamises, suhtlemises ja piiratud stereotüüpses käitumises enne kolmandat eluaastat;
- atüüpiline autism – erineb lapse autismist haiguse ea või kolmele põhilisele diagnoosimise kriteeriumile mittevastavuse poolest;
- Retti sündroom – seisund esineb vaid tüdrukutel, mille iseloomulikuks tunnuseks on sündroomile eelnev normaalse või normilähedase arengu periood;
- lapse muu desintegratiivne häire – normaalse arengu perioodi jooksul omandatud vilumuste ja teadmiste kadu mõne kuu jooksul, millele lisanduvad spetsiifilised sotsiaalsed, kommunikatsiooni- ja käitumisanomaaliad;
- Aspergeri sündroom – sotsiaalse suhtlemise kvalitatiivne kahjustus, mis esineb koos tegevuse piiratusega, stereotüüpse ja ühetaolise käitumisega. Sündroom erineb lapse autismist keele ja tunnetustegevuse arengu kahjustumise puudumise poolest (Maailma Tervishoiuorganisatsioon, 1992).

Ameerika Psühhiaatrite Assotsiatsiooni poolt välja antud psüühiliste haiguste klassifikatsiooni Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) 5. versioonis on eristatud kaks põhivaldkonda, milles autismispektri häire korral peamised raskused esinevad. Esimeseks valdkonnaks on sotsiaalne suhtlus ja sotsiaalne integratsioon, mille puudujäägid esinevad nii verbaalses kui ka mitteverbaalses suhtlemises, sotsiaal-emotsionaalses vastastikmõjus ning sõprussuhete loomises ja hoidmises. Teiseks valdkonnaks on käitumise eripärad, mis väljenduvad piiratud ning korduvates käitumismustrites, huvides või tegevustes (American Psychiatric Association, 2013).

Sotsiaalne interaktsioon

Üheks peamiseks tunnuseks, millega õpetajad autismispektri häirega lapsi õpetades peavad arvestama, on sotsiaalsete oskuste iseärasused. Kasvades muutuvad autistliku lapse sotsiaalse arengu eripärad võrreldes eakaaslastega silmapaistvamaks (Davies & Carter, 2014; Whitman, 2004). Hoolimata ühest diagnoosist, võivad sotsiaalse suhtlemise ja käitumise iseärasused

avalduda erineval viisil (Whitman & DeWitt, 2011). Wing ja Gould (1979) töid oma uuringus välja kolm sotsiaalse suhtlemise tüüpi autismispektri häirega laste hulgas: endassesulgunud, passiivsed ning aktiivsed lapsed. Endassesulgunud lapsed hoiduvad sotsiaalsest kontaktist, muutuvad ärevaks teiste lähedal olles ning keelduvad suhtluskatsetest. Passiivsed lapsed ei algata ise vestlust aga suudavad teistega koos tegutseda ning vastata nende suhtluskatsetele. Viimasesse gruppi kuuluvad lapsed otsivad ise aktiivselt kontakti teistega, aga teevad seda ühepoolselt ja ebatavalisel viisil.

Olenemata sotsiaalse suhtlemise tüübist, saab autismispektri häirega laste puhul välja tuua mitmeid ühiseid jooni, mis raskendavad sotsiaalset toimetulekut. Üheks tunnuseks on puudulikult arenenud **jagatud tähelepanu** (Whitman & DeWitt, 2011). Üsna varakult ilmneb, et autistlik laps ei suuda kaaslasega jagada oma tähelepanu sama objekti suhtes (Bruin, 2014). Tähelepanu saavutamiseks ei osuta nad erinevatele objektidele, ei jälgi teiste pilku ümbritseva suhtes ega vaheta kontakti kaaslase ja objekti vahel (Whitman, 2004). Gillberg (2003) on välja toonud, et autistlikud lapsed ei mõista, mida teised tähtsaks peavad või kuhu nad ta tähelepanu suunata soovivad. Samuti ei oska nad ise oma huve ja saavutusi teise inimesega jagada (Frith, 2003).

Autistlikel lastel esinevad raskused **silmside** loomisel ja hoidmisel (Goodman & Scott, 2012). Tavaliselt ei vaata laps kaaslasele silma või just vastupidi fikseerib oma pilgu, mida peetakse ebatavaliselt karmiks, teravaks või lihtsalt jõllitavaks (Gillberg, 2003; Todd, 2015). Autistlike laste näoilmed on tihti muutumatud ega väljenda emotsioone. Seetõttu on vanematel ja õpetajatel raske mõista nende tundeid ning soove (Todd, 2015).

ASH-ga lastel ilmnevad raskused teiste inimeste mõtete, tunnete ja tegevuste mõistmisel. Selliseid sotsiaalse käitumise iseärasusi on püütud selgitada **meeleteooria** (ingl *Theory of Mind – TOM*) kaudu. Meeleteooria on võime mõista enda kui ka teiste inimeste meeleseisundit ning sellega arvestada (Baron-Cohen & Swettenham, 1997; Premack & Woodruff, 1978). Selline oskus nõuab enda kui ka teise inimese kognitiivset ja emotsionaalset tajumist (Davies & Carter, 2014). Meeleteooria puudulikkus esineb suurel osal autismiga lastest (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Happé *et al.*, 1996; Happé, 2003). Baron-Cohen jt (1985) leidsid Sally-Anne valeuskumuste omistamise testis (ingl *The Sally-Anne False-Belief Task*), et 80% (16/20) autismiga lastest on meeleteooria puudulik. Sarnaseid tulemusi on andnud ka hilisemad analoogsed testid (ingl *The Unexpected Transfer Test, The Deceptive Box Test, The Smarties Test*) (Baron-Cohen, 2000; Perner, Frith, Leslie, & Leekam, 1989). Meeleteooria puudulikkuse põhilisteks probleemideks on võimetus kujutleda end kellegi teise olukorda (Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen & Swettenham, 1997;

Berckelaer-Onnes *et al.*, 2020), see tähendab, et autistlik laps mõtleb ainult endast lähtuvalt (Bruin, 2014). Raskused esinevad samuti sotsiaalsete reeglite mõistmisel ning erinevate situatsioonide hindamisel (Davies & Carter, 2014). Sellest tulenevalt esineb sotsiaalses suhtlemises ebasobivat ning väljakutsuvat käitumist, mistõttu on sõprussuhete loomine raskendatud (Whitman & DeWitt, 2011).

Autismispektri häirega laste sotsiaalsete oskuste omandamine on ebatüüpiline ning pikaajaline protsess (Todd, 2015). Whitman (2004) toob välja, et autistlikele lastele mõeldud sekkumisviiside rakendamisega on võimalik nende sotsiaalseid oskusi parandada, aga see nõuab õpetajalt järjekindlat ja mõtestatud tegevust. Tuleb arvestada ka asjaoluga, et autistlike laste iseloomulikuks tunnuseks on vähene üldistamisoskus, mis pärsib varem õpitud oskuste rakendamise erinevates olukordades. See tähendab, et autismiga lapsed vajavad sotsiaalsete oskuste õppimiseks rohkem jõupingutusi, lisaselgitusi, praktilisi harjutusi erinevates olukordades ja pidevat julgustamist (Davies & Carter, 2014; Whitman & DeWitt, 2011). Todd (2015) toob välja, et uute oskuste õpetamisest ja arendamisest on kasu autistliku lapse igapäevasel hakkama saamisel. Seetõttu on äärmiselt oluline, et õpetajad põimiksid sotsiaalsete oskuste õpetamise ainetundide kavasse.

Kommunikatsioon

Autismispektri häirega lapsed moodustavad heterogeense rühma ka kõne osas. See tähendab, et kõne tase võib varieeruda täielikust kõnetusest kuni üksikute probleemideni suhtlemisel. Enamasti on siiski kahjustatud nii verbaalne kui ka mitteverbaalne kommunikatsioon (Whitman, 2004; Whitman & DeWitt, 2011). Esmased iseärasused ilmnevad juba lapseas, mil autismiga lapse kõne areng hilistub ning areneb aeglasemalt võrreldes eakaaslastega. Tavaliselt suudavad autistlikud lapsed öelda oma esimesed sõnad enne kolmandat eluaastat. Iseloomulikuks tunnuseks on enamusel õpitud oskuste taandareng, mil lapsed ei kasuta õpitud sõnu suhtlussituatsioonides ega omanda uusi tähendusi (Frith, 2003; Kim, Paul, Tager-Flusberg, & Lord, 2014).

Autismispektri häirega laste kõnet iseloomustab ka sõnade või fraaside järele kordamine ehk **kajakõne**. See võib ilmneda kohe pärast fraasi kuulmist või ajalise lõtkuga. Kajakõnel võib olla selge kommunikatiivne funktsioon, olles lahenduseks auditiivse informatsiooni töötlemise puudulikkusele. See tähendab, et autistlik laps kordab fraasi, et seda paremini mõista (Kim *et al.*, 2014; Whitman & DeWitt, 2011). Enamasti esineb sõnade järele kordamist kõne omandamise algusetapis, aga see võib püsima jääda ka täiskasvanueas (Kim *et al.*, 2014). Kajakõne esinemissagedust võivad mõjutada keskkond ning situatsioonid, mis

on autistliku lapse jaoks võõrad. Seega võib sõnade järele kordamist esineda rohkem olukordades, mil ärevuse ning stressi tase on kõrge (Frith, 2003).

Autismiga lastel võib esineda probleeme hääle ning prosoodiaga. Paljude autistlike laste hääle kõlab monotoonselt, kuna nad ei mõista intonatsiooni tähendust ega oska seda ka õigesti matkida. Neil puudub võime enda hääletooni reguleerida, rääkides vestlustes enamasti liiga valjult või vaikselt (Kim *et al.*, 2014; Whitman & DeWitt, 2011).

Kõikide autistlike laste kõnet iseloomustab **pragmaatikapuue**. See tähendab, et hoolimata väga hästi arenenud kõnest, esinevad siiski raskused vestlemisel, lihtsamatele küsimustele vastamisel ning sotsiaalse konteksti mõistmisel. Autistlik laps võib rääkida põhjalikult faktipõhiseid lugusid, kuid see ei ole suunatud vastastikusele suhtlemisele (Bishop, 1997; Kim *et al.*, 2014). Suhtlus toimub peamiselt lähtuvalt enda soovidest ning mõtetest, arvestamata seejuures vestluskaaslast (Bruin, 2014).

Paljudele ASH-ga lastele valmistab raskusi ka verbaalse kommunikatsiooni sisu mõistmine. Sageli tõlgendavad nad vestlust sõna-sõnalt ning ei mõista sõnade taga olevat tähendust. Raskused esinevad samuti naljade ja sarkasmi mõistmisel, sest autistlik laps ei mõista nende mitmetähenduslikkust (Todd, 2015). Autistlike lastega tegeledes tuleb pidevalt jälgida enda keelekasutust, olles võimalikult konkreetne ja ühemõtteline (Kim *et al.*, 2014).

Lisaks ülaltoodud iseärasustele, esinevad autismiga lastel ka mitteverbaalse kommunikatsiooni probleemid. Paljude laste jaoks valmistab raskusi silmside loomine ja hoidmine. Iseloomulikuks tunnuseks on samuti vähene miimika ja žestide kasutus (Kim *et al.*, 2014; Todd, 2015). Autismiga laste žestide kasutus piirdub enamasti vaid noogutuse või pearaputusega. Lisaks mitteverbaalse kõne kasutamise probleemidele, esinevad raskused ka selle mõistmisel (Whitman, 2004). Autistlik laps mõistab teiste inimeste kehakeelt ja miimikat vähe. Nad ei taju näoilmete vaheldumist ega mõista emotsioonide ja nende väljendamisega seost (Todd, 2015). Bruin (2014) leiab, et autismiga last saab aidata sellega, kui nimetame oma emotsioone ja sõnastame eesmärgi, mida tavaliselt väljendaksime kehakeelega.

Vaatamata sellele, et mõne autismspektri häirega lapse kõne võib olla väga hästi arenenud, esinevad siiski probleemid grammatikas ja süntaksis (Kim *et al.*, 2014). Whitman (2004) toob välja, et autistlikud lapsed kasutavad ebatavalist sõnade järjekorda lauses ning lihtsamaid grammatikareegleid. Probleemid esinevad mineviku vormi ja asesõnade kasutamisel, küsimuste moodustamisel ning lausete järjestamisel vestluses.

Autismspektri häirega laps ei suuda oma suhtlusviisi teistega kohandada (Frith, 2003). Seetõttu peavad vanemad ja õpetajad mõistma autismile omast suhtlusviisi ning end

sellele häälestama (Bruin, 2014). Kui autistlik laps ei mõista teiste inimeste kõnet ega saa toimuvast aru, on see suureks takistuseks nende õppimisvõimele, käitumisele ja emotsionaalsele heaolule. Seetõttu on tähtis, et õpetajad oleksid teadlikud autistliku lapse kõne iseärasustest ning arvestaksid neid õppetegevustes (Bruin, 2014).

Käitumise iseärasused

Autismispektri häirele on omased **korduvad käitumismustrid** ja **rutiinsed tegevused**. Igapäevased harjumused on nende jaoks väga olulise tähtsusega. Väiksema muutus või tegevuste teisiti tegemine võib olla äärmiselt häiriv ning tekitab ärevust (Goodman & Scott, 2012; Whitman, 2004). Rutiini muutmisele järgneb enamasti tugev reageering, mis võib lõppeda enesevalitsuse kaotusega. Seetõttu on väga raske muutustega harjuda või neid üldse sisse viia (Todd, 2015).

Teiseks käitumise iseärasuseks on **sundlik, stereotüüpne ning rituaalne käitumine**. Sellised iseärasused võivad väljenduda mootorikas (pea või keha edasi-tagasi kõigutamine), tegevustes (kindlast objektist huvitumine, kindlas järjekorras tegevuste sooritamine, esemete ritta seadmine, kellaaja jälgimine) või kõnekordustes (Berckelaer-Ottes *et al.*, 2020; Goodman & Scott, 2012; Whitman, 2004). Sundlikkus võib olla käitumises nii raskekujuline, et vastab obsessiiv-kompulsiivse häire kriteeriumitele (Gillberg, 2003). Autistlikud lapsed võivad pikalt mängida ühe ja sama mänguasjaga, kirjutada ridadena samu tähti ja numbreid, jälgida rigiidselt rutiini või huvituda pikalt ühest tegevusest (Whitman, 2004).

Ebaharilik käitumine võib olla seotud ka mingisuguse **erihuviga**. Autismiga lastele on omane asjade ületähtsustamine ja nendele liigne keskendumine. Seega on üsna tavaline, et autistlikel lastel on spetsiifilised huvid, millega nad tegelevad põhjalikult muude tegevuste arvelt (Gillberg, 2003; Todd, 2015). Erihuvid on peamiselt seotud faktiteadmiste kogumisega spetsiifiliste teemade kohta (rongid, majad, pöörlevad rattad, riikide lipud) või tekside ja arvude päheõppimisega. Enamasti süvenetakse erihuvisse niisugusel määral, et see muutub teistele väsitavaks (Berckelaer-Ottes *et al.*, 2020; Gillberg, 2003).

Autismile omased käitumismustrid aitavad neil vähendada ärevust ümbritseva suhtes, saavutada kontrolli olukorra või tegevuse üle, keskenduda, oma tegevust struktureerida ning ümbritsevaga kooskõlastada. Need tegevused mõjuvad autistlikele lastele stimuleerivalt ning tekitavad heaolutunde (Todd, 2015). Whitman (2004) toob välja, et kirjeldatud käitumine sageneb, kui laps on ärevil või stressis. Seetõttu läbi ebahariliku käitumisviisi üritab ta keskkonna või uue olukorraga kohaneda.

Ühelt poolt mõjuvad stereotüüpsed käitumisviisid autistlikule lapsele rahustavalt, teiselt poolt aga takistavad oluliselt igapäevast funktsioneerimist. Korduvad käitumismustrid pakuvad küll lühikest aega kindlustunnet, aga pikemas perspektiivis muudavad lapse elu hoopis keerulisemaks ja stressirohkemaks. Aja jooksul mõjutab käitumine igapäevast suhtlemist ning kooliga seotud kohustuse täitmist. Seetõttu peavad autistlike lastega töötavad täiskasvanud olema eriti tähelepanelikud ning leidma erinevaid alternatiive käitumise muutmiseks (Bruin, 2014; Todd, 2015).

Kognitiivsed protsessid

Autismispektri häiret seostati algselt intellektipuudega (Whitman, 2004), kuid hetkel võib öelda, et ainult 31% autistlike laste IQ tase jääb madalamale kui 70 punkti, 25% on piiri peal (IQ 71-85) ning üle 44% on IQ tase üle 85 punkti (The Centers for Disease Control and Prevention, 2018).

Whitman ja DeWitt (2011) toovad välja, et autistlike laste kognitiivne areng väga erinev. Mõnes valdkonnas võib laps olla väga andekas ning teises märkimisväärselt nõrk. Sellest järeldub, et autistlikel lastel on sarnane kognitiivne stiil, kuid tajumise, organiseerimise ja integreerimise viis teine (Trillingsgaard & Jørgensen, 1993). Peamised puudujäägid esinevad töömälu, metakognitiivsetes võimetes, informatsiooni töötlemises, abstraktses mõtlemises ja tähelepanu omadustes (Whitman, 2004). Tugevusena saab välja tuua visuaalse info töötlemise oskused (Frith, 2003).

Tähelepanu. Autistlike laste kognitiivsete protsesside iseloomulikuks tunnuseks on **tähelepanuprobleemid**, mis esinevad peamiselt kolmes erinevas valdkonnas: 1) tähelepanu koondamine ja hoidmine; 2) tähelepanu ümberlülitumine; 3) tähelepanu välja kitsus. Kirjeldatud häired esinevad enamasti õpituatsioonides, kus lapsed keskenduvad pikalt ebaolulistele detailidele ega oska sealt edasi toimida (Whitman, 2004). Samuti on leitud, et autistlikel lastel on raske keskenduda tegevustele, mis on nende jaoks ebahuvitavad. Seevastu võivad nad tähelepanu pöörata meelisobjektidele ja -tegevustele tunde (Frith, 2003; Whitman & DeWitt, 2011). Autistlike laste tähelepanu mõjutavad ka välised faktorid, eriti klassiruumis õppides. Kaasõpilaste sumin, ere valgus, kella tiksumine ning õpetaja jutt suunatult tervele klassile korraga, muudavad keskendumise keeruliseks, kui mitte isegi võimatuks (Noonan, 2006).

Mõtlemine. Autismispektri häirega laps tunnetab maailma teistmoodi, seega ka mõtlemine on arenenud teisiti kui tavapärase arenguga lastel (Bruin, 2014). Mõtlemise iseärasusi on püütud selgitada läbi kolme kognitiivse funktsiooni:

1. **Tsentraalne seostatus** (ingl *central coherence*) ehk võime lõimida informatsiooni mõtestatud tervikuks ning sellele õige tähenduse andmine (Bruin, 2014; Frith, 2003). Nõrga tsentsaalse koherentsi tõttu jõuab informatsioon ajusse pusletükkidena (Bruin, 2014). Autistlikel lastel on võime tajuda väga üksikasjalikult detaile, kuid nad ei suuda hinnata nende tähtsust ja asjakohasust. See tähendab, et lapsed takerduvad eraldiseisvatesse detailidesse, teave tuleb sisse vähehaaval või jääb pidama üksikute fragmentide tasandile, mistõttu on autismiga lastel raske näha seoseid üksikute tunnetatavate elementide vahel ning anda neile õige tähendus (Berckelaer-Onnes *et al.*, 2020; Frith, 2003). ASH-ga lapsed võtavad olukordi pigem faktide kogumina, mille tagajärjel puudub ülevaade tervikust (Bruin, 2014; Happé, 1999).
2. **Täidesaatvad funktsioonid** (ingl *executive functions*) ehk võime organiseerida ja planeerida ülesandeid (Ozonoff, Pennington, & Rogers, 1991). Puudulikult arenenud täidesaatvate funktsioonide tõttu on autismiga lastel häirunud mõtlemisoperatsioonid (seoste loomine, üldistamine, järeldamine), mistõttu esinevad raskused oma tegevuste organiseerimisel, planeerimisel ja läbiviimisel. Tegevuste etteplaneerimine annab lapsele tuge ning alles seejärel on ta võimeline neid teostama (Berckelaer-Onnes *et al.*, 2020; Bruin, 2014; Frith, 2003; Ozonoff *et al.*, 1991).
3. **Meeleteooria** (ingl *theory of mind*) ehk võime mõista teiste inimeste seisukohti. Meeleteooria puudulikkuse tõttu on autistlikul lapsel väga vähene võime mõista ja arvestada teiste inimeste käitumise või tunnetega. Samuti esinevad raskused omaenda arvamusel, motiivide ning tunnete mõistmise ja väljendamisega (Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen & Swettenham, 1997; Davies & Carter, 2014).

Puudused nendes funktsioonides avaldavad suurt mõju lapse arengule. Sellest tulenevalt autistlik laps reageerib, tegutseb ja suhtleb teisiti võrreldes eakaaslastega (Whitman & DeWitt, 2011). Üldiselt võib öelda, et autistlike laste mõtlemise tunnuseks on konkreetsus. Seetõttu esinevad neil raskused naljade, iroonia ja kõnekujundite aga ka teiste inimeste emotsioonide ja kavatsuste mõistmisel (Whitman, 2004). Bruin (2014) toob välja, et autismiga laste mõtlemisviisi saab võrrelda arvuti tööpõhimõttega, kus reeglite ja üksteisele järgnevate tegevuste abil mõistab laps seoseid. Samas osutub raskeks varem õpitu rakendamine analoogses tegevuses.

Taju. Autismiga lapsed tunnetavad maailma teistsugusena oma taju iseärasuste tõttu (Todd, 2015). Peamised probleemid esinevad **sensoorse töötlemisega**, mis väljenduvad tajude üli- või alatundlikkusena (Berckelaer-Onnes *et al.*, 2020; Grandin & Panek, 2015; Veski, 2018). Igapäevast funktsioneerimist mõjutab enam ülitundlikkus. See tähendab, et

autistliku lapse meeleelundid võivad olla tundlikud erinevate impulsside, helide ning lõhnade suhtes, mida ei ole võimalik ignoreerida. Sellistel hetkedel katkestab laps käesoleva tegevuse ning keskendub ainult ärritavale stiimulile (Bruin, 2014; Todd, 2015). Autistliku lapse sagedane eripära on ka puutetundlikkus. Erinevate materjalide katsumine võib tekitada lapsele heaolutunnet või siis mõjuda just vastupidiselt häirivalt ja väljakannatamatult (Whitman & DeWitt, 2011). Bruin (2014) toob välja, et autistlikud lapsed on ise äärmiselt tundlikud füüsilise läheduse suhtes, taludes puudutamist ainult nõusoleku korral. Samas ei pruugi lapsed tunda valu või külma ja kuuma. Sensorse töötlemise probleemid mõjutavad oluliselt autistliku lapse reaktsioone ümbritseva suhtes, keskendumist ning enamasti ka kogu perekonna elu. Laps ei saa oma tundlikkust muuta, vaid peab õppima sellega toime tulema. See aga nõuab pere ja õpetajate olulist arvestamist lapse eripära suhtes (Bruin, 2014; Whitman & DeWitt, 2011).

Mälu. Paljudel autistlikel lastel on hämmastav **mälu maht**, seepärast suudavad nad lihtsasti meelde jätta erinevaid teaduslikke fakte, detaile ning numbrikombinatsioone (Bruin, 2014). Whitman (2004) toob välja, et autistlikud lapsed suudavad visuaalseid kujundeid paremini meelde jätta, sest see aitab tõhusalt teavet pikaajalisse mällu salvestada. Seevastu esinevad raskused verbaalselt esitatud teabe mõistmise ning talletamisega. Paljudel lastel on ka kahjustunud episoodiline ja semantiline mälu. Eelnev teave sündmuste, tegevuste ning inimeste osas võib neil ajapikku kaduda.

Eelnevalt kirjeldatud iseärasuste põhjal saab väita, et autismispektri häirega laste tunnetustegevus on võrreldes eakaaslastega erinev. Whitman ja DeWitt (2011) märgivad, et autismiga laps ei tule enamasti toime tavakooli programmiga ka siis, kui vaimsed võimed seda lubaksid. Seetõttu peaksid õpetajad arvestama konkreetse lapse eripäradega, tema individuaalsete vajadustega ning rakendama vastavalt sellele sobivaid õpetamismetoodikaid (Todd, 2015).

Autismispektri häirega laste kaasamine ja õpetamine tavakoolis

Kaasava hariduskorralduse rakendamine on saanud viimastel aastakümnetel paljudes riikides standardiks (Räis *et al.*, 2016). Laiemas tähenduses on kaasava hariduse eesmärk muuta kvaliteetne üldharidus võrdselt kättesaadavaks kõikidele lastele, hoolimata nende võimetest, sotsiaalmajanduslikust taustast või hariduslikust erivajadusest. Kitsamas mõttes kaasatakse erivajadusega õpilane kodulähedases haridusasutuses koos asjakohaste abivahendite ja tugisüsteemidega (Häidkind & Oras, 2016; Räis *et al.*, 2016).

Autismispektri häirega lastel on võimalus õppida nii erivajadustega lastele mõeldud õppeasutustes kui ka elukoha lähedal tavakoolis. Häire esinemissageduse tõusu tõttu on viimastel aastatel autismiga laste arv erikoolides vähenenud ning tunduvalt suurenenud tavakoolides nii Eestis kui ka mujal maailmas (Boroson, 2016; Kallaste, 2016; Õiguskantsler, 2021). Sellest tulenevalt seisavad õpetajad silmitsi paljude väljakutsetega. Ühelt poolt peavad nad tagama kõikidele lastele kvaliteetse hariduse, teiselt poolt olema teadlikud ja märkama autismispektri häirele omaseid iseärasusi ning rakendama konkreetsest lapsest lähtuvaid kaasamisstrateegiaid (Lindsay *et al.*, 2014).

Autismispektri häirega laste kaasamist õppetegevustesse raskendavad sotsiaalsete oskuste iseärasused. Selleks, et saavutada autistliku lapsega kontakt ning suurendada sõprussuhete loomist, peavad õpetajad teadlikult tegutsema (Lindsay *et al.*, 2018; Stokes *et al.*, 2017). Bruin (2014) soovib kontakti saavutamiseks suhelda läbi esemete (küpiknukk, mänguloom, joonistus, telefon), vältida pidevat pilkkontakti ning toetuda laste erihuvidele. Boroson (2016) leiab, et sotsiaalsete oskuste arendamine ning õpetamine on kõige efektiivsem, kui seda teha järjepidevalt kogu klassi osavõtul. Sotsiaalsete iseärasuste tõttu, peavad õpetajad esitama autistlikule lapsele konkreetsed ja arusaadavad korraldused, selgitama kirjutamata reeglid üksikasjalikult lahti ning andma võimalusi nende praktiliseks harjutamiseks (Lindsay *et al.*, 2017; Stokes *et al.*, 2017). Sellisel viisil kinnistuvad heakskiidetavad käitumismallid ning klassikaaslased aktsepteerivad autismiga last rohkem (Boroson, 2016; Todd, 2015).

Vastastikune suhtlemine on üks autismiga laste põhilistest raskustest (Whitman & DeWitt, 2011). Seetõttu on äärmiselt oluline, et õpetajad märkaksid autistlike laste kõne iseärasusi ning kohandaksid enda suhtlusstiili vastavalt vajadusele (Bruin, 2014). Todd (2015) toob välja, et õpetaja tavaline kõnemaneeer ja keelekasutus sobib eakohase arenguga lastele, ent autismiga laste puhul tuleb seda sageli muuta ja kohandada. Autistlike laste puhul on oluline kasutada selgeid ja konkreetseid korraldusi (Berckelaer-Onnes *et al.*, 2020). Õpetajad peaksid vähendama lausetes kasutatavate sõnade hulka, esitama korraga ainult ühe küsimuse ning andma lapsele aega öeldut mõista (Kim *et al.*, 2014; Stokes *et al.*, 2017). Verbaalse kõne mõistmiseks tuleks kasutada visuaalset materjali (Bayat, 2012; Reagan, 2012). Bruin (2014) märgib, et autismispektri häirega laste arendamine ilma visuaalse toeta ei ole kõige efektiivsem. Visuaalne materjal aitab uut teavet mõista ja seda tõhusalt pikaajalisse mällu salvestada, samm-sammult mingit tegevust sooritada ning iseseisvust suurendada (Reagan, 2012; Bayat, 2012). Abivahenditeks sobivad pildid, piktogrammid, viiped, numbrikaardid, nimekirjad, päevakavad, tegevuste järjekorrad jne (Stokes *et al.*, 2017).

Üle poole autismiga lastest käitub viisil, mis mõjutab lapse enda kui ka teiste kaaslaste heaolu ja takistab seetõttu neil osalemast õppetegevustes (Bayat, 2012). Seetõttu on äärmiselt oluline, et õpetajad märkaksid autistliku lapse käitumismustreid ning nende ajendeid. Alles seejärel on võimalik rakendada ebasobiva käitumise ennetamis- ja sekkumisviise (Lindsay *et al.*, 2014). Autismispektri häirega laste jaoks on tähtis järjepidev ja struktureeritud rutiin, mis annab kindlustunnet eesseisvate tegevuste osas. Seetõttu peaksid õpetajad jälgima ühtset päevakava ning andma toimuvatest muudatustest autistlikule lapsele eelnevalt teada (Bayat, 2012; Lindsay *et al.*, 2014; Noonan, 2006). Selleks, et õpetajad saaksid muudatuste osas olla paindlikud, peaksid nad õppetunde ja -tegevusi eelnevalt planeerima (Lindsay *et al.*, 2014). Todd (2015) toob välja, et teadmatus järgneva tegevuse või tegevuste vahele jääva aja suhtes tekitavad tihti autismiga lastele stressi ja põhjustavad omakorda agressiivset käitumist. Ebasobiva käitumise ennetamiseks saab kasutada plaane ja ajakavasid, mis keskenduvad tundide teemadele või kogu päeva kirjeldamisele (Borson, 2016; Stokes *et al.*, 2017).

Autismispektri häirega last õpetades ei ole võimalik mööda vaadata tema mõtlemise, käitumise ja sotsiaalse suhtlemise eripäradest, tähelepanuprobleemidest ning üli- ja alatundlikest tajudest (Kivikas, 2018). Lindsay jt (2014) uurimuses selgus, kuivõrd tähtis on õpetajate teadlikkus autismiga laste tugevustest, meelistegevustest, erihuvidest ning nendele toetumine õpetamisel. See aitab hoida autistliku lapse tähelepanu, motivatsiooni ning huvi õppetegevuste vastu. Tuleb arvestada ka eripäraga, et autismiga lapsed väsivad ruttu ning vajavad puhkepauze. Sensorse ülekoormuse tõttu peaks klassiruumis olemas vastav koht rahunemise või puhkamise jaoks (Berckelaer-Onnes *et al.*, 2020; Stokes *et al.*, 2017).

Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on samuti vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ning lastevanemate vahel (Lindsay *et al.*, 2014; Reagan, 2012). Läbimõeldud tegevus kõikide osapoolte vahel aitab autistlike laste vajadustega paremini arvestada ning neil sujuvamalt koolikeskkonnaga kohaneda (Todd, 2015). Ilma motiveeritud osapoolteta on edukaid tulemusi väga raske saavutada (Kivikas, 2018).

Kivikas (2018) toob enda kogemuse põhjal välja, et iga ASH-ga laps on erinev. Sõltuvalt intelligentsustasemest, autismi raskusastmest ja ümbruskonna etteaimatavusest, avaldub autism iga lapse puhul erimoodi (Kivikas, 2018; Todd, 2015). Sellest tulenevalt pole ainuõiget ja ühtset lahendust, mis kõikide autismispektri häirega laste puhul toimib. Autistlike laste kaasamist ning õpetamist aitab sujuvamaks muuta teatud strateegiate rakendamisega, ent selle aluseks on nende sotsiaalsete oskuste, käitumise, kognitiivsete protsesside ja kõne individuaalsete iseärasustega arvestamine. Üksnes nii on võimalik luua õppimiseks sobilik, konfliktivaba ja turvaline keskkond (Borson, 2016; Häidkind & Oras, 2016; Kivikas, 2018).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Kaasava hariduskorralduse rakendamine nõuab lisaks õpetaja erialasele haridusele ka lisateadmisi laste erivajadustest ning tõhusatest kaasamisstrateegiatest (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Hoolimata sellest, et autismiga laste arv on tavakoolides aastast aastasse suurenenud (Haridus- ja teadusministeerium, 2013; Kallaste, 2016), ei ole teadaolevalt Eestis varem õpetajate teadmisi autismispektri häirest veel uuritud.

Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised autismispektri häire iseärasustest ning uurida õpetajate valmisolekut õpetada autistlikke õpilasi tavakoolis.

Magistritööle on esitatud järgmised **uurimisküsimused**:

1. Kuidas hindavad Tartumaa koolide klassiõpetajad oma teadmiste taset autistlike laste õpetamisel kaasavas kontekstis?
2. Millised on Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised ASH iseärasustest?
3. Millistest kaasamisstrateegiatest on Tartumaa koolide klassiõpetajad teadlikud ning milliseid strateegiaid nad rakendavad õppetöös?
4. Milline on Tartumaa koolide klassiõpetajate koolitusvajadus ASH-ga lapsi õpetades?

METOODIKA

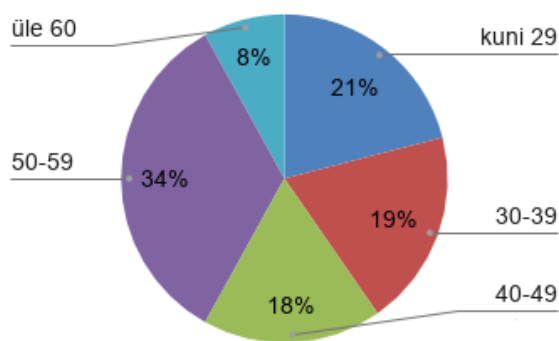
Valim

Valimi moodustamisel kasutati kriteeriumvalimi põhimõtet, mille kriteeriumid olid järgmised:

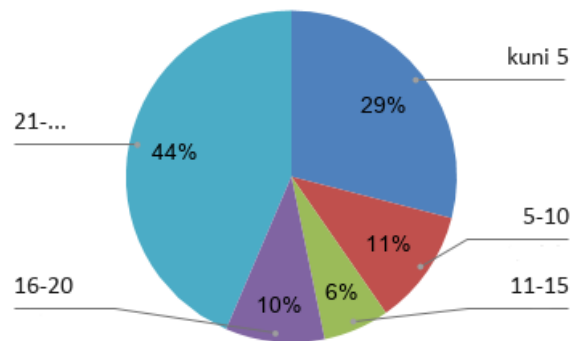
1. Tartu maakonna koolid, kus õppetöö toimub Põhikooli riikliku õppekava järgi;
2. klassiõpetajad, kes töötavad tavakooli esimeses kooliastmes.

Eesti Hariduse Infosüsteemist (EHIS) saadud andmete põhjal valiti välja kriteeriumitele vastavad koolid ning moodustati nendes klastrid. Valitud koolid nummerdati ning juhusliku valiku teel selgusid nende seast küsitletavad koolid. Ankeetküsitluse läbiviimiseks võeti vastavate koolide juhtkondadega ühendust e-maili teel ning küsiti nõusolekut uurimuses osalemiseks. Nõusoleku saamise järgselt edastati ankeedid õpetajatele läbi Google Docs keskkonna ning kahe nädala möödumisel saadeti kordusteade. Uurimus teostati 2020. aasta märtsis-aprillis ning valimi moodustasid Tartu maakonna koolide esimese kooliastme 62 õpetajat.

Vanus ja pedagoogiline staaž klassiõpetajana. Eesti õpetajaskonda iseloomustab kogenud õpetajate ülekaal ning noorte osakaalu vähemus (Taimalu, Uibo, Luik, & Leijen, 2019; Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). Antud fakti tõestab ka küsimustiku vastajaskond. 42% küsimustikule vastanud 62-st õpetajast on 50-aastased või vanemad ning alla 30-aastaseid õpetajaid esindas 21%. Uurimuses osalenud 44% õpetajatest on koolis töötanud 21 või rohkem aastat, seevastu 29% kuni 5 aastat. Õpetajate vanuseline jaotus ja töökogemus on graafiliselt väljendatud joonistel 1 ja 2.



Joonis 1. Klassiõpetajate vanus. N=62



Joonis 2. Klassiõpetajate tööstaaž. N=62

Õpetajate haridus ja autistlike laste õpetamiskogemus. Uurimuses osalenud 89% õpetajatest omab pedagoogilist kõrgharidust. Lisaks on õpetajaid, kes on omandanud teise eriala kõrghariduse (1%) või keskhariduse (5%) ning läbinud õpetajakoolituse. Ülejäänud ankeetküsitlusele vastanutest (5%) on lõpetanud kas eripedagoogika, koolikorralduse, kasvatusteaduste või haldusjuhtimise eriala. 60% küsimustikule vastanud 62-st õpetajast on õpetanud või õpetab praegu autismispektri häirega õpilasi.

Mõõtevahendid

Andmekogumismeetodina kasutati uuringu läbiviimiseks ankeetküsitlust (Lisa 1), mille eeliseks on suure andmestiku kogumise võimalus lühikese aja jooksul (Õunapuu, 2014). Ankeetküsitlus koostati koostöös juhendajaga, toetudes eelnevalt läbitöötatud teooriale ning varasemalt välismaal läbi viidud uuringutele (Bjornsson *et al.*, 2018; Haimour & Obaidat, 2013; Rodden *et al.*, 2018; Young *et al.*, 2017).

Küsimustik jaotati kolmeks osaks:

1. Esimeses osas koguti vastajate taustinformatsiooni (vanus, haridus, staaž klassiõpetajana, autismiga laste õpetamiskogemus) ning uuriti õpetajate hinnangut

oma teadmistele autistlike laste õpetamisel kaasavas kontekstis etteantud vastusevariantidega (väga teadlik; teadlik; enam-vähem teadlik; mõningal määral teadlik; ei ole üldse teadlik). Klassiõpetajatel paluti samuti välja tuua, kas ning millistel autismispektri häirega laste teemalistel täiendkoolitustel on nad osalenud.

2. Teises osas uuriti klassiõpetajate teadmisi autismispektri häire iseärasustest, kaasamisstrateegiatest ning nende rakendamissagedust. Õpetajate teadmiste uurimiseks kasutati binaarskaalat, mis koosnes 24-st autismispektri häire iseärasusi puudutavatest tõene/väär väidetest. Õpetajate teadlikkust kaasamisstrateegiatest uuriti etteantud jah (teadlik)/ei (ei ole teadlik) väidetega ning nende rakendamist hinnati Likerti skaalal 5-palli süsteemis (1 – ei rakenda üldse; 2 – pigem ei rakenda; 3 – mõnikord rakendan; 4 – enamasti rakendan; 5 – igapäevaselt rakendan).
3. Kolmandas osas käsitleti õpetajate koolitusvajadust. Avatud vastuste raames paluti õpetajatel hinnata, kas ning milliseid koolitusi nad vajaksid oma oskuste ja teadmiste täiendamiseks, et kaasata ASH-ga õpilasi.

Protseduur

Küsimustiku valmimise järel testiti andmekogumisinstrumendi sobivust teema uurimiseks ning küsimuste üheti mõistmist. Mõõtevahendi valiidsuse tagamiseks testisid kolm klassiõpetajat ankeetküsitluse sobivust. Sisulisi muudatusi küsimustikus polnud vaja teha, kuid väidete mitmetimõistmise vältimiseks viidi sisse väikesed kohandused. Küsimustik edastati Tartumaa koolide klassiõpetajateni Google Docs keskkonnas.

Andmete statistiline analüüs

Käesoleva magistritöö uurimuse läbiviimiseks kasutati nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset andmeanalüüsi. Küsimustikuga kogutud andmete korrastamiseks kasutati MS Excel tabeltöötluse ja andmete analüüsimiseks SPSS Statistics programmi.

Uurimisinstrumendi usaldusväärsuse hindamiseks arvutati sisuliste küsimuste põhjal Cronbach'i alfa koefitsient, mille väärtuseks tuli $\alpha=0,86$. Mida lähemal on kordaja väärtus arvule 1, seda töökindlam on küsimustik (Tooding, 2020). Tulemuse põhjal järeldati, et küsimustik on piisavalt reliaabne.

Küsimustikuga kogutud andmed kodeeriti. Tulemuste esmaseks analüüsimiseks kasutati kirjeldavat andmeanalüüsi (miinimum- ja maksimumtulemused, protsendid, aritmeetiline keskmine ja standardhälve). Õpetajate autismispektri häire alaste teadmiste uurimiseks jaotati tulemused kategooriatesse (tõene/väär) ning leiti igale väitele protsendiline

tulemus. Seejärel summeeriti vastused valdkondade lõikes (kommunikatsioon, sotsiaalne tegevus, käitumine ning kognitiivsed protsessid) ja üldskoorina. Kaasamisstrateegia alaste teadmiste ning rakendamissageduse analüüsimiseks koostati esmalt protsentarvutus ning leiti väidete aritmeetiline keskmine, et määratleda kõige vähem ja enim rakendatavad võtted.

Väidete (ASH iseärasused, kaasamisstrateegiad) omavaheliseks võrdlemiseks kasutati Friedmani võrdlustesti. Leidmaks, milliste väidete vahel erinevus ilmes, kasutati Wilcoxon testi. Taustaandmete (vanus, staaž, haridus, ASH-ga laste õpetamiskogemus) ning uuritavate tulemuste omavahelise seose leidmiseks viidi läbi korrelatsioonanalüüs. Kuna tulemused ei vasta normaaljaotusele, siis kasutati selleks Spearmani astakkorrelatsiooni.

Õpetajate koolitusvajadust uuriti avatud küsimuste raames. Tulemuste analüüsimiseks kasutati sisuanalüüsi. Saadud vastuste süstematiseerimise ning kodeerimise tulemusena ilmnesid põhikategooriad, mille alusel seejärel tulemusi analüüsiti ning tõlgendati.

TULEMUSED

Uurimisküsimus 1. Kuidas hindavad Tartumaa koolide klassiõpetajad oma teadmiste taset autistlike laste õpetamisel kaasavas kontekstis?

Tulemustest selgus, et kõige enam hindasid klassiõpetajad oma teadmiste taset autistlike laste õpetamisel variandiga mõningal määral teadlik (38,7% 62-st vastajast). Teadmistele antud hinnangute ning õpetajate taustaandmete (vanus, staaž, haridus, autistlike laste õpetamiskogemus) vahel seoseid ei esinenud (Spearmani roo (ρ) varieerus vahemikus 0,129 kuni 0,037, $p > 0,05$). Õpetajate hinnangute jaotuvus on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Tartumaa klassiõpetajate hinnang enda teadmistele autistlike laste õpetamisel.

Hinnang	N	Protsent (%)
Väga teadlik	2	3,2%
Teadlik	10	12,1%
Enam-vähem teadlik	22	35,5%
Mõningal määral teadlik	24	38,7%
Ei ole teadlik	4	6,5%

Märkused. N – vastajate arv; N=62

Uurimisküsimus 2. Millised on Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised ASH iseärasustest?

Antud küsimustiku maksimaalne üldskoor on 24 punkti ning positiivsena selgus, et õpetajate teadmiste keskmine tulemus on 21,55 punkti ($SD=1,05$). Seoseid õpetajate taustaandmete ning ASH iseärasusi puudutavate teadmiste vahel ei esinenud (p varieerus vahemikus $-0,037$ kuni $0,120$, $p>0,05$). Tabelis 2 on väljendatud ASH iseärasuste valdkondade ning üldskoori kirjeldavad näitajad.

Tabel 2. Tartumaa klassiõpetajate teadmiste keskmised ASH iseärasustest.

Valdkonnad	Min	Max	M	SD
Käitumine	0	6	5,79	0,15
Kognitiivsed protsessid	0	6	5,48	0,25
Sotsiaalne tegevus	0	6	5,34	0,28
Kommunikatsioon	0	6	4,94	0,37
Üldskoor	0	24	21,55	1,05

Märkused. Min – miinimum; Max – maksimum; M – keskmine väärtus; SD – standardhälve

Käitumine. Antud valdkonna maksimaalne skoor on 6 punkti ning klassiõpetajate teadmiste keskmine tulemus on 5,79 ($SD=0,15$). Positiivsena saab välja tuua, et kõige enam (Tabel 2, Tabel 3) on õpetajad teadlikud autistlike laste käitumise iseärasustest. Eksimusi ei esinenud väidetega *Autismispektri häirele on omased käitumismustrid ja rutiinsed tegevused* ning *Enamasti on autistlikel lastel spetsiifilised erihuvid, millele keskendutakse põhjalikult*.

Tabel 3. Tartumaa klassiõpetajate teadmised ASH käitumise iseärasustest.

Väide	Tõene (%)	Väär (%)
13. ASH on omased käitumismustrid ja rutiinsed tegevused.	100%	0%
17. Enamasti on autistlikel lastel spetsiifilised erihuvid, millele keskendutakse põhjalikult.	100%	0%
15. Pea või keha kiigutamine, kindlas järjekorras tegevuste sooritamine ning ühekülgsetele tegevustele keskendumine iseloomustab autistliku lapse käitumist.	96,8%	3,2%
14. Autistlik laps tuleb kergesti toime rutiini muudatustega.	4,8%	95,2%
18. Stereotüüpsed käitumisviisid aitavad autismiga lapsel rahulikuks jääda, keskenduda ning saavutada kontrolli olukorra või tegevuse üle.	95,2%	4,8%
16. Sundlik ja rituaalne käitumine on ASH tunnuseks.	91,9%	8,1%

Friedmani võrdlustest näitab, et käitumise iseärasusi puudutavate väidete vahel ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($\chi^2=250,046$, $df=5$, $p<0,001$). Edasi võrreldi antud väiteid paariti Wilcoxon'i testiga. Väitega *Sundlik ja rituaalne käitumine on ASH tunnuseks* ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($p<0,001$) ning väidet hinnati antud valdkonna piires protsendiliselt vääralt võrreldes teistega.

Kognitiivsed protsessid. Tartumaa klassiõpetajate teadmiste keskmine tulemus on 5,48 punkti ($SD=0,25$). Tulemustest selgus, et enam (100%) õigeid vastuseid kogus väide *Sensoorse töötlemise (tajude üli- või alatundlikkus) probleemide tõttu tunnetavad autismiga lapsed maailma teistmoodi*, seevastu suurima erinevusena leidsid 16,1% õpetajatest, et autistlik laps suudab pikalt keskenduda õppetegevusele. Antud valdkonna väidete protsendiline jaotuvus on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Tartumaa klassiõpetajate teadmised ASH kognitiivsete protsesside iseärasustest.

Väide	Tõene (%)	Väär (%)
21. Sensoorse töötlemise (tajude üli- või alatundlikkus) probleemide tõttu tunnetavad autismiga lapsed maailma teistmoodi.	100%	0%
20. Autismispektri häirega kaasneb kuulmislangus.	3,2%	96,8%
24. Teaduslike faktide, detailide ning numbrikombinatsioonide meelde jätmine ei valmista paljudele autistlikele lastele probleeme.	93,5%	6,5%
19. Intellektipuue on autismispektri häire diagnoosimise aluseks.	11,3%	88,7%
23. Autistliku lapse mõtlemise tunnuseks on konkreetsus.	85,5%	14,5%
22. Autistlik laps suudab pikalt keskenduda	16,1%	83,9%

Võrreldes kognitiivsete protsesside iseärasuste väiteid omavahel, ilmes antud valdkonnas statistiliselt oluline erinevus ($\chi^2=223,347$, $df=5$, $p<0,001$). Väidet *Sensoorse töötlemise (tajude üli- või alatundlikkus) probleemide tõttu tunnetavad autismiga lapsed maailma teistmoodi* hinnati olulisemalt kõrgemalt kui väiteid *Autismispektri häirega kaasneb kuulmislangus* ($Z=-7,746$, $p<0,001$), *Intellektipuue on autismispektri häire diagnoosimise aluseks* ($Z=-7,416$, $p<0,001$), *Teaduslike faktide, detailide ning numbrikombinatsioonide meelde jätmine ei valmista paljudele autistlikele lastele probleeme* ($Z=-7,616$, $p<0,001$), *Autistliku lapse mõtlemise tunnuseks on konkreetsus* ($Z=-7,433$, $p<0,001$) ning *Autistlik laps suudab pikalt keskenduda õppetegevustele* ($Z=-7,211$, $p<0,001$).

Sotsiaalne tegevus. Antud valdkonna klassiõpetajate teadmiste keskmine tulemus on 5,34 punkti (SD=0,82). Tulemuste (Tabel 5) põhjal saab välja tuua, et enim (98,4%) vastati õigesti väitele *Autismispektri häirega laps loob kergesti sõprussuhteid* ning enim eksimusi (29%) tekkis väitega *Autistlike lastel näoilmed on enamasti muutumatud ega väljenda emotsioone*.

Tabel 5. Tartumaa klassiõpetajate teadmised ASH sotsiaalsetest iseärasustest.

Väide	Tõene (%)	Väär (%)
9. Autismispektri häirega laps loob kergesti sõprussuhteid.	1,6%	98,4%
8. Autistlik laps mõistab kergesti sotsiaalseid reegleid ning tegutseb vastavalt.	4,8%	95,2%
12. Autistlik laps mõtleb peamiselt endast lähtuvalt.	93,5%	6,5%
7. Silmside loomine ja hoidmine ei valmista autistlikule lapsele raskusi.	8,1%	91,9%
11. Raskused teiste inimeste tunnete, mõtete ja tegevuste mõistmisel ei iseloomusta üldjuhul autismispektri häiret.	83,5%	6,5%
10. Autistlike lastel näoilmed on enamasti muutumatud ega väljenda emotsioone.	71%	29%

Statistiliselt oluline erinevus ilmes samuti sotsiaalseid iseärasusi puudutavate väidete vahel ($\chi^2=209,754$, $df=5$, $p<0,001$). Paariti Wilcoxon'i testiga kajastus statistiliselt oluline erinevus väidete *Autismispektri häirega laps loob kergesti sõprussuhteid*, *Autistlike lastel näoilmed on enamasti muutumatud ega väljenda emotsioone* ning *Raskused teiste inimeste tunnete, mõtete ja tegevuste mõistmisel ei iseloomusta üldjuhul autismispektri häiret* vahel. Väidet *Autismispektri häirega laps loob kergesti sõprussuhteid* hinnati oluliselt kõrgemalt kui teisi väljatoodud näiteid ($Z=-2,711$, $p<0,001$ (väide 10); $Z=-1,508$, $p<0,001$ (väide 11)).

Kommunikatsioon. Maksimaalne võimalik skoor selles valdkonnas on 6 punkti ning õpetajate teadmiste keskmine tulemus on 4,94 punkti (SD=0,37). Tulemustest (Tabel 2, Tabel 6) selgus, et kõige vähem on klassiõpetajad teadlikud autistlike laste kõne iseärasustest ning väidete raames esines antud valdkonnas kõige enam eksimusi. Friedmani võrdlustest näitab, et käitumise iseärasusi puudutavate väidete vahel ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($\chi^2=250,046$, $df=5$, $p<0,001$). Erinevus esines väitega *Autistlike laste kõne iseloomulikuks tunnuseks on sõnade või fraaside järelle kordamine*, kus 33,9% õpetajatest pidas väidet vääraks. Võrreldes terve küsimustiku väidetega, esines lisaks antud väite puhul suurim protsendiline erinevus. Kõige enam (88,7%) vastati õigesti väidetele *ASH-ga lapse kõne*

areng hilistub ning areneb aeglasemalt võrreldes eakaaslastega ning Verbaalse kommunikatsiooni sisu mõistmine valmistab ASH-ga lastele raskusi.

Tabel 6. Tartumaa klassiõpetajate teadmised ASH kõne iseärasustest.

Väide	Tõene (%)	Väär (%)
1. ASH-ga lapse kõne areng hilistub ning areneb aeglasemalt võrreldes eakaaslastega.	88,7%	11,3%
5. Verbaalse kommunikatsiooni sisu mõistmine valmistab ASH-ga lastele raskusi.	88,7%	11,3%
6. Autistliku lapse kommunikatsioon on suunatud vastastikusele suhtlemisele.	12,9%	87,1%
2. Verbaalne ja mitteverbaalne kommunikatsioon ei ole autistlikel lastel kahjustatud.	16,1%	83,9%
4. Autistlik laps ei suuda oma suhtlusviisi teistega kohandada.	79%	21%
3. Autistlike laste kõne iseloomulikuks tunnuseks on sõnade või fraaside järele kordamine.	66,1%	33,9%

Uurimisküsimus 3. Millistest kaasamisstrateegiatest on Tartumaa koolide klassiõpetajad teadlikud ning milliseid strateegiaid nad rakendavad õppetöös?

Klassiõpetajate teadmised kaasamisstrateegiatest

Positiivsena saab välja tuua (Lisa 2), et 89% klassiõpetajatest on teadlikud autistlike laste võimalikest kaasamisstrateegiatest. Kõige tuntumad (100%) võtted on *Autismispektri häirega laste kaasamisel tuleb kasutada selgeid ja konkreetseid korraldusi ning Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate vahel*. Seevastu oluliselt nõrgema tulemuse andis *Klassiruumis peaks olema koht rahunemise jaoks*, millest 25,8% klassiõpetajatest ei olnud teadlik.

Klassiõpetajate kaasamisstrateegia alaste teadmiste ning taustaandmete vahel seoseid ei esinenud. Korrelatsioonikordajad varieerusid vahemikus -0,091 kuni 0,141, $p > 0,05$.

Kaasamisstrateegiate rakendamissagedus

Kaasamist toetavate võtete rakendamist hindasid õpetajad 5-palli süsteemis (1 – ei rakenda üldse; 2 – pigem ei rakenda; 3 – mõnikord rakendan; 4 – enamasti rakendan; 5 – igapäevaselt rakendan). Tulemustest (Lisa 2) selgus, et 35,7% õpetajatest rakendab erinevaid võtteid igapäevaselt, et kaasata autistlikke õpilasi õppetegevustesse ning tavakooli keskkonda.

Tabelis 7 on näha, et kõige kõrgema keskmise tulemuse andsid võtted *Autismispektri häirega*

laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate vahel (M=4,40) ning Õpitud oskusi ja teadmisi peab järjepidevalt praktiliselt harjutama (M=4,18). Oluliselt nõrgema keskmise tulemuse Klassiruumis peaks olema koht rahunemise jaoks (M=2,85), mille teadlikkus õpetajate hulgas oli samuti kõige väiksem (74,2%, Lisa 2).

Tabel 7. ASH laste kaasamist toetavate võtete rakendamiseduste keskmised.

Väide	M	SD
14. Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate vahel.	4,40	1,03
7. Õpitud oskusi ja teadmisi peab järjepidevalt praktiliselt harjutama.	4,18	1,05
1. Autismispektri häirega laste kaasamisel tuleb kasutada selgeid ja konkreetseid korraldusi.	4,10	1,41
5. Sotsiaalsete oskuste õpetamine on kõige tõhusam, kui seda teha järjepidevalt kogu klassi osavõtul.	4,06	1,14
15. Lähimõeldud tegevus soodustab autistlike laste kaasamist tavakooli keskkonda.	4,05	1,19
8. Autistlike laste kaasamisel tuleb jälgida ühtset päevakava ning struktureeritud rutiini.	4,03	0,98
2. Verbaalse kõne mõistmiseks peavad õpetajad enda kõnemaneeeri ja keelekasutust muutma ning kohandama.	3,92	1,12
9. Rutiini muudatustest või tegevuste teisiti tegemisest tuleb autistlikule lapsele eelnevalt teada anda.	3,89	1,13
3. Verbaalse kõne mõistmiseks tuleb kasutada visuaalset materjali (pildid, ajakavad, tegevuste järjekorrad jne).	3,89	1,15
11. Meelistegevustele ja erihuvidele toetumine õpetamisel soodustab autistliku lapse huvi õppetegevuste vastu.	3,79	1,04
10. Ebasobiva käitumise ennetamiseks on soovitatav kasutada plaane ja ajakavasid.	3,77	0,99
6. Kirjutamata reeglid tuleb autismiga lapsele põhjalikult lahti selgitada.	3,77	1,09
4. Kõne mõistmiseks on oluline vähendada lausetes kasutatavate sõnade hulka.	3,71	0,99
13. Autistlikud lapsed väsivad ruttu ning vajavad õppetegevustes puhkepause.	3,60	1,06
12. Klassiruumis peaks olema koht rahunemise jaoks.	2,85	1,39

Märkused. M – keskmine väärtus; SD – standardhälve; N=62

Friedmani võrdlustest näitab, et klassiõpetajate antud hinnagud kaasamisvõtete rakendamise sagedusele erinevad statistiliselt oluliselt ($\chi^2=127,852$, $df=14$, $p<0,001$). Edasi võrreldi

antud võtteid paariti Wilcoxon'i testiga. Aspektidega *Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate, Autistlikud lapsed väsivad ruttu ning vajavad õppetegevustes puhkepause ning Klassiruumis peaks olema koht rahunemise jaoks* ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,001$) võrreldes ülejäänud kaasamist toetavate võtetega. Võtet *Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate hinnati oluliselt kõrgemalt kui teisi välja toodud võtteid* ($Z = -5,392$, $p < 0,001$ (võte 12); $Z = -4,809$, $p < 0,001$ (võte 13)).

Uurimisküsimus 4. Milline on Tartumaa koolide klassiõpetajate koolitusvajadus autismispektri häirega lapsi õpetades?

Läbitud autismispektri häire alased täiendkoolitused. Ankeetküsitlusele vastanute seas on 42% õpetajatest eelnevalt osalenud autismispektri häire alastel koolitustel, seevastu 58% ei ole seda teinud. Kõige enam toodi välja Tartu Herbert Masingu Kooli poolt pakutud koolitusi ning mitmekülgset koostööd sealsete spetsialistidega (individuaalnõustamine, ümarlauad). Samuti esines Ivica Mägi Autismikooli („Autistlik ning aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega laps lasteaias ja koolis“), Luwi Koolituskeskuse („ASH-ga laste märkamine koolieelses eas“, „ASH-ga laste õpetamine“) ning Vilko Koolituskeskuse („ASH-ga laps tavakoolis“) koolitustel osalemist. Vastajate seas oli õpetajaid, kes on eelnevalt läbinud Tartu Ülikoolis erivajadustega laste baaskursuse, eripedagoogilisi kursusi või täiendkoolituse (160h). Samuti on õpetajatele pakutud enesetäiendust kooli tugispetsialistide või kohaliku omavalitsuse poolt.

Tulemustest selgus, et 77% uurimuses osalenud 62-st klassiõpetajast tunneb vajadust autismispektri häire alaste täiendkoolituste järele. 16% vastanutest leiab, et ei vaja koolitusi oma oskuste ja teadmiste täiendamiseks ning ülejäänud õpetajad (7%) ei osanud hetkel küsimusele vastata. Koolitusvajaduse valdkonnad on esitatud kategooriate kaupa, mida on ilmnestatud õpetajate poolt välja toodud näidetega.

Autismispektri häirega laps tavakooli keskkonnas

Ligi viiendik klassiõpetajatest tõi välja, et nad sooviksid saada rohkem teavet ASH erinevate vormide, iseärasuste ning tunnuste kohta. Õpetajatel oleks vaja konkreetseid pidepunkte või näiteid, mille alusel autismi tunnuseid klassiruumis ära tunda. Nenditi, et paljud autismile iseloomulikud tunnused jäävad tegelikult märkamatuks või peetakse neid lihtsalt lapse

eripäraks. Lisaks iseärasuste märkamisele, sooviksid õpetajad saada täiendkoolitusi seoses autistlike laste kaasamist soodustavate võtete osas õppetegevustesse või üldiselt tavakooli keskkonda. Suureks murekohaks on klassiõpetajate üleüldine teadmatus, kuidas ASH-ga lapsi õpetada või neid igapäevaselt klassikollektiivi kaasata.

„Vajaksin ülevaatlikke autismispektri häire alaseid koolitusi, kus tutvustatakse erinevaid autismivorme ning räägitakse autismiga laste erinevustest võrreldes eakaaslastega.“ (Õ36)

„...kuidas last tõhusalt klassi ja õppetegevustesse kaasata, nii et see tema jaoks tulemuslik oleks /.../ ning laps ise ja ülejäänud klassikaaslased ei oleks kannataja rollis vaid saaksid vastavalt vajadusele õppida.“ (Õ51)

„Õpetajatel puudub teadlikkus, kuidas reaalselt autismiga last tegevustesse kaasata. Näiteks pidi minu autist 1. klassi alguses laua alla peituma, sest klassis puudus talle eraldatud nurgake, kuhu ta saaks rahunema minna.“ (Õ3)

Paljud õpetajad tõid lisaks välja olukorra, kus klassis õpib mitu erivajadusega last. Sellistel puhkudel peavad nad õpet diferentseerima iga õpilase individuaalsete vajaduste ja võimete järgi. Antud teema puhul kajastus klassiõpetajate jõuetus, kuidas hallata tervet klassi ning õpetada kõiki lapsi võrdväärselt korraga.

„Kuidas toime tulla, kui klassis on mitu erinevat tüüpi erivajadusega last.“ (Õ44)

„Kuidas tavaklassis, kus peale autisti on veel 25 last ja mõni keskendumisraskustega õpilane, hakkama saada nii, et klassis ei oleks kannatajaid või mahajääjaid ning üks õpetaja jõuaks kõikide õpilasteni.“ (Õ19)

Koostöö vanemate ning tugispetsialistidega

Autismispektri häirega lapse eduka kaasamise ja arendamise aluseks on koostöö kolleegide, tugispetsialistide ning vanemate vahel (Lindsay *et al.*, 2014; Reagan, 2012). Klassiõpetajate hinnangul vajaksid nad toetust ning koolitusi autistlike laste vanematega kontakti loomise ning suhtlemise osas. Lisaks suhtlemisele on olulisel kohal samuti koostöö vanemate ning tugispetsialistidega. Paljud õpetajad tõid välja, et nad ei oska abi saamiseks kellegi poole pöörduda, eriti veel olukordades, kus koolis puudub tugispetsialistide teenus. See aga paneb õpetajaid tundma, et nad on tekkinud raskuste ning probleemidega üksi.

„Kohati tundub, et rohkem koolitusi oleks vaja selles osas, mis puudutab autismiga laste vanematega suhtlemist. Nimelt ei ole väga paljud lapsevanemad nõus oma lapse diagnoosi aktsepteerima /.../. Enamikel õpetajatel on valmisolek ning teadmised olemas aga koostöö ning ühine arusaam lapse õpetamisest vanematega puudub.“ (Õ3)

„Kuidas teha koostööd vanematega, kui nad ei ole koostööaltid /.../.“ (Õ60)

„Millised on õpetaja toetusvõimalused või kust saaks õpetaja vajadusel lisaabi. Eriti veel siis kui koolis tugispetsialiste ei ole /.../.“ (Õ52)

Praktilised koolitused

Ligi kolmandik õpetajatest tõi esile praktiliste koolituste vajalikkuse. Vastuste raames ilmnas, et õpetajate hinnangutel keskendutakse teoreetilistel koolitustel väga üldiselt autistlike laste eripäradele ning antakse soovitusi, mida ei osata reaalselt praktikasse rakendada. Seeläbi võiksid koolitajateks olla praktikud ning õpetajatel peaks olema võimalus saadud soovitusi praktiseerida koos tagasisidestamise võimalusega.

„Autismiga lapsed võivad kõik väga erinevad olla, seega pole ka üht kindlat nippi, mis toimib. Paljudel teoreetilistel koolitustel räägitakse üldiselt autistlikest lastest nign antakse üldiseid soovitusi, mida ei osata rakendada“ (Õ50)

„Vaja oleks just praktilisi näiteid, proovimisi ning järjepidevat tagasisidet.“ (Õ49)

„/.../ Ma arvan, et pigem tõesti selliseid reaalseid kogemusõppe laadi koolitusi, mitte ainult teooria osas. Praktilisi koolitusi, mis annaksid näputäideid ning nõuandeid koos praktiseerimisvõimalusega.“ (Õ1)

ARUTELU

Kaasava hariduskorralduse rakendamisele on pööratud tähelepanu juba aastakümneid nii Eestis kui ka mujal maailmas (Euroopa Eripedagoogika..., 2009; Haridus- ja teadusministeerium, 2013; Räis *et al.*, 2016). Hetkel Eestis kehtiv Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus sätestab, et „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 gümnaasiumiseadus, 2021 § 6 lg 1). Selleks, et haridusliku erivajadusega õpilaste kaasamisprotsess ning õppimisvõimalused oleksid elukohajärgses koolis tõhusad, peavad õpetajad olema teadlikud konkreetse lapse võimalikest iseärasustest ning mitmekülgsustest kaasamisstrateegiatest (Bruin, 2014; Hattie, 2012). Hoolimata aastast-aastasse suurenevast autistlike laste osakaalust tavakoolis (Kallaste, 2016; Õiguskantsler, 2021), ei ole töö autorile teadaolevalt Eestis varem õpetajate teadmisi ASH-st veel uuritud.

Käesolevas töös selgitati välja Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised autismispektri häire iseärasustest, võimalikest autistlike laste kaasamist toetavatest võtetest

ning uuriti nende rakendamissagedust. Lisaks kaardistati õpetajate hinnangud enda teadmistele autistlike laste õpetamisel ning õpetajate täiendusõppe vajadus nende endi hinnangul.

Esiteks uuriti klassiõpetajatelt, kuidas nad hindavad enda teadmisi autistlike laste õpetamisel kaasava hariduse kontekstis. Haridussüsteemis toimuvate muutuste raames peavad õpetajad pidevalt oma teadmisi täiendama ja ajakohastama. Lisaks aitab ettevalmistus tõsta ka õpetajate enesetõhusust (Taimalu *et al.*, 2019). Dimopoulou (2012) toob välja, et kõrge enesetõhususega õpetajad on avatumad erinevate meetodite rakendamise osas ning suudavad paremini hakkama saada rohkem tähelepanu vajavate lastega. Uurimuses osalenud õpetajate vastuste negatiivsete hinnangute arv oma teadmistele ületas positiivsete hinnangute arvu. Ligi pooled õpetajad andsid enda pädevusele negatiivse hinnangu, mis tähendab, et Tartumaa õpetajaskond on ebakindel oma võimete ning toimetuleku osas. Seega saab järeldada, et ühelt poolt võib õpetajate madal enesehinnang mõjutada nende suhtumist ASH-ga laste õpetamise ja kaasamise osas. Teiselt poolt vajavad õpetajad järjepidevat innustamist, motiveerimist ning tuge enda enesehinnangu ning toimetuleku tõstmiseks. Varasemalt Eestis teostatud raport (Räis & Sõmer, 2016) kinnitab tulemusi, et umbes pooled tavakooli õpetajatest peavad enda pädevusi HEV-õpilastega töötamisel ebapiisavaks. Järeldust toetab raporti (Räis *et al.*, 2016) kajastus, mille kohaselt eelistaksid õpetajad suurendada tavakoolides eriklasside arvu kui suunata järjest enam HEV-õpilasi tavaklassidesse. Räis jt (2016) lisavad veel, et antud eelistus võib olla seotud õpetajate tundega, et nad ei suuda oma hinnanguid ja teadmisi arvestades kõiki lapsi tähenduslikult kaasata.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada klassiõpetajate teadmisi autismispektri häire iseärasustest. Whitman ja DeWitt (2011) toovad välja, et ASH avaldub iseärasustena sotsiaalsetes oskustes, kommunikatsioonis, käitumises ning kognitiivsetes protsessides. Autori hinnangul tuleks seega õpetajate teadmiste uurimiseks käsitleda kõiki väljatoodud valdkondi. Hoolimata õpetajate madalast hinnangust oma teadmistele autistlike laste õpetamisel, selgus positiivsena kõrge teadmiste tulemus ASH iseärasustest. See tähendab, et õpetajatel on olemas baasteadmised, et märgata ning ära tunda autistlikke joontega lapsi klassiruumis. Samas, võib õpetajate ebakindlus mõjutada teadmiste seostamist ning nende rakendamist (Dimopoulou, 2012).

Kõige enam on klassiõpetajad teadlikud autistlike laste käitumise iseärasustest. Korduvad käitumismustrid, sundmõtted ja rituaalne käitumine tulevad sageli selgelt esile lapse kooliminekul ja algklassides (Gillberg, 2003). Todd (2015) toob välja, et tihtipeale märgatakse esimesena autistliku lapse puhul tema käitumuslikke erisusi. Tulemustest selgus,

et kõige enam on õpetajad teadlikud ASH-ga lastele omastest käitumismustritest ning rutiinsetest tegevustest. Samuti ollakse kursis, et autistlikel lastel võivad olla erihuvid, millele pööratakse rohkelt tähelepanu teiste tegevuste arvelt. Kinnitamaks ülaltoodud seisukohta tunnuste märkamise osas, on antud käitumisviisid klassiruumis õpetajatele samuti selgelt silmapaistvad. Seega saab väita, mida enam on käitumuslik iseärasus väljendunud, seda suurem on õpetajate teadmiste, märkamise ning seostamise pädevus.

Kõige vähem on klassiõpetajad teadlikud kõne võimalikest iseärasustest. Ligi kolmandik õpetajatest ei ole teadlik, et autistlike laste kõnet iseloomustab kajakõne. Kim jt (2014) toovad välja, et kajakõnel on äärmiselt oluline funktsioon kõne mõistmise toetamiseks. Seega saab järeldada, et ühelt poolt ei ole õpetajad märganud, kas ning mis eesmärgil autistlike joontega laps sõnade või fraaside järele kordamist kasutab. Teiselt poolt ei pruugi kajakõne tavakooli keskkonnas või suures klassikomplektis olla nii märgatav. Lisaks kõne märgatavatele iseärasustele, esineb samuti teadmiste vähesus autismiga laste suhtlemisviiside erisustest ning mitteverbaalse kommunikatsiooni probleemidest. Nimelt, leidis 21% õpetajatest, et autistlik laps suudab oma suhtlusviisi teistega kohandada. Kui ASH-ga laps ei mõista õpetaja kõnet või kõne mitteverbaalseid väljendusi, on see suureks takistuseks laste õppimisvõimele ning –võimalustele. Tulemuste põhjal saab öelda, et kõnes esinevaid erisusi või puudujääke ei ole alati võimalik märgata autistliku lapsega suheldes. Sellest lähtuvalt vajavad õpetajad valdkonnapõhiseid eelteadmisi (Kim *et al.*, 2014; Whitman & DeWitt, 2011). Lisaks on oluline koostöö logopeediga erinevate tunnuste tõlgendamise ning selgitamise osas (Frith, 2003). Eelteadmiste ning koostöö puudumisel jäävad aga paljud iseärasused märkamatuks või nendega ei arvestata õppetegevuste läbiviimisel.

Kolmanda uurimisküsimusega selgitati välja klassiõpetajate teadmised autismiga laste võimalikest kaasamisstrateegiatest ning uuriti nende rakendamissagedust. Räis ja Sõmer (2016) toovad välja, et õpilaste kaasamine on efektiivne, kui selleks on tagatud kõik tingimused. Üldjoontes saab väita, et ASH-ga laste õpetamise ning kaasamise edukus sõltub õpetaja teadmistest (Ravet, 2015). Positiivsena saab välja tuua, et Tartumaa õpetajad on teadlikud autistlike laste võimalikest kaasamist toetavatest võtetest. Hoolimata ilmnenud ASH kõne iseärasusi puudutavate teadmiste suurendamise vajalikkusest, selgus, et õpetajad on teadlikud selgete ning konkreetsete korralduste kasutamise olulisusest. See tähendab, et autistlike laste kaasamisel kohandavad õpetajad enda suhtlusviisi vastavalt lapse vajadusele ning individuaalsele iseärasusele. Lisaks on klassiõpetajad teadlikud, et ASH-ga laste kaasamisel on tähtsal kohal koostöö kolleegide, tugispetsialistide ning vanemate vahel. Sellest saab järeldada, et õpetajad hindavad koostöö olulisust ning tegutsevad ühise eesmärgi nimel.

Autismispektri häirega lapsed võivad käituda ettearvamatult, häirides seeläbi õppetegevuse läbiviimist või klassikaaslaste keskendumist (Todd, 2015). Lisaks väsivad autismiga lapsed ruttu ning vajavad puhkepause (Berckelaer-Onnes *et al.*, 2020). Selleks, et tagada lapse vajadustele vastavad tingimused, peaks klassiruumis olema koht rahunemise või puhkamise jaoks (Stokes *et al.*, 2017). Tulemustest selgus, et ligi neljandik õpetajatest ei ole vastavast võttest teadlik. Sellest võib järeldada, et ebasobiva käitumise taga võib hoopis olla asjaolu, et lapse vajadusi pole märgatud ning nendega arvestatud.

Klassiõpetajate teadmised kaasamisstrateegiatest avaldavad mõju nende rakendamise sagedusele (Lindsay *et al.*, 2013). Tulemuste alusel saab välja tuua, et mida enam on õpetajad teadlikud erinevatest kaasamist toetavatest võtetest, seda suurem on samuti nende rakendamise sagedus. Ligi kolmandik õpetajatest rakendab igapäevaselt mitmekülgsid võtteid, et kaasata ASH-ga õpilasi õppetegevustesse. Eespool sai mainitud, et õpetajaskonna seas esineb kõrge teadlikkus koostöö olulisusest, seeläbi rakendatakse antud võtet samuti kõige rohkem. Seevastu madal teadlikkus esines rahunemiskoha vajalikkusest ning tulemuste järgi kasutatakse antud võtet kõige vähem ja kõige harvemini. Tulemuste põhjal saab järeldada, et kui suurendada klassiõpetajate teadmisi kaasamist toetavatest võtetest ning nende eesmärkidest, siis suureneb samuti igapäevaselt rakendatavate võtete kasutamise sagedus.

Neljanda uurimusküsimusega sooviti teada saada klassiõpetajate koolitusvajadus ASH-ga lapsi õpetamise osas. Kaasava hariduse rakendamise algusest on õpetajate koolitusvajadust järjepidevalt kaardistatud (Runno, 2018; Räis *et al.*, 2016; Taimalu *et al.*, 2019; Übius *et al.*, 2014). Taimalu jt (2019) toovad välja, et võrreldes teiste riikidega on Eesti õpetajad kõrgelt motiveeritud ning positiivse suhtumisega koolituste osas. Antud töö tulemuste kohaselt ei ole üle pooltest õpetajatest eelnevalt osalenud ASH alastel koolitustel ning ligi kolmveerand vastajatest tunneb vajadust enesetäiendamise järele. Vähene osalemine koolitustel võib olla seotud ka eelnevalt autistlike laste õpetamise kogemusega. Nimelt, ligi 60% 62-st õpetajast on õpetanud või õpetab praegu ASH-ga õpilasi. Räis ja Sõmer (2016) toovad välja, et enne HEV-õpilase olemist klassis, ei saa eelnevalt koolituste ning kaasamise näol täielikult valmis olla. Seega saab järeldada, et õpetajad osalevad vastavatel koolitustel vajaduse ilmnemisel.

Enesetäiendamise puhul ilmnes, et õpetajad vajaksid koolitusi ASH iseärasuste ning kaasamisvõtete osas. Antud vajaduse osas ilmnes mõningane vastuolu. Kuna tulemuste kohaselt on õpetajate teadmised kõrged nii iseärasuste kui ka kaasamist toetavate võtete osas, siis võib täiendusõppe vajadus olla seotud hoopis õpetajate hinnangutega enda pädevusele.

Mida enesekindlam on õpetaja enda pädevuse ning teadmiste osas, seda tõhusamalt tulevad nad väljakutsetega iseseisvalt toime (Taimalu *et al.*, 2019).

Tulemuste kohaselt peavad klassiõpetajad oluliseks koostööd vanemate ning tugispetsialistidega. Hoolimata antud võtte tihedast rakendamisest, ilmes siiski täiendkoolituse vajadus koostöö valdkonnas. Ühelt pool võib selle põhjuseks olla vanemate erinev suhtumine lapse vajaduste ning kooli võimaluste osas. Teiselt poolt tugispetsialistide vähene olemasolu koolides või nende üldine kättesaadavus. HaridusSilma (2020) andmetel on tugispetsialistide olemasolu koolides tõusnud, ent sellest hoolimata ilmneb raskusi toetuse kättesaadavuse osas (Aidla, 2020; Kruusamäe, 2015; Runno, 2018). Sellest võib järeldada, et koolides, kus esineb tugispetsialistide puudus, vajavad õpetajad täiendavat juhendamist, kuhu ning kelle poole vajadusel pöörduda.

Suurim koolitusvajadus ilmes praktiliste koolituste järele. Räis jt (2016) töid soovitusena välja, et koolituste läbiviimisel tuleks rohkem tähelepanu pöörata õpetajate vajadustele ning seeläbi suurendada praktilise õppimise osakaalu. Sellest saab järeldada, et õpetajatel on keeruline koolitustelt saadud teadmiste üle kandmine klassiruumi. Seevastu tulemuslikum oleks hoopis praktiliste olukordade nägemine ja kogemine. Räis ja Sõmer (2016) lisavad, et koolitused peaksid olema seotud proovimise ja katsetamisega.

Käesolevas töös võib leida kitsaskohti küsimustiku koostamise kui ka andmetöötluse osas. Antud magistritöö valim on väike ning ühe maakonna keskne, seega ei saa tulemusi üldistada. Tuleb samuti arvesse võtta, et kõrgeid tulemusi võis positiivses suunas mõjutada etteantud väidete olemasolu. Sellest lähtuvalt oleks võinud kasutada rohkem avatud küsimusi või intervjuud. Antud andmekogumismeetodid on ajamahukamad, kui võimaldaksid saada sisukamaid vastuseid. Uuringu nõrkused võib lisaks pidada tulemuste hinnangulist külge. Küsimustiku täitmise protsessi ei kontrollitud, seega ei saa kinnitada, kas vastajad süvenesid väidetesse või kasutasid lisaabi.

Edaspidiselt saaks tulemusi veel omavahel analüüsida ning seostada. Välja saaks tuua, kas ning kuidas on läbitud koolitused mõjutanud õpetajate teadmisi autismispektri häirest. Analüüsida saaks lisaks, kuidas on õpetajate teadmised kaasamist toetavatest võtetest seotud nende rakendamise sagedusega. Lisaks võiks edaspidistes uurimustes kaasata teiste maakondade õpetajaid ning võrrelda alushariduse või põhikooli õpetajate tulemusi. Selle abil saaks täpsustada õpetajate teadmisi ja koolitusvajadust. Tulemusena oleks võimalik luua õpetajate vajadustele vastav koolituskava.

TÄNUSÕNAD

Suur tänu käesoleva töö juhendajale, Kristina Kutsarile, järjepideva toetuse, motiveerimise ning konstruktiivse tagasiside eest. Lisaks avaldan tänu Karmen Kalkile edasiviivate nõuannete eest andmetöötuse läbiviimisel.

AUTORSUSE KINNITUS

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

Maarja Tulit

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Aidla, A. (2020). *Eesti koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes*. Magistritöö, Tartu: Tartu Ülikool.
- All Party Parliamentary Group on Autism (2017). *Report: Autism and education in England, 2017*, London.
- American Psychiatric Association (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge (Mass.); London: The MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. (Eds.). *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Second edition*. (pp. 3–20). Oxford: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic-child have a theory of mind. *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of Mind in Autism: It's Relationship to Executive Function and Central Coherence. In Cohen, D. J., Volkmar, F. R. (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Second edition*. (pp. 880–893). New Yersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bayat, M. (2012). *Teaching Exceptional Children*. New York: The McGraw-Hill Co.
- Berckelaer-Onnes, I. van, Degrieck, S., & Hufen, M. (2020). *Autism ja meeleprobleemid*. Eesti Autismiliit.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Borson, B. (2016). *Autism Spectrum Disorder in the Inclusive Classroom: How to Reach & Teach Students With ASD. Second Edition*. New York: Scholastic, Inc.
- Bruin, C. (2014). 5 küsimust. *Praktiline juhend autismiga lapse kasvatamiseks*. Eesti Autismiühing.
- Bjornsson, B. G., Saemundsen, E., & Njardvik, U. (2018). A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism – Implications for educational practices. *Nordic Psychology*.
- Coleman, M., & Gillberg, C. (2012). *The Autisms. Fourth edition*. Oxford: Oxford University Press.

- Davies, N. O., & Carter, A. S. (2014). Social Development in Autism. In Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J. & Pelphrey, K. A. (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Fourth edition.* (pp. 212–229). New Yersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Dimopoulou, E. (2012). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for Children with Autism. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 3(1).
- Ehanurm, H. (2018). *Tavakooli õpetajate valmisolek töötada haridusliku erivajadusega lastega Salme Põhikooli ja Kuressaare Gümnaasiumi näitel*. Lõputöö, Tartu Ülikool.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – soovitusel poliitikakujundajatele*. Odense, Taani.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma. Second edition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gillberg, C. (2003). *Aspergeri sündroom lastel, noortel ja täiskasvanutel. Normaalne, geenius või nohik?* Kirjastus „Kunst“.
- Goodman, R., & Scott, S. (2012). *Child and Adolescent Psychiatry. Third edition*. New Yersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Grandin, T., & Panek, R. (2015). *Autism: diagnoosimise alused ja suhtumine autistidesse*. Kirjastus „Pilgrim“.
- Haimour, A. I., & Obaidat Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *Worlds Journal of Education*, 3-5, 45–56.
- Happé, F. (1999). Review: Autism: cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 216–222.
- Happé, F. (2003). Theory of mind and the self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001, 134–144.
- Happé, E., Ehlers, S., Fletcher, P., Frith, U., Johansson, M., Gillberg, C., Dolan, R., Frackowiak, R., & Frith, C. (1996). ‘Theory of mind’ in the brain. Evidence from a PET scan study of Asperger syndrome. *Clinical Neuroscience and Neuropathology, NeuroReport* 8, 197–201.
- HaridusSilm (2020). *Tugispetsialistide andmed*. Külastatud aadressil <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/tugispetsialistid>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2013). *Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse muutmine*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/uudised/hariduslike-erivajadustega-opilaste-oppekorraldust-ootavad-ees-muudatused>

- Haridus- ja Teadusministeerium (2021). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on achievement*. Oxford: Routledge.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88.
- Kallaste, E. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Temaatiline raport: Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010–2014*. Eesti rakendusuuringu keskus Centar.
- Kangro, T. (2018). Elukestev tugi säästaks tuhandeid inimesi ja miljoneid eurosid. *Eripedagoogika*, 54, 73–76.
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2014). Language and Communication in Autism. In Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J. & Pelphrey, K. A. (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Fourth edition*. (pp. 230–262). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Kivikas, M. (2018). Autistlike laste õpetamine. *Eripedagoogika*, 54, 13–16.
- Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101–122.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362.
- Linna, S.-L. (2006). Pervasiivsed arenguhäired. J. Liivamägi (Toim). *Laste- ja noortepsühhiaatria* (lk 285–294). Tallinn: AS Medicina.
- Maailma Tervishoiuorganisatsioon (1992). *RHK-10 Psüühika- ja käitumishäired - kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. Tartu: Tartu Ülikooli psühhiaatriakliinik.
- Noonan, M. J. (2006). Teaching Children with Autism. In Noonan, M. J., & McCormick, L. (Eds.). *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods & Procedures*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals – relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32(7), 1081–1105.
- Paat, G., Kaarna, R., & Aaviksoo, A. (2011). *Meditiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs*. Poliitikauuringute Keskus PRAXIS.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind— knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60(3), 689–700.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515–526.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2021). Riigi Teataja I, 16.04.2021, 6. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>
- Ravet, J. (2018). ‘But how do I teach them?’: Autism & Initial Teacher Education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714–733.
- Ravet, J. (2015). *Supporting Change in Autism Services: Bridging the gap between theory and practice*. New York: Routledge.
- Reagan, N. (2012). *Effective Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders*. Education Masters, St. John Fisher College.
- Rodden, B., Prendeville, P., Burke, S., & Kinsella, W. (2018). Framing secondary teachers’ perspectives on the inclusion of students with autism spectrum disorder using critical discourse analysis. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 235–253.
- Runno, E. (2018). *Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Räis, M. L., & Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Eesti rakendusuuringute keskus Centar.
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Eesti rakendusuuringute keskus Centar.
- Suuder, M. (2015). Pervasiivsete häiretega õpilaste õpetamise kogemusest Tartu Herbert Masingu koolis. *Eripedagoogika*, 45, 11–16.
- Stokes, M. A., Thomson, M., Macmillan, C. A., Pecora, L., Dymond, S. R., & Donaldson, E. (2017). Principals' and Teachers' Reports of Successful Teaching Strategies with

- Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32 (3-4), 192–208.
- Taimalu, M., Uibo, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. I osa*. Tallinn: Innove.
- The Centers for Disease Control and Prevention (2018). *Report: Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014*. Külastatud aadressil https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm?s_cid=ss6706a1_w
- Todd, S. (2015). *Väike raamat autismispektri häirest*. Kirjastus „Stadium“.
- Tooding, L.-M. (2020). Cronbachi kordaja. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/cronbachi-kordaja>
- Trillingsgaard, A., & Jørgensen, O. S. (1993). *Autism. Kirjutistesari autismist-I*. Koolipsühholoogia kirjastus.
- Veskis, K. (2018). *Autismi olemus: neuroloogilise mitmekesisuse kaitseks*. Kirjastus „Pilgrim“.
- Vincent, J., & Ralston, K. (2019). Trainee teachers’ knowledge of autism: implications for understanding and inclusive practice. *Oxford Review of Education*, 46(2), 202–221.
- Õiguskantsler (2021). *Statistika ja uuringud*. Külastatud aadressil <https://www.oiguskantsler.ee/et/statistika-ja-uuringud>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.
- Übus, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: Innove.
- Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Post-primary school teachers’ knowledge and understanding of autism spectrum disorders. *Irish Educational Studies*, 36(3), 399–422.
- Whitman, T. L., & DeWitt, N. (2011). *Key Learning Skills for Children with Autism Spectrum Disorders: a Blueprint for Life*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Whitman, T. L. (2004). *The Development of Autism: A Self-Regulatory Perspective*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 9, 11–29.

World Health Organization (2021). *Autism Spectrum Disorders*. Külastatud aadressil <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Lisad

Lisa 1 – Küsimustik õpetajate autismispektri häire alaste teadmiste uurimiseks

Austatud klassiõpetaja!

Mina olen Maarja Tulit ning õpin Tartu Ülikoolis eripedagoogika ja logopeedia õppekaval. Pöördun Teie poole seoses oma magistritööga, mille eesmärgiks on välja selgitada Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised autismispektri häire iseärasustest ning uurida õpetajate valmisolekut õpetada autistlikke õpilasi tavakoolis.

Palun Teil täita allolev küsimustik, mis on anonüümne ja konfidentsiaalne. Saadud andmete analüüsi tulemusi kasutatakse vaid magistritöö tarbeks.

Vastamiseks kulub umbes 15 minutit. Küsimuste korral võtke ühendust meili teel:

maarjatulit@gmail.com

I OSA. TAUSTINFORMATSIOON

1. Palun märkige oma vanus

- ☐ kuni 29
- ☐ 30–39
- ☐ 40–49
- ☐ 50–59
- ☐ üle 60

2. Kui pikk on Teie pedagoogiline staaž klassiõpetajana?

- ☐ kuni 5 aastat
- ☐ 5–10 aastat
- ☐ 11–15 aastat
- ☐ 16–20 aastat
- ☐ 21 või rohkem aastat

3. Milline on Teie kvalifikatsioon (haridus)?

- ☐ pedagoogiline kõrgharidus
- ☐ muu kõrgharidus ja õpetajakoolitus
- ☐ keskharidus ja õpetajakoolitus
- ☐ Muu:

4. Kas olete õpetanud või õpetate praegu autismispektri häirega (ASH) õpilasi?

- ☐ jah
- ☐ ei

5. Kuivõrd teadlik olete ASH iseärasustest?

- ☐ väga teadlik
- ☐ teadlik
- ☐ enam-vähem teadlik
- ☐ mõningal määral teadlik
- ☐ ei ole üldse teadlik

6. Kuidas hindate oma teadmiste taset autistlike laste õpetamisel kaasavas kontekstis?

- ☐ väga teadlik
- ☐ teadlik
- ☐ enam-vähem teadlik
- ☐ mõningal määral teadlik
- ☐ ei ole üldse teadlik

7. Kas olete osalenud täiendkoolitustel autismispektri häirega laste teemal?

- ☐ jah
- ☐ ei

8. Millistel autismispektri häire alastel koolitustel olete osalenud?

.....

II OSA. 2.1 AUTISMISPEKTRI HÄIRE (ASH) ISEÄRASUSED

Palun hinnake allolevaid väiteid *tõene* või *väär* vastustega.

1. ASH-ga lapse kõne areng hilistub ning areneb aeglasemalt võrreldes eakaaslastega.
2. Verbaalne ja mitteverbaalne kommunikatsioon ei ole autistlikel lastel kahjustatud.
3. Autistlike laste kõne iseloomulikuks tunnuseks on sõnade või fraaside järele kordamine.
4. Autistlik laps ei suuda oma suhtlusviisi teistega kohandada.
5. Verbaalse kommunikatsiooni sisu mõistmine valmistab ASH-ga lastele raskusi.
6. Autistliku lapse kommunikatsioon on suunatud vastastikusele suhtlemisele.
7. Silmside loomine ja hoidmine ei valmista autistlikule lapsele raskusi.
8. Autistlik laps mõistab kergesti sotsiaalseid reegleid ning tegutseb vastavalt.
9. Autismispektri häirega laps loob kergesti sõprussuhteid.
10. Autistlike lastel näoilmed on enamasti muutumatud ega väljenda emotsioone.
11. Raskused teiste inimeste tunnete, mõtete ja tegevuste mõistmisel ei iseloomusta üldjuhul autismispektri häiret.
12. Autistlik laps mõtleb peamiselt endast lähtuvalt.
13. Autismispektri häirele on omased käitumismustrid ja rutiinsed tegevused.
14. Autistlik laps tuleb kergesti toime rutiini muudatustega.
15. Pea või keha kiigutamine, kindlas järjekorras tegevuste sooritamine ning ühekülgsed tegevustele keskendumine iseloomustab autistliku lapse käitumist.
16. Sundlik ja rituaalne käitumine on autismispektri häire tunnuseks.
17. Enamasti on autistlikel lastel spetsiifilised erihuvid, millele keskendutakse põhjalikult.
18. Stereotüüpsed käitumisviisid aitavad autismiga lapsel rahulikuks jääda, keskenduda ning saavutada kontrolli olukorra või tegevuse üle.
19. Intellektipuue on autismispektri häire diagnoosimise aluseks.
20. Autismispektri häirega kaasneb kuulmislangus.
21. Sensorse töötlemise (tajude üli- või alatundlikkus) probleemide tõttu tunnetavad autismiga lapsed maailma teistmoodi.
22. Autistlik laps suudab pikalt keskenduda õppetegevustele.
23. Autistliku lapse mõtlemise tunnuseks on konkreetsus.
24. Teaduslike faktide, detailide ning numbrikombinatsioonide meelde jätmine ei valmista paljudele autistlikele lastele probleeme.

II OSA. 2.2 ÕPETAJATE TEADLIKKUS KAASAMISSTRATEEGIADEST

Palun hinnake, kuivõrd teadlik olete alljärgnevatest autismispektri häirega laste võimalikest kaasamisstrateegiatest *jah* või *ei* vastustega.

1. Autismispektri häirega laste kaasamisel tuleb kasutada selgeid ja konkreetseid korraldusi.
2. Verbaalse kõne mõistmiseks peavad õpetajad enda kõnemaneeeri ja keelekasutust muutma ning kohandama.
3. Verbaalse kõne mõistmiseks tuleb kasutada visuaalset materjali (pildid, ajakavad, tegevuste järjekorrad jne).
4. Kõne mõistmiseks on oluline vähendada lausetes kasutatavate sõnade hulka.
5. Sotsiaalsete oskuste õpetamine on kõige tõhusam, kui seda teha järjepidevalt kogu klassi osavõtul.
6. Kirjutamata reeglid tuleb autismiga lapsele põhjalikult lahti selgitada.
7. Õpitud oskusi ja teadmisi peab järjepidevalt praktiliselt harjutama.
8. Autistlike laste kaasamisel tuleb jälgida ühtset päevakava ning struktureeritud rutiini.
9. Rutiini muudatustest või tegevuste teisiti tegemisest tuleb autistlikule lapsele eelnevalt teada anda.
10. Ebasobiva käitumise ennetamiseks on soovitatav kasutada plaane ja ajakavasid.
11. Meelistegevustele ja erihuvidele toetumine õpetamisel soodustab autistliku lapse huvi õppetegevuste vastu.
12. Klassiruumis peaks olema koht rahunemise jaoks.
13. Autistlikud lapsed väsivad ruttu ning vajavad õppetegevustes puhkepause.
14. Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate vahel.
15. Läbimõeldud tegevus soodustab autistlike laste kaasamist tavakooli keskkonda.

II OSA. 2.2 ÕPETAJATE TEADLIKKUS KAASAMISSTRATEEGIADEST

Palun hinnake autismispektri häirega laste kaasamisstrateegiate rakendamissagedust seoses oma tööga.

1 – ei rakenda üldse; 2 - pigem ei rakenda; 3 – mõnikord rakendan; 4 - enamasti rakendan;

5 – igapäevaselt rakendan

1. Autismispektri häirega laste kaasamisel tuleb kasutada selgeid ja konkreetseid korraldusi.
2. Verbaalse kõne mõistmiseks peavad õpetajad enda kõnemaneeeri ja keelekasutust muutma ning kohandama.
3. Verbaalse kõne mõistmiseks tuleb kasutada visuaalset materjali (pildid, ajakavad, tegevuste järjekorrad jne).
4. Kõne mõistmiseks on oluline vähendada lausetes kasutatavate sõnade hulka.
5. Sotsiaalsete oskuste õpetamine on kõige tõhusam, kui seda teha järjepidevalt kogu klassi osavõtul.
6. Kirjutamata reeglid tuleb autismiga lapsele põhjalikult lahti selgitada.
7. Õpitud oskusi ja teadmisi peab järjepidevalt praktiliselt harjutama.
8. Autistlike laste kaasamisel tuleb jälgida ühtset päevakava ning struktureeritud rutiini.
9. Rutiini muudatustest või tegevuste teisiti tegemisest tuleb autistlikule lapsele eelnevalt teada anda.
10. Ebasobiva käitumise ennetamiseks on soovitatav kasutada plaane ja ajakavasid.
11. Meelistegevustele ja erihuvidele toetumine õpetamisel soodustab autistliku lapse huvi õppetegevuste vastu.
12. Klassiruumis peaks olema koht rahunemise jaoks.
13. Autistlikud lapsed väsivad ruttu ning vajavad õppetegevustes puhkepause.
14. Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate vahel.
15. Läbimõeldud tegevus soodustab autistlike laste kaasamist tavakooli keskkonda.

III OSA. KOOLITUSVAJADUS

Palun vastake lühidalt alljärgnevatele küsimustele Teie koolitusvajaduste kohta seoses autistlike laste õpetamisega.

1. Kas vajaksite autismispektri häire alaseid koolitusi?

.....

2. Milliseid koolitusi vajaksite oma oskuste ja teadmiste täiendamiseks, et efektiivselt kaasata ASH-ga õpilasi?

.....

Lisa 2 – Sagedustabel. Klassiõpetajate teadlikkus kaasamisstrateegiatest ning nende rakendamissagedus

	Millistest kaasamisstrateegiatest on Tartumaa õpetajad teadlikud?		Milliseid strateegiaid õpetajad rakendavad õppetöös? (1 – ei rakenda üldse; 2 – pigem ei rakenda; 3 – mõnikord rakendan; 4 – enamasti rakendan; 5 – igapäevaselt rakendan)				
Väide	Teadlik (%)	Ei ole teadlik (%)	Ei rakenda üldse	Pigem ei rakenda	Mõnikord rakendan	Enamasti rakendan	Igapäevaselt rakendan
1. Autismispektri häirega laste kaasamisel tuleb kasutada selgeid ja konkreetseid korraldusi.	100%	0%	6,5%	1,6%	16,1%	27,4%	48,4%
2. Verbaalse kõne mõistmiseks peavad õpetajad enda kõnemaneeeri ja keele- kasutust muutma ning kohandama.	88,7%	11,3%	6,5%	3,2%	17,7%	37,1%	35,5%
3. Verbaalse kõne mõistmiseks tuleb kasutada visuaalset materjali.	88,7%	11,3%	6,5%	4,8%	17,7%	35,5%	35,5%
4. Kõne mõistmiseks on oluline vähendada lausetes kasutatavate sõnade hulka.	87,1%	12,9%	4,8%	3,2%	29%	41,9%	21%
5. Sotsiaalsete oskuste õpetamine on kõige tõhusam, kui seda teha järjepidevalt kogu klassi osavõtul.	82,3%	17,7%	6,5%	1,6%	17,7%	27,4%	46,8%
6. Kirjutamata reeglid tuleb autismiga lapsele põhjalikult lahti selgitada.	83,9%	16,1%	4,8%	6,5%	24,2%	35,5%	29%
7. Õpitud oskusi ja teadmisi peab järjepidevalt praktiliselt harjutama.	91,9%	8,1%	4,8%	3,2%	8,1%	37,1%	46,8%
8. Autistlike laste kaasamisel tuleb jälgida ühtset päevakava ning struktureeritud rutiini.	96,8%	3,2%	4,8%	0%	16,1%	45,2%	33,9%
9. Rutiini muudatustest või tegevuste teisiti tegemisest tuleb autistlikule lapsele eelnevalt teada anda.	85,5%	14,5%	6,5%	3,2%	21%	33,9%	35,5%

10. Ebasobiva käitumise ennetamiseks on soovitatav kasutada plaane ja ajakavasid.	82,3%	17,7%	4,8%	3,2%	24,2%	45,2%	22,6%
11. Meelistegevustele ja erihuvidele toetumine õpetamisel soodustab autistliku lapse huvi õppetegevuste vastu.	91,9%	8,1%	4,8%	3,2%	27,4%	37,1%	27,4%
12. Klassiruumis peaks olema koht rahunemise jaoks.	74,2%	25,8%	21%	21%	29%	9,7%	19,4%
13. Autistlikud lapsed väsivad ruttu ning vajavad õppetegevustes puhkepause.	88,7%	11,3%	6,5%	3,2%	35,5%	33,9%	21%
14. Autismispektri häirega laste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks on vajalik koostöö kolleegide, tugispetsialistide ja vanemate vahel.	100%	0%	4,8%	0%	11,3%	17,7%	66,1%
15. Läbimõeldud tegevus soodustab autistlike laste kaasamist tavakooli keskkonda.	93,5%	6,5%	8,1%	1,6%	14,5%	29%	46,8%
Tulemuste keskmine (%)	89%	11%	9,7%	4%	20,6%	32,9%	35,7%

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maarja Tulit,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Tartumaa koolide klassiõpetajate teadmised autismispektri häirest ning nende valmisolek kaasata autistlikke õpilasi tavakoolis“, mille juhendaja on Kristina Kutsar, 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.

Maarja Tulit

18.05.2021