

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Merit Nukka

HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE KAASAMINE ALGKLASSIDES 2016.
AASTAL - KOOLISISENE TÖÖKORRALDUS, MEESKONNATÖÖ JA ÕPETAJA ROLL

Magistritöö

Juhendaja: Kaja Oras, MA (pedagoogika), Tartu Hansa Kooli õpetaja

Kaasjuhendaja: Pille Häidkind, Ph.D., eripedagoogika lektor

Tartu 2018

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli analüüsida, missugune oli koolide meeskondade arusaam hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamiseks vajalikust töökorraldusest, meeskonnatööst ja õpetaja rollist I kooliastmes 2016. aastal. Sealhulgas hinnata varasemaid välismaal tehtud uuringuid samas valdkonnas ning võrrelda neid Eestis kasutatava kontekstis. Töö andmestik on kogutud MTÜ Hea Alguse koolituskeskuse projekti “Laps turvalises haridussüsteemis: kaasamine ja sekkumine kõigi laste huvides” raames. Uurimuses osales 31 meeskonna liiget 9-st tavakoolist. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid ning andmeanalüüsimeetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Tulemustena tutvustati uuritud koolide töökorraldust hariduslike erivajadustega õppijate kaasamisel, asutusesisest meeskonnatööd ning õpetajate rollimuutust tavaklassides, kus õpivad hariduslike erivajadustega õpilased. Selgus, et õpetajal on võtmeroll haridusliku erivajadusega lapse kaasamisel ja tema arendamisel. Tema märkab ja kaardistab vajadused, alustab lapsega tööd esimesena ning algatab koostöö meeskonnaliikmetega.

Märksõnad: kaasav haridus, hariduslikud erivajadused, meeskonnatöö, klassiõpetaja

Abstract

The purpose of this Master's thesis was to analyse and describe the perceptions of the work organization and cooperation necessary for the inclusion of students with special educational needs in elementary school in 2016. Including the impact of previous studies carried out abroad in the same field and to compare them in a specific context used in Estonia.

The data were collected during the project "Child in safe educational system: the involvement and intervention for the interests of all children" of MTÜ Hea Alguse koolituskeskus. 31 members of the team from 9 general schools participated in the study. Semi-structured interviews were used to collect data and a qualitative, inductive content analysis was used as a data analysis method. As a result, the work of the schools, the teamwork and the role of teachers in ordinary classes with students with special educational needs were examined. Teachers play a key role in involving and developing a child with special educational needs. Teacher notices and maps the needs of the child, starts work with the child first and initiate cooperation with the team members.

Keywords: inclusive education, special educational needs, teamwork, class teacher

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Hariduspoliitiline suund.....	5
Kaasav haridus Eesti koolis.....	7
Juhtimine ja töökorraldus.....	8
Meeskonna liikmed ja koostöö.....	12
Õpetaja roll HEV õpilaste kaasamisel.....	15
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	18
Metoodika.....	19
Valim.....	19
Mõõtevahend.....	20
Protseduur.....	22
Tulemused.....	23
Tugimeeskonna liikmed ja igäihe roll kaasava hariduse rakendamisel.....	23
Koolisisene tugimeeskond ja liikmete rollid.....	23
Olulised tegevused HEV õppija kaasamisel.....	28
Kooli ja klassi füüsiline õpikeskkond.....	28
Õpetaja töö klassiruumis.....	30
Meeskonnatöö.....	33
Võimalused ja probleemid seoses koolide meeskonnatööga.....	35
Võimalused.....	36
Probleemid.....	37
Arutelu.....	38
Tänuõnad.....	41
Autorsuse kinnitus.....	41
Kasutatud kirjandus.....	42
Lisa 1. Intervjuu kava.....	48
Lisa 2. Näide kodeerimisest.....	50

Sissejuhatus

Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992) järgi on igaühel õigus haridusele ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018) sätestab, et kõigile isikutele on kvaliteetne üldharidus võrdväärselt kättesaadav sõltumata nende taustast (sh hariduslikust erivajadusest) ja põhihariduse omandamise võimalus peab olema tagatud koolikohustuslikele lastele elukohajärgses koolis. Riiklikult on seega vastu võetud poliitiline otsus, et õppekorralduses tuleb järgida kaasava hariduse põhimõtteid.

Täna ei räägita enam niivõrd sellest, mis ja milleks on kaasav haridus, vaid peamine küsimus on, kuidas seda saavutada - kuidas tulla toime erinevustega koolides, klassiruumides ja õppekavades (Euroopa Eriõppe ja ..., 2014). Loodud on võimalused ja soositakse kaasavat haridust, koolidelt oodatakse erivajadustega õpilastega toimetulekut.

Jaan Kõrgesaar on kirjutanud Skogen' ja Holmberg'i (2002) teose eessõnas, et vaimusuuruse poole suunab rahvast Põhjamaadest lähtunud idee kaasavast ühiskonnast ja koolist. Sellise ühiskonna poole, kus igaüks leiab oma võimete ja oskuste põhjal sobivat rakendust, ning sellise kaasava kooli poole, kus igaühe võimeid arvestatakse. Kaasav kool algab sellest, et igaüks jõuab kooli ja kool sobitub õpilasega. Sellise eesmärgi poole liikumine pole üheski riigis olnud kiire ja sujuv. Ent kooliuuendus on igikestev ja hädavajalik protsess, mida küll ressursita teha ei saa, kuid raha iseenesest pole lahendus. (Skogen & Holmberg, 2002)

Hariduspoliitiline suund

Eesti hariduspoliitika kujundamisel on lähtunud rahvusvaheliste inimõigusi käsitletavatest dokumentidest ja riiklikult tehakse koostööd rahvusvaheliste organisatsioonidega.

Üldhariduskoolide alusväärtused tulenevad nii Eesti Vabariigi põhiseadusest kui ka ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonist, lapse õiguste konventsiooni ja Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). UNESCO Salamanca deklaratsioon (1994) ütleb, et igal lapsel on õigus haridusele ning õppimist tuleb võimaldada talle sobival tasemel. Hariduslike erivajadustega lastel peab olema ligipääs tavakoolidele, mis peaksid rakendama vastavalt lapsekeskset pedagoogikat, mis võimaldaks nende vajadustega arvestada. Tavakoolid, mis on kaasamisele orienteeritud, aitavad tõhusalt võidelda diskrimineerivate hoiakutega, loovad avatud suhtumisega

kogukondi, ehitavad kaasavat ühiskonda ning tagavad kõigile kättesaadava hariduse.

(UNESCO, 1994)

Eesti ratifitseeris ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni 2012. aastal. Selle Artikkel 24 ütleb, et osalisriigid tunnustavad puuetega inimeste õigust haridusele ning tagavad neile juurdepääsu võrdsetel alustel oma kogukonna teiste liikmetega kaasavale, kvaliteetsele ja tasuta alg- ning keskharidusele. Eestis reguleerib kohustusliku põhihariduse omandamist põhikooli- ja gümnaasiumiseadus ning sellest ei vabastata kedagi puude või väheste võimete tõttu. (Hanga, 2013)

Järjest enam toimub arutelusid teemal “kuidas kaasamist saavutada?” (Skogen & Holmberg, 2002). Näiteks 2013. aastal korraldas Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur rahvusvahelise konverentsi kaasava hariduse teemal avalikult arutlemiseks. Muuhulgas olid seal põhisõnumiteks väga hea väljaõppega professionaalide ning korralike tugisüsteemide olemasolu. (Euroopa Eriõppe ja ..., 2014)

Skogeni ja Holmbergi (2002) ettepanekul tuleks jõuda arusaamiseni, et poliitikute ülesanne on keskenduda eesmärkidele, ning haridussüsteemis töötajate põhivastutus on leida viisid, kuidas neid saavutada. Nad toovad välja, et lihtne ja oluline eeldus selleks on koostöö. Hariduspoliitilised eesmärgid on väga ambitsioonikad ning autorid püstitavad hüpoteesi, et enamikel koolis töötavatel osapooltel tekitab see stressi. Kuid selleks, et saavutada kvaliteetne kaasatus ja kohandatud õppe printsiibil töötav kool kõigile, on vaja pidevat ja ränka tööd kõikidelt, kes sellega tegelevad. See nõuab erinevate osapoolte ühiseid jõupingutusi ning koos ühes suunas liikumist. Kvaliteet ei ole lõplik seisund, mille saavutamisel enam midagi ei juhtu, vaid oluline on silmas pidada pidevat parendustööd. Kesksel kohal tuleb seada õpilane (indiviid) ning süsteemi ülesanne on ennekõike selle indiviidi teenindamine. Sama mõte on toodud välja ka rahvusvahelisel konverentsil (Euroopa Eriõppe ja ..., 2014, lk 7) toimunud arutelude põhitulemusena: “Kaasava hariduse planeerimine ja rakendamine on protsess, mis puudutab kogu haridussüsteemi ja kõiki õppijaid, õigus ja kvaliteet käivad käsikäes ning kaasavat haridust tuleb käsitleda areneva mõistena.”

Kokkuvõttes on poliitilised juhised need, mis näitavad kätte suuna ning koolitöötajad (õpilast ümbritsev sotsiaalne võrgustik) on need, kes tagavad kaasatuse ja kohandatud õppe kvaliteedi (Skogen & Holmberg, 2002).

Kaasav haridus Eesti koolis

Kaasav haridus laiemas mõttes tähendab koolis õppimist oma eeldustest lähtuvalt (Skogen & Holmberg, 2002). See on põhiõigustest lähtuv lähenemisviis haridusele (Euroopa Eripedagoogika ..., 2012). Haridus peab kohanduma kõigi jaoks ehk eesmärk on tagada, et kool oleks koht, kus kõik lapsed osalevad võrdselt (Robo, 2014) ning laste arengu potentsiaali realiseeritakse võimetekohaselt (Kaasav haridus ..., 2016). Eestis kehtiva põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt (2018, § 27, 1) on “põhikool kohustatud võtma õpilaseks vastu kõik selleks soovi avaldavad koolikohustuslikud isikud, kellele see kool on elukohajärgne kool”.

Haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) õpilaseks loetakse õpilast, kes riiklikus õppekavas või temale koostatud individuaalses õppekavas püstitatud õpitulemuste saavutamiseks vajab täiendavate tugimeetmete rakendamist või eriõppe korraldust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013). “Kui kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge” (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018, § 46).

Kaasava hariduse põhimõtted on kehtinud Eesti põhikooli- ja gümnaasiumi seaduses kaheksa aastat (Pärnapuu, 2018). Haridus - ja Teadusministeeriumi (2018) kodulehel määratletakse kaasava hariduse põhimõtet õppekorralduses kui õppurite individuaalsete, akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega arvestamist õpilase elukohajärgses haridusasutuses ning vajalike tugisüsteemide kättesaadavust.

Kohandatud õpe tähendab, et kool peab suutma pakkuda õpet igale õpilasele ja see õpe peab olema kohandatud vastavalt tema eeldustele. Teisisõnu on eesmärgiks igale õpilasele optimaalse õpikeskkonna loomine, mille lähtealuseks on igaühe võimed, mida arvestatakse õppekavade koostamisel. (Skogen & Holmberg, 2002)

Kaasav kool võtab vastu kõik õpilased ning nende hea haridus on kõikide õpetajate vastutus (Prater, 2010). Kohandatud õppe ja kaasamise ellurakendamine on kooli ja seega kogu pedagoogika üldine ülesanne. Neid kahte aspekti, kohandatud ja kaasavat õpet koos praktiseerides moodustuks tervik, mis eeldab kõikidelt haridustöötajatelt uue pädevuse omandamist ja rollimuutust. (Skogen & Holmberg, 2002)

Selleks, et olla kaasav, peab kool integreerima HEV õpilasi nii füüsiliselt, sotsiaalselt kui ka õpetuslikult. See tähendab, et HEV õpilased paiknevad samas klassiruumis nagu teised eakaaslased, sotsiaalseid suhteid edendatakse teadlikult ning kõiki õpilasi õpetatakse koos.

Viimase puhul kasutatakse HEV õpilaste toetamiseks kohandatud juhiseid, hindamist ja õpitulemusi. (Prater, 2010) Seega kesksel kohal on kohandatud õpe kaasavas klassikontekstis, mis hõlmab kuuluvust, osalust ja kaasvastutust sotsiaalses, ainealases ja kultuurilises klassikogukonnas. Õpilaste arendamisel peab kool keskenduma koostööoskustele ja vastutustundele. (Skogen & Holmberg, 2002)

Juhtimine ja töökorraldus

Kaasava hariduse rakendamine igapäevases koolielus on väljakutset pakkuv ja mitmetahuline protsess. HEV õpilaste kaasamisel tavaklassidesse on vajalik sobiv töökorraldus - sobiv õpikeskkond, juurdepääs tugisüsteemidele, kohandatud õpe, mis arvestab õpilaste individuaalseid vajadusi ja võimeid, ning vajadusel täiendava eriõppe korraldamise võimalus. (Kivirand, 2016)

On koole, kus 2010. aastal vastuvõetud ja 2014. aastal uuendatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse rakendamine oli suureks väljakutseks. Õppekavade seire võimaldab tuua välja kitsaskohti ja kavandada adekvaatseid meetmeid koolide toetamiseks õppekava rakendamisel. Enam tähelepanu on tarvis pöörata koole toetavatele meetmetele, et HEV õpilased saaksid piisavalt vajalikku tuge tavakoolis ning HEV õpilaste kaasatus tavakooli oleks samaväärne muu Euroopa ja Põhjamaadega. Erinevate koostöömudelite abil tuleb tagada, et ministriumid koordineerivad omavahel õpilast toetavate tugimeetmete loomist ja rakendamist, uuendatakse erivajadustega õppurite õppekorraldust (sh seadusandlus, rahastus, õppevara, juhendmaterjalid jne), tagamaks kõigile heal tasemel kohustuslik põhiharidus. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2015)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) jagas haridusliku erivajadusega lapsed kahte kategooriasse: HEV1 (tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi, eriõppe korraldust või tugispetsialistide teenuseid vajavad õpilased) ja HEV2 (spetsiifilist eriõppekorraldust ja ressursimahukate tugimeetmete rakendamist vajavad õpilased). (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013) Lisaks olid määratud erineva raskusastme ja puudeliikidega lastele 4-, 6-, 8- või 12-lapselised klassid ning ühele õpilasele suunatud õpe (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Põhikooli ja gümnaasiumi tegutsemise vormi alla kuulusid ka erikoolid. "Hariduslike erivajadustega õpilaste õppe paremaks korraldamiseks võib asutada ja pidada hariduslike erivajadustega õpilastele suunatud kooli. Riik tagab koolide asutamise ja pidamise nägemis- ja kuulmispuudega õpilastele, liikumispuudega õpilastele, kellel lisaks liikumispuudele

esineb täiendav hariduslik erivajadus, tundeelu- ja käitumishäiretega õpilastele, toimetuleku- ja hooldusõppel olevatele õpilastele ning kasvatuse eritingimusi vajavatele õpilastele.”

(Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 2, 4)

Käesoleval, 2018. aastal on põhikooli ja gümnaasiumiseadusesse sisse viidud muudatused. Uuenenud seadusega andis Haridus- ja Teadusministeerium erivajadustega laste põhihariduse korraldamise riigilt üle kohalikele omavalitsustele. Ministeeriumi idee oli, et lapse elukohajärgses tavakoolis täielik otsustusvabadus tagab laste vajaduste parimal moel arvestamise. (Kangro, 2018) Suurendatud on rahalisi toetusi, et nii kohalikud omavalitsused kui ka eraüldhariduskoolide pidajad saaksid tuge vajavaid õpilasi enam toetada, sh tugispetsialistide teenuste kättesaadavust tagada ning õppe füüsilist keskkonda kohandada (ehitus, sisustus, õppevahendid ja -materjalid). Lisainvesteeringud on ette nähtud ka erikoolidele, kus tagatakse võimalus õppida neil lastel, kelle haridusliku erivajaduse iseloom ei võimalda õppida elukohajärgses koolis. (Kurm, 2018)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018) määrab õppekorralduse põhimõtted, milles “kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest” (§ 6, 1).

Uuenenud seaduse kohaselt ei asutata enam hariduslike erivajadustega õpilastele suunatud kooli. Samuti ei ole määratud eriklasside liike ega suurust, vaid nende koosseisu määrab direktor, võttes arvesse õpilaste hariduslike erivajaduste iseloomu ja spetsialistide soovitusi. Eriklassis tõhustatud tuge saavate õpilaste õppetööd viiakse läbi kuni 12 õpilasega ning erituge saavate õpilaste puhul kuni 6 õpilasega. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018) Ehk eriklassis on eelmise seaduse valguses vastavalt 12-lapsega klassis HEV1-õpilased ja 6-lapsega klassis HEV2-õpilased ning ühele õpilasele suunatud õpet seadus enam ette ei näe (Kangro, 2018).

Koolisiseselt peab tagama õpilasele vajadusel sobivat üldist tuge (lisajuhendamine, tugispetsialistide teenused, õpiabitunnid), et saavutada arengus soovitud tulemusi. Kui see pole lapse jaoks piisav, võib koolivälise nõustamismeeskonna ja lapsevanema kirjalikul nõusolekul rakendada talle tõhustatud tuge või erituge, terviseseisundist tulenevalt võib määrata koduõpet või mittetatsionaarset õpet. Samuti on koolivälise nõustamismeeskonna pädevuses vähendada ja asendada riiklikus õppekavas ettenähtud õpitulemusi ühes või mitmes aines ning soovitada lihtsustatud, toimetuleku- või hooldusõppe rakendamist ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamist. Kui neid soovitusi ei ole võimalik korraldada õpilase elukohajärgses koolis või selle omavalitsuse territooriumil, siis on kohustatud vastav

vald või linn tagama hariduse omandamise võimalused koostöös teiste koolidega. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018)

Ka Soomes viidi 2011. aastal sisse muudatused põhikooliseaduses, milles oli oluline osa HEV-õpilase integratsioonil. Selle eesmärk oli vähendada erikoolide ja -klasside hulka. Eripedagoogi juhitavaid eriklasse kasutatakse väga raskete juhtumite puhul, pigem üritatakse integreerida erivajadusega laps tavakooli tavaklassi ning eripedagoogid tegelevad HEV-õpilastega tavaklassis või annavad neile eraldi individuaalõpetust. (Kirjavainen, Pulkkinen, 2013, 83–84; viidatud Sommer 2017 järgi) Koos muudatustega võeti kasutusele varasemalt kehtinud kaheastmelise tugisüsteemi (üldine ja eritugi) asemel kolmeastmeline süsteem (üldine, tõhustatud ja eritugi) (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016).

Sommer (2017) uuris Soome kolmeastmelist tugisüsteemi, mille idee on lähtuda igast õpilasest individuaalselt (ei eristata HEV- ja tavaõpilasi). Kõige alumine aste ehk üldine tugi (näiteks tugiõpetus, paindlikud rühmad, ülesannete eristamine) on mõeldud kõikidele õpilastele, selleks ei pea olema erivajadust. Sellele järgneb pedagoogilisest hinnangust lähtuv tõhustatud tugi, mida korraldatakse individuaalse õppimiskava järgi (näiteks õppimine osaliselt väiksemas rühmas, samaaegne õpetus). Selles osalevad lisaks õpetajale vajadusel ka tugispetsialistid. Kõige kõrgem aste ehk eritugi on mõeldud õpilastele, kelle üldise arengu või õppimise eesmärkide saavutamine ei edene eelnevast toest hoolimata. Õpilasele võimaldatakse eriõpetust väikerühmas või individuaalõppel ning riiklikus õppekavas ettenähtud tugiteenuseid. (Sommer, 2017)

Põhiharidust on võimalik omandada erinevate õppekavade alusel, arvestades õpilase erivajadust ja võimeid. Näiteks raske või sügav puue ei tähenda alati, et hariduse omandamisel on suuri raskusi. Kui sellisel lapsel ei ole intellektipuet, võib ta vajaliku toetuse olemasolul edukalt hakkama saada ka tavaklassi tingimustes. Oluline on, et kõik lapsega tegelevad õpetajad ja tugispetsialistid jälgiksid pidevalt lapse arengut ja toimetulekut, hindaks rakendatu tulemuslikkust ning esitaksid omapoolseid ettepanekuid ja soovitusi edaspidiseks. (Hanga, 2013)

Sommeri (2017) poolt intervjueritud Soome õpetajate (19) arvates sõltub HEV-õpilase õppimine, kas tava- või eriklassis, täielikult konkreetsest õpilasest ning alati kõiki õpilasi integreerida polegi võimalik. Näiteks käitumisprobleemidega õpilane peaks õppima eriklassis, kuna nad raskendavad kogu klassi õpilaste (sh HEV-õpilase) õppimist ja õpetamist. Argumentide seas, miks integreerida HEV-õpilast tavaklassi, olid näiteks: tavaõpilased õpivad arvestama kaasõpilaste eripäradega ja oskavad suhtuda õpingutesse mitmekülgsemalt, HEV-õpilased ja tavaõpilased suhtlevad ka vabal ajal teineteisega, õpetajal

on võimalus individualiseerida nii õpetust kui ka õppematerjali. Vastuargumendiks oli aga tavaklassis õpetades nii õpetajast kui ka koolist tulenevad piiratud ressursid. Pooled uuritud õpetajatest leidsid, et HEV-õpilase integreerimisel tavaklassi jääb ühel õpetajal ajast puudu, et pakkuda individuaalset lähenemist ja õpetust suures klassis - rohkem oleks vaja tugipersonali abi. Raskusena toodi välja erialaspetsialistide suurt töökoormust, mis pidurdab õpilasele vajadusel abiandmist. Kõige rohkem tuntaksegi vajadust abipersonali ja erialaspetsialistide suurema toe järele. (Sommer, 2017)

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2013) hinnangul ei saa HEV õpilased tavakoolis piisavalt vajalikku tuge, seetõttu on nende kaasatus tavakooli võrreldes Euroopa ja Põhjamaadega Eestis väiksem. Tugispetsialistide teenuste kättesaadavuseks ei ole tagatud võrdseid tingimusi, sest kohalikel omavalitsustel on väga erinev suutlikkus tugispetsialistide teenuste rakendamiseks. HEV õpilaste erikoolide võrk ei ole vajadustele vastav. Erikoolide paiknemine piirkonniti, puude liigiti ja omandivormi alusel on ebaproportsionaalne.

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD), mille liige on Eesti alates 2010. aastast, edendab poliitikat, mille eesmärgiks on lisaks majanduskasvu arendamisele ka sotsiaalse heaolu parandamine üle maailma (OECD, 2018). OECD hinnangul ei ole olnud Eestis hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine tavakoolidesse piisav. Lisaks puuduvad paljudel tavakoolide õpetajatel hariduslike erivajadustega õpilastega töötamiseks vajalikud kompetentsid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2016). Näiteks Läänesaar (2014) uuris maakooli võimalusi õpetada HEV õpilasi ning tõi välja, et kooli õpetajate teadmised hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks on ebaühtlased ja väheldased ning õpetajaks õppimisel said paljud õpetajad selle kohta õpetust vaid piiratud ulatuses, ka täiendkoolitust on saanud neist vaid mõned (Läänesaar, 2014). Sama murekoha toob välja ka Eha (2010) Järvamaa põhikoolide uuringus, milles selgub, et üheks raskuseks HEV õpilaste abistamisel on õpetajate ettevalmistatuse puudulikkus, seejuures kindlustunnet annab õpetajatele üle viie aastane õpetajatöö kogemus (Eha, 2010).

Ühe abimeetmena soovitab OECD muuta HEV koolid kompetentsikeskusteks, kus pakutakse tavakoolide õpetajatele ja tavakoolidesse kaasatud hariduslike erivajadustega õpilastele tuge. Eesti haridus- ja teadusministeerium toetab seda seisukohta ning neil on kavas parandada õpetajate ja koolijuhtide täiendusõppe kvaliteeti, et suurendada kaasava hariduse põhimõtete rakendamist ja hariduslike erivajadustega õpilaste paremat toimetulekut koolis. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2016)

2020. aastaks on HEV õpilaste õppekorralduse arendustegevuses muuhulgas määratud järgmised suundumused: 1) Tugispetsialistide ja õppenõustamise teenus on koolidele

kättesaadav olenemata piirkonnast või kooli suurusest. Selle tulemusel on õppenõustamise teenused õppuritele, õpetajatele ja lastevanematele tasuta kättesaadavad; tugiteenuseid osutatakse kvaliteetselt (kvaliteedistandardis kehtestatud nõuetele vastavalt), süsteemselt ja koordineeritult; paraneb kooli tasandil rakendatavate tugispetsialistide teenuse kättesaadavus väiksemates üldhariduskoolides. 2) Koolijuhtide, õpetajate ja tugispetsialistide pädevus HEV õppekorralduses on suurenenud. Kõik õpetajad saavad õpetaja põhikoolituse raames esmase ettevalmistuse töötamiseks HEV õpilastega. Täienduskoolitussüsteemi raames korraldatakse kaasava hariduskorralduse ja HEV õpilaste märkamise ja toetamise alaseid koolitusi.

(Haridus- ja Teadusministeerium, 2013) Koolivälise nõustamismeeskonnana tegutsevad jätkuvalt Innove Rajaleidja spetsialistid, kuid Haridus- ja Teadusministeerium (2018) plaanib koostöös Sotsiaalministeeriumiga töötada välja integreeritud teenuste mudeli, mis aitaks lapsi ja perekondi tervikuna toetada nii haridus kui ka sotsiaalsüsteemi aspektist.

Meeskonnaliikmed ja koostöö

Koostöö on protsess ja lähenemisviis, milles inimesed teineteist mõjutavad ning nendel mõjutustel on kindlad eesmärgid. Kooli kontekstis on see kasutoov protsess, mille põhirõhk on jagatud eesmärkidel ja iga liikme vastutusel ning eeldab ühist planeerimist ja teostust. (Richards, Frank, Sableski & Arnold, 2016) Koostöö on enamasti, kui lihtsalt kolleegiga vestluse pidamine. See eeldab, et kõigil kooli meeskonnaliikmetel on head suhtlemisoskused ning võime jagada teadmisi ja tahe leida aega koostöö edendamiseks. (Da Fonte, Barton-Arwood, 2017) Igapäev, kellel on roll lapse elus, peaksid koos töötama, et tagada parim võimalik haridus (Adams, Harris & Jones, 2016).

“Kaasava hariduse elluviimist tuleks käsitada kollektiivse ülesandena, milles igal sidusrühmal on oma roll ja vastutus.” (Euroopa Eripedagoogika ..., 2012, lk 23). Kaasamise põhimõtted baseeruvad meeskonnatööl ning see aitab jõuda heade tulemusteni (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016). Selle elluviimine eeldab õpetajate vastavat ettevalmistust, tugispetsialistide olemasolu ning tegutsemist meeskonnana (Kaasav haridus ..., 2016), millel on oluline roll nii õpilase kui õpetaja tasandil - see aitab õpilastel edeneda õpingutes ning õpetajatele tagab omakorda edukogemuse töös (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016). Selleks, et tagada võimalikult kvaliteetne haridus kõigile lastele, arvestades nende isikupära ja võimeid, tuleb nende vajadusi märgata varakult, sekkuda õigeaegselt, analüüsida lapse arengu ja toetamise tulemuslikkust lapse tugivõrgustiku (lapsevanemad ja haridustöötajad) koostöös (Kaasav haridus ..., 2016). Koolide meeskonnad peaksid erivajadustega õpilaste kaasamisel

lähtuma oma varasematest kogemustest, reflekteerima oma praktikat ning jagama oma saavutusi, et need teadmised leviksid ka laiemalt (Shaddock, 2006). See toetab professionaalset arengut ja teistelt õppimist kogemuste jagamise näol (Euroopa Eripedagoogika ..., 2012).

Meeskonnatöö soodustamiseks erinevate spetsialistide vahel on vajalik süsteemne tugi. Koolijuhtide hoiakutel on peamine mõju ja roll, kuivõrd on organisatsioonikultuur vastavuses kaasava hariduse põhimõtetega. (Euroopa Eripedagoogika ..., 2012) Shaddock (2006) toob välja, et üks toetavam viis, kuidas koolijuhid saavad panustada õpetajate töösse, on tagada neile rohkem aega vajalikuks planeerimiseks, koostöök ja eneserefleksiooniks. Sama toob välja Sildnik (2017), et õpetajate töötingimusi aitaks paremaks muuta HEV õpilastega tegelevate õpetajate tunnikoormuse vähendamine nädalas.

Õpilasele võimetekohane õpe ja vajalik toetus tagatakse nn tugimeeskonna koostöös ning koolis moodustub see õpetajast, tugispetsialistidest, abiõpetajast ning teistest spetsialistidest. Koolisisese meeskonnatöö korraldajaks ja koolivälises võrgustikutöös osaleja on direktori poolt määratud haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija (edaspidi HEVKO). (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018) Põhilisteks tööülesanneteks HEVKO-l peetakse koostöö korraldamist erinevate huvigruppide vahel, dokumentide koostamist ja nende täitmise juhendamist ning õpilaste nõustamist. (Aigro & Heinsalu, 2016)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt (2018) hõlmab õpetaja töö õpilase arengu ja toimetuleku jälgimist koolis ning vajadusel õppe kohandamist õpilase individuaalsete vajaduste ja võimete järgi. Vajadusel tagatakse õpilasele tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus ning selleks peab võimalused looma kooli pidaja. (PGS, 2018)

Seega on Eesti kontekstis tugispetsialistideks koolis eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog ja psühholoog. Tugispetsialistide roll õppeprotsessis on toetada õpilase arengut, võimetekohast õppimist ja sotsiaalseid oskusi. Nad teevad koostööd nii omavahel kui ka õpetajatega. Koostöö alla kuulub nõustamine, toetamine ja suunamine õpilase õppe- ja arendustegevuste planeerimisel ja läbiviimisel. Tugispetsialistid saavad oma erialase pädevuse piires nõustada kooli juhtkonda, õpetajaid ja teisi koolitöötajaid erivajadustega õpilaste õppe korraldamisel. (Tugispetsialistide teenuse ..., 2018) Tugiteenuste seisukohast on kaasamise tulemuslikkusel oluline roll konkreetsete õpilaste spetsiifiliste vajaduste ja eripärade tundmine ning spetsialisti kiire reageering erinevatele olukordadele. Lisaks omavaheline koostöö, infovahetus ja vastastikune abi. Neist aspektidest lähtudes on õpetajate

hinnangul koolil olemas oleva spetsialisti abi oluliselt tulemuslikum ja kohasem kui koolivälise spetsialisti puhul. (Räis & Sõmer, 2016)

Eripedagoog märkab õppeprotsessis eakaaslastest eristuvat õppijat ning uurib teda sobivate hindamismeetodite ja -materjalidega. Tulemustest lähtudes hindab psüühiliste protsesside, käitumise ja kõne seisundit ja selgitab neid ka võrgustiku liikmetele ning viib läbi õppe- ja arendustegevusi. Meeskonnatöö seisukohast kaasab ta õppetegevuse planeerimisse erialaspetsialiste, teeb ettepanekuid lähtuvalt hinnangu tulemustest ning toetab kolleege erivajadusega õppijale sobivate eripedagoogiliste võtete ja vahendite valikul õppe kavandamise protsessis. (Hariduse Kutsenõukogu, 2018a)

Logopeed tegeleb kommunikatsioonivõime (sh kõne, keel ja hääl) ja neelamisfunktsiooni uurimisega, osutab abi ja hindab selle tulemuslikkust. Vajadusel kaasab teisi spetsialiste täiendavateks uuringuteks. Koolis nõustab ta õpetajaid õppe- ja arendustegevuse individualiseerimise, õppematerjali valiku ja kohandamise kohta, lähtudes kommunikatsiooni erivajadustest, ning osaleb individuaalse õppekava koostamisel ja rakendamisel meeskonnaliikmena. (Tervishoiu ja Sotsiaaltöö Kutsenõukogu, 2013)

Sotsiaalpedagoog on tugispetsialist, kes märkab koolis sotsiaalpedagoogilisi (toimetuleku- ja sotsiaalsed oskused) probleeme. Koostöös eri osapooltega selgitab isiku arenguvajadused ja tema lähikeskkonnas olevad ressursid ning teeb ja koordineerib ennetustööd, kaasates tugivõrgustiku liikmeid. (Hariduse Kutsenõukogu, 2018b)

Koolipsühholoog valib sobiva meetodika ja kasutab erinevaid teste laste vaimsete võimete, isiksuse omaduste ja emotsionaalsete seisundite väljaselgitamiseks, teeb vaatluseid selgitamiseks lapse vastasmõju eakaaslaste, õpetajate ja lapsevanematega ning teeb koostööd lapse tugivõrgustikuga. Konsulteerib ja nõustab lapsi, lapsevanemaid, õpetajaid, haridusasutuse juhtkonda ja analüüsib sekkumiste tulemuslikkust. (Tervishoiu ja Sotsiaaltöö Kutsenõukogu, 2015)

MTÜ Hea Alguse projekti „Laps turvalises haridussüsteemis: kaasamine ja sekkumine kõigi laste huvides“ poolt elluviidud uuring tõi välja, missugune on koolitöötajate isiklik kasu meeskonnatööst 2014/15. aastal. Juhtkonnaliikmed tõid välja, et meeskonnatöö annab üldise ülevaate ja ühised arusaamad, jagatud vastutuse ning sobivamad ja kiiremad lahendused. Nii tugispetsialistid kui õpetajad leidsid, et meeskonnatöö on oluline enesearengu seisukohast ning annab jõudu ja positiivset energiat. Lisaks pakub see õpetajatele tuge, et nad ei ole oma olukorras üksinda. Jagatud vastutus ja erinevate spetsialistide nägemused viivad ühiste lahendusteni. (Häidkind & Oras, 2016)

Õpetaja roll HEV õpilaste kaasamisel

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri poolt välja töötatud kaasava õpetaja pädevusmudelis on määratud kaasavas koolikeskkonnas vajalikud õpetaja pädevused ja väärtushinnangud. Peamised neli väärtust on: 1) õppijate mitmekesisuse väärtustamine, 2) kõigi õppijate toetamine, 3) meeskonnatöö olulisus, 4) isiklik professionaalne areng. (Euroopa Eripedagoogika ..., 2012) Samad väärtused kajastuvad ka õpetaja kutsestandardis, tase 7. Õpetaja tagab professionaalse enesearengu ning reflekteerib oma tööd, analüüsib õpetamist ja õppimist, kavandab oma tööd õpilaste vajadustest lähtuvalt ning kujundab õpitegevuseks sobiva füüsilise ja vaimse keskkonna. Õpetaja on meeskonna liige - ta teeb koostööd kolleegide, tugispetsialistide, lapsevanemate ja õppijatega. (Hariduse Kutsenõukogu, 2017)

Edukas kaasamine on rajatud tõekspidamisele, et inimesed on erinevad, ja edukas kaasav hariduskorraldus eeldusele, et õpetaja on kompetentne. Erialane kompetentsus hõlmab teadmisi, arusaamu ja kogemusi, väärtushinnanguid ja valmisolekut. Teadmiste puhul peab õpetajale olema selge, milline on lapse eakohane areng ja kuidas õpetada last nii, et õpetus oleks talle jõukohane. Erialase kompetentsuse (teadmiste, oskuste ja arusaamade arendamine) ning kogemuste täiendamine on õpetaja võimuses ja vastutusel. Seevastu sobivate õppematerjalide loomine erineva võimekusega ja eri liiki vajadustega õpilastele jääb väljapoole õpetaja pädevust, võimalusi ja vastutust. (Palu & Uibu, 2018)

Kohandatud õppe korraldamine kaasavas kontekstis esitab koolile kõrged pädevusnõuded - koolil ja õpetajatel on vaja pidevalt tõsta pädevust, kui nad soovivad puuetega õpilasi tavaõppe raames õpetada, sest individuaalse õppekava koostamine ja arendamine eeldab eriteadmisi. (Skogen & Holmberg, 2002)

Alguspunktiks õpetaja tegevuses peaksid alati olema õpilased ja nende vajadused. Õpetamine peaks olema organiseeritud õpilaste erisustest lähtuvalt. Selliselt planeerides saab toetada õpilase õpimotivatsiooni ja koolirõõmu. (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016) Ka õpetaja kutsestandardist tulenevalt peab õpetaja märkama õppijate erinevusi ja erivajadusi ning kohandama oma tegevusi paindlikult lähtuvalt õppijate vajadustest. Ta tunneb ära haridusliku erivajaduse ning kaasab vajadusel tugispetsialisti õpikeskkonna tingimuste muutmiseks. (Hariduse Kutsenõukogu, 2017)

Koolides, kus erivajadustega laste kaasamise praktika on tugev, eksisteerib paindlik lähenemine erinevatesse vajadustesse ning kooliülene hooliv kultuur, milles kaasatakse lapsed ka klassiväliselt positiivsesse sotsiaalsesse keskkonda (Education Review Office,

2013). Koolid kasutavad erinevaid õpetamisvõtteid ning neist üks olulisemaid on õpilaste vahelise ühistegevuse ehk koostöö soodustamine - moodustatakse eritasemelisi gruppe, kus iga liige on kaasatud. Õpetaja roll on teadlikult arendada ja juhtida sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi. (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016) Ta juhib grupi arengut, kui ta märkab konflikti, leiab tõhusaid lahendusi ning vajadusel kaasab õpilasi, kolleege, tugispetsialiste ja vanemaid (Hariduse Kutsenõukogu, 2017).

Õppemeetodite koha pealt leiavad Soome õpetajad (Sommer 2017), et neid meetodeid, mida kasutada HEV-õpilase õpetamisel, saab kasutada ka tavaõpetuses. Kuigi individualiseeritud õppematerjal on õpetajale lisatöö, siis positiivseks teeb selle asjaolu, et kohandatud materjal aitab ka klassi nõrgemaid lapsi või tervet klassi ning võimetekohane materjal pakub õpilasele õnnestumise kogemusi. Näiteks kasutavad õpetajad oma õppetöös struktureeritud õpetust, mugandatud õppematerjale, suure kirjaga kirjutatud teksti, valmis konspekte, töölehti, ohtralt pildimaterjali, aga ka e-raamatuid, iPadi, audio- ehk häältraamatut, õppe- ja liikumismänge jne. Vajadusel antakse õpilasele osade kaupa selgitusi, pikemat aega ülesande lahendamiseks, lihtsamaid kontrolltöid, vähem kodutöid, võimalust õppida rahulikumas keskkonnas (näiteks sirmi taga). Abivahenditena on kasutusel näiteks tasakaalupadjad, stressi- ja võimlemispallid. Õpetajate käsutuses on õpetuse toetamiseks piisavalt ruumi ja abivahendeid.

Alati leidub õpilasi, kes vajavad koole ja õpetajaid, kelle pädevus on tavalise õpetajakoolituse poolt pakutavast laiem. Juba 19. ja 20. sajandi vahetusel proovis Norra selliste õpilaste väljakutset lahendada erikoolide ja erikoolitust saanud õpetajatega. Ent sellisest eraldamisest taheti siiski loobuda ja sooviti hoopis, et tavakooli raames pakutaks kohandatud õpet. Iga aastaga järjest enam saadi eriettevalmistusega õpetajaid tavakoolidese ja üha suurem rühm õpilasi kaasati kohandatud õppega. Arendati välja nõustamisteenus, millega pakuti koolidele eripedagoogide abi ja toetust kohandatud õppe organiseerimisel kaasava hariduse kontekstis. Kooli ülimaks kvaliteedikriteeriumiks peavad Skogen ja Holmberg kõikide koolitöötajate ühist vastutust selle ees, et kõik õpilased saaksid oma õpipotentsiaali ära kasutada. (Skogen & Holmberg, 2002)

Ka Eesti õpetaja kutse juurde kuulub valitava kompetentsina HEV õppija toetamine õppeprotsessis:

- 1) hindab õppija eripära ja tema teadmiste, oskuste ja üldpädevuste vastavust oodatavatele õpitulemustele ning avab ja täidab individuaalse arengu jälgimise kaarti;
- 2) kujundab õppijate, erisustest ja õppekorralduse võimalustest lähtuvalt arenguks soodsa keskkonna, toetab õppijatevahelisi positiivseid suhteid ja tagab kõikide õppijate heaolu;

3) kohandab õppemeetodeid ja -vahendeid vastavalt õppija arengutasemele ja eripäradele, vajadusel koostab individuaalse õppekava ja/või käitumise tugikava koostöös tugispetsialistiga ning annab selle rakendamise tulemuslikkuse kohta tagasisidet õppijale ja lapsevanemale;

4) hindab adekvaatselt enda kompetentsust ning tegutseb selle järgi, loob suhte ja teeb koostööd erialaspetsialistide ja lapsevanematega (Hariduse Kutsenõukogu, 2017).

Suhtumine võib olla kõige suurem barjäär, aga ka kõige suurem abi kaasava hariduse rakendamisel (National Council for Special Education, 2010). Õpetamist mõjutab õpetajate mõtteviis ja suhtumine erivajadustesse ja inimeste mitmekesisustesse - kuidas nad näevad iga liiget oma klassis (Shaddock, 2006). Õpetajate suhtumised on erinevad, tulenevalt nende kogemustest, eri tüüpi õpilastest ning toe kättesaadavusest. Mõned õpetajad näevad kaasamist ka kui professionaalse enesearengu kohta - nad saavad arendada oma oskusi tegeledes erinevate vajadustega õpilastega, mis omakorda aitab tõsta enesekindlust oma töös. Mõned aga tunnevad muret, kas nad suudavad rahuldada erivajadustega õpilaste vajadusi ning paljud neist leiavad, et nad ei ole siiski selleks piisavalt ettevalmistunud. (Prater, 2010) Sommer (2017) toob oma uuringus välja, et Soome õpetajad suhtuvad HEV-õpilasse kui tavaõpilasse, kellel on vaja lihtsalt õpet või õppevahendeid mugandada ehk igale õpilasele tema võimetele sobiva õpetuse andmine on normaalsus (mida eeldabki nende riiklik süsteem). Nad võtavad toe andmist kui kooli igapäevatöö üht osa ning iga õpetaja kohustus on last ning tema erivajadust märgata, tehes seda võimalikult varakult ja koheselt. (Sommer, 2017) Kõige paremini toimib õpetamine, kui õpetaja keskendub õpilasele individuaalselt, lähtudes tema huvidest, toetab õpilase enesehinnangut, aidates nii arendada lapsel realistlikku minapilti ning õhutab positiivset suhtumist kogu klassis (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016).

Õpetaja rolli täitmist takistavad ka mõned murekohad. Hoolimata püüdlisust tundide ettevalmistamisest ja tugisüsteemidest ei rakendu kaasamine alati sujuvalt. Soome õpetajad tõid välja näitena selle, et mõnes klassis ei suuda nad tagada iga õpilase osaluse ja edasijõudmise, kuna grupp on suur ja aega ei jätku kõigi õpilaste piisavaks abistamiseks. Samuti tunnevad nad muret, kui klassis juhtub olema füüsilise, vaimse või käitumise erivajadusega õpilasi, siis ei saa nad piisavat ja adekvaatset tuge teistelt spetsialistidelt. (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016) Erinevate Austraalia uuringute põhjal võttis Shaddock (2006) takistuskohtadena kokku, miks mõned õpetajad on tõrksad oma harjumuspäraste õpetamisviiside ja meetodite kohandamisel: 1) aega on vähe; 2) grupis on keeruline individuaalselt läheneda; 3) puudub sobiv väljaõpe ja vahendid; 4) koolipoolne toetus on vähene; 5) õpetajatel on mentaliteet, et ühtele õpilastele suurema tähelepanu ja

kohandamise pakkumine tuleb teiste õpilaste arvelt, mis lisaks juhib negatiivset tähelepanu õpilaste erinevustele ning ei valmista neid hakkama saama “päris maailmas”. Kuigi õpetajad leiavad, et kaasav praktika toob neile kasu, on see siiski suur väljakutse - õppekavas kohanduste tegemine individuaalsusest lähtuvalt nõuab eriteadmisi, asjatundlikku ettevalmistust ja planeerimist (Shaddock, 2006).

Ka Prater (2010) toob välja, et kaasava hariduse vastuseisjad on kõige enam mures selle üle, milline on kaasamise mõju õpetajatele ja õpilastele. Üldharidusõpetajad ei ole sobivalt ettevalmistatud ning neilt ei peaks eeldama töötamist sedavõrd laiaulatuslike vajadustega õpilastega. Erivajadustega laste kaasamine tavaklassi suurendab õpetajate töökoormust ja stressitaset. Näiteks tekitab õpetajates muret, et neile võidakse ette heita, kui õpilane ei edene piisavalt õppetöös. Lisaks tuuakse murekohana välja negatiivne mõju tavaõpilastele - õpetaja tähelepanu HEV õpilasele jätab ülejäänud õpilaste vajadused hooletusse.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Kaasav haridus on laiemas tähenduses põhiõiguslik lähenemisviis, mille eesmärk on tagada kõikidele õpilastele võrdne osalemine koolis individualiseeritud võimetekohase õppega. Hariduspoliitiline suund on kaasata HEV õpilased õppima elukohajärgsesse kooli.

Uurimisprobleem: Poliitiliselt on loodud võimalused ja soositakse kaasavat haridust, koolidelt oodatakse erivajadusega õpilastega toimetulekut, kuid milline oli olukord koolides enne uut põhikooli- ja gümnaasiumiseadust (2018). Võib arvata, et oli liigutud kaasava hariduse suunas, kuid mitmete erialaliitude pöördumine (Kangro, 2018; Sildnik, 2017) ja arvamusartiklid (Pattak, 2017; Kersna, 2017) viitasid, et üleüldiseks kaasamiseks ei ole head valmisolekut.

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2015) hinnangul pakkus juba 2014. aastal uuendatud Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus haridusasutustele suuri väljakutseid ning antud uuring on läbi viidud ajal, kui ei teatud, et tuleb üleminek veelgi suuremale kaasamisele. 2018. aasta veebruaris kehtima hakanud Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus on andnud elukohajärgsete koolide pidajatele pea piiramatu vabaduse otsustada ise, kuidas hariduslike erivajadustega õpilasi õpetatakse. Ministeeriumi eesmärk oli sellega tagada täielik paindlikkus kodukoha tavakoolis laste vajadustega arvestamisel. See tõi aga kaasa aktiivse vastutöö nii õpetajate, koolijuhtide ja tugispetsialistide liitude kui ka puuetega laste vanemate poolt, sest omavalitsuste suutlikkused on erinevad ning igal pool ei pruugi olla teadmisi ega

erialaspetsialiste, et keeruliste laste jaoks häid valikuid teha. (Kangro, 2018) Sama murekoha tõi “Postimehe” arvamuskirjeldus välja koolijuht ja erivajadusega lapse vanem Arvo Pattak (2017), et erinevates Eesti piirkondades on erinevad tugistruktuuride tingimused ning kedagi vägisi sobimatusse keskkonda suruda ei saa. Lisaks leidis ta, et erikoolidele pannakse külge liialt negatiivne kuvand, sest olemas on hästi toimivaid erikoole, kus on oma ala spetsialistid ja abi on koheselt kättesaadav. Erivajadustega laste vajadusi ei tohiks alahinnata. Pattak tõi võrdlusena välja täiskasvanute tugigrupid ja erikoolide õpilased - mõlemal puhul arutletakse oma probleemide üle julgelt ning leitakse teineteiselt tuge, kogedes, et nad pole üksi. (Pattak, 2017) Õpetajate eest kõnelev Eesti Õpetajate Liidu juhatuse liige Astrid Sildnik (2017) tõi välja, et seaduse uuendust välja töötades pole kaasatud piisavalt õpetajaid ega tehtud mõjude hindamisel süvaanalüüsi, ning Kersna (2017) avaldas arvamust, et seadusega kaasnevad otsused pole piisavalt läbi mõeldud ja Eesti koolid ei ole nende rakendamiseks valmis.

Magistritöö eesmärgiks on analüüsida, missugune oli koolide meeskondade arusaam hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamiseks vajalikust töökorraldusest, meeskonnatööst ja õpetaja rollist I kooliastmes 2016. aastal.

Töö uurimisküsimused:

1. Kellest koosnes kooli tugimeeskond ja missugune oli iga osapoole panus kaasava hariduse rakendamisel?
2. Missuguseid tegevusi ja töökorraldust pidasid koolide meeskonnad oluliseks erivajadusega õppijate kaasamiseks?
3. Milliseid muutusi peeti oluliseks õpetaja töös klassiga?
4. Milliseid võimalusi ja probleeme nägid koolide meeskonnad seoses meeskonnatöoga?

Metoodika

Valim

Töö andmestik on kogutud MTÜ Hea Alguse koolituskeskuse projekti “Laps turvalises haridussüsteemis: kaasamine ja sekkumine kõigi laste huvides” raames. Projekti eesmärgiks oli lasteaedades ja koolides edendada kaasava hariduse põhimõtteid ning suurendada suutlikkust riskirühma kuuluvate lastega tegelemisel ning võimalike riskide ennetamisel. Projektis osalesid nii suuremate kui ka väiksemate kaasamise kogemustega koolid ja

lasteaiad. Valim oli moodustatud MTÜ Hea Alguse projekti meeskonna poolt ankeedi täitmise ja motivatsioonikirjade alusel.

Antud töös oli valimiks 9 projektis osalenud kooli Lääne-Viru, Saare, Valga ja Tartu maakonnast. Iga meeskonna koosseisu kuulusid õpetaja, juhtkonna esindaja (v.a. kaks asutust) ning vähemalt üks tugispetsialist, kokku 31 meeskonna liiget. Tegemist on sihipärase valimiga.

Tabel 1. Uurimuses osalenud haridusasutuste töötajad

	K1	KL1	K2	KL2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
Direktor	1		1*			1				3
Õppeala-juhataja		1	1				1	1	1	5
HEVKO						1				1
Sotsiaalpedagoog	1*		1							2
Eripedagoog					1			1	1*	3
Logopeed								1		1
Koolipsühholoog							1			1
Õpetaja	2	2	2	3*	1	1	1	1	1	14
Õpetaja abi				1						1
Kokku	4	3	5	4	2	3	3	4	3	31

Märkused: * üks inimene täidab koolis ka HEVKO ülesandeid. K – kool; KL – kool-lasteaed.

Kool-lasteaedade puhul soovis intervjuudes osaleda ka lasteaiade poole personal, kuna üldjuhul lasteaialapsed jätkavad õppimist samas koolis ning lasteaiad ja kool teevad selles osas tihedat koostööd.

Mõõtevahend

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud grupiintervjuusid. Küsimused kaasava haridusega seotud kogemuste, meeskonnaliikmete rollide, õpetaja töö ning hirmude ja murede kohta koostasid Pille Häidkind ja Kaja Oras. Intervjueerimisel kasutati varem

koostatud intervjuukava (vt lisa 1), kuid küsitluse käigus kasutati ka vastavalt vajadusele täpsustavaid küsimusi või muudeti küsimuste järjekorda. Küsimused olid koostatud kahes variandis, mida kasutati sõltuvalt sellest, kas asutus soovis jagada mõnd positiivset kaasamise juhtumit (A variant) või tutvustas üldist töökorraldust HEV õpilaste kaasamise korral (B variant). Intervjuude koostamise aluseks olid uurimisküsimused, tabelis 2 on näidatud, kuidas on seotud intervjuuküsimused uurimisküsimustega.

Tabel 2. Uurimisküsimused ja intervjuuküsimused

Uurimisküsimus	Intervjuuküsimused
1. Kellest koosnes kooli tugimeeskond ja missugune oli iga osapoole panus kaasava hariduse rakendamisel?	<p>(A) Kes peale teie veel juhtumis osalesid? Mida te igäüks tegite?</p> <p>(B) Millised on teie kokkupuuted kaasava haridusega? Mida te igäüks tegite?</p> <p>Juhul, kui õppima tuleb keeruliste erivajadustega laps (kellel on õpiraskused või käitumishäired), siis mida te ise teete? Mida te üksteiselt ootate selles olukorras?</p>
2. Missuguseid tegevusi ja töökorraldust pidasid koolide meeskonnad oluliseks erivajadusega õppijate kaasamisel?	<p>(A) Mida te igäüks tegite? Missugune oli praeguse hea tulemuse saavutamisel teie panus?</p> <p>Kellega ja kuidas peaks tegema koostööd järgmise sarnase juhtumi korral?</p> <p>Milliseid muudatusi asutuse töökorralduses see juhtum esile kutsus?</p> <p>(B) Juhul, kui õppima tuleb keeruliste erivajadustega laps (kellel on õpiraskused või käitumishäired), siis mida te ise teete? Millises järjekorras? Mida te üksteiselt ootate selles olukorras?</p> <p>Kellelt eelkõige? Kellelt esimesena?</p> <p>Kelle poole pöördate esimesena?</p>

<p>3. Milliseid muutusi peeti oluliseks õpetaja töös klassiga?</p>	<p>(A) (B) Millised muudatusi õpetajate töös see juhtum esile kutsus?</p> <p>(A) Mida õpetaja tegi selle juhtumi korral? Missugune oli õpetaja panus hea tulemuse saavutamisel?</p> <p>(B) Mida õpetaja ise teeks juhul, kui klassi tuleb õppima keerulise erivajadusega laps? Mida õpetajalt oodatakse selles olukorras?</p>
<p>4. Milliseid võimalusi ja probleeme nägid koolide meeskonnad seoses meeskonnatöoga?</p>	<p>(A) Kellega ja kuidas peaks tegema koostööd järgmise sarnase juhtumi korral? Mis oli selle juhtumi juures kõige raskem? Mida sellest juhtumist õppisite?</p> <p>Kellega ja kuidas peaks tegema koostööd järgmise sarnase juhtumi korral?</p> <p>(B) Millised hirmud ja mured on seotud erivajadusega lapse õppima tulemisega?</p>

Protseduur

Grupiintervjuud viidi läbi 2015/16. õppeaasta detsembrist jaanuarini. Asutuste intervjuerimisele eelnes juhendav seminar uurijatele metoodika väljatöötajate poolt. Projektis osalenud koolid jagati ära uurijate vahel, kes käisid asutustes intervjuerimas paaridena – 1 tudeng ja 1 praktik. Üks paarilistest oli intervjueri rollis ning teine protokollija rollis. Intervjuud salvestati diktofonile. Protokollija vestlusesse ei sekkunud, vaid konspekteris täpselt, millal ja mida iga meeskonna liige ütles. Hiljem helisalvestist kuulates sai tuvastada protokollija järgi meeskonnaliikmete vastused. Helisalvestiste ja protokollija järgi intervjuud transkribeeriti. Pärast seda helisalvestised kustutati. Töö autor osales andmete kogumises (neljas intervjuus) ning intervjuude transkribeerimises.

Andmeanalüüsimeetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Töös keskendutakse nii sotsiaalsetele nähtustele (nagu interaktsioon ja grupiprotsessid) kui ka inimese seesmistele nähtustele (nagu mõtted, eesmärgid, hoiakud, arvamused) (Õunapuu, 2014). Andmeanalüüsi tulemused esitatakse sellisel kujul, et pole võimalik tuvastada, kes on

need andmed esitanud. Intervjuude transkriptsioonid laeti üles QCAmapi programmi, kus vastused kodeeriti uurimisküsimuste kaupa ning seejärel kategoriseeriti (vt lisa 2).

Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli analüüsida, missugune oli koolide meeskondade arusaam hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamiseks vajalikust töökorraldusest ja meeskonnatööst I kooliastmes 2016. aastal. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa.

Tugimeeskonna liikmed ja igaühe roll kaasava hariduse rakendamisel

Esimeseks uurimisküsimuseks oli: kellest koosnes kooli tugimeeskond ja missugune oli iga osapoole panus kaasava hariduse rakendamisel?

Grupiintervjuudes arutleti koolide kogemuste üle seoses kaasava hariduse juhtumitega. Koolide töötajad rääkisid, kes olid nende asutustes selliste juhtumitega seotud ja sekkusid või kes peaksid sekkuma koolisisese töökorralduse kohaselt, kui õppima asub keeruliste erivajadustega (näiteks õpiraskustega või käitumishäiretega) laps, ning mida iga liige selles olukorras tegema peaks, et tagada õpilasele sobiv keskkond ja võimetekohane haridus.

Koolisisene tugimeeskond ja liikmete rollid

Intervjuudest selgus, et valimis osalenud koolide tugimeeskondades olid esindatud järgmised liikmed (vt tabel 1): direktor, õppealajuhataja, HEVKO, õpetajad (aine-, klassi- ja lasteaiaõpetajad), õpetaja abi, eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog, koolipsühholoog. Ühes koolis oli olemas täiskohaga HEVKO amet, teistes koolides kanti HEVKO rolli mõne teise ametiga kombinatsioonis: direktor/HEVKO, sotsiaalpedagoog/HEVKO, eripedagoog/HEVKO või õpetaja/HEVKO. Lisaks toodi välja ka lapsevanema olulisus meeskonnatöösse kaasamisel ning ühes koolis peeti heaks koostööpartneriks lastekaitsetöötajat.

Õpetajal on haridusliku erivajadusega lapse kaasamisel ja tema arendamisel võtmeroll ning tema panus on kõige suurem, kuna puutub lapsega kõige otsesemalt ja rohkem koolis kokku. Õpetaja on esimene, kes lapsega tööd alustab, on lapse vajaduste esmane kaardistaja, aitab erivajadustega õpilastel sulanduda klassikollektiivi, arendab lapse sotsiaalseid oskusi, kohandab lapse vajadustest lähtuvalt õppematerjale ja õpikeskkonda, suhtleb lapsevanemaga.

Aine- või klassiõpetaja märkab last esimesena ning teda peetakse meeskonnatöö protsessi algatajaks. On vajalik, et õpetajad oleksid teadlikud ning oskaksid märgata ja arvestada, kui lapse juures on midagi teistmoodi, ning koheselt reageerida.

Kui kooli alles tuleb õpilane, kelle taustast (dokumentidest) on teada, et tegemist on erivajadusega lapsega või oli eelmises asutuses temaga probleeme, siis on samuti õpetaja see, kes alustab temaga tööd esimesena ning kaardistab lapse vajadused. Ehk ei tohiks olla eelarvamusi ja eelhoiakuid ning paberil kirjutatu võetakse arvesse ja valmistatakse selle järgi, kuid kohe ei alustata tugimeetmetega. Kui õpetaja siiski näeb, et tarvis on lisaabi, siis pöördub ta juba HEVKO või mõne teise tugispetsialisti poole. Mõnikord tuleb laps väga karmi eelinfo, kuid mitmed õpetajad tõid näitena, et vahel annab juba keskkonna vahetus lapsele tuge juurde.

“Ja see, kui ta tuli siia, siis me olime valmis väga paljaks, sest tal olid ikka seal käitumisega väga suured probleemid, ta oli väga kuri. /.../ Aga siin ütleme selliseid teemasid nagu ei ole üldse kerkinud, nagu me kuulsime sealt koolist. Et kuidagi rahulikum on see kõik.” (Õpetaja)

Last tundma õppides saab õpetaja juba ennetada tema käitumist ja sellest tuleneda võivaid konflikte.

“Lapse käitumine - peadki märke lugema ja ära tundma, et mis sealt tulla võib, et milline võib olla reaktsioon või milline tuju on.” (Õpetaja)

“Nüüd ma olen aastatega õppinud selle ära, et tunnetan lapses selle ära, kuhu võib minna ja kuhu ei või.” (Õpetaja)

Olulise osana ja samas ka ühe suurema väljakutsena õpetaja töös klassiga toodi välja erinevate laste omavahelise suhtlemise juhtimist. Õpetaja suunab lapsi koos tegutsema, õpetab teadlikult teistega suhtlemist ja arvestamist. Õpetajad tõdesid, et HEV õpilase sotsiaalsed oskused võivad olla väga madalad võrreldes tavalastega ning nende oskuste arendamine on igapäevane suur töö.

“Hoopis suurem igapäevane töö - sotsiaalsed oskused, mis on ju täiesti.. No nii väikesed kui väikesed need saavad ühel nii vanal lapsel olla eksju. Iga päev me teeme

avastuse, et ohhoo, sa tõesti ei oskagi. /.../ Et võttes kolmanda klassi last, mida ta ju nagu võiks, peaks ju oskama. Et jah, see on praegu meie töö.” (Õpetaja)

“Teiste õpilaste jaoks annab see jälle võimaluse seda suhtlemismaailma tundma õppida. Et kuna nad on oma tujudega kõik, siis kuidas me peame sellises olukorras käituma. See on jälle see mitmekülgsus, suhtlemistasandite mitmekülgsus.” (Õpetaja)

Õpetaja kohandab nii klassiruumi kui ka õppematerjale ning vastava ettevalmistuse olemasolul annab õpiabitunde. Klassiruumis paigutab õpetaja vajadusel ka mööblit ringi, õpilased ei pea istuma tavapäraselt teineteise selja taga. Samuti kasutatakse sirme õpilaste eraldamiseks. Ühelt poolt peab õpetaja usaldama tugispetsialisti soovitusi, kui õpilasele on tarvis läheneda teisiti, teiselt poolt ei saa õpetaja alati loota ainult tugispetsialisti töö peale. Oluliseks peetakse head tunniplaneerimise oskust - õpetajal peab valmis olema A-, B- ja C-plaan õpilastele. Koostatakse erineva raskusastmega ülesanded, et saaks erineva tasemega õpilased klassis samaaegselt tööle panna. Õpetajad tõid välja, et vahel on raske sama teemat õpetada HEV-õpilastele ja tavaõpilastele. Õpetajad diferentseerivad kodutöid ning lapsele peaks võimaldama abivahendeid, kui need on talle vajalikud. Õpetajal peab olema oskus leida sobivaid materjale, neid lõimida ja oma õpilaste järgi kohandada. Kasutatakse ka spetsiaalseid välja antud HEV-õppematerjale (näitena toodi Ana Kontori tööraamatud). Mõned HEV-õpilastele mõeldud materjalid ja meetodid sobivad hästi ka tavalastele.

“Tegelikult need variandid sobivad ülejäänutele ka väga hästi. Et mõned on jumala rõõmsad, kui nad saavad tunni ajal kükitada, vehkida või no ma ei tea kuskil käia või mingit teist tüüpi asja teha. Et tegelikult see, mis sa teed tema pärast, sobib väga hästi ka teistele.” (Õpetaja)

“Õpetaja tuleb rutiinist välja, mõtleb loovalt.” (Õpetaja)

*“Jah, mind on õpetanud hästi planeerima oma tundi, et kuidas teha, et (***) (lapse nimi) jaoks peab olema A variant, B variant ja C variant ka veel igaks juhuks, et kui ei lähe üks, siis proovid, proovid midagi muud või hoopis teisest nurgast hakkad peale.” (Õpetaja)*

Kui klassis on palju erineval tasemel õppijaid, on õpetajal klassiruumis keeruline töötada. Hea töö nõuab suurt ettevalmistust, see aga nõuab õpetajalt palju aega. Igapäevatoos klassiga tunnevadki õpetajad, et neil oleks vaja rohkem aega, et kõigi abistamiseni jõuda. Olukorda aitaks leevendada tugiisikute või abiõpetajate olemasolu.

“Kui selles klassis on ka kaks-kolm sellist erilise tähelepanuvajadusega õpilast, siis õpetaja üksi lihtsalt ei jagu selle õpilase jaoks. Pluss siis 23 ülejäänut, kellega ta peab seal toimetama. Sisuliselt kannatab õppetegevus ka kogu klassi kohta.” (Õpetaja)

Õpetaja töö olulise rollina toodi välja tihedat suhtlust lapsevanemaga - õpetaja korraldab arenguvestlusi vanemaga ja ümarlaudu, kuhu on vajadusel kaasatud ka teised kooli tugispetsialistid. Üks õpetaja tõi välja, et eriliselt meeldiv on, kui arenguvestlustel käivad nii ema kui isa koos oma lapsega, sest see annab palju aimu nende omavahelistest suhetest, millest on samuti palju õppida. Teine õpetaja tõi välja, et väikeklassi puhul on näiteks kodukülastused iseenesest mõistetavad, et soodustada kodu ja kooli koostööd. Lisaks olid ühes koolis lapsevanemad kooli kogukonda kaasatud ning koos õpetajatega koolitustele õppima võetud.

Õpiabitunde viivad läbi nii õpetajad ise kui ka eripedagoogid või logopeedid. Üks kool tõi välja ka andekate laste õpiabirühma olemasolu oma koolis. Teine kooli meeskond tõi välja, et õpiabi tunde teevad nad õppeainete üleselt tähelepanu harjutamiseks, mitte konkreetselt suunatud eesti keele või matemaatika toetamisele.

“Õpiabi rühm on alates teisest klassist paralleelide peale. Aga ta ei ole mitte niimoodi, et konkreetselt eesti keelt või matemaatikat toetav, vaid kõik - mälu, taju, tähelepanu.” (Eripedagoog)

HEVKO-l peavad olema juhiomadused. Ta kogub kokku kogu info, mis puudutab haridusliku erivajadusega õpilast ning vahendab seda eri osapoolte vahel. Lisaks tugispetsialistidele annab HEVKO infot edasi ka direktorile, mis puudutab HEV-õpilastele tingimuste loomist nende vajadustest lähtuvalt.

Lisaks sellele, et õpilased saavad koolis tuge eripedagoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi või psühholoogi juures, käivad nad ka tundides õpetajatele ja lastele abiks. Lisaks kasutati tugispetsialiste mitmetel juhtudel ka individuaalõppe õpetajatena. Ka siis kui lapsel on raske, proovitakse leida võimalus teda eraldi võtta ja individuaalselt juhendada.

Samas toodi näidetes välja, et sel juhul tehakse lastega lihtsalt pool tunnitööst või üldse midagi muud.

“Ta tuli näiteks muusikatunnist välja, et ta ei taha onju, see muusika oli seal all ja teised tegid kirjatööd klassis ja talle ei meeldi. Ma ütlesin, et okei, tule siis siia üles, hakkame matemaatikat tegema, siin huvitavad mängud, korrutamismäng ja siis ta panigi terve see aeg seda korrutustabelimängu kokku.” (Sotsiaalpedagoog)

“Mina olen proovinud ütlemine poolele teele vastu tulla nagu. /.../ Et olen enne ka öelnud, et sa ei tee tervet lehekülge, vaatad, et tunni lõpuni on vähe aega eksju, teeme siis pool ära, aga et olgu tehtud. Pigem nii, kui üldse ei tee, et olgu siis see poolgi tehtud.” (Sotsiaalpedagoog)

Ka õpetajad saavad neilt igapäevase erialast lähtuvalt tuge ja nõustamist paluda, kuidas klassiruumis kohandada õpikeskkond õpilastele parimal moel, või lihtsalt end tühjaks rääkida.

“Minu meelest on juba see väga suur abi, kui ma lähen psühholoogi juurde ja olen lihtsalt talle selle juhtumiga ära rääkinud. Ja siis ta ütleb, et õpilane käitubki niimoodi, sest tal on tähelepanuhäire. Ja ma saan juba sellest abi, et ma olen oma loo ära rääkinud. Võib-olla psühholoog ei teegi midagi rohkem, kui ta kuulas mind ära.” (Õpetaja)

Õpetaja ja õppealajuhataja koostöös korraldatakse HEV-õpilase jaoks vajadusel ümber tunniplaan (näiteks sellisel juhul, kui õpilane õpib osa ajast individuaalselt ja osa ajast klassi juures).

Direktorid tõid enda rollina välja kollektiivi mõtlemise juhtimise. Kollektiiv peaks olema avatud uutele mõtetele, võimalustele ja lastele. Direktor suunab, kuidas kollektiiv osaleb ja kaasa mõtleb, pakub õpetajatele erinevaid võimalusi nii koolituste kui ka kovisiooni näol.

“Kõigepealt peab ühtmoodi mõtlemine olema.” (Direktor)

Ka teised meeskonnaliikmed tõid välja, et sarnane mõtlemine ja ühised väärtused aitavad koostööle palju kaasa.

“Kõik mõtlevad ühtemoodi. Ja mitte nagu lambakari ühtemoodi, vaid ikka et väärtused on ühised. Meil on ka vaidlusi loomulikult, mina näen asju niimoodi, teine näeb asju teistmoodi. Aga see ei ole nagu.. see on vaidlus, et tuleks lahendus.”
(Psühholoog)

Peale suhtumise ja mõtlemise juhtimisele, saavad direktorid kaasa aidata ka koolimaja ruumide planeeringule.

“Ruumi planeeringust võib palju asju ka alguse saada. Et ütleme, kui sa lood selle võimaluse, siis tekib ka tegevus sinna juurde.” (Direktor)

Intervjuude tulemusel selgusid kaasava hariduse rakendamisega seotud meeskonnaliikmed koolis. Meeskonnatöös on igal ühel oma roll ja vastutus, et tagada õpilasele sobiv keskkond ja võimetekohane haridus, kuid õpetaja on esimene, kes lapsega tööd alustab ja tema vajadused kaardistab ning koostööd alustab.

Olulised tegevused HEV-õppija kaasamisel

Teine uurimisküsimus oli: missuguseid tegevusi ja töökorraldust pidasid koolide meeskonnad oluliseks erivajadustega õppijate kaasamisel? Kolmas uurimisküsimus oli: milliseid muutusi peeti oluliseks õpetaja töös klassiga?

Koolide meeskonnad arutlesid intervjuudes selle üle, millised on meeskonna poolt olulised tegevused koolis, et kaasata HEV-õpilasi edukalt õppeprotsessi. Asutustel oli välja tuua palju näiteid varasematest kokkupuudetest kaasamisega. Arusaamad vajalikest tegevustest koolis võis jagada kolmeks: kooli ja klassi füüsilisest õpikeskkonnast lähtuvad, õpetaja tööst klassiruumis ning meeskonna koostööst tulenevad tegevused.

Kooli ja klassi füüsiline õpikeskkond

Eelnevalt on välja toodud, et kooli ruumiplaneeringule saab direktor koostöös õpetajatega palju kaasa aidata, et luua paremad keskkonna tingimused toimetulekuks. Samas seab sellele omad piirangud olemasolevad ressursivõimalused.

“Me mitte üksi ei mõtle välja või mina kuskil oma kabineti nurgas koos ehitusnõunikuga, vaid me ikkagi mõtleme nagu üheskoos.” (Direktor)

“Ruumi korralduses võiks nagu mõelda veel ühte, teist ja kolmandat, meil on veel teha päris palju. Et me ei saa arvestada sellega, et me hakkame siin õudselt saagima ja viilima ja ümber ehitama, aga justnimelt kõik need ettepanekud, et kõikidele on antud selles mõttes ülesanne mõelda kuni kevadvaheajani. Et kevadvaheajal hakkame juba konkreetselt nii öelda lahendusi välja käima, et siis vaadata, mis on number üks, kaks, kolm, mida saab päriselt suvel ära teha.” (Direktor)

“Oh, mööbli paigutamisega on meil natukene keeruline. Me teame küll, et kui lapsed üksteise seljataga istuvad, et see ei ole kõige kõige toredam õppimise viis. Õpetajad katsetavad ka teistmoodi, aga teinekord need klassiruumid on nii väikesed ja need pingid on nii suured, et noh ongi raske neid asju ümber korraldada. See on ka üks sihuke meie mure koht, et lihtsalt, lapsi on palju ja ruumi on vähe.” (Direktor)

Üks osa füüsilise õpikeskkonna kohandamisel on sobiva asukoha ja suurusega ruumi leidmine, arvestades õpilaste erivajadust. Näiteks tuleb arvestada kehapuudega laste puhul, kes liiguvad raamide või ratastoolidega, kus asub nende klassiruum ja kuidas tagada ligipääs erinevatele korrustele. Intervjueeritavad, kel olid nende lastega kokkupuuted, tõid välja, et kogu klass kolitakse esimesele korrusele ning teistele korrustele saamiseks tõstetakse lapsi teiste töötajate abiga.

“Aga meil oli siin üks laps veel ratastoolis ja no nüüd ta juba kõnnib, aga siis temaga on ka niimoodi, et kuna ta ei saanud üles tulla, siis ikkagi organiseerid, et õpetajad ja terve klass läheks siis alla.” (Sotsiaalpedagoog/HEVKO)

“Ja siis vahest on mehed võtnud kokku ja ... Tassinud. ja tassinud. Mina ja mehed. Jah jah ((naerab)). Ratastooliga ülesse ((naerab)). Siin oli üks huvitav meisterdamine, et ta sellest ilma ei jääks, siis tassiti ta ülesse ilusti ja.” (Õpetaja)

Teine osa on klassiruumi paigutus, mida õpetajad olemasolevate vahenditega kohandavad. Lisaks laudade paigutamisele, kasutatakse eraldumise nurgakesi või laudade vahel sirme.

“Mõnel on vaja pidevalt rääkida midagi, ärritada”. (Õpetaja)

“Spetsiaalselt ehitatud väiksem klass, mis on heade tingimustega, ma arvan. Õpetaja on selle sisustanud ka niimoodi võimalike vahenditega või olemasolevate vahenditega kenasti. Neil on ka selline puhkenurk, et see ruum võimaldab erinevaid klassiruumi kasutusi, mis on selle klassi jaoks hästi oluline kindlasti ja füüsilises keskkonnas ikka seda sirmi kasutatakse, et see ka aitab natukene siis kontsentreeruda õpetajale ja tunnile ja teemale.” (Direktor)

Õpetaja töö klassiga

Õpetajad tõid välja erinevaid võimalusi, mida nad on rakendanud igapäevases töös klassiga. Toodi välja, et kui hakata varakult erilise lapsega teadlikult tegutsema, siis läheb asi õiges suunas. Kui klassi tuleb uus laps, siis alustuseks õpetaja testib õpilase taset. Proovikivina tõid õpetajad välja õpilaste erinevad võimed ühes klassis - õpetajad peavad katsetama mitmeid meetodeid ja võtteid, kõigile peab suutma ülesande anda, neid kontrollima, tagasisidet andma ja hindama.

“See ei ole kerge, see ei ole absoluutselt kerge.” (Õpetaja)

Püütakse läheneda õpilastele individuaalselt ning rakendada neid paindlikult. Kui HEV õpilast ei suudeta koostegevusse kaasata, ei jäeta teda siiski kõrvale, vaid talle leitakse oma roll/tegevus õpetajaga või paralleelselt teiste laste tegevuse juures.

“Ta on kas kohtunikele abis või õpetajal, kuna ta on väga hea matemaatik, siis paneme ta näiteks punkte kokku arvutama, et ta tunneks, et ta on ka kasulik või vajalik.” (Sotsiaalpedagoog/HEVKO)

“See söögitegemine.. et see talle niimoodi väga ei istu, aga siis olimegi enne jõule seal, tegime piparkooke ja üks asi, mis teda siis huvitas oli ahju temperatuur

((naerab)) ja siis ta hakkas, et oleks õige temperatuur ja valvas ja vaatas koguaeg, et need piparkoogid saaks valmis.” (Sotsiaalpedagoog/HEVKO)

“Andsin ülesande, et mõtle sa mingid liigutused välja, et kuula, millest me laulame ja proovi väljendada oma kehaga neid laulusõnu.” (Õpetaja)

Mainimata ei jäetud ka HEV õpilaste väljasõitudele kaasamist.

“Võtame koguaeg ta teatrisse kaasa, kuigi ta on üsna püsimatult. Tal on väga raske ühe koha peal istuda, aga siis oligi õnneks meil viimane rida.” (Õpetaja)

Uurimuses osalenud koolides õppisid ka sellised õpilased, kellele oli vajalik moodustada väikeklasse või suunata individuaalõppele. Õpetajad väljendasid rahulolu, et suurematest klassidest saab integreerida väikeklassidesse, sest mõned lapsed sobivadki just väikesesse kollektiivi õppima ning vahetundides on võimalus aega veeta ka teiste õpilastega. Läbi selle saab ka tavaõpilaste suhtumist mõjutada erivajadustega õpilastesse.

“Meil see väikeklass on üldse /.../ päris hästi sulandunud kooli sellisesse sotsiaalsesse keskkonda, teiste õpilastega suhtlemisse ja nad ei eristu, nad ei eristu kuidagi ei oma asukohalt, ütleme koolis füüsiliselt asukohalt ega ka siin vahetunnis. Ja nii nad teevad ka koos päris palju.” (Õpetaja)

“Eelmisel aastal need koolikaaslased ütlesid ka, et küll karjuvad, mis asja nad karjuvad, nad olid täitsa nagu.. mõnda ärritas. Kevadeks nad ütlesid, et ei, täitsa lahedad. ((kõik naeravad)).” (Õpetaja)

Samas individuaalõppel õppivaid õpilasi püütakse integreerida oskusainetes tugiisiku abil sotsialiseerumise eesmärgil tavaklassi juurde. Kuigi toodi ka välja, et see sõltub täielikult õpilasest, sest ärevamatele ja rahutumatele võib see hoopis negatiivselt mõjuda.

“Kunst, muusika ja kehaline kasvatus on siis teistega koos, et ta siis sotsialiseeruks - kuidas käituda ja kuidas olla.” (Sotsiaalpedagoog)

“On näha, et talle üldse ei meeldi selline lärm ja ütleme, organiseerimatus. Ehk siis kui on näiteks vahetund ja kõik sibavad ringi ja on selline suur lärm, näiteks kehalise kasvatus tunnis seal garderoobis riiete vahetamine ja võimlas ringi jooksmine. Et see on talle väga keeruline ja raske.” (Õpetaja)

Mõned koolid aga ongi nii väikesed, et ka tavaklassides õpib piisavalt vähe lapsi, nii et õpetaja jõuab igäühe juurde. Nende koolide õpetajad väljendasid muret, et erivajadustega õpilased kaovad suurtes koolides ära ning nendeni ei jõua vajalik abi.

“Õnneks on seal vähe lapsi. Et pilt on nagu selles mõttes selge ja. Ei ole nii, et massi sisse kaob mõni selline ära.” (Õpetaja)

“Väike kool, kõik teavad probleemi. Ma ei kujuta ette, suures linna koolis kaovad need lapsed lihtsalt ära ja lärm on ja nad peavadki olema eraldi siis kuskil vaiksemas kohas, kus nad rahulikumalt saavad olla.” (Õpetaja)

Õpetajad peaksid oskama kohe märgata õpilaste eripärasid. On vajalik, et nad oleksid teadlikud ja oskaksid sellega arvestada ning märgates lapse juures midagi teistmoodi, kohe ka reageeriks.

Õpetajad peavad olema kursis, kust leida sobivaid õppematerjale, kuidas neid omavahel lõimida ning diferentseerida, samuti leidma vajadusel sobivad abivahendid lapsele. Töö nõuab suurt ettevalmistust ja aega. Õpetajal peab jätkuma jõudu olla järjepidev oma nõudmistes. Erivajadustega lastel võib olla motivatsiooniprobleeme ning ebaõnnestumistest võib tekkida trots.

“Kuna tal ikkagi seal õigekirjas on vigu ja kui ta nüüd pole tekstist leidnud õiget kohta, peab ta otsima ja süvendatult uurima seda teksti, tekib temas trots, ta ei taha teha.” (Õpetaja)

Välja toodi õpetajate suhtumise muutmine. Kaasav filosoofia peaks olema iseendale selgeks mõeldud - peab olema valmis kõiki õpilasi õpetama ning erivajadusi pole tarvis klassist välja suruda ja kusagile eraldada. Lisaks mõtteviisile, soovitas üks meeskond usaldada ennast, oma teadmisi ja kogemusi.

Meeskonnatöö.

Uuritud asutustes toodi välja olulise tähtsusega paindlikku ja avatud kollektiivi, kes on vastuvõtlik uutele võimalustele, mõtetele ja lastele. Ühe arendustegevusena toodi välja kolleegide õpetamine ning õppimine kolleegidelt.

Selge oli ka seisukoht, et iga lapse toetamisel tuleb töösse kaasata lapsevanem. Teisest küljest toodi välja, et mõni lapsevanem vajab ka ise abi, et muredega toime tulla. Nii nagu lapsevanemad vajavad koolipoolset toetust, vajavad ka kooli töötajad tugevat kodust toetust, et lapse toetamine õnnestuks parimal moel. Oluline on aus ja tihe koostöö lapsevanemaga. Koolivälisest asutusest mainiti omavalitsuse toetuse vajalikkust, eriti väiksemates kohtades, kus on puudu vajalikke tugispetsialistidest. Lisaks tõi üks kool oma kogemusel positiivse näite heast koostööst päevakeskusega, millega laps puutub kokku koolivälisel ajal.

*“Et peale kooli käib (***) (lapse nimi) laste päevakeskuses, kus siis ka teda toetatakse /.../ nad aitavad teda seal õppida, neil on seal selline kokkulepe vanemaga. Et ka see on kindlasti talle mõjunud positiivselt. Ja (***) (sotsiaalpedagoogil) on kontakt ka lastekeskuse töötajatega ja õpetajal ka ekssole, et me ka teame siis ja vahetame informatsiooni.” (Õpetaja)*

Koolisiselt toodi välja erinevaid meeskonna kohtumisvõimalusi: vahekoosolekud, ümarlauad, arenguvestlused, koostööringid. Peamiselt toimuvad kohtumised vastavalt vajadusele, kuid mõni meeskond kohtub kokkuleppeliselt üks kord kuus, mõni iganädalaselt. Näiteks tõi üks asutus välja, et korraldavad meeskonnaga väikeseid vahekoosolekuid väikeklassidele üks kord kuus, selleks, et kuulata, kuidas klassil läheb ja kas on mingit abi vaja, vahest ka lihtsalt selleks, et õpetaja ära kuulata ja ise olukorrast informeeritud olla. Ühe variandina toodi ka välja, et alati ei peagi kogu meeskond korraga ümarlauaks kokku tulema. Kui kooli tuleb õppima mõni erivajadusega laps, siis määratakse talle juhtumikorraldaja kooli tugispetsialistidest, sõltuvalt sellest, kelle pädevustega see rohkem haakub.

“Kui on vaja, siis tavaliselt räägib see, kes seda juhtumit haldab, lapsevanemaga, aga kui on vaja võib-olla nagu ka teinekord kaasata ka mõni teine spetsialist, näiteks logopeed, kes ka lapsega tegeleb, et siis on nagu see vestlusring laiem. Teinekord on vaja õppealajuhataja kaasata, teinekord on vaja klassijuhataja kaasata, et see sõltub

sellest juhtumist konkreetselt, kui palju neid inimesi sinna siis koos mõtlema tuleb.”
(Sotsiaalpedagoog)

Lisaks eeltoodule rakendatakse klassipõhist kokkusaamist kord aastas.

“Aga ega me alati ära ka ei oota nüüd, et kas õpetaja pöördub, või ei pöördu, et meil on siis nagu korra aastas /.../, kus me siis kutsume klassijuhataja sinnasamma tugikeskuse õpiabi ümarlauda, et ta räägiks, mida tema oma klassist näeb.
(Psühholoog)

Positiivselt mõjub, kui iga päev on vähemalt keegi tugispetsialistidest koolis olemas, kelle poole saab õpetaja pöörduda, olukorra fikseerida ning kasvõi pikemaks vestluseks kohe aja kokku leppida. Osa koolidel oli see võimalus olemas, osa jaoks oli see aga soovunelm.

Vahel ei pöördu aga õpetajad meeskonnaliikmete poole üldse, isegi kui nad on olemas, kas tagasihoidlikkusest või mõnel muul põhjusel. Siiski ei taheta õpetajat täiesti üksinda jätta.

“Mõnikord ongi õpetaja nii tagasihoidlik, et ta ei tule nendest asjadest rääkima. Aga siis tal on vähemalt personaalselt tund aega see koht, kus ta saab siis kõik oma mured korra aastas vähemalt ära rääkida. Et see võimalus on ka, et kui sa ise ei tule, siis tuleme meie.” (Psühholoog)

Lisaks õpilaste seisukohast nähti väikestes koolides mitmeid eeliseid suurtega võrreldes ka meeskonnatöös. Kui tekib vajadus, siis saavad töötajad omavahel kohe suhelda ja nõu pidada.

“Et noh seal ei ole nii, et lepime nädala pärast kokku, siis hakkame seda probleemi lahendama. Meil on ikkagi see eesmärk ja see mõte, et kui midagi tekib, tuleb see nüüd ja kohe ära lahendada.” (Sotsiaalpedagoog)

“See ka, et kui on teada halb päev, väikses kollektiivis see info levib niimoodi kohe. Kohe on teada, kui on näiteks eelmises tunnis, et ta on täna pahuras tujus, et mõtle midagi muud välja või pane teda rohkem tähele.” (Õpetaja)

Uuringus osalenud kool-lasteaed tõi omalt poolt olulise kohana lisaks välja, et kahe haridusastme üleminekul saab teha suuremat koostööd - kool tunneb lasteaia töötajaid ja vastupidi. Esiteks leiab erivajadusega laps kooli minnes õige koha, kuna vähemalt üks õppeaasta enne lapse kooli jõudmist viiakse end olukorraga kurssi. Teiseks näeb koolieelik oma tulevase kaaslasti.

Samuti oli ühes asutuses lastele toeks olemas õpikoer, keda võib ka kaudselt lapse toetajaks pidada, kuna tegemist on karvase sõbraga, kes on koolis lapse jaoks olemas.

“Meil on õpikoer siin, käib kaks korda nädalas. Ja seda ma nägin küll, et (lapse nimi) kohe klappis temaga väga hästi ja ta on sõbra eest talle. Temaga (lapse nimi) siin vahetunnis räägib juttu.” (Sotsiaalpedagoog)

Intervjuude tulemusel peetakse olulisteks tegevusteks õpikeskkonna kohandamisel peamiselt lastele sobivate ruumide leidmist koolis ning klassiruumis mööbli ringi paigutamist ja abivahendite sirmide kasutamist. Klassitöös püüavad õpetajad lähtuda õpetamisel ja õppematerjalide kohandamisel õpilaste individuaalsetest vajadustest. Kuid keeruliseks teeb selle õpetajate hinnangul suur õpilaste grupp ja nende erinevad võimed. Seetõttu tunnevad nad muret, et ei jõua üksinda klassis piisavalt abi osutada ja keegi jääb teenimatult tähelepanuta. Seda probleemi aitavad aga leevendada, kui koolis on olemas tugispetsialistid, kellega on sarnased mõtteviisid ja avatud koostöö.

Võimalused ja probleemid seoses kooli meeskonnatöoga

Neljas uurimisküsimus oli: milliseid võimalusi ja probleeme nägid koolide meeskonnad seoses meeskonnatöoga?

Intervjuude põhjal saab välja tuua ühelt poolt koolide juhtkonna esindajate, õpetajate ja tugispetsialistide võimalused ja murekohad ning nendele välja pakutud nägemused ja lahendused meeskonnatöö tõhustamiseks HEV õppija kaasamise rakendamisel ning teiselt poolt meeskonnatööd puudutavad probleemid, mis on jäänud lahenduseta.

Võimalused

Uurimuses osalenud koolides jäi peamiselt kõlama, et kooli ja kodu vaheline toimiv võrgustik tagab edu HEV õppijate kaasamisel. Lapsevanemal on suur roll, kui ta on avatud koostööle ja usaldab koolitöötajaid. Samuti toodi välja olulise võimalusena kooli ja lasteaia vahel ning koostööd linnavalitsusega.

“Linna haridusspetsialistiga arutasime, et on tulemas selline laps ja meil väikeklassi kohta vaja. Tegelikult me arutasime natukene linnavalitsusega ka seda juhtumit /.../, et millisesse klassi ta meile siin tuleb eksle, et mis see õiguslik alus siis on ja kui palju me seda otsustada saame.” (Direktor)

Koolivälise nõustamiskomisjoniga (Rajaleidjaga) hinnati koostööd pigem madalalt. Mure seisnes selles, et järjekorrad spetsialistide juurde olid pikad ja aegu sinna oli raske saada. Kui kooli tugimeeskond näeb, et laps ei tule suures kollektiivis kuidagi toime, siis lapse väiksemasse rühma saamiseks venivad vajalikud asjaajamised väga pikaks. See aga mõjub õpilasele endale halvasti ning ka teised ei saa klassis õppida. Ühe ettepanekuna toodi, et tulevikus võiks haridussüsteem usaldada rohkem kooli, et koolil endal oleksid võimalused ja raha selliste laste aitamiseks ning otsuste tegemine ei käiks nii kauge kaarega. Kui sellise otsuse tegemine on väga pikk ja keeruline protsess, on pärast kasu asemel hoopis kahju.

“Ta on kolm aastat olnud oma klassikaaslastega koos ja nüüd me hakkame teda kuskile mujale viima. See on teistpidi lapse jaoks kahju.” (Eripedagoog)

Väiksemates kohtades, kus tugispetsialiste jagub vähe või on väikese koormusega, toodi näitena, et logopeed käib küll sama valla mitmes koolis, kuid siiski lokkab süsteemitus. Ühes piirkonnas annaks luua mitme kooli peale läbimõeldum tugisüsteem. Tugimeeskonna olemasolu koolis aitab paremini kaardistada probleeme erinevate spetsialistide vaatenurgast ning aitab olukorda analüüsida adekvaatsemalt.

Laste suur arv klassis ning samal ajal HEV õppijaga toimetulek valmistab õpetajatele suuri raskusi ja hirmu. Näitena toodi, et käiakse küll erinevatel koolitustel, kus õpitakse erinevaid mängu ja nippe, kuid kirjutamise ja lugemise toetamiseks ei jää piisavalt aega ja võimalust.

“Saan väga hästi aru, mis need mängulised ja nipid teevad. Mängib laps, kõik mängivad kaasa, niipea kui läheb asi selliseks süsteemseks tegevuseks, kas siis kirjutamiseks või lugemiseks, siis oleks abi vaja nende laste tööle meelitamiseks. Mängudega neid kaasa.” (Õpetaja)

“Mina näen probleemina ikka seda, et kui on 24 või 26 last /.../ ning selles klassis on ka kaks-kolm sellist erilise tähelepanuvajadusega õpilast, siis õpetaja üksi lihtsalt ei jagu selle õpilase jaoks.” (Õpetaja)

Tuntakse suurt vajadust abiõpetajate ja tugisikute järele klassiruumis, sest ressursi läheb palju ühe õpilase peale. Nendega koosöod tehes saaksid abi nii õpetajad kui õpilased. Lisaks neile toodi ettepanekuna välja, et koolis peaks olema olema erivajadusega lapsele üks oluline turvaisik (tugimeeskonnast), keda ta usaldada saab.

“Sellisel lapsel peab olema koolis üks isik, kellega ta tunneb ennast turvaliselt, et kui tal mingi probleem on, siis ta saab sinu juurde tulla ja rahuneda. Et selline konkreetne isik.” (Sotsiaalpedagoog)

Probleemid.

Probleemiks peetakse, et lapsele abi saamine sõltub sageli koolivälistest nõustajatest. Lisaks sellele, et Rajaleidja kaudu lapsele abi osutamise otsus nõuab palju aega, ei ole koolide meeskonnad nende nägemustega ka alati ühel nõul, sest väljast tulnud spetsialist ei tunne last ning korraks nägemine ei aita.

Mõnedes piirkondades on tugispetsialiste vähe ning lastele ei suudeta pakkuda piisavalt tuge. Ühelt poolt ei ole näiteks vallal rahalisi ressursse piisava tugisüsteemi tagamiseks, teiselt poolt jagavad tugispetsialistid end mitme asutuse vahel ning abi jääb kaugeks ja aeglaseks. Näiteks ühes väiksema piirkonna koolis puudusid nii eripedagoog, sotsiaalpedagoog kui ka psühholoog, olemas oli vaid poole kohaga logopeed. Isegi kui väiksemates kohtades on spetsialist olemas, tunti hirmu, et nad võivad ühel hetkel ära kaduda, sest kohapeal ei ole palju inimesi ning selle võrra tuleb rohkem panustada koostöösse, mis aga toob kaasa suure koormuse. Pideva tugimeeskonna puudumine toob endaga kaasa rahulolematuse. Toodi välja, et ühel hetkel tekib arusaamatus, mille nimel ja miks üldse töötatakse. Lisaks sellele pole abi pakkumine lapsele ka kuigi tõhus, kui sekkumine pole spetsialistide puudumise tõttu piisavalt kiire.

Lapsevanematega koostööd peetakse väärtuslikuks, kuid probleem tekib siis, kui lapsevanem ei ole avatud koostööle või ei võta kuulda spetsialistide arvamusi.

“Koguaeg mõtled, et kus ma siis nüüd ... ma tahan ju tegelikult head lapsele, et lapsevanem nagu ei mõista. Et siis kui lastekaitsetöötaja ja sotsiaalpedagoog võtsid ühendust perearstiga, ta vahetas perearsti.” (Õpetaja)

Koolide varasemad kogemused võivad kaasa tuua tugimeeskondades ka eelarvamusi või hirmusid. Näiteks, kui kooli tuleb õppima uus HEV õpilane, siis kardetakse, et ta võib juba toimima saanud klassisüsteemi segi paisata ja võib-olla peab hakkama taas algusest. Õpetajale on see kõige raskem, kes peab igapäevaselt selle sees toime tulema. Aga ka tugispetsialiste paneb see proovile.

Kokkuvõtvalt selgus, et kasulikuks peetakse võimalusi teha koostööd nii kooli tugimeeskonnaga, lapsevanematega kui ka linnavalitsusega. Koolivälise nõustamiskomisjoni abis nähti pigem väikest rolli, kuna abi ei jõua piisavalt kiiresti lapseni. Probleemkohana toodi nii õpetajate kui tugispetsialistide poolt välja mõnede piirkondade koolide spetsialistide nappuse, mis toob endaga kaasa suure koormuse ja aeglasema sekkumise.

Arutelu

Töö eesmärk oli analüüsida, missugune oli koolide meeskondade arusaam hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamiseks vajalikust töökorraldusest, meeskonnatööst ja õpetaja rollist I kooliastmes 2016. aastal.

Kaasava hariduse põhimõttel arvestatakse õppekorralduses õpilaste individuaalsete, akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega õpilase elukohajärgses haridusasutuses ning vajadusel tagatakse tugisüsteemide kättesaadavus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). HEV laste kaasamisel tavaklassidesse on koolis vajalik sobiv töökorraldus. Selleks tuleb kohandada õpilastele sobiv õpikeskkond, arendavat õpet, arvestades individuaalseid vajadusi ja võimeid ning vajadusel pakkuda tugiteenuseid.

Intervjuude tulemusel selgus, et koolisisesteks tugispetsialistideks on eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog ja psühholoog, kuid eripiirkondades on nende olemasolu väga erinev. Meeskonnatöös on igal ühel oma roll ja vastutus, et tagada õpilasele sobiv keskkond

ja võimetekohane haridus, kuid õpetaja on esimene, kes lapsega tööd alustab ja tema vajadused kaardistab ning koostööd alustab. Õpetaja peab oskama märgata ja kaardistada lapse esmased vajadused ning lähtub nendest õppetöö kohandamisel. Õpetaja diferentseerib õppematerjale lähtudes õpilaste individuaalsetest võimetest. Õpetajad tunnistasid, et raskeks teeb selle asjaolu, et üldiselt on klassis palju erineval tasemel õpilasi ning ettevalmistus nõuab kaua aega. Õpetaja saab pakkuda tuge ka järelaitamis- või õpiabitundide näol. Kui ta siiski leiab, et klassis pakutud toest ei piisa, pöördub ta HEVKO või mõne teise koolis olemasoleva tugispetsialisti poole.

Erivajadustega õppijate kaasamisel peeti olulisteks tegevusteks: kooli ja klassi füüsilise õppekeskkonna kohandamist, meeskonnatööd lapse tugivõrgustikuga ja õpetaja tööd klassis lähtuvalt õpilaste individuaalsetest vajadustest ja võimetest. Olulisteks tegevusteks õpikeskkonna kohandamisel peetakse peamiselt lastele sobivate ruumide leidmist koolis ja klassiruumis mööbli ringi paigutamist ja abivahendina sirmide kasutamist. Õpikeskkonna kohandamises osalevad nii direktor kui ka õpetajad, vastavalt koolis ja klassiruumis. Üldiselt ressursside nappus seab omad piirangud, kuid ühiselt pannakse pead kokku ja proovitakse leida sobivaid ruumilahendusi, lähtudes näiteks klasside suuruselt või liikumispuuetega laste ligipääsust.

Lapse arengu ja toetamise tulemuslikkust tuleb analüüsida lapse tugivõrgustiku (lapsevanemad ja haridustöötajad) koostöös (Kaasav haridus ..., 2016). Õpetaja ja teised tugispetsialistid teevad koostööd lapsevanematega, mille olulisust haridusasutuste meeskondade liikmed kõrgelt hindasid. Õpetaja korraldab arenguveestlusi vanemaga ja ümarlaudu, kuhu on vajadusel kaasatud ka teised kooli tugispetsialistid.

Kaasamise põhimõtted baseeruvad meeskonnatööl (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016). Meeskonnatöö soodustamiseks erinevate spetsialistide vahel on vajalik süsteemne tugi, mida mõjutavad koolijuhtide hoiakud (Euroopa Eripedagoogika ..., 2012). Uuringus osalenud asutused tõid olulise tähtsusena välja paindliku ja avatud kollektiivi. Direktorid leidsid, et nende roll on kollektiivi mõtlemise juhtimine. Ka õpetajad ja teised meeskonnaliikmed leidsid, et ühised väärtused aitavad koostööle palju kaasa. Intervjuudes rõhutati palju individualiseerimist ja konkreetsetest juhtumitest lähtumist meeskonnatöös. Uuringus oli valdav lahendustele orienteeritud mentaliteet meeskondades ja suhtumine, et HEV õpilasi ei jäeta kunagi tavakoolis kõrvale, vaid otsitakse üheskoos parimaid võimalusi tema kaasamiseks ja toetamiseks. Samas pärssis seda mõtteviisi tugispetsialistide vähesus ja hirm, et väikestes kohtades kaovad ajapikku ka need vähesed ära, sest üksikutele spetsialistidele langeb liialt suur koormus ja vastutus.

Õpetajate tööd klassis mõjutavad mõtteviis ja suhtumine erivajadustesse ja inimeste mitmekesisustesse - kuidas nad näevad iga liiget oma klassis (Shaddock, 2006). Selleks, et kaasavat klassikeskkonda tagada, peab olema õpetajal enda jaoks kaasav filosoofia selgeks mõeldud. Samuti toodi välja, et abi saab enesesse uskumisest ja varaste kogemuste analüüsimisest ja teistega jagamisest. Alguspunktiks õpetaja tegevuses peaksid alati olema õpilased ja nende vajadused, millest tulenevalt õpetaja õpetamist planeerib, toetades nii õpilase õpimotivatsiooni ja koolirõõmu (Lakkala, Uusiautti & Määttä, 2016). Õpetajad peavad olema kursis õppematerjalide ja nende kohandamise võimalustega. Kuigi erinevate raskusastmetega ülesannete pidev koostamine ja tagavaraplaanide omamine nõuab suurt ettevalmistust, peab kaasaval õpetajal koostöös tugimeeskonnaga jätkuma järjepidevust ja uuendusmeelsust õpilaste arendamisel.

Klassitöös püüavad õpetajad lähtuda õpetamisel ja õppematerjalide kohandamisel õpilaste individuaalsetest vajadustest. Kuid keeruliseks teeb selle õpetajate hinnangul suur õpilaste grupp ja nende erinevad võimed. Seetõttu tunnevad õpetajad muret, et ei jõua üksinda klassis piisavalt abi osutada ja keegi jääb tähelepanuta. Seda probleemi aitavad aga leevendada, kui koolis on olemas tugispetsialistid, kellega on sarnased mõtteviisid ja avatud koostöö.

Kuna laste suur arv klassis ning samal ajal HEV õppijaga toimetulek valmistab õpetajatele suuri raskusi, tuntakse koolides puudust abiõpetajatest ja tugiisikutest, et jõuda kõigi abistamiseni. Ent uuenenud Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2018) kohaselt kuulub nüüd abiõpetaja tugimeeskonda.

2010. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseadus lubas pidada eriklasse, mille üle õpetajad väljendasid rahulolu, sest mõned lapsed sobivadki nende hinnangul paremini väikesesse kollektiivi õppima. Ka Soome õpetajate uuring (Sommer, 2017) toob välja sama mõtte, et alati kõiki õpilasi tavaklassi integreerida pole võimalik. Nii Eesti kui Soome õpetajad leidsid, et käitumishäiretega õpilased võiksid õppida eriklassis, kuna takistavad suures kollektiivis õppimist ja õpetamist.

Intervjuudest selgus, et kasulikuks peetakse võimalusi teha koostööd nii kooli tugimeeskonnaga, lapsevanematega kui ka linnavalitsusega. Koolivälise nõustamiskomisjoni abis nähti pigem väikest rolli, kuna abi ei jõua piisavalt kiiresti lapseni. Probleemkohana toodi nii õpetajate kui tugispetsialistide poolt välja mõnede piirkondade koolide spetsialistide nappus, mis toob endaga kaasa suure koormuse ja aeglasema sekkumise.

Koolivälise nõustamiskomisjoni abist tuntakse mõningatel juhtudel vähe abi, kuna nende töö tulemuslikkus on aeganõudev ning vajalik abi lapsele viibib. Õpetajad soovivad, et

koolis oleks tugimeeskond kättesaadav, sest siis on võimalik sekkuda kiiremini ja kohasemalt. Sama hinnang on toodud välja ka HEV õpilaste kaasava hariduskorralduse uuringus (Räis & Sõmer, 2016) - tugispetsialistide spetsiifilisemate teadmiste tõttu on abi oluliselt tulemuslikum kui koolivälise spetsialisti puhul (Räis & Sõmer, 2016).

Antud uuring kirjeldas 2016. aasta olukorda tavakoolides, mil koolide tugimeeskonnad tundsid kitsaskohti HEV laste kaasamise rakendamisel, kuid käesoleval, 2018. aastal on vastu võetud poliitiline otsus veelgi suurema kaasamise suunas.

Tänuõnad

Täna oma juhendajaid Kaja Orast ja Pille Häidkindi, kes jagasid edasiviivaid soovitusi töö valmimise protsessis. Samuti tänan MTÜ Hea Alguse projekti meeskonda osalemisvõimaluse ja koostöö eest suuremahulises uuringus.

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.

Merit Nukka

.....

15.05.2018

Kasutatud kirjandus

Adams, D., Harris, A., Jones, M.S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: success for every child. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4 (3). pp. 58-71.

Aigro, K., Heinsalu, H. (2016). *Hariduslike erivajadustega laste koordinaatorite (HEVKO) roll Eesti haridussüsteemis* (magistritöö). Tartu Ülikool: Tartu.

Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>

Education Review Office. (2013). Including students with high needs primary schools. *New Zealand Government*. Külastatud aadressil: <http://www.ero.govt.nz/assets/Uploads/Including-Students-with-High-Needs-Primary-Schools-July-2013.pdf>

Eesti Vabariigi Põhiseadus. (1992). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949>

Eha, P. (2010). *Õpiabisüsteemide rakendumine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides* (magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.

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

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. Külastatud aadressil: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five Key Messages for Inclusive Education ET.pdf>

Hanga, K. (koost.) (2013). *ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis*. Külastatud aadressil: http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat_veeb.pdf

Hariduse Kutsenõukogu (2017). *Kutsestandard. Õpetaja, tase 7*. Külastatud aadressil: <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10640621/pdf/opetaja-tase-7.6.et.pdf>

Hariduse Kutsenõukogu (2018a). *Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7*. Külastatud aadressil: <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10683307/pdf/eripedagoog-tase-7.2.et.pdf>

Hariduse Kutsenõukogu (2018b). *Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog, tase 7*. Külastatud aadressil: <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10685786/pdf/sotsiaalpedagoog-tase-7.3.et.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium (2013). *Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon*. Tartu: HTM. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/hev_kotseptsioon.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium (2015). *Üldharidusprogramm 2016–2019*. Tartu: HTM. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_6_uldharidusprogramm_2016-2019.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium (2016). *Kokkuvõte OECD Eesti haridussüsteemi ressursikasutuse ülevaate olulisematest sõnumitest ning soovitudest*. Külastatud aadressil: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51762/oecd_ressursikasutus_pressikonverentsi_ja_otusmaterjal.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Haridus- ja Teadusministeerium (2018). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine>

Häidkind, P., Oras, K. (2016). *Ülevaade kaasava hariduse rakendumisest lasteaedades ning koolides*. Külastatud aadressil: <http://www.healgus.ee/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/%C3%9Clevaade-kaasava-hariduse-rakendumisest-lasteaias-ja-koolis.pdf>

Kaasav haridus - palju mõtteid ja vastamata küsimusi. (2016). Külastatud aadressil: <http://opleht.ee/2016/05/kaasav-haridus-palju-motteid-ja-vastamata-kusimusi/>

Kangro, T. (2018). Puudega lapse hariduse eest vastutab kodukooli direktor. *Puutepunktid*, 65, 3 - 5.

Kersna, L. (2017). Kui õpetaja on stressi, on stressis ka lapsed. Postimees. Külastatud aadressil: <https://arvamus.postimees.ee/4351193/liina-kersna-kui-opetaja-on-stressis-on-stressis-ka-lapsed>

Kivirand, T. (2016). *Pilootprojektis „Kaasav kool” osales 14 kooli*. Külastatud aadressil: <http://opleht.ee/2016/05/pilootprojektis-kaasav-kool-osales-14-kooli/>

Kurm, T. (2018). *Tuge vajavate õpilaste võimalused ja tingimused paranevad*. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/uudised/tuge-vajavate-opilaste-voimalused-ja-tingimused-paranevad>

Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>

Läänesaar, J. (2014). *Haridusliku erivajadusega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel* (bakalaureusetöö). Tartu Ülikool, Tartu. Külastatud aadressil: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36327/laanesaar_janika.pdf?sequence=1&isAllowed=y

National Council for Special Education. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*.

Külastatud aadressil: http://www.nabmse.org/wp/wp-content/uploads/downloads/2012/07/NCSE_Inclusion.pdf

OECD. (2018). *About the OECD*. Külastatud aadressil: <http://www.oecd.org/about/>

Palu, A., Uibu, K. (2018). Õpetajate väljakutsed laste jõukohasel õpetamisel. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil: <http://opleht.ee/2018/03/opetaja-valjakutsed-laste-joukohasel-opetamisel/>

Pattak, A. (2017). Kaasav haridus ja erivajadustega õpilased. *Postimees*. Külastatud aadressil: <https://arvamus.postimees.ee/4076613/arvo-pattak-kaasav-haridus-ja-erivajadustega-opilased>

Prater, M. A. (2010). Inclusion of Students with Special Needs in General Education Classrooms A2 - Peterson, Penelope. In E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 721–726). Oxford: Elsevier. Külastatud aadressil: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947011179>

Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus. (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus. (2018). *Riigi Teataja I, 22.01.2018, 3*. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003?leiaKehtiv>

Pärnapuu, P. (2018). Kaasava hariduse luhtumine ja tuhanded abita lapsed. *Õpetajate Leht*. <http://opleht.ee/2018/03/kaasava-hariduse-luhtumine-ja-tuhanded-abita-lapsed/>

Richards, S. B., Frank, C. L., Sableski, M.-K., & Arnold, J. M. (2016). *Collaboration Among Professionals, Students, Families, and Communities: Effective Teaming for Student Learning*. Routledge.

Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus – International Scientific Journal, 10*, 191–201.

Räis, M., Sõmer, S. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Eesti Rakendusüuringute keskus: Centar. Külastatud aadressil: <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tahenduslikkus-final.pdf>

Shaddock, A. (2006). Students with disability in the mainstream: What works for teachers and students? *Cheri Conference, Westmead, NSW*. Külastatud aadressil: http://www.cheri.com.au/PDF_Files/Proceedingspostconf.pdf#page=14

Sildnik, A. (2017). Kaasavast haridusest - roosade prillideta. *Postimees*. Külastatud aadressil: <https://arvamus.postimees.ee/4343361/astrid-sildnik-kaasavast-haridusest-roosade-prillideta>

Skogen, K., Buli Holmberg, J. (2002). *Kohandatud õpe ja kaasav kool: innovaatiline lähenemine*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Sommer, V. (2017). *Kaasav haridus Soome kolmeastmelise eripedagoogika süsteemi näitel: eeskujud ja võimalused Eesti jaoks*. Tallinna Ülikool, Tallinn.

Tervishoiu ja Sotsiaaltöö Kutsenõukogu. (2013). *Kutsestandard. Logopeed, tase 7*. Külastatud aadressil: <http://www.elu.ee/wp-content/uploads/2014/04/Tutvu-kutsestandardiga.pdf>

Tervishoiu ja Sotsiaaltöö Kutsenõukogu. (2015). *Kutsestandard. Koolipsühholoog, tase 7*. Külastatud aadressil: <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10562892/pdf/koolipsuhholoog-tase-7.5.et.pdf>

Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (2018). *Riigi Teataja I, 27.02.2018, 10*. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Salamanca: UNESCO/Ministry of Education and Science. Külastatud aadressil: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF/

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

Lisa 1. INTERVJUU KAVA

Juhend:

Vasakus tulbas on põhiküsimused, mida peab tingimata küsima. Paremas tulbas on täiendavad küsimused. Intervjuu algab enda ja edasi toimuva tutvustamisega.

A variant.

Tänaseks olete te valmistunud rääkima ühest heast kaasava hariduse kogemusest. Alustame tutvumisringiga. Mina olen (eesnimi) ja praegu vestlusringi juhiks. (Võib anda pilguga või käeviipega märku jätkamiseks).	
Kes peale teie veel juhtumis osalesid?	
Millal see toimus?	
Milles see juhtum seisnes? Palun kirjeldage valitud juhtumit.	Mida Te ema või isana, õpetajana, õppealajuhatajana, logopeedina, tugispetsialistina (vali õige variant iga poole pöördumiseks) soovite veel lisada?
Mida te igapäevaks tegite?	Missugune oli praeguse hea tulemuse saavutamisel teie panus?
Miks valisite just selle juhtumi, rääkimaks õnnestunud kaasamise kogemusest?	Mille alusel hindate selle õnnestunud juhtumiks? Miks kogesite seda juhtumit positiivsena?
Kuidas laps nüüd ennast tunneb? Mille põhjal seda arvate?	
Mis oli selle juhtumi juures kõige raskem?	
Mida sellest juhtumist õppisite?	
Milliseid muudatusi asutuse töökorralduses see juhtum esile kutsus?	
Milliseid muudatusi õpetajate töös see juhtum esile kutsus?	
Kellega ja kuidas peaks tegema koostööd järgmise sarnase juhtumi korral?	Kui nimetatakse logopeedi, eripedagoogi, siis küsi: Kellega veel? Kui vastatakse, et kõik teevad omavahel koostööd, siis täpsusta: Mida igapäevaks teeb? Milles see koostöö täpsemalt seisneb?
Mida soovite eelnevalt räägitule veel lisada?	

Täna teid kõiki osalemise eest!

B variant

<p>Täna räägime kaasavast haridusest. Alustame tutvumisringiga. Mina olen (eesnimi) ja praegu vestlusringi juhiks. (Võib anda pilguga või käeviipega märku jätkamiseks).</p>	
<p>Millised on teie kokkupuuted kaasava haridusega?</p>	<p>Konkreetsetest juhtumitest rääkimise puhul: Millal see toimus? Mida te igäüks tegite? Mis oli selle juhtumi puhul kõige raskem? Mis läks hästi? Kuidas laps ennast tunneb? Mille põhjal seda arvate? Mida sellest õppisite? Milliseid muudatusi asutuse töökorralduses see juhtum esile kutsus? Milliseid muudatusi õpetajate töös see juhtum esile kutsus? Kui üldine jutt, siis võib küsida: Millised juhtumid meenuvad? Millal see toimus?jne</p>
<p>Juhul, kui õppima tuleb keeruliste erivajadustega laps – kellel on õpiraskused või käitumishäired – siis mida te ise teete? Millises järjekorras?</p>	<p>Ootame infot, mida igäüks vestlusringis osalejatest teeks nimetatud olukorras.</p>
<p>Millised hirmud ja mured on selle olukorraga seotud?</p>	
<p>Mida te üksteiselt ootate selles olukorras? Kellelt eelkõige, esimesena?</p>	<p>Igäüks peaks ütlema, mida ta ootab teistelt vestlusringis osalejatelt, aga ka nt tugispetsialistilt). Kelle poole pöördate esimesena?</p>
<p>Millist kasu saite ise kaasava hariduse edendamise kava koostamisest?</p>	
<p>Mida soovite eelnevalt räägitule veel lisada?</p>	

Täna teid kõiki osalemise eest!

Lisa 2. NÄIDE KODEERIMISEST

Uurimisküsimus: Missuguseid tegevusi peavad koolide meeskonnad oluliseks erivajadustega õppijate kaasamisel?

Näide	Kood	Alakategooria	Peakategooria
"väike kool, kõik teavad probleemi. Ma ei kujuta ette suures linna koolis kaovad need lapsed lihtsalt ära ja lärm on ja nad peavadki olema siis eraldi kuskil vaiksemas kohas, kus nad rahulikumalt saavad."	Väike kool		Kooli füüsilise keskkonna kohandamine
"aga meil oli siin üks laps ratastoolis /.../ kuna ta ei saanud üles tulla, siis ikkagi organiseerid, et õpetajad ja terve klass läheks siis alla"	Sobiva asukohaga klassiruum (nt ratastoolis lapsele)		
"meil oleks vaja individuaalse või eraldumise kohti"	Eraldumise koht õpilasele		
"ruumi korralduses võiks nagu veel mõelda ühte, teist ja kolmadat"	Ruumiplaneering		

<p>"võtame koguaeg ta teatrisse kaasa, kuigi ta on üsna püsimat, tal on väga raske ühe koha peal istuda, aga siis oligi õnneks meil viimane rida"</p>	<p>Lapse kaasamine õppekäikudele</p>		<p>Õpetajast tulenevad tegevused</p>
<p>"kui varakult hakata peale erilise lapsega teadlikult tegutsema, siis läheb asi nagu õigesti"</p>	<p>Varajane eesmärgipärane sekkumine</p>		
<p>"ja tunniplaani me kohandame siis niimoodi, et kuidas oleks võimalik sättida, et ta saaks käia siis /.../ eksju kus tema vanused on"</p>	<p>Tunniplaani kohandamine</p>		
<p>"mind on õpetanud hästi planeerima oma tundi, et kuidas teha /.../ "</p>	<p>Tunni planeerimine (A, B ja C plaan, mida lapsega teha)</p>		
<p>"küllaltki, ma arvan, selline avatud kollektiiv, igasugu uutele mõtetele ja lastele ja ja üldse võimalustele"</p>	<p>Avatud ja paindlik kollektiiv</p>		

"õpetangi teda üks-ühele"	1-1 õpe	Õppekorraldus	Lapsest lähtuvad tegevused
"nad sobivad ikkagi siiski väga no väiksesse kollektiivi"	Väike klass		
"nendes tundides, kus ta on teistega koos, siis ma enamuses käin nagu kaasas"	Tugiisiku olemasolu		
"sellisel lapsel peab olema koolis üks isik ja kui tal mingi probleem on, et siis ta saab sinu juurde tulla"	Usaldusisiku olemasolu		
"kunst, muusika ja kehaline kasvatus on siis teistega koos, et ta siis sotsialiseeruks, teaks, kuidas käituda ja kuidas olla"	Sotsialiseerumiseks osaleb EV laps oskusainetes oma klassiga koos	Lapse tugevustele keskendumine	
"me ei ole teda nagu kõrvale jätnud, vaid oleme rakendanud kuidagi teistmoodi"	Individuaalne lähenemine		

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Merit Nukka (sünnikuupäev: 08.04.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose
HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE KAASAMINE ALGKLASSIDES 2016.
AASTAL - KOOLISISENE TÖÖKORRALDUS, MEESKONNATÖÖ JA ÕPETAJA ROLL,

mille juhendajad on Kaja Oras ja Pille Häidkind,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2018