

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Kai Tamm
ERIPEDAGOOGI TEENUSE VAJADUS JA KÄTTESAADAVUS PÕHIKOOLI III
KOOLIASTMES HEV-KOORDINAATORITE ARVAMUSTELE TUGINEDES
Magistritöö

Juhendaja: kaasava hariduse nooremlektor Tiina Kivirand

Tartu 2021

Kokkuvõte

Eripedagoogi teenuse vajadus ja kättesaadavus põhikooli III kooliastmes HEV-koordinaatorite arvamustele tuginedes

Alates 2010. aastast on Eesti seadusandluses sätestatud, et hariduslike erivajadustega õpilaste õppe korralduse ja vajaliku toe kättesaadavuse organiseerimise eest vastutavad koolis hariduslike erivajadustega õpilaste koordineerijad (edaspidi HEV-koordinaatorid). Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust ning milline on nende arvamustele tuginedes eripedagoogi teenuse kättesaadavus põhikooli III kooliastmes. Uuring viidi läbi kvalitatiivsel meetodil ning kasutades poolstruktureeritud intervjuud, mis viidi läbi kümne HEV-koordinaatori seas. Andmeanalüüsiks kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Selgus, et HEV-koordinaatorid näevad eripedagoogi teenuse vajadust III kooliastmes nii õpilaste-, õpetajate kui ka lapsevanemate toetamisel ning koostöö kujundamisel. HEV-koordinaatorite arvates on eripedagoogi teenuse kättesaadavus III kooliastmes vähene, mida tingib enim inimressursi puudus, eripedagoogi töökorraldus, õpetajate negatiivseid hoiakud erivajadusega õpilaste õpetamisel, õpilaste enda madal valmisolek eripedagoogi toe vastuvõtmiseks ja eripedagoogide vähene ettevalmistus III kooliastme õpilaste toetamiseks.

Võtmesõnad: kaasav haridus, eripedagoogi teenus, III kooliaste

Abstract

The need and availability of special education teacher in the secondary school based on the opinions of SEN-coordinators

Since 2010, Estonian legislation has stated that the coordinators of students with special educational needs (hereinafter SEN-coordinators) are responsible for the planning and monitoring the progress of the of students with special educational needs. The aim of the study was to find out the need and availability of the service of special education teacher in the secondary school, based on the opinions of SEN-coordinators. The study was conducted using a qualitative research method based on semi-structured interviews of ten SEN-coordinators. Inductive content analysis was used for data analysis. The results of the study shows that SEN-coordinators confirm the need for service of special education teacher in the secondary school to support students, teachers and parents and develop cooperation. According to the SEN-coordinators, the availability of the service of special education teacher is low in the secondary school, mainly due to the lack of human resources, job management of special education teacher, negative attitudes of teachers to support students with special educational needs, low motivation of students to accept support from special education teacher and poor qualification of the special education teachers to support students in the secondary level.

Keywords: inclusive education, service of the special education teacher, secondary school

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Kaasava hariduse olemus ja olulisus	6
Eripedagoogi roll kaasava hariduse rakendamisel	9
Eripedagoogi ja õpetaja koostöö	10
Metoodika.....	13
Valim	13
Andmekogumine.....	14
Andmeanalüüs	16
Tulemused	18
Eripedagoogi teenuse vajadus põhikooli III kooliastmes	18
Eripedagoogi teenuse kättesaadavus põhikooli III kooliastmes	25
Arutelu.....	32
Tänuõnad	37
Autorsuse kinnitus.....	37
Kasutatud kirjandus.....	38
Lisad.....	43
Lisa 1. Intervjuu kava	43
Lisa 2. Näide tähenduslike üksuste määratlemisest ja koodide moodustamisest	45
Lisa 3. Näide koodide jagunemisest kategooriatesse.....	46
Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust	47

Sissejuhatus

Aina enam on maailm muutumas selles suunas, kus kaasamine ja võrdsus on läbivaks märksõnaks peaaegu igas eluvaldkonnas. 2010. aastal uuenenud Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatu kohaselt on koolil kohustus pakkuda võimetele vastavat haridust kõikidele õpilastele sõltumata nende taustast või hariduslikust erivajadusest, rakendades kaasava hariduse põhimõtteid (Põhikooli ja..., 2010). Haridusliku erivajadusega õpilastena käsitletakse õpilasi, kelle õpivõime, taust ja isiksus on tavapärasest erinevad (Kõrgesaar, 2020) ning kellele rakendatakse koolis tõhustatud tuge või erituge (Põhikooli ja ..., 2018). Õpingute jooksul võib suurel osal õpilastest tekkida vajadus lisatõe saamiseks kas õpetaja või kooli tugispetsialistide poolt, mille rakendamine peab toimuma võimalikult lühikese ooteaja jooksul (Haridus ja teadusministeerium, 2019). Seega nõue kaasava hariduse rakendamisele on endaga kaasa toonud muutunud vajaduse ka tugispetsialistide, sh eripedagoogide järele, kuna lisatuge vajavate laste arv on viimaste aastate jooksul pidevalt kasvanud (Mets & Viia, 2018).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (2014) liikmesriikide, kuhu kuulub ka Eesti, ühine seisukoht on, et enam ei arutleta niivõrd selle üle, kas kaasamine on vajalik, vaid püütakse leida võimalusi edukamaks kaasamiseks. On jõutud järeldusteni, et õpilaste kaasamine edeneb üsna hästi põhikooli I kooliastmes, kuid II ja III kooliastmes esineb mitmed takistusi, kuna põhikooli II ja III kooliastmetes tekivad muudatused õppeainete korralduslikus pooles ja ka sisus (European Agency..., 2003; Venianaki, 2015). Lisaks sellele tunnevad ka eripedagoogid, et nad ei oma piisavalt teadmisi ja oskusi õpilaste toetamiseks (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017), kuna vajaka jääb ainealasest ettevalmistusest (Pugal, 2013). Täheldatud on ka õpetajate madalamat valmisolekut haridusliku erivajadusega õpilaste kaasamiseks III kooliastmes (European Agency..., 2003; Prater, 2010). Statistika ja uuringutulemuste kohaselt on III kooliastmes haridusliku erivajadustega õpilaste osakaal 18% (Kallaste, 2016) ning tugispetsialistide, k.a eripedagoogide kaetus Eesti koolides on ebahütlane (Mets & Viia, 2018). Lisaks loob tugiteenuste korralduse osas takistusi olemasolevate tugispetsialistide suur töökoormus (Mets & Viia, 2018; Pugal, 2013). Samas koolides, kus tugispetsialistide teenus on vajadusele vastavalt kättesaadav, on tugispetsialistide koormus ning abi vajavate laste suhtarv suurem (Kolnes & Konstabel, 2018).

Põhikooli III kooliaste on olulise tähtsusega põhihariduse omandamise ja edasiste õpingute jätkamise seisukohalt ning tugiteenuste ja -meetmete võimaldamine seda vajavatele õpilastele on

sealjuures väga vajalik (Kaska & Anspal, 2016). Eestis läbi viidud uuringu tulemused näitavad, et hariduslike erivajadustega õpilaste põhikooli lõpetamise ja haridustee jätkamise osakaal on teiste eakaaslastega võrreldes väiksem (Kaska & Anspal, 2016). Järelikult vajavad ka põhikooli III kooliastme õpilased oma õpingute vältel tugispetsialistide teenuseid ning üheks olulisemaks tugispetsialistiksi õpingute toetamisel koolis on eripedagoog. Eripedagoogilise teenuse vajadust ning kättesaadavust põhikooli III astmes Eesti kontekstis käesoleva töö autorile teadaolevalt uuritud ei ole. Seetõttu on vajalik välja selgitada, milline on eripedagoogi teenuse vajadus ja kättesaadavus põhikooli III astmes, et saada olukorrast ülevaade ja vajadusel anda soovitusi eripedagoogi teenuse paremaks toimimiseks. Selleks, et teistest eristuva õppija õppe ja arengu toetamiseks oleks korraldatud vajalik koostöö, määrab kooli direktor isiku- HEV-koordinaatori ehk haridusliku erivajadusega õpilaste õppe koordinaatori, kelle ülesandeks on vastava koostöö korraldamine tugispetsialistide, õpilaste ja õpetajate vahel ning ettepanekute tegemine koolis pakutavate tugimeetmete rakendamiseks (Põhikooli ja..., 2010). Seetõttu otsustati intervjuueeritavateks valida HEV-koordinaatorid, kuna nemad omavad kõige selgemat ülevaadet nii tugiteenuste vajaduse kui ka korralduse kohta ning seda kogu põhikooli ulatuses.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade kaasava hariduse olemusest ja olulisusest, eripedagoogi rollist kaasava hariduse rakendamisel, eripedagoogi ja õpetaja koostööst erivajadusega õpilaste toetamisel ja esitatakse töö eesmärk ning uurimisküsimused.

Teoreetiline ülevaade

Kaasava hariduse olemus ja olulisus

Kaasav haridus tähendab seda, et igal õpilasel on õigus õppida enda kodukoha koolis, kus pakutakse tema võimetele vastavat õpet, kohaldades vajadusel õppekava ja õppematerjale (Haridus ja teadusministeerium, 2019; Kõrgesaar, 2020; Loreman, 2014). Kaasava hariduse eesmärgiks on, et kõik õpilased saaksid tänu eelpool nimetatule õppida ühes klassiruumis (Anastasiou, Kauffman & Di Nuovo, 2015; Loreman, 2014), olenemata nende puude astmest või esinevast hariduslikust erivajadusest (Anastasiou *et al.*, 2015). Kaasamise laia mõtteviisi kohaselt toetataksegi lisaks ametlikult määratletud haridusliku erivajadusega õpilaste ka kõiki teisi õpilasi, kes lisatuge vajavad (Anastasiou *et al.*, 2015). Oluline on näha last ja tema probleeme komplekselt, selle asemel, et klassifitseerida neid tuginedes diagnoosidele (Aardevälja *et al.*, 2019; Anastasiou *et al.*, 2015). Selleks, et kaasamine õnnestuks, on väga oluline tagada

kättesaadavus kõikidele olemasolevatele tugimeetmetele ja -teenustele (Haridus ja teadusministeerium, 2019; Räis & Sömer, 2016).

Kaasava hariduse edendamisel on üheks väga oluliseks aspektiks kõikide osapoolte soosiv suhtumine ning positiivsete hoiakute olemasolu kaasava hariduse põhimõtete suhtes (Haridus ja teadusministeerium; Mets & Viia, 2018). Suhtumise ja hoiakute kujunemisel on määravaks teguriks kogemused erivajadusega õpilaste õpetamisest (Nisreen, 2013). Näiteks õpetajad, kellel on kogemus erivajadustega õpilaste kaasamisega, suhtuvad ka kaasamispoliitikasse positiivsemalt kui need õpetajad, kellel vastav kogemus puudub (Prater, 2010). Õpetajate suhtumisel on kaasava hariduse rakendamisel oluline roll, sest eelkõige nendele lasub põhiline vastutus laste õpetamisel, klassikliima kujundamisel, kaasava klassiruumi õpetamise tavade loomisel ning erivajadusega õpilaste õppeedukuse saavutamisel (Callicutt, 2020). Õpetajate positiivset suhtumist kaasamisse toetab lisaks kogemusele ka vastavate tingimuste loomine, nagu näiteks vastavad koolitused ning tugispetsialistide -ja vajalike õppevahendite või keskkonna olemasolu (Nisreen, 2013). Sealjuures on oluline roll ka kooli juhtkonnal nii õpetajate koolitamisel kui ka prioriteetide seadmisel (Callicutt, 2020), mis omakorda eeldab ressursse ja vastavat rahastuspoliitikat (European Agency..., 2019; Loreman, 2014). Lisarahastuse eraldamine on vajalik selleks, et saaks võimaldada ja võimalusel suurendada tugispetsialistide osalust kaasavas hariduses (European Agency..., 2019). On leitud, et kaasamine Eesti koolides on aja jooksul olnud tõusvas joones ning ka õpetajate, tugispetsialistide ja lapsevanemate oskused ning teadlikkus on paranenud (Räis & Sömer, 2016).

Kaasamine erivajadusega õpilase jaoks tähendab seda, et ta on koos kaaslastega, kes võivad talle olla positiivseks eeskujuks suhtlemisel, sõprade leidmisel ja erinevate sotsiaalsete oskuste õppimisel ning et nad on kooli oodatud kõikide õpetajate poolt (Kõrgesaar, 2020; Mulholland & O'Connor, 2016; Prater, 2010). Lisaks mõjutab kaasamine erivajadusega õpilase õppeedukuse paranemist (Szumski, Smogorzewska & Karwowski, 2017) ja positiivse minapildi arengut (Dyssegaard, & Larsen, 2013). Ka õpilased, kellel puudub erivajadus, saavad kaasamisest positiivse kasu (Kõrgesaar, 2020; Mulholland & O'Connor, 2016; Szumski *et al.*, 2017). Nendes õpilastes suureneb tõenäosus empaatiatunde arenemiseks erinevuste suhtes ning harjutakse elama koos erivajadusega inimestega (Kõrgesaar, 2020; Mulholland & O'Connor, 2016). Kaasamise puhul on leitud, et sarnase algtasemega, kuid erinevates klassides õppivatele õpilastele ennustatakse erinevaid saavutustasemeid sõltuvalt sellest, milline on klassikaaslaste keskmine

saavutustase (Hienonen, Lintuvuori, Jahnukainen, Hotulainen & Vainikainen, 2018). Siiski võib kaasamine tekitada vastuseisu nii kooli kui ka ühiskonna tasandil, kuna tuntakse puudust õpetajate eripedagoogilisest ettevalmistusest ja vajalikest õppematerjalidest ning lisaks leitakse, et vähesed on kohandused koolide füüsilises õpikeskkonnas ning vajaka jääb ka tugispetsialistidest ja nende töö sisulisest koordineerimisest (Nisreen, 2013). Hienonen jt (2018) uuringutulemustes ilmnes, et nendes klassides, kus haridusliku erivajadusega õpilaste osakaal on suur, võib pikaajaliselt avaldada mõju ka hariduslike erivajadusteta õpilaste õpitulemustele. Seetõttu on vajalik, et õpetaja õpetaks klassis kõiki õpilasi nii, et ka õpilased, kellel hariduslikke erivajadusi ei esine, saaksid areneda vastavalt enda võimetele ja sooritustasemele (Heinonen *et al.*, 2018).

Tulenevalt toe vajaduse mahust, võimaldatakse õpilastele koolis lisajuhendamist ja tugispetsialistide, sh eripedagoogi teenuseid kas üldtoe, tõhustatud toe või eritoe raames (Põhikooli ja..., 2010). Haridus ja teadusministeeriumi (2019) info kohaselt vajab iga viies üldhariduskooli õpilane õppimisel täiendavat tuge, kelle seast ligikaudu 28% moodustavad tõhustatud -ja erituge vajavad õpilased. Kõrgesaar (2020) andmetel esineb kergemaid hariduslikke erivajadusi 3-15% õpilastest ning olenevalt võimete põhjal rühmitamisest ligikaudu 25% õpilastest.

Kaasava hariduse lähenemised, mida rakendatakse algkoolis, on osutunud tõhusaks ka põhikooli III kooliastmes (Euroopa Eripedagoogika..., 2005). Selleks, et kaasav haridus toimiks, on oluline kõikide osapoolte koostöö (Callicutt, 2020). Selleks on koolidel vajalik luua tugimeeskonnad, kes teevad tihedat koostööd klassi- ja aineõpetajatega pakkumaks õpilastele vajalikku tuge õppetöös (Anastasiou *et al.*, 2015; Mulholland & O'Connor, 2016). Räis ja Sõmer (2016) uuringitulemused näitavad, et 75% vastanutest peab tugispetsialisti teenust üheks tõhusamaks tugimeetmeks. Kuigi Plado (2007) sõnul nähakse koolis kõige vajalikuma tugispetsialistina sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi, tuleks vaadelda probleemide alguspunkte, milleks on tihti ebaedu õppetöös ja sellest tulenevad probleemid. Seetõttu on just eripedagoogi abi ja tugi on vajalik peaaegu kõikide koolikeskkonnas tekkivate probleemide puhul (Plado, 2007). Järgnevalt vaadeldaksegi eripedagoogi rolli kaasava hariduse rakendamisel.

Eripedagoogi roll kaasava hariduse rakendamisel

Esimesteks toe vajaduse hindajateks ja osutajateks on koolis töötavad õpetajad ja tugispetsialistid (Haridus ja teadusministeerium, 2019). Õpilase arengu toetamiseks kaasatakse tihti lisaks ka kooli teised tugispetsialistid (Aardevälja *et al.*, 2019; Plado, 2007), kes abistavad lähtuvalt enda valdkonnast esilekerkinud probleemide väljaselgitamisel ning abistamisvõimaluste leidmisel (Aardevälja *et al.*, 2019). Vajaduse ilmnemisel on koolil kohustus tagada vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus esimesel võimalusel, kuid mitte hiljem kui nädal aega peale soovi avaldamist või vajaduse ilmnemist (Tugispetsialistide teenuse..., 2018).

Aina enam arutletakse selle üle, kuidas on muutunud ja on muutumas eripedagoogi roll (European Agency..., 2019; Prater, 2010; Sundqvist, 2019). Traditsiooniliselt on eripedagoogid õpetanud erivajadusega lapsi eraldatud tingimustes ning väljaspool klassiruumi (Kirkpatrick, Searle, Smyth & Specht, 2019; Prater, 2010). Kaasamise edendamisel on eripedagoogi roll kujunenud õpetajat nõustavaks ja vastastikusele partnerlussuhtele põhinevaks (European Agency..., 2019; Kirkpatrick *et al.*, 2019; Prater, 2010). Koostöö osas on üheks oluliseks osaks nõustamistöö (Plado, 2007), mille keskmes on erialane metoodika ning tänu millele saab suur hulk õpilasi õppida tavakeskkonnas (European Agency..., 2019). Ka Pugal (2013) uuringutulemustes ilmnes, et üle poolte vastanutest (64,3%) pidas väga oluliseks eripedagoogi ülesandeks just õpilaste, vanemate ja õpetajate nõustamist.

Eripedagoogi ülesanneteks kaasava hariduse kontekstis nimetatakse lisaks ka eakaaslastest eristuva õppija arengu toetamist ja suunamist, arvestades õppekava nõudeid ning võimalusi, tehes koostööd lapsevanemate, õpetajate ning teiste erialade spetsialistide ning kolleegidega (Mets & Viia, 2018). SA Innove (2020) juhendmaterjali kohaselt on eripedagoogi ülesanneteks koolis õpilase arengu kohta andmete kogumine, hindamistulemuste dokumenteerimine individuaalse arengu kaardil, õpilase tunnetus- ja õpioskuste arendamine individuaalselt või rühmatundides, sobivate õppevahendite –ja materjalide valimine või koostamine, õpilast ümbritsevas koostöövõrgustikus osalemine ning vajadusel kooliväliste spetsialistide kaasamine ning täiendavate uuringute soovitamise. Plado (2007) sõnul koostab eripedagoog individuaalse õppekava ning jõukohastab seeläbi õppesisu, õppemahtu ja valib sobiva õpetamisviisi ning vajadusel õpetab õpilasi, kellel on riiklikust õppekavast erinev õpe. Lisaks eelnevale on eripedagoogi ülesandeks ka oma valdkonna selgitamine osapooltele, kes tuge vajavat last ümbritsevad (Kolnes & Konstabel, 2018).

Eripedagoogide efektiivsus kaasava hariduse toetamisel sõltub sellest, milline on nende ettevalmistus (Plado, 2007). Tugispetsialistid, kellel on kõrgem kvalifikatsioon ning mitmekesisem ettevalmistus, suudavad suure tõenäosusega probleemide äratundmisele lisaks edukamalt ka neid lahendada (Kolnes & Konstabel, 2018). Pugal (2013) uuringus ilmnes, et õppejuhid ei oska anda hinnangut eripedagoogide ettevalmistuse piisavusele ning lisaks arvati, et nende ettevalmistus peaks sisaldama ka õpetamise didaktikaid ja metoodikaid. Peale õpetajate koolitamise nähakse vajadust ka eripedagoogide täiendkoolitamisel ning erialase pädevuse tõstmisel (Loreman, 2014). Seda tuuakse välja, kuna on oluline, et ka erivajadusega õpilased saaksid õppida nende õpetajate ja tugispetsialistide käe all, kes on pädevad nii ainealasel kui ka üldistes kompetentsides (Callicutt, 2020). Eripedagoogi kutsestandardis (2018) on samuti välja toodud nõuded eripedagoogi kohustuslikele kompetentsidele ning isiksuseomadustele, milles on välja toodud eakaaslastest eristuva õpilas väljaselgitamine eripedagoogilise hindamise teel, osapoolte nõustamine uuringutulemuste tõlgendamisel ja eripedagoogilist võtete rakendamisel õppetegevuses, individuaalse õppekava koostamine või selle koostamise juhendamine, motiveerimisvõtete rakendamine ning vanema nõustamine lapse toetamiseks koduses õppetöös. Eripedagoogiline nõustamine hõlmab lisaks ka näiteks kooli juhtkonna nõustamist (Sundqvist *et al.*, 2014). Vajalike isiksuseomadustena nähakse näiteks tolerantsust, empaatilisust, positiivsust ja head pingetaluvust (Kutsestandard. Tase 7, 2018). Nii õpetajad kui ka tugispetsialistid hindavad lisaks ka õpilaste õpihuvi – ja motivatsiooni, olemasolevaid õpioskuseid, tugevusi ja arendamist vajavaid külgi õppeainetest lähtuvalt ning sotsiaalsete oskuste tasandil, aga ka tunnetustegevust, emotsionaalset ja käitumuslikku seisundit koolikeskkonnas (Haridus ja teadusministeerium, 2019). Kolmandas kooliastmes on oluliseks märksõnaks ka tõhusate õpistrateegiate ja nende efektiivse kasutamise viisi õpetamine, tänu millele suureneb õpilaste iseseisvus, suureneb kaasamise efektiivsus ning mille arendamisel on samuti oluline roll ka eripedagoogil. (Euroopa Eripedagoogika..., 2005; Sa Innove). Üheks väga oluliseks osaks eripedagoogi töös ning kaasava hariduse edukal rakendamisel on koostöö eripedagoogi ja õpetaja vahel, mille erinevad lähenemised ja meetodid on põhjalikumalt esitatud järgmises alapeatükis.

Eripedagoogi ja õpetaja koostöö

Kuigi kaasav haridus on suurendanud ootuseid ja vastutuse lasumist õpetajale, nähakse tegelikkuses võrdset vastutust õpilaste hariduse ees ka eripedagoogidel (Da Fonte & Barton-

Arwood, 2017). Eripedagoog on õpetaja jaoks vajalikuks koostööpartneriks õpilasele individuaalsel lähenemisel, selgitades välja abivajaduse ja nõustades kõiki osapooli kohanduste tegemisel (Aardevälja *et al.*, 2019; Mets & Viia, 2018). Seega koostöö pedagoogilise personali vahel on üheks olulisemaks teguriks kaasava hariduse edendamisel (Venianaki, 2015). Tänu õpetaja ja eripedagoogi koostööle saavad õpetajad oskused ja teadmised erivajadusega õpilaste toetamiseks ning seeläbi suureneb ka nende enesekindlus erivajadusega õpilaste õpetamiseks ka edaspidi (Dyssegaard & Larsen, 2013; Petersson & Ström, 2017).

Eripedagoogiline nõustamine on koostöövorm, milles osalejad on võrdsel positsioonidel (Petersson & Ström, 2017). See toimub vastastikusel praktikate vahetamisel ning seeläbi mõistetakse arutatud teemasid palju sügavamalt (Petersson & Ström, 2017; Sundqvist, Ahlefeld, Nisser & Ström, 2014). Eripedagoogiline nõustamine sisaldab eripedagoogi poolt avatud ja selgitavate küsimuste küsimist ning arutatu kokkuvõtmist, sõnastades vastuvõetud otsused (Petersson & Ström, 2017). Petersson ja Ström (2017) uuringus ilmnes, et isegi kui õpetajad teavad, kuidas õpilasi toetada, soovivad nad mõnikord eripedagoogiga lihtsalt arutleda, saamaks kindlustunnet, et nad on enda ideede ja meetoditega õigel teel. Sundqvist jt (2014) uuringutulemusi silmas pidades tuleks aga tähele panna seda, et eripedagoogiline nõustamine toob kasu vaid siis, kui see on kaasavat haridust edendav ja juhtkonna poolt soositud ning see peaks olema sätestatud ka vastavates määrustes ning olema osa ka eripedagoogi ja õpetaja ettevalmistusest.

Aina enam kasutatakse ühe eripedagoogi ja õpetaja koostöö meetodina ka näiteks koosõpetamist (Euroopa Eripedagoogika... 2005; Prater, 2010). See tähendab seda, et kaasavad koolid loovad tingimused, kus eripedagoog õpetab ühes klassiruumis koos aine -või klassiõpetajaga ning mille käigus saavad eripedagoogi tuge kõik õpilased (Dyssegaard & Larsen, 2013; Prater, 2010). Koosõpetamine võib toimuda ka kahe õpetaja koostöös või teisi tugispetsialiste kaasates ning selle raames toimub töö kavandamine, koostöö ja koosõpetamine paindlikult ning antud lähenemise eeliseks on see, et kõik õpilased saavad jääda enda klassi juurde (Euroopa Eripedagoogika..., 2005). Peale ühes klassiruumis koosõpetamise hõlmab eripedagoogi ja õpetaja koostöö lisaks ka koos tundide planeerimist, õppekavade hindamist ja kohandamist ning on täheldatud, et selline koostöö vorm vähendab tuge vajavate õpilaste arvu märkimisväärselt (Kirkpatrick *et al.*, 2019). Koosõpetamine mõjub positiivselt eelkõige siis, kui õpetaja ja eripedagoog vahetavad tunnis rolle, kui õppetöö kavandamiseks ja hindamiseks on

eraldatud aeg, kui koostöö on konstruktiivne ning kui mõlemad osapooled abistavad tunnis võrdselt kõiki õpilasi (Dyssegaard & Larsen, 2013). Koosõpetamise meetod võimaldab õpetajal kogu koolipäeva ulatuses kõiki õpilasi jälgida ja juhendada ning annab õpetajale kindlustunde selles osas, et kõikide õpilaste vajadused saavad rahuldatud (Mulholland & O'Connor, 2016). Szumski jt (2017) ja Mulholland ja O'Connor (2016) uuringutes on leitud, et kui kaasavas klassiruumis on õpetajale toeks ka eripedagoog, muutuvad erivajadusega õpilaste õppetulemused veelgi paremaks. Lisaks toetab ja arendab selline lähenemine nii õpetajat ennast kui ka temaga koos tegutsevat eripedagoogi (Euroopa Eripedagoogika..., 2005). Koosõpetamise meetod suurendab õpetajate eripedagoogilist kompetentsi, tänu millele omavad nad edaspidi oskusi erivajadustega õpilaste iseseisvaks toetamiseks (Kirkpatrick *et al.*, 2019).

Õppe individualiseerimisel on üheks võimaluseks mõningate kohanduste tegemine õppekavas (Nilsen, 2017), kuid kui õpilasele tehakse tema toetamiseks erinevaid kohandusi, mille tagajärjel tõuseb õppe koormus või muutub intensiivsus, tuleb õpilasele koostada individuaalne õppekava (Põhikooli ja..., 2010). Kohanduste rakendamine on vajalik selleks, et erivajadusega õpilased ei jääks tundides passiivseks (Nilsen, 2017). On leitud, et individuaalne õppekava on üheks sagedamini rakendatavaks tugimeetmeks (Kallaste, 2016), mille mõju osas on märgatud põhikooli edukamat lõpetamist (Kaska & Anspal, 2016). Nii tööplaanide kui ka individuaalsete õppekavade koostamine peaks toimuma eripedagoogi ja õpetaja koostöös, kuna eripedagoogid valdavad vastavaid meetodikaid, kuid õpetaja on see, kes neid rakendama hakkab (Nilsen, 2017).

Õpetaja ja eripedagoogi koostööd takistavateks teguriteks peetakse ajapuudust, väheseid koostöö- ja suhtlemisoskuseid (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017), olemasolevaid arusaamasid ja vastutuse jagunemist (Kirkpatrick *et al.*, 2019). Suhtlemisel on takistavaks teguriks näiteks eripedagoogilise terminoloogia kasutamine eripedagoogi poolt, mida on õpetajal raske mõista ning mis tekitab suhtlemisbarjääre (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017).

Kuigi haridusreformid ning seadused nõuavad tihedamat koostööd õpetajate ja tugispetsialistide vahel, osutub tegelik koostööpraktika siiski ebaselgeks, kuna on leitud, et nõustamine toimub tihti mitteametlikult ning struktureerimata (Venianaki, 2015). Tugispetsialistide, sh eripedagoogide teenuse kättesaadavuse võimaldamine põhikooli III kooliastmes ja koostöö õpetajatega on väga oluline. Uuringud on näidanud, et haridusliku erivajadusega õpilaste põhikooli lõpetamise ning edasiõppimise osakaal võrreldes eakaaslastega, kellel erivajadusi ei esine, on tunduvalt madalam (Kaska & Anspal, 2016) ning toeta jäänud

õpilastel suureneb oht erivajaduse süvenemiseks ja koolist väljalangemiseks (Räis & Sõmer, 2016). Lisaks on leitud seos eduka kaasamise ning sotsiaalse kaasatuse vahel nii edasiõppimise kui ka tööhõive valdkonnas (European Agency..., 2018). Seetõttu seati eesmärgiks välja selgitada, millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust ning milline on nende arvamustele tuginedes eripedagoogi teenuse kättesaadavus põhikooli III kooliastmes. Tulenevalt töö eesmärgist sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust põhikooli III kooliastmes?
2. Milline on HEV-koordinaatorite arvamus eripedagoogi teenuse kättesaadavusest põhikooli III kooliastmes?

Metoodika

Käesolev magistritöö on valminud kasutades kvalitatiivset uurimisviisi, kuna kvalitatiivne uurimiviis väljendab enda olemuselt tegeliku elu kirjeldamist (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005) ning uuritavate kogemuste, arusaamade ja isiklike tõlgenduste mõistmist (Laherand, 2008), keskendudes põhjalikule arusaamisele saadud andmetest (Blackstone, 2018). Seega võimaldas kvalitatiivne uurimisviis põhjalikult analüüsida HEV-koordinatorite kogemusi ja olukorra tõlgendusi eripedagoogi teenuse vajaduse ja kättesaadavuse kohta põhikooli III kooliastmes.

Valim

Uuring viidi läbi kasutades eesmärgipärast ehk ettekavatsetud valimit, millele läheneti mugavusvalimi põhimõttel. Uuritavateks otsustati valida nende üldharidust pakkuvate munitsipaal-koolide HEV-koordinaatorid, kus on tugispetsialistide nimekirjas eripedagoog(id) ning kus õpib põhikooliastmetes 200-400 õpilast. HEV-koordinaatorid valiti uuritavateks seetõttu, et neil on Põhikooli ja gümnaasiumiseaduse (2018) kohaselt kõige selgem ülevaade kooli tugispetsialistide vajadusest ja kättesaadavusest. Eripedagoogi(de) olemasolu koolis seati üheks kriteeriumiks seetõttu, kuna kättesaadavuse kohta ei saa avaldada arvamust, kui ei ole pakutavat teenust. Õpilaste arv teise kriteeriumina sai eelpool nimetatul kohaselt valitud seetõttu, et saaks ülevaate keskmise suurusega koolide hetkeolukorrast, kus ka eripedagoogide olemasolu

on tõenäolisem, sest väiksemates maakoolides täiskoormusega tugispetsialiste ei vajata (Haridus ja teadusministeerium, 2019).

Elektroonilise kirjavahetuse teel kontakteeruti 15 HEV-koordinaatoriga, kellest 10 andis nõusoleku uuringus osalemiseks. Valimisse kuulus 10 HEV-koordinaatorit kümnest erinevast üldhariduskoolist, kellest üks oli täiskohaga HEV-koordinaator ning ülejäänud 9 täitsid seda rolli kas õppejuhi, sotsiaalpedagoogi või eripedagoogi ametikoha kõrvalt. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on uuritavate nimed tähistatud koodidega V1, V2 jne, kus V oli vastaja ja number tähistas intervjuu numbrit. Õpilaste arv otsustati välja tuua ligikaudselt, takistamaks uuritavate äratundmist. Intervjueeritavate ja koolide taustaandmed (uuritava kood, ametikoht koolis lisaks HEV-koordinaatori ametikohale, õpilaste ligikaudne arv koolis, koolis töötavate eripedagoogide arv ja töökoormus ning lisatuge vajavate õpilaste osakaal III kooliastmes) on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Intervjueeritavate ja koolide taustaandmed

Uuritava kood	Ametikoht koolis lisaks HEV-ko ametikohale	Õpilaste arv koolis	Eripedagoogi(de) arv koolis ja töökoormus	Tuge vajavate õpilaste % III kooliastmes
V1	Eripedagoog	≈ 400	1 eripedagoog (0,8)	26%
V2	Sotsiaalpedagoog	≈ 350	2 eripedagoogi (1,3)	43%
V3	Õppejuht	≈ 390	1 eripedagoog (1,0)	34%
V4	Õppejuht	≈ 310	1 eripedagoog (1,0)	59%
V5	Eripedagoog	≈ 220	1 eripedagoog (1,0)	44%
V6	Eripedagoog	≈ 260	1 eripedagoog (1,0)	26%
V7	Sotsiaalpedagoog	≈ 220	1 eripedagoog (0,6)	20%
V8	Õppejuht	≈ 250	1 eripedagoog (1,0)	32%
V9	Täiskohaga HEV-ko	≈ 370	1 eripedagoog (1,0)	21%
V10	Eripedagoog	≈ 400	1 eripedagoog (1,0)	31%

Andmekogumine

Selleks, et mõista sügavuti HEV-koordinaatorite arvamusi eripedagoogi teenuse vajadusest ja kättesaadavusest põhikooli III kooliastmes, kasutati käesolevas magistritöös andmete kogumiseks intervjueerimist, kuna Blackstone (2018) kohaselt aitab see koguda üksikasjalikku ja detailset teavet. Otsustati individuaalse poolstruktureeritud intervjuu kasuks, mille kohaselt selgub Õunapuu (2014) sõnul just töö käigus see, milliseid vajalikke ja väärtuslikke andmeid hakkab ilmnema ning mida saaks ja võiks uurija tähele panna. Poolstruktureeritud intervjuud kasutades algab intervjuu küll kooskõlas intervjuu kavaga, kuid kulgeb siiski vastavalt situatsioonile ning

avatult (Õunapuu, 2014), säilitades võimaluse küsida lisateavet (Blackstone, 2018). Kuna töö eesmärgi saavutamiseks on vajalik põhjalikkus ning uuritavate enda arvamuse välja selgitamine, on Adams (2015) soovitude põhjal põhjendatud kasutada poolstruktureeritud intervjuud, kuna see aitab minna teemadesse süvitsi ning koguda uuritavate isiklike mõtteid.

Intervjuu kava koostas töö autor koostöös juhendajaga ning see koosnes neljast osast. Esimeses osas küsiti taustaküsimusi (näiteks *Mitu eripedagoogi teie koolis töötab?*) ja küsimusi teemasse häälestamiseks (näiteks *Milliste tugispetsialistide teenuste järelle on III kooliastmes teie arvates kõige suurem vajadus?*). Teises osas sooviti teada saada HEV-koordinaatorite arvamusi eripedagoogi teenuse vajaduse kohta III kooliastmes (näiteks *Milliseid hariduslikke erivajadusi või raskusi esineb Teie kooli III kooliastme õpilaste seas? ja Millised on eripedagoogi tööülesanded III kooliastmes?*) ning kolmas osa võimaldas välja selgitada, milline on HEV-koordinaatorite arvamus eripedagoogi teenuse kättesaadavusest III kooliastmes (näiteks *Milliseid teenuseid ja tuge eripedagoog III kooliastme õpilastele täpselt osutab?*). Intervjuu lõppes kokkuvõtva lõpüküsimusega, mis andis uuritavatele võimaluse lisamõtete avaldamiseks (*Mida sooviksite eripedagoogi teenuse vajaduse ja kättesaadavuse kohta veel omaltpoolt lisada?*).

Selleks, et tagada uurimuse usaldusväärsus, viidi läbi prooviintervjuu ühe valimi kriteeriumitele vastava HEV-koordinaatoriga. Peale prooviintervjuu läbiviimist ning transkribeerimist lisati juurde üks küsimus („*Millisena näete eripedagoogi koormuse vajadust III kooliastmes?*“) ning muudeti üks suletud küsimus avatud küsimuseks („*Kas eripedagoogi teenus katab vajaduse III kooliastmes?*“ sõnastati ümber „*Millisena hindate seda, kas eripedagoogi teenus katab III kooliastmes reaalse vajaduse?*“). Prooviintervjuu kestis 1 tund ja 10 minutit ning kuna intervjuueeritav vastas valimi moodustamise kriteeriumitele ning olulisi sisulisi muudatusi intervjuu kavas intervjuujärgselt sisse ei viidud, otsustati prooviintervjuu käigus kogutud andmeid kasutada ka põhiuuringu andmestikuna. Uurimisinstrument on tervikuna esitatud lisas 1.

Käesoleva uurimuse jaoks kavandatud kümme intervjuud viidi COVID-19 pandeemiast tingituna läbi Google Meet keskkonnas intervjuueeritavatele sobival ajal. Uuritavatega kontakti loomiseks pidas uurija nendega eelnevalt kirjavahetust ning võttis aja ka intervjuu alguses tutvumiseks ja teemasse häälestamiseks. Intervjuud algasid sissejuhatusega, kus tutvustati töö teemat ja eesmärki ning selgitati konfidentsiaalsuse tagamist ning anti teada, et neil on õigus igal ajahetkel intervjuu katkestada, mis on oluline teadustöö eetikanõuete tagamiseks (Eessalu *et al.*, 2017). Konfidentsiaalsuse rõhutamine on vajalik ka selleks, et intervjuueeritav oleks avatum ning

uurija saaks tänu sellele põhjalikumad andmed (Adams, 2015). Enne küsimuste küsimist paluti luba ka vestluse salvestamiseks, mis on samuti oluline teadustöö eetika seisukohalt (Eessalu *et al.*, 2017) ning uurija viibis intervjuud läbi viies ruumis, kus ei viibinud kõrvalisi isikuid. Intervjuu salvestamiseks kasutati Google Meet keskkonna salvestusfunktsiooni. Uuringu valiidsuse suurendamiseks anti intervjuu lõpuosas uuritavatele teada, et neil on soovi korral võimalus tutvuda ka transkriptsiooniga, millega soovis tutvuda üks uuritav, kes tutvumise järgselt transkriptsioonis muudatusi sisse ei viinud. Hea teadustava kohaselt (Eessalu *et al.*, 2017) selgitati uuritavatele ka seda, et isikustatud andmetele pääseb ligi vaid uurija ja neid hoiustatakse vaid kuni kohustusliku säilitusaja lõpuni viisil, mis takistab kõrvalistel isikutel nendele ligipääsu. Intervjuud viidi läbi 2021. aasta jaanuaris ja veebruari alguses. Pikim intervjuu kestis 1 tund 18 minutit ning kõige lühem 40 minutit. Keskmine intervjuu pikkus oli 57 minutit.

Andmeanalüüs

Käesolevas magistritöös kasutati andmete analüüsimiseks kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, kuna Laherand (2008) järgi kasutatakse nimetatud sisuanalüüsi juhul, kui soovitakse keskenduda teksti sisulisele poolele ja kontekstile, koondades sarnase sisuga tähenduslikud üksused erinevatesse kategooriatesse. Lähtuvalt käesoleva uuringu eesmärgist, milleks on välja selgitada, millisenäevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust ning milline on nende arvamustele tuginedes eripedagoogide kättesaadavus, soovitab Laherand (2008) uurida keelt intensiivselt, mida saab teha just kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga.

Intervjuud salvestati Google Meet keskkonnas MP4 formaadis ning muudeti online keskkonnas MP3 formaati. Seejärel kasutati transkribeerimiseks ehk salvestatud intervjuu muutmiseks kirjalikuks tekstiks (Laherand, 2008) Foneetikakeskuse veebiprogrammi „Veebipõhine kõnetuvastus“ (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Kuna automaatne transkriptsioon sisaldas kirjavigu, kuulas uurija kõik helifailid koos kirjaliku transkriptsiooniga kahel korral üle, et parandada kirjavead ja luua õige ning intervjuu salvestusega kooskõlas olev terviktekst. Selleks, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus ning täita teadustöö eetikanõudeid ka andmeanalüüsi etapis (Eessalu *et al.*, 2017), asendati transkriptsioonides esinenud isikute nimed, kohanimed ja muu isikustatud info erinevate koodidega (näiteks kooli nimi asendati koodiga „kool“, õpilase nimi asendati koodiga „õpilane“). Ühe intervjuu transkribeerimise korrastamisele kulus aega keskmiselt 7 tundi. Keskmine intervjuu transkriptsiooni pikkus oli 13

lehekülge, kirjastiilis Times New Roman, reavahe 1,5 ning kirja suurus 12. Transkriptsioone oli kogumahus 126 lehekülge.

Andmete sisuanalüüsiks kasutati andmetöötluskeskkonda QCMap, kuhu laeti üles transkriptsiooni dokumendid, sisestati uurimisküsimused ning mille abil viidi läbi kodeerimine. Kodeerimine on protsess, mille käigus märgitakse tekstis olulised osad ning antakse neile nimetus ehk kood (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Käesoleva töö kodeerimisprotsessis osutasid tähenduslikeks üksusteks tekstiosad, mis andsid vastuse uurimisküsimusele ning millele leiti sobiv nimetus. Kirjeldatud viisil töötati läbi kõik transkriptsioonid. Näide tähenduslike üksuste määratlemisest transkriptsioonis ja koodide moodustamisest on välja toodud lisas 2.

Uurimuse usaldusvääruse tõstmiseks kodeeris autor kõikide intervjuude transkriptsioone mõlema uurimisküsimuse puhul kahel korral. Esmakordsel kodeerimisel moodustus esimese uurimisküsimuse puhul 114 koodi ja teise uurimisküsimuse puhul 72 koodi. Peale korduvkodeerimist jäi esimesele uurimisküsimusele alles 61 koodi ning teisele uurimisküsimusele 57 koodi. Koodide arvu vähenemine tulenes koodide koondamisest, mille raames liideti omavahel sarnase sisuga koodid (näiteks kood *erivajaduste määratlemine* koondati koodi *eripedagoogiline hindamine* alla). Uurimuse usaldusvääruse tõstmiseks kaasati kodeerimisprotsessi ka kaaskodeerija, kes kodeeris ühe uurimisküsimuse raames kahte intervjuud. Kaaskodeerimisel olulisi erinevusi ei tekkinud.

Koodid kategoriseeriti ala- ja peakategoriateks sisu sarnasusele tuginedes. Esimese uurimisküsimuse alla moodustus 4 peakategoriat ja 9 alakategoriat ning teise uurimisküsimuse alla 3 peakategoriat ning 9 alakategoriat. Töö usaldusvääruse suurendamiseks teostati kategoriseerimist kahel korral ning lisaks arutati kategoriseerimisotsused uuringu usaldusvääruse suurendamiseks ja kategooriasisese kooskõla tagamiseks läbi ka juhendajaga. Näide koodide koondamisest kategooriasse on esitatud lisas 3.

Uurimisprotsessi käigus pidas töö autor ka uurijapäevikut, mis on on toeks uurimisprotsessi dokumenteerimisel ja reflekteerimisel ning hoiab uurimisprotsessi läbipaistvana (Laherand, 2008). Kuna Hirsjärvi jt (2005) järgi võib uurijapäevik olla tehtud nii rangete reeglite järgi kui ka vabamas vormis, siis antud töö puhul otsustas uurija uurimispäevikut pidada vabamas vormis, trükituna MS Wordi dokumenti ning lisades sissekannete juurde ka sissekande kirjutamise kuupäevad. Väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisas 4.

Tulemused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust ning milline on nende arvamustele tuginedes eripedagoogi teenuse kättesaadavus põhikooli III kooliastmes. Tulemused on esitatud lähtuvalt andmeanalüüsi käigus moodustunud peakategooriatest ja alakategooriatest ning tulemusi illustreeritakse ilmekamate tsitaatidega, mille lühendamiseks on välja jäetud teksti tähiseks tingmärk /.../. Tsitaatide lõpus olevates sulgudes on lisatud vastav kood, kelle intervjuust tsitaat pärineb.

Eripedagoogi teenuse vajadus põhikooli III kooliastmes

Esimese uurimisküsimuse „Millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust põhikooli III kooliastmes?“ andmeanalüüsi käigus moodustus koodide põhjal neli kategooriat: 1) Õpetaja toetamine; 2) Õpilase toetamine; 3) Lapsevanema toetamine; 4) Koolisisese ja koolivälise koostöö kujundamine.

Õpetaja toetamine. Õpetaja toetamise kategooria moodustus kahest alakategooriast:

1) Õpetaja suhtlusoskuste toetamine; 2) Õpetaja toetamine erivajadustega laste õpetamisel.

Õpetaja suhtlusoskuste toetamine. Õpetaja suhtlusoskuste toetamise all toodi välja, et tihti peab eripedagoog toetama õpilase ja õpetaja vahelist suhtlemist ning andma õpetajale nõu, kuidas ja mil viisil suhelda lisaks ka lapsevanematega. Suhtlemisel lapsevanemaga peeti kõige olulisemaks anda õpetajale juhiseid, kuidas tagasisidestada õpilasega toimuvat lapsevanemale eelkõige positiivselt. Peale selle leiti, et eripedagoogil on vajadus mõnikord olla ka õpilast kaitsval positsioonil ning toetada kokkulepete sõlmimist ja läbirääkimisi.

/.../ ülesanne on lapsega kokku leppida siis selline plaan ja siis koos lapsega sõlmida kokkulepped õpetajatega, et laps üksi seda tihti ei suuda teha. Aga no kui rääkida nagu niimoodi hästi üldiselt ja hästi piltlikult siis ikkagi eripedagoog on nagu õpetaja ja õpilase vahel ja kaitses nagu õpilast. Et selline kokkulepped ja läbirääkimised hommikust õhtuni. (V10)

Õpetaja toetamine erivajadustega laste õpetamisel. Esile toodi ühe õpetaja toetusviisina eripedagoogi poolt individuaalsete õppekavade koostamist või õpetaja toetamist selle koostamisel, kuna riiklik õppekava on paljude õpilaste jaoks liiga raske ja mahukas ning on õpilasi, kes vajavad rohkem aega ja võimalust süvenemiseks. Uuritavad lisasid, et individuaalse õppekava sisu hõlmab eelkõige eripedagoogilisi meetodikaid, kohandusi õppevormides ja väljundites ning põhjuseid individuaalse õppekava koostamiseks ja rakendamiseks. Lisaks ilmnes, et vajalik on eripedagoogil ka monitoorida individuaalse õppekava tulemuslikkust ning

teha vajadusel selles muudatusi või täiendusi. Samuti leiti, et alati ei ole vajalik koostada individuaalne õppekava, vaid piisab kui märgata ja teha vastavaid kohandusi õpetaja poolt klassiruumis. Lisaks toodi välja õpilase hindamise osa individuaalses õppekavas, milles nähakse eripedagoogil suuremat rolli. Selle all peeti silmas eelkõige õpilasele tagasiside andmist mitteeristava hindamissüsteemi alusel.

HEV-koordinaatorid tõid eripedagoogi teenuse vajaduse osas välja ka õpilaste individuaalsuste märkamise ja teadvustamise või sellele tähelepanu suunamise, tuues välja õpilase probleemid ja nende erinevad tagamaad. Ilmnes, et vajalik on õpetajaid nõustada selles osas, et erisused eksisteerivad ning teha selgitustööd, kuna esineb veel üsna palju eelarvamusi ning iganenud hoiakuid.

./../ meie õpetajad ei ole valmis tegelema erivajadustega õpilastega ./../ õpetajad on ise enda hariduse saanud kunagi ammu, kui oli nii, et erivajadustega lapsed olid erikoolis eksju ja nad ei ole nagu päris valmis selleks ise. (V10)

Uurimuses osalenute seas peeti vajalikuks eripedagoogil lisaks ka koostada, kohandada, jõukohastada ja diferentseerida õppematerjale ning tööjuhiseid, lisaks anda õpetajale nõu, kuidas teatud õppematerjale esitada või kuidas mingeid kindlaid teemasid käsitleda. Lisaks tajuti vajadust õpetajate valitud materjalidele tagasiside andmist eripedagoogi poolt, näiteks töö raskusastme või sobivuse kohta. Ilmnes, et kui eripedagoog tunneb mõnes õpetatavas aines ennast tugevalt, võiks ta õpetajaga ka ainespetsiifiliselt mõtteid ja ideid jagada. Lisaks toodi välja seda, et eripedagoog võiks osaleda koolieksamite koostamisel ning et haridusliku erivajadusega õpilaste koolieksamite juures oleks olemas ka eripedagoogi tugi. Vajalikuna nähti ka eripedagoogi ja õpetaja omavahelist tundide küllastamist ja suhtlemist, et eripedagoog saaks anda õpetajale näpunäiteid eripedagoogiliseks lähenemiseks õpilastega.

Ja siis toimubki see vaatlus ja siis tekibki eripedagoogil juba see nägemus, et mis nurga alt võiks õpilastele läheneda. Et sellest tulenevalt anda õpetajale nippe ja soovitusi, kuidas nende lastega toimetada, et neil paremini läheks. (V8)

Intervjueeritavate arvates väljendub eripedagoogi teenuse vajadus III kooliastmes pigem õpetajat nõustavana, sest õpe ja materjalid on III kooliastmes keerulisemad ning eripedagoogilt ei saa oodata kõikide ainete valdamist. Lisaks tuli välja see, et kuna I ja II kooliaste võtavad eripedagoogilt suurema osa töökoormusest, ei jäägi III kooliastmes muuks, kui nõustamiseks ajalist ressursi. Rõhutati vajadust luua eraldi eripedagoogi ametikoht, mille eesmärgiks olekski eelkõige õpetajate toetamine, nõustamine ja vajalike õppematerjalide otsimine ning sellisel juhul peaks eripedagoog olema vabastatud kontakttundidest.

Õpilase toetamine. Õpilase toetamise kategooria moodustus neljast alakategooriast: 1) Toetusvajadus üldtuge vajavatele õpilastele; 2) Toetusvajadus tõhustatud- ja erituge vajavatele õpilastele; 3) Ennastjuhtiva õppija kujundamise toetusvajadus; 4) Toetusvajadus tulenevalt III kooliastme spetsiifikast.

Toetusvajadus üldtuge vajavatele õpilastele. Ilmnes, et eripedagoogi tuge üldtoe raames vajavad õpilased, kes on õppimisega mingil viisil hätta jäänud või ei saa enam aru tundides toimuvast, on käitumisprobleemidega või keskendumisraskustega. Leiti, et III kooliastmes on õppimisega raskustesse sattunud õpilane tihti ka käitumisprobleemidega ning arvatakse, et raskused õppimisel tulenevad tihti just käitumuslikest probleemidest ja vastupidi. Uuritavad tõid välja, et kuna käitumisprobleemid on klassikollektiivis üsna segavaks asjaoluks, nähakse eripedagoogi teenuse vajadust ka käitumisprobleemidega tegelemisel.

/.../ paljudel on ju käitumisprobleem hoopis seal kolmandas kooliastmes, et käitumisest lähtuvalt hoopis teisena tuleb see raskus õppimisel alles /.../ et lisaks just siis ka käitumisraskustega õpilased, samamoodi sobib just eripedagoog nendega tegelema. (V3)

Uuritavate arvates on üldtuge vajavate laste jaoks oluline ka järeleaitamistundide ja konsultatsioonide võimaldamine. Sealjuures mainiti, et neid tunde ei pea alati andma eripedagoog, kuid kui eripedagoogil on pädevus lisaks ka ainealase õpiabi andmiseks III kooliastmes, oleks see väga oodatud. Vajadusena nähti ka eripedagoogi poolt juhendatud rühmapõhist tuge ja abistamist. Leiti, et on õpilasi, kelle jaoks on see hädavajalik ning arvatakse, et rühmas töötamine sobib mõningate laste puhul väga hästi. Ilmnes, et eripedagoogi tuge saavate rühmade moodustamisel üldtoe raames lähtutakse üldjuhul vanuseastmest. Tulenevalt kooli asukohast, toodi tuge vajavate õpilastena ka muukeelsed, eelkõige vene keelt kõnelevad õpilased, kellel tulenevalt keelebarjäärist tekivad raskused sõnavara mõistmisel ja eesti keele mõistmisel laiemalt. Ilmnes, et üsna palju on eripedagoogil vajalik toetada ka vene keelt kõnelevaid õpilasi näiteks häälikuanalüüsil või keelereeglite kasutamisel.

Selgus, et üldtoe raames on vajadus ka eripedagoogilisel ennetustööl, mida ei saa vähese ajaressursi tõttu peaaegu üldse rakendada. Seda peeti oluliseks seetõttu, et varajase märkamise faasis kiirelt tegutsedes oleks võimalus suuremat mahajäämust vältida ning seeläbi ennetada ka õpiraskuste ilmnemist III kooliastmes.

Ja teine asi ongi see, et me tegeleme ainult nendega, kellel on juba väga suur häda käes /.../ kui on tekkinud ajutine mahajäämus, siis kui kiirelt tegutseda ja sekkuda, siis saab ju sellest üle aga kui mitte märgata ja mitte sekkuda siis lõpuks kujunebki see õpiraskus. (V10)

Toetusvajadus tõhustatud- ja erituge vajavatele õpilastele. Uuringu tulemused osutasid, et raskused, mis esinevad üldtuge vajavate õpilaste puhul, ilmnevad ka tõhustatud- ja eritoe otsusega õpilastel. Nendeks raskusteks on eelkõige lugemisraskused, kirjutamisraskused, raskused matemaatikas, raskused võõrkeeles, aktiivsus- ja tähelepanuhäire ja autismispektri häired. Leiti, et lugemisraskused ja vähene tekstianalüüsioskus tekitavad III kooliastmes suuri probleeme, kuna see raskendab ka teiste õppeainete mõistmist. Enim on vaja eripedagoogil toetada õpilasi individuaalsetes tundides teksti mõistmise ja funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel, erineva struktuuriga tekstide mõistmisel ning tööjuhenditest arusaamisel.

Ja just neid erineva struktuuriga tekste, kus on diagrammid sees või mis on selline kirjanduslik või teaduslik tekst /.../ et kuidas sealt neid asju välja otsida et sellist asja nad teevad ja on vajalik nagu abistada neid selles. (V8)

HEV-koordinaatorid tajusid eripedagoogi toe pakkumise vajadust eelkõige eri- ja tõhustatud toe otsusega õpilaste puhul, kuna eripedagoogilise toe vajadus on peaaegu iga koolivälise nõustamismeeskonna otsuses määratud ja peetakse oluliseks täita koolivälise nõustamiskomisjoni ettekirjutusi. Eraldi toodi lisaks veel välja lihtsustatud õppekaval õppivad õpilased, kelle puhul nähakse väga otsest vajadust eripedagoogi teenuse võimaldamiseks. Eri- ja tõhustatud toe otsusega õpilaste toetamisena eelistatakse eelkõige individuaalseid tunde, mida eripedagoog neile peab läbi viima. Samas leiti, et ka õpiabitunnid eri- ja tõhustatud toe otsusega õpilastele on vajalikud ning ilmnes, et need õpiabirühmad võiksid teatud juhtudel olla koostatud lähtuvalt õpilaste erivajadustest. Eripedagoogi teenuse vajadusena III kooliastmes nähakse ka eriklassis õpetamist, ning sobiva õpikeskkonna ja õppevormide leidmisel tõhustatud- ja eritoe õpilastele (näiteks individuaalõpe või õpe eriklassis).

Ennastjuhtiva õppija kujundamise toetusvajadus. HEV-koordinaatorite arvates on eripedagoogi toe vajadus ka õpilastel, kellel on raskusi eneseregulatsiooniga ja kellel esinevad puudulikud enesejuhtimisoskused, sest nendest tulenevad tihti ka muud raskused. Eripedagoogi teenuse vajadust tajuti ka enesejuhtimisoskuste arendamisel, aidates õpilasi erinevates õppeainetes kombineeritult iseennast juhtima. Arvati, et tänu sellele paranevad ka õpi- ja iseseisva töö oskused.

Lisaks oli uuritavate sõnul eripedagoogi tugi vajalik õpilastele, kellel on vähesed õpioskused ja motivatsioonipuudus. Vastustest ilmnes, et õpioskuste puudumist peetakse üheks kõige suuremaks takistuseks, kuna kui õpioskused on õigel ajal omandamata, tekivad III kooliastmes väga suured raskused. Uuritavad kirjeldasid, et vajalik on õpilasele õpetada õigete

õpistrateegiate kasutamist ja analüüsimist ning suunata neid ise vajadusel ka abi küsima.

Intervjuus arutleti ka selle üle, et nähakse seost puudulike õpioskuste ja õpiraskuste tekkimisel ning eripedagoogilise toe osas nähakse õpioskuste arendamisel märkimisväärset vajadust.

/.../ võibolla ikka siis jääb see õppimise puhul äkki see eripedagoogiline tugi või ütleme nii, et see õpioskuste tugi on võibolla kõige suurem puudujääk. Et see on hästi oluline, et nad õpiksid ise ennast juhtima, oma õppimist juhtima, et nad saaksid aru, et on olemas ka efektiivsemaid viise õppimiseks. (V1)

Uuritavad kirjeldasid, et motivatsioonipuudus väljendub tihti tahtejõuetuses, valmisoleku puudumises toe vastuvõtmisel, saavutamatuses tundes, loobumises, vastumeelsuses kooli suhtes ja passiivsuses õppeülesannete tegemisel. Leiti, et sellised õpilased vajavad eduelamuse tundmist, mida on võimalik kogeda tänu individuaalsele eripedagoogilisele toele. Lisaks toodi välja, et sellistes olukordades aitab motivatsiooniraskuste ületamisel ajutiselt väiksemas klassis õppimine, erisuste tegemine ja nende arvestamine nii õppe läbi viimisel kui hindamisel, mille rakendamisel on eripedagoogil oluline roll ja vajadus.

Toetusvajadus tulenevalt III kooliastme spetsiifikast. Kolmandat kooliastet peetakse põhikooli kontekstis üheks keerulisemaks just uute ja raskete õppeainete lisandumise tõttu, mis on tihti põhjuseks õpiraskuste võimendumisel. Ilmnes, et peale selle ei tegeleta III kooliastmes enam niivõrd baasoskuste (nt. lugemine, kirjutamine) harjutamisega, mistõttu raskused võimenduvad ja eripedagoogi teenuse vajadus suureneb. HEV-koordinaatorid tõid välja ka asjaolu, et eripedagoogi teenust on vajalik pakkuda teatud õpilastele järjepidevalt igas kooliastmes ning kuni põhikooli lõpetamiseni. Kui õpilane on näiteks esimeses kooliastmes saanud eripedagoogi tuge ning vahepeal on eripedagoogiline tugi katkenud, siis III kooliastmes tihti ilmneb, et ta ei tule siiski ilma eripedagoogi teenuseta toime.

/.../ kui ta sai näiteks eripedagoogi teenust siin esimeses kooliastmes, võib-olla ka teises kooliastmes, et kui ta jõuab koolis kolmandasse kooliastmesse, et siis see järjepidevus toel kaob ära, et kogu aeg on teda toetatud. Aga nüüd, kus tegelikult läheb kõik väga palju raskemaks, nii et nüüd ei ole enam see tuge tal seal ja tekivadki raskused. (V5)

Uuringu tulemused osutasid, et tulenevalt III kooliastme spetsiifikast vajavad õpilased eripedagoogi tuge selleks, et tekkinud raskused ületada ja põhiharidus siiski lõpetada. On nähtud seoseid eripedagoogilise toe ja põhikooli eduka lõpetamise vahel, kuna mitmekülgse toetamise tulemusena ei lange õpilane koolist välja ja lõpetab siiski põhikooli.

Lapsevanema toetamine. Vastanute arvates on eripedagoogil vajalik arendada lapsevanemate vanemlikke oskusi, näiteks kuidas oma lapsega suhelda või tagada talle õige

päevarutiin ja olla oma lapse tegevuste ja eluga kursis. Ilmnes, et peale vanemlike oskuste toetamise on eripedagoogil vajalik ka vanemate toetamine selles osas, kuidas aidata oma last õppetööga toimetulekul kodus keskkonnas ning vanematele tuleks samamoodi tutvustada tõhusaid õpistrateegiaid ning selgitada, millele kodus enim tähelepanu pöörata. HEV-koordinaatorid pidasid vajalikuks seda, et eripedagoog selgitaks lapsevanemale erisuste, eelkõige individuaalse õppekava rakendamise põhjust ja selle sisu. Välja toodi, et selle jaoks kutsutakse üldjuhul lapsevanem kooli, tutvustatakse talle individuaalse õppekava sisu ja põhjuseid ning küsitakse ka luba selle rakendamiseks. Uurimuses osalenute hulgas oli ka neid, kelle arvates on vajalik eripedagoogil suunata teatud olukordades lapsevanemaid kas koolivälise nõustamismeeskonna või psühhiaatri vastuvõtule. Samuti leiti, et mõnikord on eripedagoogil vajalik lapsevanemat teadvustada või veenda selleks, et ta saaks aru olukorra olemusest ning mõistaks, miks see on vajalik.

No natuke on vaja suunata, kui on vaja ka Rajaleidjasse pöörduda, siis väga oluline roll on eripedagoogil siis selles osas, kuidas nagu lapsevanem viia sinnamaani, et ta saaks aru, et järgmised sammud on tema lapsele vajalikud, et tal paremini läheks. Väga paljud ei taha üldse kuskile minna edasi. (V10)

Koolisese ja koolivälise koostöö kujundamine. Koolisese ja koolivälise koostöö kujundamise kategooria moodustus kolmest alakategooriast: 1) Koostöö tuge vajavate õpilaste väljaselgitamiseks; 2) Koostöö teiste kooli tugispetsialistide ja õpetajatega; 3) Koolivälise koostöö.

Koostöö tuge vajavate õpilaste väljaselgitamiseks. Ilmnes, et eripedagoogi tuge vajavad õpilased selgitatakse välja eripedagoogi või HEV-koordinaatori ning aineõpetajate või klassijuhatajate omavahelisel informatsiooni jagamise tulemusena. Vastustest ilmnes, et esineb ka juhuseid, kui aineõpetaja või klassijuhataja märguande peale teeb eripedagoog hinnetelege seiret ehk jälgib õpilaste hindeid ning teeb selle põhjal järeldusi, kas mõni õpilane võib vajada eripedagoogi teenust. Peale selle leiti, et eripedagoogi tähelepanu alla satuvad õpilased mõnikord ka teise probleemiga tegeledes. Toodi välja, et kui õpilane satub näiteks käitumis- või sotsiaalsete probleemide korral sotsiaalpedagoogi huviorbiiti või psühholoogiliste murede korral koolipsühholoogi vastuvõtule ning seal hakatakse märkama ka raskusi õppimisel, siis tugispetsialistid suhtlevad omavahel ja õpilane saab tänu sellele lisaks ka eripedagoogilist tuge.

/.../ või nagu teame näiteks, et ta on depressiivne või käib psühhiaatri juures, et sotsiaalpedagoog ja kõik, et kõik töötame ju meeskonnana, et siis hakkame ka juba jälgima, kuidas ta õppimisega toime tuleb ja seal nagu kuidas saaksime toetada. (V5)

Uuritavad kirjeldasid, et eripedagoogi tuge vajavad õpilased selgitatakse välja ka eripedagoogilise hindamise tulemusena, mis saab aset leida vaid koostöös õpetajatega, kuna hindamist viiakse läbi ainetundide ajal või nende raames. Uuringu tulemused osutasid, et eripedagoogi vajadus sealjuures ongi hindamise läbiviimine, mille jooksul selgitatakse välja lapse võimed ja eritingimuste vajadus. Intervjueeritavate sõnul viiakse läbi etteütluseid ja testitakse tunnetusprotsesse laiemalt ning lisaks teostab eripedagoog ka tunnivaatluseid, mille osas on samuti koostöö õpetajatega vajalik. HEV-koordinaatorite arvates leitakse eripedagoogi tuge vajavad õpilased siiski eelkõige juba algklassides.

Koostöö teiste kooli tugispetsialistide ja õpetajatega. Uuritavad kirjeldasid, et enam tehakse koostööd koolipsühholoogi ja sotsiaalpedagoogiga. Leiti, et õpiraskuste tekkimist seostatakse psühholoogiliste probleemidega ning ka eripedagoogil on vajalik teatud hetkedel psühholoogilist tuge lapsele osutada või suunata laps koolipsühholoogi vastuvõtule, kuna muude raskuste taustal on lapsel raske keskenduda õppetööle. Peale selle toodi välja, et lisaks on eripedagoogil vajalik teha koostööd sotsiaalpedagoogiga või vajadusel ise sekkuda sotsiaalsete probleemide esinemisel. Sotsiaalsete probleemidena toodi eelkõige välja koolist puudumist ning erinevaid suhte -ja koduprobleeme. Lisaks nähakse eripedagoogilise toe juures koostööd abiõpetajatega, kes saaksid eripedagoogi nõuannete järgi õpilasi tundides toetada. Intervjuudes arutleti ka selle üle, et nähakse vajadust logopeedi järele, kes saaks koostöös eripedagoogiga ära jagada tööülesanded ja tegeleda ise näiteks kirjutamis ja- lugemiskeskustega, vähendades seeläbi eripedagoogi töökoormust.

Koostöö osas nähakse vajadust ka eripedagoogi ja aineõpetajate koosõpetamisele. Leitakse, et kui eripedagoog on aineõpetajal tunnis juures ning toetab seal kõiki osapooli, oleks sellest laias plaanis väga palju abi ja kasutegur oleks suurem. Leitakse, et tegemist on efektiivse meetodiga.

Et võiks seda koosõpetamist siis rohkem olla jah, et see tundub selline tõhus nii lastele, õpetajale kui eripedagoogile endale, et õpetaja saab seda vilumust sealt ja lõpuks siis eripedagoog nagu vabaneb sellest koormusest ehk siis. (V9)

Koolisisese koostöö kujundamise juures toodi välja ka seda, et eripedagoog peaks ja võiks õpetajad suunata ja õhutada ka omavahel koostööd tegema ja üksteiselt abi paluma. Peale selle leiti, et eripedagoog osaleb lisaks ka kooli enda tugimeeskonna kohtumistel, kus arutatakse päevakajalisi teemasid, jagatakse tööülesandeid ning monitooritakse rakendatud meetmete tulemuslikkust. Uuritavate sõnul on koostöö osas eripedagoogil vajalik ka täita dokumentatsiooni, näiteks arengukaarte ning vajalikke dokumente ka stuudiumis.

Kooliväline koostöö. Vastustest ilmnas, et eripedagoogi teenuse vajaduse hulka kuulub ka koostöö koolivälise spetsialistidega, mis eelkõige hõlmab ümarlaudu, kus osalevad nii koolisisesed kui ka koolivälised spetsialistid. Leiti, et neid korraldatakse siis, kui on vajalik õpilast ja tema perekonda nõustada, leida lahendusi ja meetodeid nende rakendamiseks.

Lisaks toodi välja, et kooliväline koostöö hõlmab eripedagoogil suhtlemist ka Rajaleidja keskuse spetsialistidega, kes nõustavad eripedagoogi ja vajadusel võetakse osa ühistest ümarlaudadest. Oluliseks peeti ka edasiõppimisvõimaluste tutvustamist õpilastele, mille puhul on eripedagoog koostööd teinud Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskusega. Intervjuus arutleti ka selle üle, et eripedagoog on käinud põhikooli lõpetajatega kutsekoolidega tutvumas, eelkõige nende haridusliku erivajadusega õpilastega, kes vajavad teistsugust õppekava või lähenemist.

/.../ Rajaleidja spetsialistidega me teeme tihedat koostööd, nagu nende spetsialistidega sealt, et nagu koos leiame siis need sobivad lahendused. (V3)

Eelnevat kokku võttes võib välja tuua selle, et HEV-koordinaatorite arvates on eripedagoogi teenus põhikooli III kooliastmes vajalik ning see hõlmab nii õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate nõustamist kui ka koostöö kujundamist. Vajadusena nähakse eripedagoogi nõustavat rolli ning koostööd nii erisuste teadvustamisel kui ka nendega arvestamisel. Õpilaste toetamise osas eristuvad toetusviisid lähtuvalt toe liigist ning vajadusena nähakse ka õpioskuste ja enesejuhtimisoskuste arendamist eripedagoogi poolt. Lapsevanemate nõustamise osas nähakse eelkõige vajadust toetada lapsevanemat lapse erivajaduse teadvustamisel ning oskuste kujundamisel lapse toetamiseks kodus õppetöös. Lisaks on vajadus koostöö kujundamisel nii koolisiselt kui ka kooliväliselt selleks, et toetada nii õpilasi kui ka neid õpetavaid ja toetavaid osapooli, mis hõlmab näiteks koosõpetamist ja tugispetsialistide vahelist koostööd.

Eripedagoogi teenuse kättesaadavus põhikooli III kooliastmes

Teise uurimisküsimuse „Milline on HEV-koordinaatorite arvamus eripedagoogi teenuse kättesaadavusest põhikooli III kooliastmes?“ andmeanalüüsi käigus moodustus koodide põhjal kolm kategooriat: 1) Kättesaadavad eripedagoogi teenused III kooliastmes; 2) Puuduolevad eripedagoogi teenused III kooliastmes; 3) Eripedagoogi teenuse kättesaadavust mõjutavad tegurid.

Kättesaadavad eripedagoogi teenused III kooliastmes. Kättesaadavate eripedagoogi teenuste kategooria moodustus kahest alakategooriast: 1) Eripedagoogi teenuse kättesaadavus õpilastele; 2) Koostöö toimivus.

Eripedagoogi teenuse kättesaadavus õpilastele. Ilmnes, et see vähene tugi, mis III kooliastmes kättesaadav on, on korraldatud individuaalselt. Sealjuures toodi välja, et see siiski oleneb suuresti õpilase erivajadusest ja hetkeolukorrast ning abi vajavate laste arvust. Lähtuvalt õpilastest ja vajadustest rakendatakse uuritavate sõnul teatud juhtudel ka rühmas eripedagoogilise toe pakkumist, kuid sellisel juhul on rühmad väikesed.

Uuringu tulemused osutasid, et eripedagoogiline teenus on teatud määral kättesaadav ka tänu sellele, et õpilastele on võimaldatud eri- ja tõhustatud toe tingimused, kuna neil on koolivälise nõustamismeeskonna otsus ja sellisel juhul lasub koolile kohustus vajalikke tugiteenuseid rakendada. Peale selle leiti, et õpetajad, kes õpetavad eriklassides, on teadlikumad ning omavad rohkem pädevusi ka eripedagoogiliste võtete rakendamiseks. Lisaks peetakse eripedagoogi kättesaadavuse puhul võimaluseks seda, kui eripedagoog õpetab eriklassis, mida uuritavate kogemustele tuginedes on rakendatud igas kooliastmes.

Et meil on nagu need eriklassid. Sealt tuleb siis see, kuidas siis õpetaja pakub neile nagu seda eripedagoogilist teenust ka. (V3)

Ilmnes, et teatud juhtudel on eripedagoogiline teenus kättesaadav ka tundidevälisel ajal ning leidub õpilasi, kes seda võimalust ka kasutavad. HEV-koordinaatorid tõid välja, et hädajuhtumite puhul on eripedagoogi teenus siiski mingil määral kättesaadav, kuid see on alati jooksev ja vajaduspõhine ning oleneb konkreetsest olukorrast. Peale selle leiti, et eripedagoogid selekteerivad, millised juhtumid on kõige akuutsemad ning teevad seeläbi ka kohandusi enda ajaressursi jagamisel. Esineb ka arvamust, et eripedagoogi tuge kooliastmeti ei lahterdata, vaid vaadeldakse üldpilti kogu kooli ulatuses ning moodustatakse nimekirjad õpilastest, kes eripedagoogi tuge vajavad.

Et me siin ei lahterda, et esimene-teine-kolmas kooliaste, et me vaatame ikkagi nagu üldist pilti ja meile on antud nimekirjad ja me proovime nii asja toimima saada. (V4)

Intervjueeritavad tõid välja ka seda, et eripedagoogi teenuse kättesaadavuse parendamiseks on tööd alustatud. Näiteks leiti, et ühe lahendusena nähakse eripedagoogide juurdepalkamist ning töökorralduse paindlikumaks muutmist. Samuti toodi välja, et muutuste osas nähakse rolli kogu tugimeeskonnal. Uuritavad kirjeldasid, et lisaks on õiged meetodid eripedagoogi teenuse

kättesaadavuse parendamiseks alles analüüsijärgus ning mõeldakse ja arutatakse, kuidas seda korraldada nii, et abi saaksid kõik seda vajavad õpilased, õpetajad ja lapsevanemad.

Koostöö toimivus. Koostöö osas töid HEV-koordinaatorid välja, et õpiabi andmise osas tehakse koostööd nii õpiabiõpetajate, aineõpetajate kui ka abiõpetajatega, kellel on vastav kogemus ja täiendkoolitused selleks, et õpiabi osutada. Uuritavad kirjeldasid, et selline õpiabi on kättesaadav nii tundidega paralleelselt kui ka tundidevälisel ajal.

Ilmnes, et eripedagoogilise toe kättesaadavuse osas on kättesaadav ka koostöö teiste tugispetsialistidega. HEV-koordinaatorite hinnangul on laste probleemid mitmekülgsed, mis vajavad peale eripedagoogilise toe ka psühholoogilise ja sotsiaalpedagoogilise toe kättesaadavust, kuna kui õpilane on toetatud kõikides valdkondades, on ka eripedagoogilise toe kättesaadavus ja positiivne tulemus tõenäolisem. Koostöö teiste tugispetsialistidega avaldub ka tööülesannete jaotamises, näiteks mitmed eripedagoogi ülesanded on antud HEV-koordinaatoritele ning eripedagoogilist tuge annavad ka õpetajad ja töötajad, kellel on eripedagoogiline haridus.

Aga meil on siis ka õppejuht, kes on lõpetanud siis magistri eripedagoog-nõustaja erialal, siis tema saab ka nagu õpiabitunde anda, aga ta ei ole eripedagoogina tööl, ta on ikka õppejuht aga kuna tal on see vastav kutse olemas, siis saab abistada vajadusel, mitte koguaeg. (V6)

Uuringu tulemused osutasid, et eripedagoogi teenuse kättesaadavuse osas tehakse koostööd erinevate aineõpetajatega. On rakendatud seda, et näiteks loovainete toimumise ajal pakutakse õpilastele eripedagoogi tuge või on näiteks eesti keele tunni ajal eripedagoogiline tugi samas ainevaldkonnas. Arvatakse aga seda, et kui eripedagoog käsitleb ainetunni ajal teemasid eripedagoogilises võtmes, tekivad rõhuasetused mujale ning tekib segadus selles osas, mida ta siis selle aine raames uut on omandanud. Lisaks toodi välja, et eripedagoog peab selles osas palju õpetajaid teadvustama ning tagasisidestama enda eripedagoogi tundides tehtut, kuna õpetajad kardavad, et õpilased jäävad eripedagoogi tunnis käimise tõttu teistest maha. Samuti leiti, et toimuvad otsingud selles osas, kuidas leida erinevaid koostöövorme õpetajatega selleks, et õpiabi ja eripedagoogilise toe kättesaadavus paraneks.

Eripedagoogi teenus on uuritavate arvates kättesaadav ka tänu omavahelisele koostööle arutelude ja koosolekute kaudu, kuna tänu nendele liigub info kiiresti ja konstruktiivselt ning seeläbi saab eripedagoog enda tööaega planeerida ja vastavalt tegutseda. Samuti leiti, et tehakse eraldi koosolekuid tugimeeskonnaga ja koosolekuid, kuhu on lisaks kaasatud ka õpetajad, mille käigus rakendatakse ka õpetaja nõustamist nii eripedagoogi kui ka teiste tugispetsialistide poolt.

./.../ kui mõnel õpetajal on mingi lapse osas mure ja tahab saada rohkem infot või nõustamist, et kuidas nagu toetada teda ja mida teha, siis meil toimuvad sellised grupivestlused selle õpetaja toetamiseks. (V7)

Ilmnes, et eripedagoogilise toe kättesaadavuse kindlustamiseks on kasutatud ka süsteemi, mille alusel on lisatuge vajavad lapsed ära jagatud kohaliku omavalitsuse piires kahte erinevasse kooli. Samuti leiti et eripedagoogi teenuse kättesaadavuse edukamaks kindlustamiseks tehakse palju koostööd ka Rajaleidja keskusega, kes nõustab vajadusel eripedagooge ametialastes küsimustes ning lisaks on vajadusel kasutatud Rajaleidja eripedagoogi ja logopeedi tuge olukordades, kui koolil endal eripedagoogi ressursid puudub. Vastustest ilmnes, et on kasutatud ka eripedagoogilise teenuse sisseostmist, kuid seda pigem harva.

Puuduolevad eripedagoogi teenused III kooliastmes. Puuduolevate eripedagoogi teenuste kategooria moodustus kahest alakategooriast: 1) Ebapiisav kättesaadavus; 2) Kättesaadavuse mõjud.

Ebapiisav kättesaadavus. HEV-koordinaatorid leidsid, et põhiohk eripedagoogilise toe kättesaadavusele ja osutamisele langeb I ja II kooliastme õpilastele ning III kooliaste on intervjueeritavate hinnangul jäänud selles osas pigem katmata. HEV-koordinaatorite sõnul näevad ka eripedagoogid ise ennast töötamas pigem I ja II kooliastme õpilastega. Ka töökoormuse jagamise osas toodi välja asjaolu, et põhiline eripedagoogi tugi langebki I ja II kooliastmele, kuna eeldatakse, et kui õpilased on varakult toetatud, siis III kooliastmes nad abi enam ei vaja. Lisaks toodi esile, et õpilased on I ja II kooliastmes koostööaltimad ning ka see on põhjuseks, miks eripedagoogi kättesaadavus on parem just nendes vanuseastmetes. Lisaks mainiti ära, et eripedagoogi kättesaadavus on III kooliastmes ebapiisav põhjusel, et eripedagoogi kontakttunid on määratud tunniplaanis just I ja II kooliastmel. Peale selle leiti, et kooli eripedagoog näebki ennast eelkõige kontakttundide läbiviimistel ning vähem laiahaardelisemate meetodite rakendamisel.

Et meie oma koolis pühendame ikkagist peamiselt ennast sinna esimesse kooliastmesse ./.../et kui varakult sekkuda, siis nad loodetavasti nad seal üleval pool vajavad juba vähem abi, et ei oleks vaja sekkuda seal eriti. (V5)

HEV-koordinaatorite arvates ei ole eripedagoogiline teenus III kooliastmes piisavas mahus kättesaadav ning seeõttu jääb eripedagoogi tugi väga pinnapealseks. Samas oli uuritavate seas ka neid, kes pidasid koosõpetamist efektiivseks koostöö vormiks, kuid vastustest ilmnes, et III kooliastmes seda pigem ei tehta, kuna selleks ei ole valmis nii õpetajad ega ka õpilased. Uurimuses osalenute hulgas oli ka neid, kelle arvates seda vähesel määral tehakse. Leiti, et

eripedagoogi teenus ei saa olema kunagi piisavalt kättesaadav, kuna kui üks hulk abivajavaid lapsi saab toetatud, tekivad kohe uued. Peale selle leiti, et kättesaadavus on puudulik õpetajate nõustamise osas, kuna suur osa eripedagoogi tööajast lasub teiste tööülesannete täitmisele.

Kättesaadavuse mõjud. HEV-koordinaatorite arvates on eripedagoogilise toe puudulik kättesaadavus eelkõige mõjutanud õpilaste emotsionaalset seisundit ja vähendanud koolirõõmu ning koolis käimise tahet. Kui kooli poolt on eripedagoogiline tugi vähene, on märgatud motivatsiooni ja õppeedukuse langust ning on täheldatud ka sellest tulenevalt koolist kõrvalejäämist.

Eripedagoogi teenuse kättesaadavust mõjutavad tegurid. Eripedagoogi teenuse kättesaadavust mõjutavate tegurite kategooria moodustus viiest alakategooriast: 1) Eripedagoogist tulenevad tegurid; 2) Lapsevanemast tulenevad tegurid; 3) Õpetajatest ja kooli juhtkonnast tulenevad tegurid; 4) Õpilastest tulenevad tegurid; 5) Koolivälised tegurid.

Eripedagoogist tulenevad tegurid. Ilmnes, et eripedagoogi tööpäevad on tihti väga ettearvamatud ning ette võib tulla ootamatusi, mis lööb segamini planeeritud tegevused ning seeläbi saab mõjutatud ka eripedagoogi kättesaadavus (näiteks erakorralised koosolekud, hädapärased tundide asendamised, laste haigestumised). Peale selle leiti, et eripedagoogi teenuse kättesaadavust mõjutab ka teenuse järjepidevus, kuna III kooliastmes alahinnatakse õpilaste eripedagoogilise toe vajadust ning selle osutamine katkeb. Samuti leiti, et olulised on ka eripedagoogi isiksuseomadused, kuna töö iseloom on keeruline.

HEV-koordinaatorite arvates on üheks eripedagoogi teenuse kättesaadavust mõjutavaks teguriks ka eripedagoogide erialane ettevalmistus ning puudust tuntakse eelkõige metoodilisest lähenemisest ning ainevaldkondade didaktikast. Lisaks leiti, et eripedagoog peab ise teatud tasemel aineid valdama, et õpilast toetada, materjale koostada ning vajadusel diferentseerida. HEV-koordinaatorite arvates on eripedagoogide ettevalmistuses põhirõhk pigem lihtsustatud õppekaval õppivate õpilaste toetamisele ning pigem eelkooliealiste ning algklassiõpilaste toetamiseks. Välja toodi aga ka arvamus, et eripedagoog ei peaks oskama aineid III kooliastmes õpetada, kuna ta saab keskenduda teiste oskuste arendamisele, kuid samas leiti, et see toetaks eripedagoogi pädevust ning teenuse pakkumist III kooliastmes.

/.../ et eripedagoog ei tunne ennast piisavalt pädevana ainealasel kolmandas kooliastmes. Et esimeses ja teises kooliastmes on ikkagi sellised üldpädevused ju, et seal ei ole nagu seda kompetentsi küsimust. (V10)

Lapsevanematest tulenevad tegurid. Uuritavad tõid välja selle, et vanemate nõusolek ning kooli soovitude aktsepteerimine nii koolisiseste tugimeetmete rakendamiseks kui ka vajadusel kooliväliste spetsialistide poole pöördumine on toe kättesaadavusel määravaks, kuna ilma lapsevanema nõusolekuta tugimeetmeid rakendada ei tohi ning mõnikord on vajalik ka kooliväliste spetsialistide hinnangud ja soovitused, et koolis õpilast toetada. Välja toodi ka asjaolu, mille kohaselt ilmneb lapsevanema rolli olulisus lisaks olukordades, kus lapsevanem rakendab eripedagoogi soovitusi koduses õppetöös või erinevates kasvatusküsimustes. Lisaks ilmnis vastustes, et lapsevanem saab omaltpoolt mõjutada ja suunata last vastu võtma eripedagoogi tuge. Uuritavad leidsid, et teadlikud lapsevanemad pöörduvad tihti ka ise eripedagoogi poole toe ja abi saamiseks, mis kiirendab toe rakendamist.

Õpetajatest ja kooli juhtkonnast tulenevad tegurid. Ilmnes, et kooli pikaajaline kogemus erivajadusega laste õpetamisel soodustab omaltpoolt eripedagoogi teenuse kättesaadavust, kuna aja jooksul on välja kujunenud erinevad tugiteenuste süsteemid. Peale selle leiti, et oluline on ka kogu kollektiivi positiivne ja uuendusmeelne hoiak ning suhtumine erisustesse, lähtudes eelkõige lapsest ja tema individuaalsusest. HEV-koordinaatorite arvates on oluline ka juhtkonna poolne kaasava hariduse teadvustamine ning vajadusel vajalike kohanduste tegemine õppekorralduses, mis nõuavad tihti ka rahalisi ressursse. Oluliseks peeti ka eripedagoogi otsustusõigust näiteks eripedagoogi tuge vajavate laste gruppide moodustamisel või oma tööaja reguleerimisel ning meetodite valikul. Näiteks toodi välja, et juhtkond peaks mõistma eripedagoogi tööaja jaotust ning laskma selle lahti kontaktundidest, kuna eripedagoogi tööülesannete hulka kuulub lisaks tundidele näiteks ka osapooltega suhtlemine, tundide ettevalmistamine, ümarlaudadel osalemine ja nõustamistöö.

HEV-koordinaatorid tõid välja ka seda, et on hetki, kui eripedagoogi ressursi ei kasutata otstarbekalt, mis väljendub näiteks puuduolevate õpetajate asendamisenä ja kooli arendustöös osalemises, mis on väga ajamahukad tegevused. Ilmnes ka see, et kontaktundide juhtkonnapoolne määratlemine kooliastmeti ei ole otstarbekas ressursi kasutamine. Lisaks leiti, et kui tugimeeskonna koosseis ei ole täielik, peab eripedagoog ka sotsiaalpedagoogi ja vajadusel psühholoogi tööd tegema, mis samuti vähendab tema ajaressursi eripedagoogilise töös.

Et noh, ma ei tea, et tegelikult on probleem, et sellele on ka ajakirjanduses ja vastavates ringkondades on sellest väga palju räägitud, et tugispetsialistide aega ja ressursi ei kasutata otstarbekalt /.../ peab asendama lisaks vajadusel ka tunde ja osalema töörühmades, mis ei puuduta tema töövaldkonda ja nii edasi jah. (VI)

Uuritavad leidsid, et eripedagoogi teenuse kättesaadavust mõjutab ka õpetajate eripedagoogiline pädevus, kuna kui õpetajad on koolitatud ja nõustatud, väheneb eripedagoogi enda töökoormus ning õpetajad saavad olemasolevaid teadmisi õpilaste toetamiseks rakendada. HEV-koordinaatorite arvates on oluline ka abiõpetajate aktiivsem kaasamine, sest nad saaksid eripedagoogi nõuannete toel õpilasi tundides toetada.

Õpilastest tulenevad tegurid. Ilmnes, et õpilastest tulenevad tegurid hõlmavad õpilaste puudulikku ajaressurssi ja soovi ning väsimust, koolist puudumist, halba enesetunnet toe saamisel ning huvi ja soovi olemasolu. Vastustes ilmnes, et õpilastel on tunniplaani põhine koolipäev ning selle raames puudub aeg, mil eripedagoog saaks tuge vajavaid õpilasi aidata olukorras, kui tundide ajast eripedagoogi toe pakkumine ei ole erinevatel põhjustel korraldatav. Samuti leiti, et eripedagoogi teenuse kättesaadavust mõjutab ka õpilase enesetunne abi saades, sest on õpilasi, kellel on ebameeldiv enda õppetunni ajast eraldi eripedagoogiga õppida ning ebameeldivusi tekitab ka see, kui eripedagoog on tunnis ning abistab õpilast seal.

/.../ et tunnevad ennast tegelikult noh, kehvasti, kui neile on nagu määratud või pandud kohustuseks selline abi. (V2)

Välja toodi aga ka seda, et valdavalt on õpilased motiveeritud abi vastu võtma juhul, kui eripedagoogi tugi on tunniplaanis sees. Ilmnes, et on ka juhtumeid, kui alguses on õpilane trotslik, kuid nõustades ja jõustades mõistab ta toe vajadust ning leebub.

Koolivälised tegurid. Läbivalt tuli intervjueeritavate vastustest välja see, et puudu jääb inimressurssist. Välja toodi, et kui ka oleks võimalus inimesi juurde palgata, valitseb olukord, kus neid inimesi tööturul lihtsalt ei ole. Inimressursi puudumise juures toodi välja ka rahastamispoliitikat, kuna mitme vastanu arvates jääb inimressursi puudus just selle taha. HEV-koordinaatorite arvates mõjutab eripedagoogi teenuse kättesaadavust ka paberitöö ja aruandlus, mida nõutakse riiklikul tasemel ning mis on väga ajamahukad.

Nimetati ka asjaolu, et riiklikult on sätestatud tugiteenuste pakkumise kohustus koolipäeva sees. Ka mainiti ära, et riiklikul tasandil puudub juhis, kuidas eripedagoog peaks enda tööaega kooliastmeti jaotama ning milline peaks olema eripedagoogi töö sisu just kontakttundide ja nende arvu seisukohalt. Leiti, et vajalik oleks riiklikul tasandil eripedagoog kontakttundidest vabaks lasta ning ära määrata eripedagoogi roll, ülesanded ja ajajaotus. HEV-koordinaatorite arvates oleks vajalik ära määratleda ka see, mitme erivajadusega õpilase kohta on ette nähtud eripedagoogi ametikoht.

/.../ et oleks rohkem autonoomsust ja vabadust oma tööd korraldada, et see ei ole niivõrd palju nagu juhitud siis kas ministeeriumi poolt selles osas, et kui palju neid kontakttunde peab olema /.../ ja ei ole konkreetseid juhiseid, kuidas eripedagoog peab enda tööd jaotama. (VI)

Eelnevat kokku võttes saab välja tuua, et HEV-koordinaatorite arvates on eripedagoogi teenuse kättesaadavus põhikooli III kooliastmes minimaalne või puudulik ning sellel on palju erinevaid põhjuseid. Õpilaste puudulik soov ja aeg toe vastuvõtmiseks, õpetajate vähene valmisolek ja pädevus toe pakkumiseks ja vastuvõtmiseks, vanemate osalus, eripedagoogi pädevus ning kooli enda korraldus ja riiklikud määrused toe rakendamiseks on ilmnunud mõjutavate teguritena eripedagoogi teenuse kättesaadavuse osas. Vähesel eripedagoogilisel toe mõjudena III kooliastmes nähakse eelkõige õppeedukuse langust ja koolist kõrvalejäämist.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust ning milline on nende arvamustele tuginedes eripedagoogi teenuse kättesaadavus põhikooli III kooliastmes. Käesolevas peatükis arutletakse uurimisküsimuste kaupa olulisemaid uurimistulemusi ning esitatakse töö piirangud ja praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse „*Millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust põhikooli III kooliastmes?*“ tulemustest ilmnes, et eripedagoogi teenus III kooliastmes on vajalik ning see hõlmab õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate toetamist ning koostöö kujundamist. HEV-koordinaatorite arvates tingib eripedagoogi teenuse vajadust III kooliastme õpilaste toetamisel eelkõige esinevad hariduslikud erivajadused, mis väljenduvad kõige enam kirjutamis-, lugemis- ja matemaatiliste raskustena. Ka Kallaste (2016) uuringutulemustes ilmnes, et ligi 50% esinevatest hariduslikest erivajadustest moodustavad just kirjutamisraskused, lugemiskeskused ja arvutamiskeskused, neile järgnevad ajutised õpiraskused, mille osakaal jääb 32% ulatusse. Seega on eripedagoogi tugi vajalik ka III kooliastmes, kuna baasoskuste arendamine toetab ka kõikide õppeainete omandamist, mis selles kooliastmes muutuvad keerulisemaks. HEV-koordinaatorid tõid esinevate raskustena välja ka puudulikke õpioskuseid, motivatsioonipuudust, käitumise iseärasusi ja raskusi keskendumisel, mis küll ei liigendu hariduslike erivajaduste klassifikatsiooni, kuid sellist lähenemist toetavad ka Anastasiou jt (2015) ning Aardevälja jt (2019), kelle sõnul on olulisem näha meditsiinilise diagnoosi asemel õpilast ja tema probleeme, mis toetab laia kaasava hariduse mõtteviisi rakendamist. Seega peaks antud lähenemine ka autori arvates olema primaarne, sest seeläbi saab rakendada varajast märkamist ja

ennetada keerulisemate erivajaduste teket, mis võivad kujuneda märkimisväärselt ressursimahukamateks. Seda saab teha toetades õpilasi üldise toe raames ning arendades lisaks ka enesejuhtimis- ja õpioskuseid, mille efektiivsust kinnitasid ka käesoleva uuringu tulemused.

Uuringutulemustes ilmnes, et eripedagoogi üheks oluliseks tööülesandeks on ka õpetajate teadlikkuse tõstmine ja soosiva suhtumise kujundamine kaasava hariduse rakendamisel. On täheldatud, et kuigi eri osapoolte hoiakud näitavad paranemise märke (Räis & Sömer, 2016), esineb õpetajatel siiski negatiivseid hoiakuid ning seda eriti III kooliastme õpilaste kaasamisel, mida kajastavad näiteks Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri (2003) ja Prater (2010) uuringutulemused. Kuna õpetaja on üheks olulisemaks võtmeisikuks õpilaste toetamisel, on ka töö autori arvates väga vajalik kaasamist toetavate hoiakute kujundamine, mis küll peab olema kogu kooli haaraval tasandil, kuid mille heaks lüliks saab olla eripedagoog. Ka Kolnes ja Konstabel (2018) tõid välja asjaolu, et tugispetsialisti roll hõlmab lisaks ka oma valdkonna selgitamist last ümbritsevatele osapooltele. Kuna õpetajate soosivat hoiakut kaasamisse toetab ka vajalike tingimuste, sh tugispetsialistide olemasolu, mis ilmnes Nisreen (2013) uuringus, on väga oluline, et eripedagoogil oleks võimalik tegeleda ka III kooliastme õpilaste ja neid õpetavate õpetajatega ning et selleks oleks loodud võimalused ja vastavad tingimused.

Eripedagoogi teenuse vajadus III kooliastmes ilmnes ka nõustava rollina, kuna õppeained on III kooliastmes keerulised ning eripedagoogil on otsesene sekkumine seetõttu raskendatud. Selgus, et nõustamistöö peaks sisaldama sealjuures ka õpetajate toetamist erimetoodikate ja õppematerjalide valimisel ning vajadusel ka nende kohandamist või koostamist eripedagoogi poolt. Kolmanda kooliastme spetsiifika on ilmnenu ka Venianaki (2015) ja Euroopa Eripedagoogika Agentuuri (2003) uuringutes, mille kohaselt väljendub raskus eelkõige õppesisu- ja korralduse muutuses. Tugispetsialistide, sh eripedagoogi rolli muutumist nõustavaks ja selle olulisust kajastavad ka mitmed uuringud (European Agency for..., 2019; Pettersson & Ström, 2017; Pugal, 2013; Sundqvist, 2019). Petersson ja Ström (2017) uuringutulemustes ilmnes, et tänu eripedagoogi nõustavale rollile said praktikaid jagades tuge mõlemad osapooled ning arenes õpetaja iseseisvus ja pädevus õpilaste edukamaks toetamiseks. Paraku kajastavad käesoleva uuringu tulemused seda, et nõustamistööks jääb väga vähe ajalist ressursi, mis tuli välja ka Venianaki (2015) uuringutulemustes, milles ilmnes, et ajaressursi puuduses toimub nõustamistöö struktureerimata, mille mõju ei ole paraku nii efektiivne ning mis võib tekitada olukorra, kui õpetajad otsustavad eripedagoogi toest loobuda. Seega tuleks autori arvates kriitilise pilguga üle

vaadata eripedagoogide töökorraldus ning võimaldada rohkem ajaressurssi nõustamistööks, mis muudab eripedagoogi teenuse kättesaadavamaks ning tulemuslikumaks.

Eripedagoogi vajadust nähakse õpetaja toetamisel eelkõige individuaalse õppekava koostamisel, juhendamisel selle koostamiseks ning selle tulemuslikkuse monitoorimist, kuna riiklik õppekava ja õppesisu on paljudele õpilastele raske. Individuaalse õppekava koostamise vajadust eripedagoogi poolt peab oluliseks ka Nilsen (2017) uuring, milles ilmnes, et eripedagoogi rolliks on individuaalse õppekava koostamine iseseisvalt või koostöös õpetajaga. Lisaks on individuaalse õppekava koostamine eripedagoogi pool välja toodud ka eripedagoogi kutsestandardis (Kutsestandard. Tase 7, 2018), mis toob just individuaalse õppekava koostamist ühe eripedagoogi tööülesande ja kompetentsina. Kallaste (2016) analüüsiraporti andmetel on individuaalne õppekava muutunud üheks sagedamini rakendatavaks tugimeetmeks ning Kaska ja Anspal (2016) uuringutulemusena on leitud, et nende õpilaste põhikooli lõpetamise osakaal on suurem nende õpilaste puhul, kes on vajanud ja kelle puhul on rakendatud individuaalset õppekava. Seega on individuaalse õppekava koostamise vajadus autori arvates põhikooli III kooliastmes üheks olulisemaks tugimeetmeks ning eripedagoogil on vastavad kompetentsid nii selle koostamiseks kui ka õpetaja juhendamiseks selle koostamisel.

Eripedagoogi teenuse vajadusena on ilmnenu ka koostöö kujundamine, seda nii koolisisesele kui ka koolivälisele tasandil. Koostöö ja vastastikuse infovahetuse olulisust kajastavad ka ka Räis ja Sõmer (2016) ning Venianaki (2015) uuringutulemused. Nähakse vajadust ka abiõpetajate ja eripedagoogide koostööle, sest abiõpetaja saab eripedagoogi nõuannetega õpilasi tundides toetada. On leitud, et üheks kaasamist takistavaks teguriks on just abiõpetajate puudus (Räis & Sõmer, 2016). Autori arvates on kompetentse ja vajaliku suurusega tugimeeskonna olemasolu tänastes Eesti koolides hädavajalik, kuna tuge vajavaid lapsi ning õpetajaid on palju ja eripedagoogide puuduses tuleb leida alternatiivseid, kuid samas toimivaid lahendusi.

Teise uurimisküsimuse „*Milline on HEV-koordinaatorite arvamus eripedagoogi teenuse kättesaadavusest põhikooli III kooliastmes?*“ tulemused näitasid, et kättesaadavus on III kooliastmes üldise toe raames tagatud eelkõige kriitilisematele juhtumitele ja eelistatuna tõhustatud -ja eritoe otsusega õpilastele, mis on paraku vastuolus nõudega, mille kohaselt tuleb tuge osutada igale seda vajavale õpilasele ning seda lisaks ka veel võimalikult lühikese ooteaja jooksul (Põhikooli ja..., 2018; Tugispetsialistide teenuse..., 2018), mis on ka üheks Euroopa

Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (2014) põhisõnumiks. Kuigi varajane märkamine on üheks kaasava hariduse põhiprintsiibiks (Euroopa Eriõppe..., 2014), ei tohiks see autori arvates siiski mõjutada toe kättesaadavust ka teistele õpilastele. Antud uurimistulemus ühtib ka Räis ja Sõmer (2016) ning Pugal (2013) uuringutulemustega, mille kohaselt on olemasolevate eripedagoogide töökoormus väga suur, mistõttu jõutakse tegeleda vaid kõige hädapärasemate juhtumitega. Käesolevas uuringus ilmnes, et koolid püüavad kasutada siiski kõiki olemasolevaid ja rakendatavaid ressursse, mille üheks heaks näiteks on õpiabi õpetajate rakendamine. Ka Innove (2020) juhendmaterjali kohaselt võib õpiabi osutada nii eripedagoog, logopeed kui ka õpiabi väljaõppega õpetaja ning Kallaste (2016) andmetel on õpiabi üks enim rakendatud tugimeetmetest. Autori kogemustele tuginedes on pikaajalise kogemuse ja/või hea väljaõppega õpiabi õpetajad vajalik lahendus olukordades, kus lisatuge vajavate õpilaste osakaal on suur ning oskustega personal on tegelikkuses olemas.

Eripedagoogi teenuse kättesaadavuse osas oleks HEV-koordinaatorite arvates koosõpetamine toetav meetod, kuid leiti, et seda III kooliastmes pigem ei tehta, kuna selleks ei ole valmis nii õpetajad ega ka õpilased. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri (2005) ja Prater (2010) uuringutulemused näitavad, et koosõpetamine on muutunud aina levinumaks koostöövormiks, mis on osutunud tõhusaks ning mida kinnitab ka Kirpatrick jt (2019) uuring, mille kohaselt seisneb koosõpetamise kasutegur suurema hulga õpilaste toetamisvõimaluses ning lisaks paraneb seeläbi õpetaja enda eripedagoogiline pädevus. Kuna uuringutulemustes kajastus, et õpilased tunnevad ennast halvasti, kui peavad eripedagoogi teenuse saamiseks lahkuma klassiruumist või on väsinud eripedagoogi toe saamiseks peale tunde, on meetod, kus eripedagoog on ise klassiruumis õpilaste tunniplaani järgselt, üheks heaks lahenduseks antud olukordades. Kuna Kirpatrick jt (2019) uuringutulemustes ilmnes, et koosõpetamise tulemusel vähenes tuge vajavate õpilaste osakaal märgatavalt, on autori arvates väga oluline sellise koostöö vormi teadvustamine ja selle rakendamise soodustamine ja toetamine.

Eripedagoogi teenuse kättesaadavuse osas on üheks mõjuteguriks käesoleva uuringu tulemustele tuginedes ka eripedagoogi erialane ettevalmistus, kuna III kooliastmes on näiteks reaallained väga keerulised ning eripedagoogide ettevalmistus hõlmab eelkõige eelkooli ja algklassiõpilaste toetamist. Callicutt (2020) uuringutulemustes rõhutati olulisust selles osas, et kõik õpilased, k.a erivajadusega õpilased omandaksid kvaliteetse hariduse, mis eeldab kõikide õpetajate, s.h tugispetsialistide pädevust ja vastavat erialast ettevalmistust. Ka Pugal (2013)

uuringutulemustes ilmnes, et eripedagoogidel jääb eelkõige vajaka õpetuse metoodikatest. Seega peaks autori arvates looma ja võimaldama vastavaid erialaseid täiendkoolitusi ka eripedagoogidele, et nad tunneksid ennast kindlalt õpilaste toetamisel III kooliastmes ning õpilased saaksid professionaalset abi ja tuge enda õpingutes. Samuti tõuseb seeläbi eripedagoogide kompetents ka õpetajate juhendamiseks ja ainealaseks nõustamiseks kombineerituna erinevate eripedagoogiliste metoodikatega.

Üheks peamiseks eripedagoogi kättesaadavust takistavaks teguriks peetakse inimressursi puudust. Mets ja Viia (2018) andmetel on aastatel 2018-2025 vaja Eesti koolidesse ja lasteaedadesse juurde 330 eripedagoogi. Uudseks saab pidada tulemust, mis toob välja vähesed rahalised vahendid tugispetsialistide palkamiseks. Riik eraldab kohalikele omavalitsustele peale haridustoetuse lisaks ka tegevuskulu toetust, mis on mõeldud just tõhustatud -ja eritoe otsusega õpilastele toe võimaldamiseks ning mida saab kasutada nii personali kui ka muude kulude katteks (Haridus ja teadusministeerium, 2019). Lisaks tuli välja asjaolu, et eripedagoogi ajaressurs on hõivatud kontakttundidega ning puudub ametlik määrus selle kohta, kuidas või mil määral eripedagoog peaks enda ressursi rakendama, mis on töö autori arvates tähenduslikuks aluseks töökorralduslike nõuete seadmiseks nii riiklikul kui ka kooli tasandil.

Kokkuvõtteks saab välja tuua selle, et ka põhikooli III kooliastme õpilased vajavad eripedagoogi teenust, kuid HEV-koordinaatorite arvates on erinevatel põhjustel eripedagoogi toe kättesaadavus III kooliastme õpilastele vähene. Uuringu tulemused näitavad, et seda tingib eripedagoogi teenuse rakendamine eelkõige I ja II kooliastmes, mis tuleneb juhtkonna poolt määratud töökorraldusest. Uudse aspektina selgus, et eripedagoogide erialane kompetents muudab III kooliastmes õpilaste toetamise raskendatuks. Kuna olulisena nähakse eripedagoogi nõustavat rolli ja koosõpetamist, tuleks üle vaadata eripedagoogide töökorraldus ja kohaldada seda nii, et abi ja tuge saaksid kõik seda vajavad õpilased kogu kooli tasandil. Siinjuures on oluline, et tähtsustataks senisest enam eripedagoogide nõustavat rolli ning antakse neile suuremat autonoomsust enda tööaja jaotamisel ja loodaks võimalused koosõpetamiseks.

Käesoleva töö ühe piiranguna saab välja tuua asjaolu, et kõik HEV-koordinaatorid ei omanud eripedagoogilist ettevalmistust ning seetõttu võisid nende vastused olla vähem antud töö teema spetsiifikat tundvad. Teise piiranguna saab välja tuua selle, et intervjuud viidi COVID-19 pandeemiast tingituna läbi videosilla vahendusel, mis võib raskendada näiteks uuritavatega

kontakti saavutamist ja mitteverbaalsete märkide lugemist, tehniliste tõrgete ilmumist ning raskusi konfidentsiaalsuse tagamisel (O'Connor, *s.a.*).

Tööl on praktiline väärtus koolidele arendamiseks eripedagoogi teenuse kättesaadavust ja korraldust nii, et kõik õpilased saaksid vajalikku tuge. Töö tulemused annavad edasi intervjueritud HEV-koordinaatorite kogemusi ja arvamusi, mille põhjal on ka teistel sama valdkonna esindajatel ja ka kooli juhtidel võimalus õppida nende kogemusest ja saada ideid, kuidas või mil määral eripedagoogi teenuse pakkumist koolides korraldada või olemasolevat korraldust muuta.

Edasistes uuringutes võiks välja selgitada eripedagoogide ja ka teiste kooli tugispetsialistide arvamusi seoses nende rolli, vajaduse ja kättesaadavusega III kooliastmes lähtuvalt töökorralduslikult poolelt, kuna eripedagoogide ja ka teiste tugispetsialistide puudus tööturul asetab koolid olukorda, kus olemasolevat ressursi tuleb rakendada võimalikult otstarbekalt ning nii, et abi saaksid seda vajavad õpilased vajalikus mahus ja kogu kooli ulatuses.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki uurimuse käigus intervjueritud HEV-koordinaatoreid nende panuse ning aja eest. Samuti tänab autor valminud töö juhendajat Tiina Kiviranda, kes oli kogu töö valmimise perioodil alati olemas ja valmis vastama tekkinud küsimustele ning esitama omapoolseid ettepanekuid. Lisaks tänab töö autor enda perekonda, kelle tugi on olnud hindamatu.

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.

Kai Tamm

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Aardevälja, K., Chiaromonte, M., Degtjov, I., Ergma, E., Korsten, P., Perova, K., & Viitpoom, K. (2019). *Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös*. SA Innove. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/02/ERINEVATE-OPPIJATE-TOETAMINE_2019.pdf
- Adams, W. (2015). Conducting semi-structured interviews. K.E. Newcomer, H. P. Hatry & J. S. Wholey (Toim), *Handbook of Practical Program Evaluation* (Chapter 19)
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Baltic HLT
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 30* (4), 429-443
- Blackstone, A. (2018). *Social Research: Qualitative and Quantitative Methods*. Boston, MA: Saylor Foundation. Külastatud aadressil <https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/textbooks/Principles%20of%20Sociological%20Inquiry.pdf>
- Callicutt, B. S. (2020). *A Comparison of perspectives of special and regular education teachers on inclusive education*. Doctoral Dissertations and Projects. 2472.
- 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
- Dyssegaard, C. & Larsen, M. (2013). *Evidence on inclusion*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Külastatud aadressil http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Evidence_on_Inclusion.pdf
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustalu, T., Velbaum, K., & Veski, L.

- (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2005). *Kaasav haridus ja klassitöö vanemates kooliastmetes*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_et.pdf
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamise praktikas*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Final Summary Report*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence-final-summary_en.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Synthesis_Report.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R., & Vainikainen, M-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and instruction*, 58 (2018), 80-87

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Kallaste, E. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus: statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010-2014*. Temaatiline Raport. Eesti Rakendusuuringute Keskus CENTAR
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kaska, M. & Anspal, S. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus : kaasamise tulemuslikkus*. Temaatiline raport. Eesti Rakendusuuringute Keskus CENTAR
- Kirkpatrick, L., Searle, M., Smyth, R.-E., & Specht, J. (2019). A coaching partnership: resource teachers and classroom teachers teaching collaboratively in regular classrooms. *British Journal of Special Education*, 47 (1), 24-47
- Kolnes, M., & Konstabel, K. (2018). *Tugispetsialistide arvu ja vajaduse hindamine*. Tartu: SA Innove. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/05/Tugispetsialistide-analuusi-aruanne_UT_Innove.pdf
- Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7*. (2018). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307>
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlemisele*. Tartu Ülikooli Kirjastus Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69494/sissejuh_hariduslike_erivajadus_kastiluss_veebi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 459–483.
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu -ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda. Külastatud aadressil

[https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/09/OSKA- Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf](https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/09/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf)

- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/ resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1070-1083
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 205-217
- Nisreen, A. (2013). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2 (1), 55-66
- O'Connor, H. (s.a.). *Online Interviews Module*. University of Leicester. Külastatud aadressil <https://www.restore.ac.uk/orm/interviews/intprint3.pdf>
- Pettersson, G., & Ström, K. (2017). Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden: An Act of Collaboration between Educators. *Journal of Education and Training*, 4 (1), 8-26
- Plado, K. (2007). Eripedagoog erivajadustega õpilase toetajana. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 73-77). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020012?leiaKehtiv>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018). *Riigi Teataja I, 22.01.2018, 3*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003?leiaKehtiv>
- Prater, M. A. (2010). Inclusion of Students with Special Needs in General Education Classrooms. *International Encyclopedia of Education*, 721-726.
- Pugal, S. (2013). *Eripedagoogi roll spetsialistide silmis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

- Räis, M.-L., & Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus: kaasamise tähenduslikkus*. Teemaatiline Raport. Eesti Rakendusüuringute Keskus CENTAR
- SA Innove. (2020). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*. Külalastatud aadressil <https://rajaleidja.innove.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-õpilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>
- Sundqvist, C., Ahlefeldt Nisser, D., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 297-312
- Sundqvist, C. (2019). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29 (2), 158-187
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21 (2017), 33-54
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord (2018). *Riigi Teataja I*, 10. Külalastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- Venianaki, A. (2015). Collaboration Practices between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Secondary Education. *Journal of Education & Social Policy*, 2 (6), 42-46
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatavad -ja taustaküsimused

Milline on Teie amet koolis peale HEV-koordinaatori (kui on)?

Mitu eripedagoogi ja millise koormusega Teie koolis töötavad?

Kui palju on Teie koolis III kooliastmes kokku õpilasi ning mitu on neist haridusliku erivajadusega õpilased?

Kui palju on III kooliastmes neid õpilasi, kes vajavad eripedagoogi teenust?

Milliste tugispetsialistide teenuste järele on III kooliastmes teie arvates kõige suurem vajadus?

Intervjuu põhiosa

1. Millisena näevad HEV-koordinaatorid eripedagoogi teenuse vajadust põhikooli III kooliastmes?	Milliste hariduslike erivajaduste puhul on vajalik eripedagoogi teenus III kooliastmes?	1. Milliseid hariduslikke erivajadusi või raskusi esineb Teie kooli III kooliastme õpilaste seas? 2. Milliste hariduslike erivajaduste puhul on Teie arvates vajalik eripedagoogi sekkumine?
	Millist tuge ja kellele peaks eripedagoog III kooliastmes osutama?	1. Kuidas toimub nende õpilaste väljaselgitamine, kes vajavad III kooliastmes eripedagoogi tuge? 2. Millised on eripedagoogi tööülesanded III kooliastmes? 3. Millisena näete eripedagoogi rolli III kooliastmes aineõpetajate nõustamisel? 4. Millisena näete eripedagoogi rolli III kooliastmes lapsevanemate nõustamisel?
2. Milline on HEV-koordinaatorite arvamus eripedagoogi teenuse kättesaadavusest põhikooli III kooliastmes?	Kuidas on organiseeritud ja tagatud eripedagoogi teenuse kättesaadavus III kooliastmes?	1. Kui alati on hariduslike erivajadustega õpilased põhikooli III kooliastmes eripedagoogilist tuge vastu võtma? 2. Milline on eripedagoogi töökoormus hetkeseisuga III kooliastmes? (Palun selgitage, kas see on Teie hinnangul piisav, vähene või jääb ressursi üle?) 3. Milliseid teenuseid ja tuge eripedagoog III kooliastme õpilastele täpselt osutab? 4. Kuidas on korraldatud III kooliastmes pakutav eripedagoogiline tugi- kas individuaalne või rühmas?

-
5. Millise tööülesande täitmisele kulub teie hinnangul eripedagoogil kõige enam aega? Milliste tööülesannete täitmiseks jääb ajast puudu?
 6. Kuidas on korraldatud koolisisene koostöö õpetajate ja eripedagoogi vahel III kooliastmes?
 7. Millisena hindate eripedagoogi ettevalmistust selleks, et III kooliastmes õpilasi toetada?
 8. Millisena hindate seda, kas eripedagoogi teenus katab III kooliastmes reaalse vajaduse?
 9. Milliseid ülesandeid peaks või võiks eripedagoog III kooliastmes veel täitma?
 10. Mis mõjutab Teie hinnangul eripedagoogi teenuse kättesaadavust III kooliastmes?
 11. Kuidas hindate üldiselt eripedagoogi teenuse kättesaadavust III kooliastmes?

Millised on kooli tugevused eripedagoogi teenuse kättesaadavusel III kooliastmes?	<ol style="list-style-type: none">1. Millisena näete oma kooli tugevusi eripedagoogi teenuste tagamisel ja kättesaadavusel III kooliastmes?2. Kuidas need tugevused on saavutatud?3. Kuidas need tugevused on mõjutanud nende III kooliastme õpilaste edasijõudmist õppetöös, kes on vajanud ning ka saanud eripedagoogi teenust?
---	---

Millised on esilekerkinud probleemid eripedagoogi teenuse kättesaadavusel III kooliastmes?	<ol style="list-style-type: none">1. Millised on esilekerkinud probleemid eripedagoogi teenuse kättesaadavuse korraldamisel ja eripedagoogi teenuse kättesaadavusel põhikooli III kooliastmes?2. Kuidas olete probleemid lahendanud?3. Kuidas on need probleemid mõjutanud nende III kooliastme õpilaste edasijõudmist õppetöös, kes on vajanud, aga pole saanud eripedagoogi teenust piisaval hulgal?4. Millised on Teie ettepanekud, et parandada eripedagoogi teenuse kättesaadavust põhikooli III kooliastmes?
--	---

Intervjuu lõpuosa

Mida sooviksite eripedagoogi teenuse vajaduse ja kättesaadavuse kohta veel omaltpoolt lisada?

Lisa 2. Näide tähenduslike üksuste määratlemisest ja koodide moodustamisest

Tähenduslik üksus	Kood
Eripedagoog aitab individuaalse õppekava koostamisel aineõpetajat. Ja kuidas hindamist korraldada ja sobilikke õpevorme, et kuidas neid rakendada. Ja kui, kui ta noh, ütleme mingi aines ta tunneb ennast tugevana mingis aines, et siis ta jagab kindlasti ka oma kogemusi meetodite ja kõige osas jah.	IÕK koostamine Ainealane tugi õpetajatele
Nii ongi, et näiteks kui tal on raskused selles aines, et siis kõigepealt teeme koostööd selleks, et välja selgitada, milles raskus tuleneb ja seisneb, kuidas vastavalt siis õpetaja, mida õpetaja saaks teha klassiruumis selleks, et et siis toetada ja arendada siis vastavalt õpilasele.	Õpilaste individuaalsuste märkamine ja teadvustamine
Et seal selles osas tuleb jah, hästi jõukohastada seda materjali ja eripedagoog aitab ka teha need individuaalsed õppekavad ja kuidas see korraldamine käib ja rakendamine, et vaatab ka kuidas see siis toimib ja sobib ja hindab selle tulemuslikkust nagu noh, et need asjad tuleb kõik läbi rääkida, kindlasti.	Õppematerjalid ja meetodid IÕK koostamine IÕK tulemuslikkuse hindamine

Lisa 3. Näide koodide jagunemisest kategooriatesse

Kood	Alakategooria	Peakategooria
Õpetaja ja õpilaste vahelise suhtluse toetamine Lapsevanematega suhtlemise toetamine	Õpetaja suhtlusoskuste toetamine	Õpetaja toetamine
IÕK koostamine Õpilaste individuaalsuste märkamine ja teadvustamine Õppematerjalid ja meetodid Ainealane tugi õpetajatele IÕK tulemuslikkuse hindamine Õpetajate nõustamine	Õpetaja toetamine erivajadustega laste õpetamisel	

Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust

08.01.2021

Tegin täna prooviintervjuu. Edaspidi pean hoidma vestlust rohkem fookuses, muidu kipub laiali valguma. Tegin programmi abil transkriptsiooni ka kohe valmis, kuid käsitsi tuli kõik ikkagi üle käia, mis võttis päris kaua aega. Edaspidi tean, et tegemist on ajamahuka tööga ja teen kohe peale intervjuu salvestamist selle ära. Saatsin prooviintervjuu transkriptsiooni kohe ka juhendajale ning lisasime ühe küsimuse juurde ja muutsime ühe suletud küsimuse avatud küsimuseks.

20.02.2021

Alustan andmeanalüüsiga. Keskkond on tänu uurimismeetodite ainele tuttav, kuid alguses katsetasin ühe transkriptsiooni peal kogu protsessi. Võtsin QCAMap juhendi kõrvale ja tegin kõik sammud mitu korda läbi. Lisasin peale seda sinna ka ülejäänud transkriptsioonid, panin nad õigesse järjekorda ja alustasin kodeerimisega. Alguses hakkas liiga palju koodi tekkima. Kustutasin mitu korda loodud koodid kõik ära ja hakkasin otsast peale. Nii juhtus ikka päris mitu korda. Jätkan mõnel teisel päeval.

01.03.2021

Täna tegelesin terve päeva kodeerimisega. Loen enne intervjuu mitu korda süvenenult läbi ja siis alles hakkas tähenduslikke üksusi märkima ja nimetama. Nii tekivad seosed ja teksti mõistmine hõlpsamalt, sest andmeanalüüsi protsess nõuab väga sügavat mõtestamist ja süvenemist. Peale tööd on üsna raske seda teha, kuid ei saa ainult nädalavahetuse peale ka lootma jääda, pean ikka õhtuti ka sellega tegelema. Vahepeal teen õues jalutuskäigu, see lööb pildi selgemaks ja siis toimetan edasi.

01.03.2021

Koodide lugemine ja uuesti märkimine tekitab juba peas kategooriaid ja olen koodi ka hakanud vaikselt koondama. Transkriptsioonid muutuvad lugedes aina rohkem omadeks, tunnen, et olen teemas täitsa sees.

12.03.2021

Alustasin korduvkodeerimisega. Nimetasin koodi lühemalt ja koondasin neid, tänu millele koodide hulk vähenes märgatavalt. Alustan kohe ka kategoriseerimisega, sest hetkel on jaksu ja koodid on värskelt mees. Leppisime kokku, et saadan tekkinud koodipuud ka juhendajale.

14.03.2021

Kategooriad on moodustatud ja juhendajaga kooskõlastatud. Sain juhendajalt häid suuniseid ja näpunäiteid, mille peale ise ei tulnud. Alustasin kohe ka andmeanalüüsi kirjutamist. See töö osa meeldib mulle kõige rohkem ja QCAMap keskkonnas on see protsess eriti hõlpsaks tehtud. Tänu kategooriatele on kõik muutunud palju loogilisemaks ja on nauditav näha, kuidas töö hakkab nüüdseks juba ilmet võtma.

Lihthtsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kai Tamm,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihthtsentsi) minu loodud teose „Eripedagoogi teenuse vajadus ja kättesaadavus põhikooli III kooliastmes HEV-koordinaatorite arvamustele tuginedes“, mille juhendaja on Tiina Kivirand, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihthtsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kai Tamm
19.05.2021