

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Karin Vomm

**ÕPETAJATE HINNANG ENDA PÄDEVUSELE JA KOGEMUSELE  
TÖÖS KERGE INTELLEKTIPUUDEGA ÕPILASTEGA**

Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen (MA)

Läbiv pealkiri: Õpetajate pädevus tööks LÕ õpilasega

Tartu 2019

## RESÜMEE

### ÕPETAJATE HINNANG ENDA PÄDEVUSELE JA KOGEMUSELE TÖÖKS KERGE INTELLEKTIPUUDEGA ÕPILASTEGA

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli välja selgitada tavakoolide ja erikoolide õpetajate hinnang enda pädevusele õpetada lihtsustatud õppekava õpilasi kaasava õppe tingimustes. Ka sooviti välja selgitada, kas tavakooli ja erikooli õpetajate hinnang kaasavale haridusele on erinev. Uuringu käigus viidi läbi ankeetküsitlus 35 õpetaja seas. Uurimuses osales 25 tavakooli ja 10 erikooli õpetajat.

Uurimusest selgus, et tavakooli ja erikooli õpetajate arvamused kaasava hariduse osas ei erine väga oluliselt. Õpetajad enda hinnangul oskavad koostada ning ka koostavad ise vajalikke õppematerjale lihtsustatud õppekava (LÕ) õpilastele. Samas olid mõlema koolitüübi õpetajad arvamusel, et õppematerjale LÕ õpilastele ei ole piisavalt.

Erikooli õpetajad nõustusid rohkem väitega, et LÕ õpilased tulevad hea meelega kooli ning neil on klassis sõpru. Erikooli õpetajad on teadmised hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks saanud peamiselt ülikoolist. Seevastu tavakooli õpetajad on teadmised saanud peamiselt täiendkoolitustelt ning lühikursustelt.

## **ABSTARCT**

### **TEACHERS' ASSESSMENT OF THEIR COMPETENCE AND EXPERIENCE TO WORK WITH STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY**

The aim of this thesis was to find out how teachers of ordinary schools and teachers of special schools evaluate their competence to teach students who study under the simplified curriculum in the context of inclusive education. Furthermore, to find out whether the assessment of inclusive education by the teachers of ordinary schools and teachers of special schools was different. In the research, 25 teachers of ordinary schools and 10 teachers of special schools participated. During the research, a questionnaire was conducted among 35 teachers.

The study showed that the views of the teachers of ordinary schools and teachers of special schools on inclusive education did not differ significantly. Teachers, in their own judgment, are able to compile and also prepare the necessary learning materials themselves for the students of the simplified curriculum. At the same time, teachers of both types of schools felt that there were not enough teaching materials for students of the simplified curriculum. The teachers of special schools agreed more with the statement that students studying under the simplified curriculum are happy to come to school and have friends in the class.

The teachers of special schools have acquired knowledge about teaching pupils with special educational needs mainly from the university. In contrast, the teachers of ordinary schools have gained knowledge mainly through in-service training and short courses.

## SISUKORD

Resümees	2
Abstarct	3
Sissejuhatus	5
Kaasava hariduse ajalooline taust	6
Kaasav haridus	7
Kaasava hariduse rakendamise eesmärgid	11
Intellektipuudega laste õpetamine	12
Õpetajate ettevalmistus ja hinnang enda pädevusele töötamiseks kaasava hariduse tingimustes	14
Metoodika	19
Valim	19
Mõõtvahendid	19
Protseduur	20
Uurimistulemused	20
Õpetajate taustaandmed	20
Hüpotees nr 1. Tavakoolis töötavad õpetajad hindavad enda oskusi kerge intellektipuudega õpilastega töötamiseks madalamalt kui erikooli õpetajad.	22
Hüpotees nr 2. Valdavalt on tavakooli õpetajad saanud teadmised HEV lastega töötamiseks täiendkoolitustelt.	23
Hüpotees 3. Õpetajad, kes enda hinnangul saavad LÕ laste arendamisega hakkama, oskavad ning ka koostavad nendele õpilastele õppematerjale.	23
Hüpotees nr 4. Tavakooli õpetajate hinnangud enda pädevusele täiendkoolituse läbinuna on madalamad kui erikooli õpetajate hinnangud enda pädevusele LÕ õpilaste õpetamiseks	25
Hüpotees nr 5. Tavakoolis ja erikoolis töötavate õpetajate arusaamad kaasava hariduse suhtes on erinevad.	25
Hüpotees 6. Erikoolis töötavad õpetajad hindavad LÕ õpilaste suhete kvaliteeti kõrgemaks kui tavakooli õpetajad.	26
Arutelu	27
Tänuõnad	30
Autorsuse kinnitus	30
Kasutatud kirjandus	31
Lisa 1	36

## SISSEJUHATUS

Järjest enam õpib üldhariduskoolides hariduslike erivajadustega (HEV) õpilasi. Üldine suund hariduses nii maailmas kui ka Eestis on kaasavale haridusele. Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt lähtutakse haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis (Põhikooli ja ..., 2018). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri käsitlese kohaselt on kaasava hariduse eesmärgiks tagada kõigile õppijatele võimalus tähendusrikka ja kvaliteetse hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019a).

Selleks, et õpetada HEV õpilasi kaasava õppe tingimustes, on õpetajal vaja teadmisi erinevate erivajaduste olemusest ning oskusi nende õpilaste õpetamiseks. Erivajadustega laste õpetamisel on sageli vaja kasutada erimetoodikaid, nad vajavad lisaega, individuaalset lähenemist ehk individuaalset juhendamist ja abi. Kerge intellektipuudega õpilased õpivad lihtsustatud õppekava alusel. Kui kerge intellektipuudega õpilane õpib tavaklassis koos nõ tavaõpilastega, peab õpetaja õpetama korruga kahe erineva õppekava alusel. Sellistes tingimustes on õpetamine keeruline.

Eestis on tehtud juba mitmeid uuringuid seoses kaasava haridusega. Kruusamäe (2015) uuris õpetajate vajadusi ning ootusi tugispetsialistidele Lääne-Virumaal. Selle uurimuse käigus selgus, et 63,5% õpetajatest hindas enda haridust HEV õpilastega töötamiseks piisavaks ning 36,5% ebapiisavaks. 2016. aastal Centari avaldatud uuringu raportist selgus, et 75% küsitluses osalenud õpetajatest tunneb vajadust HEV õpilaste teemaliste täiendkoolituste järele (Räis et al. 2016). Runno (2018) uuris Tartumaa õpetajate hinnangut enda oskustele HEV õpilaste arendamiseks. Uurimusest selgus, et õpetajad hindavad enda pädevusi küllaltki kõrgelt. Nad märkavad enda hinnangul õpilaste erivajadusi ning erivajadusest lähtuvalt oskavad kohandada õppematerjale ning ka enda käitumist.

Eestis viidi 2016. – 2018. aastal läbi uuring *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine*, mille eesmärgiks oli selgitada, kuidas realselt toimub intellektipuudega laste kaasamine Eesti üldhariduskoolides ja milline on kaasava hariduse efektiivsus võrreldes selliste õpilaste erikoolides toimuva õppega.

Käesolev magistritöö on seotud selle projektiga, hõlmates õpetajate osa selles uuringus – nende hinnangut enda pädevusele ning nende hariduslikku ettevalmistust. Uuringu käigus

püütakse ka välja selgitada, kas eri- ja tavakooli õpetajate arvamused kaasava hariduse osas erinevad teineteisest.

## **KAASAVA HARIDUSE AJALOOLINE TAUST**

Veel 20. sajandil oli ainuüksi Ameerikas 1,8 miljonit puudega last jäetud välja kohalikest koolisüsteemist. 1975. aastal föderatsioon nimega Haridus Kõigile Puuetega Lastele nõudis, et kohalikud koolid tagaksid tasuta sobiliku hariduse puuetega lastele. Õigusaktidest hoolimata oli erivajadusega laste kaasamine keeruline, sest nõudis palju õpetaja aega ning õpetajad ei olnud selleks motiveeritud (Boroson, 2017).

Soomes loodi esimesed teenused erivajadustega õpilastele 19. sajandi lõpus. Teenused loodi lastele, kel olid nähtavad puudused (kurdid, pimedad ja nõ ebanormaalsed). 1960. aastatel suurenes erivajadusi puudutavate diagnoosidega õpilaste arv. Aina enam loodi erikooli ning eriklasse. Kui 1994. aastal õppis Soomes umbes 5% erivajadustega õpilastest tavaklassis ning 60% erikoolis, siis 2007. aastal õppis erikoolis natuke alla 20% ning tavaklassis 50% õpilastest (Jahnukainen, 2011).

Norras algatati kaasamine 1975. aastal, kui seadusega kehtestati HEV laste integreerimine tavakoolidesse. Järgmise paarikümne aasta jooksul vähenes õpilaste arv järkjärguliselt erikoolides ja suurenes tavakoolides. 1990-ndate alguseks toimus HEV õpilaste õpetamine tavakoolides. Järgmiseks tasemeks kaasava hariduskorralduse kujunemisel oli Salamanca lepingu ratifitseerimine 1993. aastal, mis viis õpetamisviiside muutmisele selliselt, et neist oleks kasu kõigile õpilastele. Siiski on Norra haridusseaduses tänaseni sees klausel, et õpilastel, kes ei saa tavakoolist vajalikku tuge, on vajadusel õigus saada sobivat haridust (Räis et al, 2016).

Inglismaal on erivajadusega lapsi puudutav haridus viimase 25 aastaga kiiresti arenenud. Kaasamise ideoloogiat ei tohiks pidada uueks nähtuseks. Selle ideoloogia alguseks võib pidada 1900. aastate algust, kui heaolu pioneerid uskusid mitte-eraldatud koolisüsteemi. Oma praegusel kujul sai kaasamine Inglismaal alguse 1960. aastatel, kui hariduspoliitika segregatsioon muutus aruteluks kodanikuõiguste aspektist. HEV ja puuetega laste hariduse pöörepunktiks Inglismaal loetakse 1978. aastal koostatud Warnocki raportit. Raporti tulemusena võeti Suurbritannia õigusaktides kasutusele hariduslike erivajaduste mõiste. Raportis eristati kaks HEV laste kategooriat: lapsed, kellel on koolis raskusi, kuid kelle

vajadustega on võimalik tavakoolis arvestada, ning need, kelle komplekssemate õpiraskustega ei ole võimalik tavakoolis arvestada ja kes vajavad õppimiseks eritingimusi ja -keskkonda (Thompson, 2010). Ka praegu Eestis kehtivas põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on HEV õpilastele osutatav tugi jaotatud kahte kategooriasse - tõhustatud ja eritugi (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019a.).

Pärast Warnocki raporti avaldamist võeti 1981. aastal vastu haridusseadus hariduslike erivajaduste kohta, millega Warnocki soovitused sätestati õigusaktis. See oli kõige olulisem puuetega laste haridust puudutav seadus Suurbritannias, kuna selle tulemusena muutus rõhuasetus seoses HEV lastega. Nad ei olnud enam eraldatud, vaid said õiguse tavaharidusele ning see on selge samm kaasava hariduse poole. Õpetajate ülesandeks sai selliste laste väljaselgitamine ja hindamine, kellel võis olla hariduslike erivajadusi (Thompson, 2010).

1994. aastal Salamancas peetud UNESCO erihariduse konverentsil võtsid 92 riigi esindajad vastu deklaratsiooni, kus juhtprintsibiina sätestati HEV õpilaste kaasamine hariduses kui norm. See tähendab, et hariduspoliitika peab lähtuma HEV õpilaste õigusest õppida koolis, kus nad õpiksid erivajaduse puudumisel (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016)

## **KAASAV HARIDUS**

„Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppeest eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega õpetajad), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas.“ (Põhikooli ja..., 2010). UNESCO 2008 definitsioon määratleb, et kaasav haridus on pidev protsess eesmärgiga pakkuda kvaliteetset haridust kõigile õppuritele, respektides erisusi, erinevaid vajadusi ja võimeid, õppurite omapära ning õpiotusi, elimineerides kõik diskrimineerimise vormid.

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur on iseseisev organisatsioon, millel on 31 liikmesriiki. Organisatsioon keskendub kõigi õppijate saavutuste parandamisele kaasava elukestva õppe kõigil tasanditel. See suurendab õppijate võimalusi ühiskonnas aktiivselt

osaleda (European Agency). Agentuuri käsitluse kohaselt on kaasava hariduse eesmärgiks tagada kõigile õppijatele võimalus tähendusrikka ja kvaliteetse hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega. Kõige üldisemalt taotleb kaasav hariduskorraldus kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalset kaasatust ühiskonnaelus.

2006. aastal kirjutati kaasava hariduse põhimõtted lahti puuetega inimeste õiguste konventsioonis (Conventions on the... ). Konventsiooni artikkel 24 kinnitab, et osalisriigid tagavad puudega inimestele kaasava haridussüsteemi selle kõigil astmetel ja elukestva õppe.

Selle õiguse teostamisel tagavad osariigid, et:

- puuetega inimesi ei jäeta puude alusel üldharidussüsteemist välja ning puuetega lapsi ei jäeta puude tõttu ilma tasuta kohustuslikust algharidusest või keskharidusest;
- puuetega inimestel on juurdepääs kaasavale, kvaliteetsele ja tasuta alg- ning keskharidusele võrdsetel alustel oma kogukonna teiste liikmetega;
- võetakse mõistlikke abinõusid vastavalt konkreetse isiku vajadustele;
- puuetega inimesed saavad üldharidussüsteemis vajalikku tuge, mis võimaldab neil haridust tõhusalt omandada;
- kooskõlas täieliku kaasamise eesmärgiga on tagatud toimivad individuaalsed tugimeetmed keskkondades, mis akadeemilist ja sotsiaalset arengut maksimeerivad.

2015. aasta lõpuks on paljud riigid selle konventsiooni ratifitseerinud, Eesti ratifitseeris antud konventsiooni 30. mail 2012. aastal (Puuetega inimeste..., 2012).

Kaasava hariduse mõiste võeti Eesti hariduskorralduses kasutusele 2010. aastal, kui põhikooli- ja gümnaasiumi seaduses paragrahvis 47 määratleti HEV õpilase õppe aluseks kaasava õppe põhimõtted, mille alusel õpib HEV õpilane üldjuhul elukohajärgses tavakoolis (Põhikooli ja...,2010).

Kaasav haridus on süsteemse lähenemise kaudu kvaliteetse hariduse tagamine, mis arvestab kooli kohalikus kogukonnas olevate kõikide õppurite akadeemiliste ja sotsiaalsete vajadustega (Kivirand, 2014). Mitmetes riikides ei kasutata kaasamise mõistet üksnes seoses hariduslike erivajadustega (HEV) õppijatega, vaid palju laiemalt, pidades silmas kõiki kõrvalajäämisohus õppijaid (Kaasamist toetav..., 2011). Ka Eestis on seaduses kirjas, et õppe korraldamisel lähtuvad riik, koolide pidajad ja koolid põhimõttest, et kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest (Põhikooli ja..., 2018). Igal õpilasel võib õpingute vältel tekkida

vajadus saada täiendavat tuge õpetajalt või tugispetsialistilt ning seda peab olema võimalik kohe korraldada. Iga viies Eesti üldhariduskooli õpilane (kokku ca 28 000 õpilast) vajab õppimisel täiendavat toetust, kellest suuremal määral tuge (tõhustatud ja erituge) vajavad ca 8000 õpilast (Haridus ja Teadusministeerium, 2019a).

Soomes pakutakse õpilastele abi Eesti süsteemile sarnaselt kolmel tasandil: a) üldine tugi, mida pakutakse kõigile õpilastele (nt pika haiguse korral aitab õpetaja õpilase õppetöös järjele); b) tõhustatud tugi, mille käigus koostatakse pedagoogiline plaan ning see abi on pikemaajalisem ning c) eriline tugi, mida osutatakse, kui muu enam ei aita. Sellisel juhul kaasatakse õpetajate meeskonnale erialaspetsialistid ning luuakse individuaalne õppekava. Selle taseme abi korral märgitakse õpilane erivajadusetega õpilaseks ning vanemad võivad sellest abist keelduda (Yada, 2018).

2018. aastal hakkas Eestis kehtima uus põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Selle kohaselt rakendatakse HEV-õpilaste toetamisel üld-, tõhustatud või erituge.

- Kui õpilasel on pikemaajalisest puudumisest või muudest põhjustest tingitud ajutised õpiraskused; kirjutamis- või lugemisraskused; probleemid, mis on tingitud sotsiaalmajanduslikest põhjustest, tervislikust seisundist või psüühilistest traumadest jne, saab ta üldist tuge – täiendavat individuaalset juhendamist õpetaja poolt, tugispetsialistide teenuseid, vajadusel õpiabitunde individuaalselt või rühmas.
- Tõhustatud tuge vajab eelkõige õpilane, kel on püsiv õpiraskus, kõnepuue, psüühika- ja käitumishäire või mõni muu puue või tervislik seisund, mille tõttu ta vajab pidevat tugispetsialistide teenust. Reeglina koostatakse talle individuaalne õppekava ühes, mitmes või kõigis õppeainetes. Üldjuhul kaasatakse tõhustatud tuge vajavad õpilased tavaklassi, kuid nad õpivad osalise õppeajaga kas individuaalselt või vastavas tasemerühmas, kus kasutatakse eripedagoogilise sekkumise põhimõtteid, milliseid järgitakse ka koosõppes tavaklassiga.
- Erituge rakendatakse õpilastele, kes tulenevalt raskest puudest/liitpuudest või raskest ja püsivast psüühikahäirest vajavad väga spetsiifilist õppekorraldust ning ressursimahukaid tugiteenuseid ehk puudespetsiifilist õppekorraldust, õppekeskkonda, õppemetoodikat, õppevahendeid ja õppes osalemiseks järjepidevat ning süsteemset tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- ja/või tervishoiuteenustega. Kaasatuna tavaklassi vajavad nad osajalist eraldi õpet individuaalselt või rühmas või pidevat

individuaalset toetamist klassis. Õppe võib korraldada ka eriklassis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019a).

HEV õpilased jagunevad kaheks rühmaks: HEV1 ja HEV2. HEV1 jaguneb omakorda kaheks: HEV1a rühma kuuluvad õpilased, kellel on kirjutamis-, lugemis- või arvutamiskõhustus, ajutine õpiraskus, düsgraafia, düsleksia või düskalkuulia. HEV1b rühma kuuluvad need, kellel on kerge intellektipuue, käitumisprobleemid, õpiraskus või tervislikud põhjused. HEV2 rühma kuuluvad õpilased, kellel on nägemis-, kõne-, kuulmis- liikumis- või liitpuue, raske psüühikahäire, söltuvushäire, mõõdukas või raske intellektipuue, aktiivsuse- ja tähelepanuhäire, kasvatusraskus ja raske krooniline somaatiline haigus. Lisaks varasemad hariduslikud erivajadused, mida enam ei märgita: autismi spektri häired, kehapuue, pervasiivne arenguhäire, psüühilised erivajadused või tundeelu- ja käitumishäired (Kaska & Anspal, 2016).

Eestis oli aastatel 2010 - 2014 Eesti Hariduse Infosüsteemi märgitud HEV õpilaste osakaal õpilaste üldarvust umbes 22%. Põhikoolis oli 2014. aastal HEV määratud 27,5% poistele ja 16,6% tüdrukutele, kes õppisid põhikooli tasemel. Aastatel 2010-2013 olid need osakaalud sarnased. Poistel on seega oluliselt sagedamini hariduslikke erivajadusi kui tüdrukutel või neid pannakse sagedamini tähele ja märgitakse üles. Riikliku lihtsustatud põhikooli õppekava lihtsustatud õppel (LÕK) õpib ca 8%, toimetulekuõppel 2,5% ja hooldusõppel 1,1% haridusliku erivajadusega õpilastest (Kallaste, 2016).

Erikoolis õppis 2010. aastal 3582 õpilast ja 2014. aastal 3189 õpilast. Samas on tavakoolide tavaklassides õppivate õpilaste osakaal langenud ehk täielik eraldatus ei ole asendunud kaasatuse vaid osalise eraldatusega tavakooli eriklassides. Tavakooli eriklassides õppivate õpilaste arv oli kasvanud 1054-lt 2354-ni, see on kasv 4,3%-lt 9,1%-ni 2014. aastal. Tavakooli eriklassides õppivate õpilaste kasv on toimunud nii erikoolis õppivate õpilaste kui tavakooli tavaklassis õppivate HEV õpilaste osakaalude langemise arvelt (Kallaste, 2016). Vaimupuuetega ning eriabi vajavatele inimestele tagab kohalik omavalitsus võimaluse õppida elukohajärgses koolis. Kui vastavad tingimused puuduvad, siis tuleb riigil ja kohalikul omavalitsusel tagada õppimisvõimalused selleks loodud õppeasutustes (Sotsiaalministeerium, 2018).

Selleks, et last paremini toetada, suurendati kohalike omavalitsuste ja eraüldhariduskoolide pidajate rahalist toetust. Koolide rahastamine ei sõltu enam sellest, millisesse haridusliku erivajadusega õpilaste klassi on õpilane paigutatud. Riik toetab ka munitsipaalkoolide pidajaid tegevuskulude katmisel tõhustatud- ja eritoe pakkumisel õpilastele (Tuge vajavate...).

## **KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISE EESMÄRGID**

2014. aastal oli Eestis ligi 26 000 haridusliku erivajadusega õpilast, keda kaasava hariduskorralduse efektiivne elluviimine kõige otsesemalt puudutab. Alates uue PGSi jõustumisest on Eestis suurenenud tavakoolides õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste arv, ent samal ajal on suurenenud eelkõige tavakoolide eriklassides õppimine. Kõikidel õpilastel on õigus elada kodus, õppida koos eakaaslastega elukohajärgses koolis ja saada kvaliteetset haridust. Kool koos kooli pidajaga vastutab selle eest, et eriline õpilane saaks talle vajalikku tuge nii, et tema õppimine tavaklassis koos teistega ei takista teiste õpilaste õigust saada kvaliteetset haridust (Haridus- ja Teadusministeerium 2019a) .

Kaasava hariduse rakendamine on tihedalt seotud hoiakute ja väärtuste muutumisega, sest kaasamiseks ei piisa HEV õpilase füüsilisest paiknemisest tavaõpilastega samas klassis. Kaasav haridus eeldab kõigi õpilaste ühesugust aktsepteerimist ja ka sotsiaalset integratsiooni nii klassis ja koolis kui ka kogukonnas laiemalt (Haridusliku erivajadusega õpilase..., 2016). Kõige üldisemalt taotleb kaasav hariduskorraldus kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalset kaasatust ühiskonnaelus. Õppekorralduses tähendab kaasava hariduse põhimõtete järgimine seda, et õpilase elukohajärgses haridusasutuses arvestatakse õppurite individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagatakse vajalike tugisüsteemide kättesaadavus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019a).

Kaasav haridus on kasvulavaks kaasavale ühiskonnale, kus kõigile inimestele on tagatud võimalused eneseteostuseks. Selliselt ilmnevad kaasava hariduse tulemused ka väljaspool kooliharidust, andes HEV õpilastele paremad võimalused ühiskonnas ja tööturul toimetulekuks. Seda toetab nii HEV õpilaste endi parem sotsialiseerumine ja areng kui ka teiste õpilaste seas mitmekesisuse väärtustamine. See on kindlasti miski, mis on Eesti ühiskonnas veel arengukohaks. Näiteks käimasoleva töövõimereformi taustauuringutes toodi välja, et tööandjad tunnevad end ebakindlalt piiratud töövõimega inimeste palkamisel, kuna neil puudub varasem kokkupuude ja teadmised puuetega inimestega töötamisel (Haridusliku erivajadusega..., 2016).

## INTELLEKTIPUUDEGA LASTE ÕPETAMINE

Intellektipuue ehk vaimupuue on püsiv seisund, mis avaldub lapseas. Intellektipuude all mõistetakse üldise vaimse võimekuse kõikide aspektide ja väljenduste madalat taset, seejuures võib õpilasel olla mõni vaimsete võimete aspekt või väljendus teistest aspektidest rohkem häiritud (Maailma..., 1999). Intellektipuudega inimesel on piiratud tunnetus, kõne, motoorika ja sotsiaalsed võimed. Intellektipuude tekkimise põhjuseid on palju ja alati ei ole võimalik täpset põhjust tuvastada. Mittegeneetilisteks teguriteks võivad olla ajukahjustus perinataalses või varases imikueas, infektsioonhaigused (nagu rasedusaegne tsütomegaloviirus ja postnataalne meningiit), sügav enneaegsus, teratogeensed tegurid, perinataalne hapnikupuudus ja fetaalne alkoholi sündroom (Kurg et al., 2007).

Klassikalise määratluse alusel jaguneb intellektipuue oma avaldumise iseloomu järgi erinevateks astmeteks: intellektipuue kerges, mõõdukas, raskes või sügavas astmes (Maailma..., 1999). Kerge intellektipuudega inimesed omandavad keele mõningase viivitusega, kuid enamik on võimelised kasutama kõnet igapäevaelus. Enamik neist saavutab täieliku sõltumatuse eneseteenindamisel (söömine, riietumine jne) ja praktilised oskused. Nende oskuste kujunemise tempo on oluliselt aeglasem normist (Maailma..., 1999).

2014. aastal oli Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel kerge intellektipuudega õpilasi 7% ehk 1842. Intellektipuude kerge ja mõõduka vormi korral pidurdavad õppija arengut enim tunnetusliku huvi puudumine või vähene huvi ümbritseva keskkonna suhtes ning aeglane teadmiste omandamine. Vähesed on koostööoskused teistega. Ülesannete tavapärase esitamise korral ei suuda intellektipuudega õppijad ülesandes orienteeruda, analüüsida tingimusi ja teha valikuid. Iseloomulik on enesekontrolli puudulikkus. Kognitiivsete oskuste kujunemine on neil tunduvalt aeglasem. Nad eristavad esemete, asjade ja olendite erinevaid tunnuseid, kuid mõistavad raskustega nendevahelisi seoseid, raskusi valmistab esemete, asjade ja olendite terviklik tajumine ja võrdlemine. Nad märkavad ja nimetavad objekti osade tunnuseid piiratult ja ligikaudu kolmandiku võrra vähem kui eakaaslased. Nende mälu iseloomustavad eksimused sündmuste aegruumi kirjeldamisel, töömälu teabeüksuste väikemahulisus, mis raskendab kirjalike tekstide mõtestamist. Mõtlemisele on iseloomulik konkreetsus ja situatiivsus, raskusi on üldistuste ja järelduste tegemisel ning põhjus-tagajärg seoste mõistmisel, paljudel juhtudel on juhtivaks kaemuslik-kujundiline mõtlemine (Kongi et al, 2012). Kerge intellektipuudega inimeste puhul erinevad normist kõige enam hiljem kujunevate ajupiirkondade funktsioonid, mis jäävad eakaaslastega võrreldes oluliselt primitiivsemaks, nt

kõne areng (Karlep, 2012).

Eestis õpivad kerge intellektipuudega õpilased lihtsustatud õppekava (LÕK) alusel. Lihtsustatud õppekava on koostatud selliste õpilaste kasvatamise, õpetamise ja arendamise ning arengu korrigeerimise korraldamiseks. Selles on sõnastatud eesmärgid, õppe põhimõtted ja sisu, eeldatavad tulemused (Karlep, 2012). Eestis õpivad kerge intellektipuudega õpilased nii tava- kui ka erikoolides. Kaasava hariduse raames on tendents, et üha rohkem suunatakse kerge vaimupuudega õpilased lihtsustatud õppekava alusel õppima tavakoolidesse. Nad õpivad valdavalt koos tavaklassiga, kuid osad õppeainete (nt matemaatika ja eesti keel) tunnid või osa tundidest toimub eraldi rühmas (Plado, 2016). Lihtsustatud õppel (LÕ) olevate õpilaste klassi võetakse vastu või viiakse üle õpilane, kellele tema intellektuaalsete võimete tõttu ei ole jõukohane põhikooli riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste saavutamine. Õppetöö toimub põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lihtsustatud õppe tasemel kõikides ainetes. Koolis tagatakse õpilasele eripedagoogilise õppemetoodika rakendamine ja jõukohase õppevara kasutamine ning vajadusel logopeediline abi (Hariduslike erivajadustega..., 2014).

Õppimine ja õpetamine toimub potentsiaalses arenguvalla piirides, mis on kerge intellektipuudega õpilasel eakaaslastega võrreldes oluliselt kitsam ja mõneti samal tasemel ligikaudu kaks korda noorema lapse potentsiaalse arenguvallaga eakohase arengu korral (Karlep, 2012). LÕ õpilastele on koostatud spetsiaalsed õppematerjalid, mis vastavad lihtsustatud riiklikule õppekavale. Õppematerjalidega ei ole kaetud kõik klassid ja õppeained. Näiteks puuduvad õppematerjalid inglise keele õpetamiseks ning ka ajaloo õppematerjalidega ei ole kaetud kõik klassid (hev.edu.ee, 2019).

LÕK rakendamine eeldab teadmiste ja oskuste õpetamist viisil ja vahenditega, mis soodustavad kesknärvisüsteemi puudujääkide korvamist ja psüühiliste protsesside arengu korrigeerimist. Eesmärkide täitmiseks on vaja korraldada õpet õpilaste potentsiaalses arenguvallas. Arendav õpitegevus erineb tavaõppega võrreldes nii sisult kui ka õpitoimingute poolest. Eakaaslastega võrreldes vajavad kerge intellektipuudega inimesed oluliselt enam koostegevust pedagoogiga. Rohkem on vaja kasutada toetumist eeskujule ning graafilistele abivahenditele, märkidele ja sümbolitele (Karlep, 2012). Õppekavade erisusest ning erivajadusega lapse arengust tuleneb pedagoogiline vajadus rakendada koostegevust uute õpitoimingute sooritamisel ja/või last pikemat aega suunata. Seejuures on vaja õpitoiming jaotada võimalikult paljudeks osatoiminguteks ning kasutada abivahendeid õpitegevuse materialiseerimiseks. Isegi kui pedagoog seda oskab, puudub tavatingimustes selleks vajalik aeg (Karlep, 2015).

Eesti hariduskorraldus on ülesehitatud selliselt, et lõplik otsus lapse haridustee osas kuulub lapsevanemale või lapse eestkostjale. HEV õpilaste puhul annab see lapsevanemale õiguse rääkida kaasa nii lapse kooli- ja klassivaliku kui ka õppekava ja muude tugiteenuste rakendamise osas. Sealjuures on lapsevanemat ja kooli nõustavas rollis laste nõustamiskomisjonid (NÕK) (maakondlikud ja riiklik), mis teevad soovitusi HEV õpilastele tugimeetmete rakendamiseks ja klassi valikuks (PGS §49-50).

Kui õpilase toetamisel mistahes kooli poolt tehtavate muudatuste või kohandustega kaasneb nädalakoormuse või õppe intensiivsuse oluline muutus võrreldes kooli õppekavaga või riiklikes õppekavades sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine, tuleb õpilasele koostada individuaalne õppekava (IÕK). Individuaalse õppekava aluseks on alati üks eelnevalt toodud riiklikest õppekavadest, ent õpilase hariduslike erivajadustega toimetulemise eesmärgil on tehtud kohandusi õpilase õpetamises, mis sätestatakse individuaalses õppekavas (Haridusliku erivajadusega..., 2016).

## **ÕPETAJATE ETTEVALMISTUS JA HINNANG ENDA PÄDEVUSELE TÖÖTAMISEKS KAASAVA HARIDUSE TINGIMUSTES**

Euroopa riigid on ühtse joonena suunanud pingutused õpetajaskonna teadmiste ja oskuste parandamiseks, seda nii õpetajahariduse (nt Rootsis), õpetajate täiendõppe ja nõustamise (nt Inglismaal, Iirimaa) kui ka suurema hulga abiõpetajate palkamise (nt Prantsusmaa, Iirimaa, Rootsi) näol (Räis et al., 2016).

Kaasava hariduse üheks raskuskohaks on õpetajate vähene ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega (Unianu, 2011). Maailma Tervishoiuorganisatsiooni puute raportis rõhutatakse, et „elulise tähtsusega on tavakooliõpetajate asjakohane koolitus, et neil oleks enesekindlus ja oskused õpetada erinevate vajadustega lapsi”, ning toonitatakse, et seda laadi koolitus ei peaks keskenduma mitte teadmiste ja oskuste andmisele, vaid eelkõige hoiakute ja väärtuste arendamisele (Kaasamist toetav..., 2011). Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud uuringust selgus, et üks enim oodatud täiendkoolituste teema on hariduslike erivajadustega laste arengu toetamine koolis. Vajalikuks peetakse spetsiifilisemaid ning ka meditsiinilise lähenemisega koolitusi. TALIS 2013. aasta uuringust selgus, et 20% õpetajatest pidas enesetäiendamist HEV õpilaste arendamise valdkonnas väga vajalikuks (Õpetajate täiendusõppe..., 2015).

Saksamaal Kölni ülikoolis on õpetajakoolituse õppekavas kaasava hariduse ainekursus, kus üld- ja eripedagoogika üliõpilased teevad paaristööd koolikülastusi, kursuse tööd ja ülesandeid analüüsid (Kaasamist toetav..., 2011). Florian (2011) on täheldanud, et endiselt koolitatakse õpetajaid, kes on enda aines tugevad, kuid kes ei valda õpilasekeskseid õpetamise meetodeid. Venemaal alustatakse teadlikku tööd erivajadustega õpilastega juba eelkoolis. Seal on õpetaja peamine eesmärk on suurendada motivatsiooni ja korraldada erinevaid tegevusi HEV lastele (Didenko & Frantseva, 2016). Saksamaa liidumaade haridus- ja kultuuriministrite üldkogu strateegiadokumendis nenditakse, et „kõik õpetajad tuleb ette valmistada ja koolitada tööks kõigi õpilastega kaasavas koolis ... et nad saaksid vajalikud pädevused heterogeensuse eri vormidega toimetulekuks” (Kaasamist toetav..., 2011).

Õpetaja esmakoolituse pikkus varieerub riigiti 2 – 5,5 aastat. Eestis on põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja kvalifikatsiooninõuded magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ja õpetajakutse. Põhikooli hariduslike erivajadustega õpilaste klassi õpetajal lisaks veel eripedagoogilised kompetentsid (Direktori, ..., 2013). Seaduses nimetatud kutse saadakse ülikoolis pärast õpetajakoolituse läbimist või kutset andva organi juures pärast õpetaja ametiks vajalike kompetentside tõendamist. Õpetajate pedagoogilised kompetentsid on kirjas õpetaja kutsestandardis. Kutsestandard kirjeldab edukaks kutsetegevuseks vajalikke teadmisi, oskuseid, kogemusi ja hoiakuid (Haridus ja Teadusministeerium, 2019).

Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisega seotud aineid on Tartu Ülikoolis näiteks klassiõpetaja õppekava kohustuslike ainete hulgas kaks: hariduslike erivajadustega laste abistamine ning õpiraskustega laste õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes (Tartu Ülikool). Mõningate autorite arvates on õpetaja vastutav tavakoolis õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste füüsilise, intellektuaalse, emotsionaalse ja vaimse arengu eest. Smantser'i ja Ignatovitch'i Minski ülikoolis läbiviidud uurimusest selgus, et ainult iga neljas tavakooli õpetaja on pädev õpetamaks kaasava hariduse tingimustes (Smantser & Ignatovitch, 2015). Ka Rumeenias läbiviidud uurimuse kohaselt vajavad tavakooli õpetajad rohkem teadmisi ning oskusi tööks HEV õpilastega (Marin, 2014). Hollandis kestab õpetaja kutse omandamine neli aastat. Üha enam õpivad õpetajad veel kaks aastat magistritasemel, et omandada teadmised erivajadustega õpilaste õpetamiseks. Õppeprogramm eeldab, et õpetajateks õppijatel on vähemalt osaajaga töö haridusvaldkonnas ning keskendutakse nii teooriale kui ka praktikale. Kaasava hariduspoliitika tõttu suureneb erivajadusi puudutavate kursuste arv ka bakalaureuse taseme õppes (Pijl, 2010). Soomes õpivad klassiõpetaja, aineõpetaja ja erivajadustega laste õpetaja erinevate õppekavade alusel ning neil on väga vähe ühiseid kursuseid. Selline korraldus ei toeta optimaalselt õpetajate võimeid ning usaldust koostööks, mis on kaasava hariduse

rakendamiseks väga vajalik (Yada, 2018).

Õpetaja kutsestandard näeb ette töötamist erivajadustega lastega ning sellekohase esmase ettevalmistuse õpetajad oma põhikoolituse jooksul ka saavad. Õpetajatele, kes on oma õpingud lõpetanud varem on võimaldatud täiendusõpet kaasava hariduse teemadel – see on olnud riigi pakutava täiendusõppe üks prioriteete juba aastaid. Lisaks saavad koolid taotleda raha kogu koolimeeskonna sisekoolitusteks. Koolide pidajate ja koolijuhtide väljakutseks on innustada õpetajaid koolitustel omandatud ellu viima. Õpetajate töökorraldus on kooli otsustada ning kasutada saab erinevaid lahendusi: mitme õpetajaga õpetamist klassiruumis, abiõpetajate või õpetajate abide rakendamine jne. Õpetaja on koolis küll võtmeisik, aga see ei tähenda, et tema üksi kõige eest vastutab. Oma roll on siinkohal kanda ka kooli juhtkonnal, -pidajal ja tugispetsialistidel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018).

Kanadas uuriti, kas erivajadusega õpilaste õpetamine on tõhusam kaasatuna tavakoolis tavaklassi või teistest eraldi õpetades. Uuringust selgus, et HEV õpilase paigutamine tavaklassi ei taga alati edu. Oluliseks teguriks tõhusal õpetamisel on õpilaste arv klassis. Väiksemates klassides on õpetajal rohkem aega tegeleda HEV õpilastega. Eraldi õppides võivad HEV õpilased tunda end enesekindlamalt ning mugavamalt. Näiteks emotsionaal- ja tundeeluhäiretega õpilaste puhul tuleks kaaluda, kas kaasamine on õigeim lahendus (Canadian Council on Learning, 2009).

Kaasav haridus hõlmab süsteemset muutust, mis eeldab õpetajate ja teiste haridusega seotud professionaalide väljaõppe muutmist mitte üksnes pädevuste, vaid ka eetiliste väärtuste seisukohalt (Viis põhioõnumit..., 2014).

Kruusamäe (2015) on Lääne-Virumaa õpetajaid küsitledes leidnud, et 36,5% õpetajatest hindab oma ettevalmistust erivajadustega õpilastega tegelemiseks ebapiisavaks. Õpetajate pedagoogiliste teadmiste uuringus osalejate hinnangul pööratakse kaasamise ja õppe diferentseerimise teemadele võrreldes teiste teemadega vähem tähelepanu ning õpetajad hindasid nendes valdkondades madalamalt ka enda teadmisi (Malva, Linde, Ploom-Valickis, Leijen, 2018). Todorovici jt (Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic, Djigic, 2011) läbiviidud uurimuse kohaselt suhtuvad algklassiõpetajad kaasamise positiivsemalt kui teise kooliastme õpetajad. Üheks põhjuseks võib olla asjaolu, et algklasside materjali omandavad õpilased kergemalt, põhikooli ning gümnaasiumi materjal on raskem. Antud uurimuse kohaselt suhtuvad kaasavasse haridusse kõige negatiivsemalt 20 aastat ning enam töötanud õpetajad. Kui nemad alustasid õpetamist, õppisid HEV õpilased erikoolides ning nende õpetajate suhtumist on raske muuta. Samas on Unianu enda uurimistulemuste põhjal väitunud, et erivajadustega laste õpetamisel tunnevad end kindlamalt õpetajad, kellel on pikk õpetamiskogemus (Unianu, 2012).

Õpetajate valmisolekut mõjutab tugevalt ka lapsevanemate kaasamine ning kaasõpilaste suhtumine erivajadustega õpilastesse. Õpetajad leiavad, et vaja on rohkem spetsialiste, kes oleksid õpetajale toeks ning vähendaksid õpetaja koormust (Ehanurm, 2018). Ka Runno läbiviidud uurimuse käigus selgus, et õpetajad vajavad enda kõrvale abiõpetajat või õpilase tugiisikut ning lisaks leiavad õpetajad, et HEV õpilast peaks olema võimalik paigutada eriklassi (Runno, 2018).

Kaasava kooli projektis osalenud koolid kinnitasid kõik, et lihtsustatud õppekavale viidud õpilaste õpetamisel oli kõige suurem tugi abiõpetajatest. See viitab asjaolule, et HEV laps vajab pidevat personaalset tuge, võimalust töötada kas klassi piires teistest eraldudes või ruumist väljudes. Tõsisemate õpiraskustega õpilase õpetamine eakohase arenguga lastega sama õppekava alusel, samal ajal, samas ruumis ja samas mahus ei ole õpetajal üksi võimalik (Plado, 2016).

Õpetajate pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu tulemustest selgus, et üliõpilaste hinnangud saadud teadmiste hulga erivajadustega õpilaste õpetamisest on kõrgemad kui tegevõpetajatel. Õpetajakoolitustes pööratakse olulist tähelepanu erivajadustele ning seega on üliõpilastel hiljuti antud valdkonna kohta teadmisi omandanud (Malva, 2018).

Kaasava hariduse uuringud näitavad, et üks suurimaid tõkkeid kaasamise tõhusaks rakendamiseks on see, et paljud õpetajad tunnevad, et nad on hariduslike erivajadustega õpilastele kvaliteetsete teenuste pakkumiseks ebapiisavalt koolitatud. Nad leiavad, et HEV õpilased saavad parima hariduse erikoolides, kus on piisava väljaõppega pedagoogid (Pijl, 2010).

Soomes läbiviidud uuringu käigus selgus, et väiksema töökogemusega õpetajad on kaasava hariduse suhtes positiivsemalt meelestatud, kui pika staažiga õpetajad. Selle üheks põhjuseks on asjaolu, et kaasav haridus on suhteliselt uus suund ning sellega seonduvat hakati õpetama hiljuti. Seega on nooremad õpetajad tihti läbinud rohkem kaasavat haridust ning erivajadusi puudutavaid kursusi ning neil on selles osas rohkem teadmisi (Yada, 2018). Sloveenias läbiviidud uurimuse tulemustest selgus, et õpetajad, kellele on läbitud täiendkoolitused erivajaduste osas, suhtuvad kaasamisse positiivsemalt. Õpetajad vajavad teadmisi erinevate erivajaduste kohta ning oskusi ja teadmisi, kuidas nende lastega töötada (Štemberger, 2018). Hollandis läbiviidud uurimuse kohaselt ei soovi õpetajad võtta vastutust erivajadustega õpilaste hariduse eest. Nad tunnevad, et ei ole piisavalt ettevalmistatud ning neil puuduvad vajalikud teadmised (Pijl, 2010). Õpetajad ei pruugi olla kaasamise suhtes negatiivselt meelestatud. Pigem ei pruugi nad näha lahendusi probleemidele, mis on väljaspool nende pädevust. Uurimused on näidanud, et naisõpetajad suhtuvad kaasamisse positiivsemalt

kui meesõpetajad (Avramidis, 2000).

Austraalias läbiviidud uurimuse kohaselt suhtuvad õpetajad vaimupuudega õpilastesse positiivsemalt kui käitumishäirega õpilastesse (Varcoe, 2014; Avramidis, 2000). Uurimistulemusest järeldus, et õpetajad suhtuvad positiivsemalt õpilastesse, kelle õpetamisel ei pea nad enda õpetamismeetodeid eriti muutma (Varcoe, 2014).

Soomes on abiõpetaja arv viimase kahekümne aastaga oluliselt kasvanud, ulatudes nüüd 10 000-ni. Kui kaasatakse erivajadusega õpilane, on õpetajal suur tõenäosus saada endale abiõpetaja. Samas on uurimused näidanud, et abiõpetaja ei taga alati paremaid õpitulemusi (Webster, 2010). Brandenburgis ei ole abiõpetaja seadusega tagatud ning see võib olla põhjuseks õpetajate negatiivsele suhtumisele kaasamise. Õpetajad tunnevad, et nad ei saa piisavalt toetust ning peavad ise tegema palju lisatööd (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Ehanurme läbiviidud uurimuse tulemustest järeldus, et kaasava hariduse üks põhilisi takistusi on ebapiisav rahastus. Senisest suurem rahastus võimaldaks palgata rohkem spetsialiste, kes muudaksid õpetaja töö lihtsamaks (Ehanurm, 2018). Macau erakoolide õpetajate seas läbiviidud uurimus näitas, et õpetajate arvates on vanemate kaasamine igas haridusastmes väga oluline. Samuti arvasid õpetajad, et nende ettevalmistus tööks erivajadustega õpilastega ei ole piisav. Nad leidsid, et koolipoolne toetus peaks olema suurem ning samuti peaks olema tihedam koostöö kõigi lapsega kokkupuutuvate inimeste vahel (Monteiro & Kuok, 2018).

Talomri jt läbiviidud uurimusest selgus, et kui õpetajal puuduvad vajalikud teadmised ja vahendid erivajadustega õpilaste kaasamiseks, tunnevad nad end abitult. Seetõttu ei suuda nad olla nii head õpetajad kui sooviksid. See omakorda soodustab õpetajate läbipõlemist (Talmor et al, 2005).

Magistritöö eesmärgiks on kirjeldada ja võrrelda tavakooli ning erikooli õpetajaid kaasava hariduse kontekstis. Võrreldakse nende hinnangut enda pädevusele tööks kerge intellektipuudega õpilasega, uuritakse arvamust seoses õppematerjalidega ning nende koostamisega ja uuritakse ka, kust pärinevad õpetajate LÕ õpilaste õpetamise alased teadmised.

Magistritöö eesmärgist tulenevalt on püstitatud järgmised hüpoteesid:

1. Tavakoolis töötavad õpetajad hindavad enda oskusi kerge intellektipuudega õpilastega töötamiseks madalamalt kui erikooli õpetajad.
2. Valdavalt on tavakooli õpetajad saanud teadmised HEV lastega töötamiseks täiendkoolitustelt.

3. Õpetajad, kes enda hinnangul saavad LÕ laste arendamisega hakkama, oskavad ning ka koostavad nendele õpilastele õppematerjale.
4. Tavakooli õpetajate hinnangud enda pädevusele täiendkoolituse läbinuna on madalamad kui erikooli õpetajate hinnangud enda pädevusele LÕ õpilaste õpetamiseks.
5. Tavakoolis ja erikoolis töötavate õpetajate arusaamad kaasava hariduse suhtes on erinevad.
6. Erikoolis töötavad õpetajad hindavad LÕ õpilaste suhete kvaliteeti kõrgemaks kui tavakooli õpetajad.

## METOODIKA

### VALIM

Valim koosnes üldhariduskoolide ja erivajadustega laste koolide õpetajatest. Valimisse kuulusid 24 üldhariduskooli ning 10 erivajadustega laste kooli. Üldhariduskoolidest osales 25 õpetajat ja erivajadustega laste koolidest 10 õpetajat. Uuringus osalesid 4. klassi LÕ õpilasi õpetavad õpetajad.

### MÕÕTVAHENDID

Uurimuses kasutati 2016- - 2018. aastal Eestis läbi viidud uuringu *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine* raames ankeetküsitluse abil kogutud andmeid. Ankeetküsimustik on koostatud Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna poolt. Uurimus viidi õpetajate seas läbi ankeetküsitlusena. Ankeedis oli 7 avatud, 1 poolkinnine ja 2 kinnist küsimust. Avatud küsimused puudutasid õpetaja vanust, ettevalmistust, pedagoogilise töö staaži, eriala, hetkel lihtsustatud õppe (LÕ) õpilaste õpetamise vormi (erikoolis, erikooli liitklassis, tavakooli eriklassis, tavakooli liitklassis, tavakoolis üksikuid tunde andes, tavaklassis, muu), reaalselt kokkupuudet LÕ õpilastega ning raskusi, mida õpetaja on kogunud HEV õpilasi õpetades. Suletud küsimused puudutasid seda kas ja kust on õpetajad saanud teadmisi hariduslike erivajadustega laste õpetamiseks ning hetke hinnangut igapäevasele tööle LÕ õpilastega. Saadud teadmisi puudutavas küsimuses oli 8 alaküsimust ja igapäevase töö hindamise küsimuses oli 18 hinnatavat väidet. Väiteid hinnati 4-palli skaalal (1-täiesti nõus, 2-pigem nus, 3-pigem ei ole nõus, 4-üldse ei ole nõus). Väited puudutasid õppematerjalide olemasolu

ja koostamist, koostööd kooli tugispetsialistide ning teiste kooli töötajatega, LÕ õpilaste suhteid klassikaaslastega ning hinnangut enda pädevusele tööks LÕ õpilastega.

## **PROTSEDUUR**

Küsitlus viidi läbi 2016. aastal uuringus osalevates koolides. Andmed koguti kirjaliku ankeetküsitluse abil, ankeedid jaotasid õpetajatele uurijad. Õpetajad vastasid ankeedis olevatele küsimustele iseseisvalt. Anonüümsuse tagamiseks kasutati õpetajate kodeerimiseks numbreid.

Peale andmete kogumist kodeeriti vastused andes sõnalistele vastustele numbrilised koodid ja sisestati need objekt-tunnus vormis Exceli tabelisse. Küsimuste 1 – 9 vastused on nominaaltunnused, kümnenda küsimuse (hinnang pädevustele, koostööle kolleegidega jne) vastused on järjestustunnused. Andmeanalüüsiks kasutati SPSS Statistics programmi. Andmete töötlemiseks kasutati võrdlusteste (T-test), kõrvutamaks näiteks tavakoolide ja erikoolide õpetajate hinnangut enda pädevusele. Samuti kasutati saadud tulemuste analüüsiks Pearsoni korrelatsioonikordajat. Ka kasutati sagedustabeleid esitlemaks näiteks saadud teadmiste peamisi allikaid.

## **UURIMISTULEMUSED**

### **ÕPETAJATE TAUSTAANDMED**

Uuringus osalenud õpetajate keskmine vanus oli 35 eluaastat ning keskmine tööstaaz oli 34 aastat. Erikoolis töötavatest õpetajatest kõige enam oli klassiõpetaja haridusega (4 õpetajat), 2 oli koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala lõpetanud, üks oli lõpetanud defektoloogia ning üks eripedagoogika. Tavakooli õpetajatest oli kõige enam samuti klassiõpetaja eriala lõpetanud, 6 õpetajat oli lõpetanud algõpetuse eriala, 3 oli lõpetanud defektoloogia ning üks eripedagoogika. Uurimuses osalenud õpetajad töötavad lihtsustatud õppekaval õppivate õpilastega uuringu hetkel erinevates klassitüüpides (vt. tabel 1), neist 63% õpetavad liitklassis ja 37% tavaklassis.

Tabel 1. Klassitüübid ning neis õpetavate õpetajate arv.

Klassi tüüp	Õpetajate arv (N)
<b>Erikool, N=10</b>	
Erikoolis	2
Erikoolis liitklassis	8
<b>Tavakool, N=25</b>	
Tavakoolis eriklassis	4
Tavakoolis liitklassis	8
Tavakoolis üksikuid tunde andes	5
Tavaklassis	7
Individuaalselt üks-ühele õpe	1
Väikeklass	1
Integreeritud koolis HEV õpilastega	1

N-vastajate arv

\*üks õpetaja õpetab nii tavakoolis liitklassis kui ka tavakoolis üksikuid tunde andes, üks õpetaja nii tavaklassis kui ka tavakoolis üksikuid tunde andes

Vastanud õpetajatest 78% on HEV õpilasi õpetanud 1. kooliastmes, 93% teises ja 44% kolmandas kooliastmes, seejuures 30% on õpetanud kõigis kolmes kooliastmes. Kaheksa õpetaja andmed puuduvad.

Vastanud õpetajad on LÕ õpilastega töötanud keskmiselt 9,3 aastat, 14 õpetaja andmed puudusid. Kõige enam on uuringus osalenud õpetajad varasemalt õpetanud lihtsustatud õppekava õpilasi (9 vastanut), 6 vastanut on õpetanud õpiraskustega õpilasi, 4 on õpetanud aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilasi, 3 õpetajat on õpetanud autismspektrihäirega õpilasi. Nii intellektipuudega õpilaste õpetamist, lugemis- ja kirjutamisraskustega õpilaste õpetamist, väikeklassis õpetamist kui ka kõnearenguprobleemidega õpilaste õpetamist oli vastusevariandina märgitud kahel korral. Hüperaktiivsete, andekate, individuaalsel õppekaval olevate õpilaste ning tasandusklassis õpetamist oli vastusena märkinud üks õpetaja. 3 õpetajat vastanutest ei olnud varem erivajadustega õpilastega kokku puutunud ning 11 õpetaja kohta andmed puudusid.

**HÜPOTEES NR 1. TAVAKOOLIS TÖÖTAVAD ÕPETAJAD HINDAVAD ENDA OSKUSI KERGE INTELLEKTIPUUDEGA ÕPILASTEGA TÖÖTAMISEKS MADALAMALT KUI ERIKOOLI ÕPETAJAD.**

Esimese hüpoteesi analüüsis kasutati küsimustiku kümnenda küsimuse viit väidet (vt. Lisa 1). Õpetajad hindasid antud väiteid 4-palli skaalal (1-olen täiesti nõus, 2-pigem olen nõus, 3-pigem ei ole nõus, 4-üldse ei ole nõus). Tulemuste võrdlemiseks kasutati t-testi. Kõige suurem erinevus on oskuses koostada ise vajalikke õppematerjale LÕ õpilastele, erikoolis töötavad õpetajad hindavad enda selle alaseid oskusi kõrgemalt ( $M=1,60$ ). Samuti koostavad erikooli õpetajad ise vajalikke õppematerjale rohkem kui tavakooli õpetajad. Tulemustest selgus, et erikoolis töötavad õpetajad nõustusid peaaegu täielikult väitega, et kasutavad töös erimetoodilisi võtteid ning nad ei õpeta ühe klassi õpilasi ühte moodi. Tavakooli õpetajad pigem nõustusid väitega, et kasutavad erimetoodilisi võtteid. Ka nemad pigem ei nõustu väitega, et õpetavad ühe klassi õpilasi ühte moodi.

LÕ lapse arendamisega saavad enda hinnangul erikooli õpetajad hakkama. Tavakooli õpetaja selle väitega täielikult ei nõustunud.

Tabel 2. LÕ õpilaste õpetamise meetodid, õppematerjalide koostamise oskus ja sagedus.

VÄIDE	TAVAKOOL (N=25)		ERIKOOL (N=10)	
	M	SD	M	SD
1.Õpetan ühe klassi õpilasi üht moodi ja samade õppematerjalide abil.	2,65	1,07	3,00	1,05
2.Kasutan LÕ õpilaste õpetamisel enamasti erimetoodilisi võtteid	1,92	0,91	1,20	0,42
3.Oskan koostada ise vajalikke õppematerjale LÕ õpilastele.	2,28	0,94	1,60	0,52
4.Koostan ise vajalikke õppematerjale HEV õpilastele.	2,20	0,87	1,80	0,79
5.Saan LÕ lapse arendamisega hakkama	1,88	0,73	1,20	0,42

N-vastajate arv, SD-standardhälve, M-vastajate keskmine tulemus

Antud tulemuste põhjal võib väita, et hüpotees leidis kinnitust. Tavakoolis töötavad õpetajad hindavad enda oskusi tööks LÕ lapsega madalamalt, kui erikoolis töötavad õpetajad. Nad hindavad madalamalt näiteks oskusi õppematerjalide koostamisel ning ei ole ka veendunud, et saavad LÕ lapse arendamisega hakkama.

**HÜPOTEES NR 2. VALDAVALT ON TAVAKOOLI ÕPETAJAD SAANUD TEADMISED HEV LASTEGA TÖÖTAMISEKS TÄIENDKOOLITUSTELT.**

Uuringus osalenud õpetajatest vastas kerge intellektipuudega õpilaste õpetamise kohta teadmiste saamist puudutavatele küsimustele 22 tavakooli ning 9 erikooli õpetajat, ülejäänute kohta andmed puuduvad.

Tabel 3. *Õpetajate teadmiste päritolu LÕ õpilaste õpetamiseks.*

VÄIDE	TAVAKOOL (N=22)	ERIKOOL (N=9)
	M	M
1. On saanud teadmised ülikoolist.	8	7
2. On saanud teadmised lisaeriala ümberõppest.	4	2
3. On saanud teadmised täiendkoolitustelt.	11	5
4. On saanud teadmisi lühikursustelt.	11	2
5. On omandanud teadmised iseseisvalt.	10	4
6. Teadmised puuduvad.	5	0

N-vastajate arv kokku, M-väitega nõustunute arv

Antud tulemustest selgub, et tavakooli õpetajad on valdavalt saanud teadmised täiendkoolitustelt ning lühikursustelt. Lühikursustelt on teadmisi saanud pooled tavakooli õpetajad ning peaaegu pooled on teadmisi ka iseseisvalt omandanud. 5 tavakooli õpetajat väitsid, et neil puuduvad teadmised LÕ õpilaste õpetamiseks. Kaks neist õpetavad praegu tavakoolis liitklassis, üks tavakoolis üksikuid tunde andes ning kaks õpetavad tavaklassis. Erikoolides töötavatest õpetajatest enamus (~78%) on teadmised saanud ülikoolist. Rohkem kui pool neist on teadmisi saanud ka täiendkoolitustelt. Natuke alla poole on teadmisi omandanud ka iseseisvalt.

Kõige vähem teadmisi nii tava- kui ka erikooli õpetajad saanud lisaeriala ümberõppest, kõigist vastanud õpetajatest kokku 6.

Tulemuste põhjal võib väita, et hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Tavakooli õpetajatest pooled on saanud teadmisi täiendkoolitustelt, kuid sama paljud on teadmisi saanud ka lühikursustelt.

**HÜPOTEES 3. ÕPETAJAD, KES ENDA HINNANGUL SAAVAD LÕ LASTE ARENDAMISEGA HAKKAMA, OSKAVAD NING KA KOOSTAVAD NENDELE ÕPILASTELE ÕPPEMATERJALE.**

Üldiselt võib väita, et õpetajad, kes oskavad valmistada õppematerjale ja kes seda ka teevad ning kes kasutavad erivajadustega õpilaste õpetamiseks erimetoodikaid, saavad enda

hinnangul erivajadustega õpilaste arendamisega hakkama. Õpetajad, kes oskavad koostada õppematerjale LÕ õpilastele, saavad enda hinnangul nende õpilaste arendamisega hakkama. Tegemist on statistiliselt olulise seosega nende väidete vahel (vt. tabel 4). Ühtlasi selgus, et need õpetajad, kes oskavad ise õppematerjale valmistada, seda ka pigem teevad.

Tabel 4. Seosed õppemeetodeid ja õppematerjale puudutavate väidete vahel.

	Oskan koostada ise vajalikke õppematerjale LÕ õpilastele.	Koostan ise vajalikke õppematerjale HEV õpilastele.	Kasutan LÕ õpilaste õpetamisel enamasti erimeetodilisi võtteid.	Õpetan ühe klassi õpilasi üht moodi ja samade õppematerjalide abil.	Saan LÕ lapse arendamisega hakkama
Oskan koostada ise vajalikke õppematerjale LÕ õpilastele.		0,70	0,69**	-0,11	0,51**
Koostan ise vajalikke õppematerjale HEV õpilastele.			0,52**	-0,10	0,36*
Kasutan LÕ õpilaste õpetamisel enamasti erimeetodilisi võtteid.				-0,22	0,67**
Õpetan ühe klassi õpilasi üht moodi ja samade õppematerjalide abil.					-0,14

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ . r-Pearsoni korrelatsioonikordaja

Saadud tulemuste põhjal võib väita, et hüpteis leidis kinnitust. Need õpetajad, kes oskavad koostada õppematerjale LÕ õpilastele, seda ka teevad.

**HÜPOTEES NR 4. TAVAKOOLI ÕPETAJATE HINNANGUD ENDA PÄDEVUSELE TÄIENDKOOLITUSI LÄBINUNA ON MADALAMAD KUI ERIKOOLI ÕPETAJATE HINNANGUD ENDA PÄDEVUSELE LÕ ÕPILASTE ÕPETAMISEKS.**

Täiendkoolitusi läbinud tavakooli õpetajad ega ka erikooli õpetajad ei õpeta õpilasi ühe klassi raames ühtemoodi ning samade õppematerjalide abil. Erikooli õpetajad kasutavad LÕ õpilaste õpetamisel peamiselt erimetoodilisi võtteid, täiendkoolitusi läbinud tavakooli õpetajad pigem nõustusid antud väitega. Tavakooli täiendkoolitusi läbinud õpetajad hindasid enda oskust koostada vajalikke õppematerjale madalamalt kui erikooli õpetajad ning nad ka koostavad õppematerjale vähem kui erikooli õpetajad. Nad hindasid enda oskust LÕ lapse arendamisel madalamalt kui tavakooli õpetajad.

Tabel 5. Täiendkoolitusi läbinud tavakooli õpetajate ja erikooli õpetajate hinnang enda pädevusele.

VÄIDE	Täiendkoolitusi läbinud (N=10)		Erikooli õpetaja (N=10)	
	M	SD	M	SD
1.Õpetan ühe klassi õpilasi üht moodi ja samade õppematerjalide abil.	2,88	0,83	3,00	1,05
2.Kasutan LÕ õpilaste õpetamisel enamasti erimetoodilisi võtteid	1,92	0,91	1,20	0,42
3.Oskan koostada ise vajalikke õppematerjale LÕ õpilastele.	2,20	0,79	1,60	0,52
4.Koostan ise vajalikke õppematerjale HEV õpilastele.	2,30	0,82	1,80	0,79
5.Saan LÕ lapse arendamisega hakkama	1,60	0,70	1,20	0,42

N-vastajate arv, M-keskmine tulemus, SD-standardhälve

Kogutud tulemuste põhjal võib väita, et hüpotees leidis kinnitust. Tavakooli täiendkoolitusi läbinud õpetajate hinnangud enda pädevusele tööks LÕ õpilastega on madalamad kui erikooli õpetajate hinnangud enda pädevusele.

**HÜPOTEES NR 5. TAVAKOOLIS JA ERIKOOLIS TÖÖTAVATE ÕPETAJATE ARUSAAMAD KAASAVA HARIDUSE SUHTES ON ERINEVAD.**

Antud hüpoteesi analüüsiks kasutati küsimustiku kümnenda küsimuse (vt. lisa 1) 16. ja 17. väidet. Õpetajad hindasid väiteid 4-palli skaalal (1-olen täiesti nõus, 2-pigem olen nõus, 3-pigem ei ole nõus, 4-üldse ei ole nõus). Kui õpetaja arvab, et LÕ õpilasel kulub mõningate ülesannete lahendamiseks tavaõpilastest kauem aega, siis võib ta ka tõenäolisemalt leida, et need õpilased peaksid õppima tavaõpilastest eraldi.

Uurimustulemustest selgus, et erikooli õpetajate arvates peaksid LÕ õpilased õppima tavalastest eraldi (M=1,20). Uuringus osalenud tavakooli õpetajate arvates peaksid need õpilased pigem õppima eraldi (M=1,88).

Väidete *LÕ laps peaks õppima tavalastest eraldi klassis ning Saan LÕ lapse arendamisega hakkama* hinnangutest selgus, et erikoolis töötavate õpetajate vastuste vahel on statistiline seos suurem ( $r=0,68$ ,  $p<0,05$ ), kui tavakoolis töötavate õpetajate vastuste vahel ( $r=0,37$ ,  $p<0,05$ ). Erikooli õpetajad, kes enda hinnangul saavad LÕ õpilase arendamisega hakkama, leiavad, et need õpilased peaksid pigem õppima tavalastest eraldi.

Väitega *LÕ õpilastele tuleb anda rohkem aega matemaatika ülesannete lahendamiseks* nõustusid nii erikooli (M=1,56) kui ka tavakooli (M=1,17) õpetajad.

Tulemuste põhjal võib väita, et hüpotees leidis kinnitust. Erikooli õpetajad nõustuvad väitega, et LÕ õpilased peaksid õppima tavalastest eraldi. Tavakooli õpetajad selles täiesti veendunud ei ole. Samas nõustusid nii eri- kui ka tavakooli õpetajad väitega, et need õpilased vajavad õppimiseks rohkem aega.

#### **HÜPOTEES 6. ERIKOOLIS TÖÖTAVAD ÕPETAJAD HINDAVAD LÕ ÕPILASTE SUHETE KVALITEETI KÕRGEMAKS KUI TAVAKOOLI ÕPETAJAD.**

Hüpoteesi analüüsiks kasutati kümned küsimuse 12. - 15. väidet, õpetajad pidid väiteid hindama 4-palli süsteemis (1-olen täiesti nõus, 2-pigem olen nõus, 3-pigem ei ole nõus, 4-üldse ei ole nõus).

Nii erikooli kui ka tavakooli õpetajad pigem nõustuvad väitega, et LÕ õpilane tuleb kooli rõõmuga. Erikooli õpetajate hinnangul pigem on LÕ õpilasel oma klassis häid sõpru (vt tabel 6). Samas pigem ei nõustu erikooli õpetajad väitega, et LÕ õpilane suhtleb peamiselt klassikaaslastega ega ka väitega, et LÕ õpilane suhtleb peamiselt õpetajaga.

Tavakooli õpetajad ei ole veendunud, et LÕ õpilasel on oma klassis häid sõpru. Nad nõustuvad pigem väitega et LÕ õpilane suhtleb koolis peamiselt klassikaaslastega.

Tabel 6. *Õpetajate hinnang LÕ õpilase suhetele koolikaaslastega ning suhtumisele koolis käimisesse.*

VÄIDE	TAVAKOOL (N=25)		ERIKOOL (N=10)	
	M	SD	M	SD
1.Minu klassi LÕ õpilastel on oma klassis häid sõpru.	2,16	0,75	1,56	0,53
2.LÕ õpilane tuleb rõõmuga kooli.	1,64	0,49	1,50	0,53
3.LÕ õpilane suhtleb koolis peamiselt klassi õpilastega.	2,32	0,69	2,70	0,82
4.LÕ õpilane suhtleb meelsamini õpetaja kui klassikaaslastega.	2,76	0,60	2,90	0,88

N-vastajate arv, M-keskmine tulemus, SD-standardhälve

Kogutud tulemuste põhjal võib väita, et hüpotees leidis kinnitust. Erikooli õpetajad hindasid LÕ õpilaste suhete kvaliteeti koolis kõrgemalt, kui tavakooli õpetajad.

## ARUTELU

Käesolevas uurimuses selgitati välja õpetajate hinnang enda pädevusele kerge intellektipuudega õpilaste õpetamisel kaasava hariduse kontekstis. Ühtlasi uuriti, kas erikoolis töötavate ja tavakoolis töötavate õpetajate hinnangud kaasavale haridusele erinevad. Kokkuvõtvalt selgus, et õpetajad saavad enda hinnangul LÕ õpilase arendamisega hakkama. Erikooli ja tavakooli õpetajate vahel olid erinevused näiteks erimethodikate kasutamise puhul. Erikooli õpetajad kasutavad erimethodikaid sagedamini. See võib olla tingitud asjaolust, et erikoolis töötavate õpetajate ettevalmistus tööks HEV õpilastega on põhjalikum. Tavakoolis õpivad HEV õpilased koos tavaõpilastega. Ühe klassiruumi ning tunni raames on sageli keeruline kasutada erinevate õpilaste õpetamiseks erinevaid metoodikaid.

Uurimuse käigus sooviti teada saada, kas erikooli ja tavakooli õpetajate arvamus kaasava hariduse osas erineb. Tulemuste põhjal ei saa väita, et arvamused väga erineksid. Nii eri- kui ka tavakooli õpetajate hinnangul võiksid kerge intellektipuudega õpilased õppida tavaklassist eraldi. Üheks põhjuseks võib olla õppekavade oluline erinevus. Õppekava erineb ühe ja sama aine raames väga oluliselt (nt matemaatika).

2016. aastal avaldatud Eestis läbiviidud uuringu tulemustest selgus, et õpetajate arvates on kaasamisel väga suureks takistuseks õpetajate piiratud ressursid. Õpetajate hinnangul vajavad nad rohkem teadmisi ning oskusi HEV õpilaste kaasamisel ning vajatakse ka lisatuge nt abiõpetaja näol. Täiendkoolitustel tuleks pöörata enam tähelepanu koolide vajadustele ning suurendada praktilise õppe osakaalu (Räis et al., 2016). Ka näiteks Hollandis läbi viidud uuringu tulemustest selgus, et õpetajad vajavad enda hinnangul rohkem teadmisi HEV õpilaste õpetamiseks, nad ei tunne end erivajadustega õpilaste õpetamisel pädevalt (Pijl, 2010).

Kaasamist puudutava uuringu küsitlusandmed näitavad, et ligi 40% tavakooli õpetajatest on õpetanud tavaklassis HEV õpilasi, kes on hiljem siirdunud eriklassi. Peamise meetmena, mille suuremal rakendamisel oleks saanud eriklassi siirdumist vältida, näevad õpetajad täiendavat selgitamist tunni ajal (ligi 70% õpetajatest), mis oli samas ka enim kasutatav kohandusmeede. Valdav osa õpetajatest (ca 60%), kes mainivad ebaedu põhjuseks

vähem selgitamist, peavad seda samas ka üheks peamiseks enda poolt rakendatavaks meetmeks. Seetõttu võib järeldada, et antud juhtumite puhul peetakse täiendavaid selgitusi üheks olulisimaks aspektiks kaasamise juures ning paljudel õpetajatel ei ole lihtsalt piisavat ajalist ressursi, et vajalikul määral lisaselgitusi jagada (Räis et al, 2016).

Õpetaja esmakoolituse raames võimalikult hästi kaasava hariduse rakendamiseks ettevalmistamise projektis osalenud riikidest paljud riigid tunnistavad, et kogu õpetaja esmakoolituses vajaliku õppesisu omandamiseks on õppeaeg ebapiisav. Olukorda parandaks selline õpetajakoolituse mudel, kus kaasamine on kõigi õppekava kursuste läbivaks teemaks, mida sobivalt seostatakse kõigi õppeainetega kogu õppeasutuses (Kaasamist toetav..., 2011).

Kerge intellektipuudega õpilaste potentsiaalne arenguvald on võrreldes eakaaslastega oluliselt kitsam. LÕ õpilaste kõigi psüühiliste protsesside areng on võrreldes eakaaslastega aeglasem. Tõeline õpe lihtsustatud õppekava järgi ei kujuta endast oskuste mehhaanilist treenimist ega verbaalse teabe pähe õppimist neid mõistmata. Selline oht võib tekkida tavakoolis, kui pedagoogil puuduvad võimalused ja aeg LÕ õpilase pidevaks suunamiseks ja koostegevuseks (Karlep, 2012). Antud uurimusest selgus, et tavakooli õpetajad kasutavad töös LÕ õpilastega vähem erimetoodilisi võtteid kui erikooli õpetajad. Kui LÕ õpilane on kaasatud tavaklassi, vajab ta teadmiste omandamiseks tavaõpilastest rohkem aega.

2016. aastal avaldatud uuringu raportist selgus, et haridustöötajad on valdavalt nõus, et lapsed peaksid saama õppida kodulähedases koolis. Tõenäoliselt toetavad paljud haridustöötajad just piiratud ressurssidest tulenevalt pigem õpilaste suunamist tavakooli eriklassidesse kui kaasamist tavaklassidesse. Teistest eristusid erikoolide õpetajad, kelle hulgas oli oluliselt rohkem segregeeriva hariduskorralduse pooldajaid. (Räis et al., 2016). Käesolevast uurimusest selgus, et erikooli õpetajad on arvamusel, et LÕ õpilased peaksid õppima tavalastest eraldi. Selle väitega pigem nõustuvad ka tavakooli õpetajad. Kanadas läbi viidud uurimusest selgus, et HEV laste õpetamine ühes klassis koos tavalastega ei ole alati parim lahendus. Eraldi õppides võivad HEV õpilased olla enesekindlamad ning end paremini tunda. Oluliseks faktoriks osutus õpilaste arv klassis - mida väiksem õpilaste arv, seda paremad tulemused on HEV õpilastel (Canadian Council on Learning, 2009). Antud uurimuses osalenud õpetajad pigem nõustusid väitega, et LÕ õpilased vajavad ülesannete (konkreetses väites matemaatika ülesannete) lahendamiseks rohkem aega. Järelikult ei ole töötempo tavaklassis LÕ õpilasele sobiv. Seega viitavad uurimuse tulemused samale tendentsile, mida on tõestanud varasemad uuringud.

Tavakoolis ja erikoolis töötavate õpetajate ettevalmistus tööks HEV lastega erineb sageli. Antud uurimusest selgus, et erikooli õpetajad on teadmised kerge intellektipuudega

õpilaste õpetamiseks saanud peamiselt ülikoolist, pooled vastanud õpetajatest on teadmisi saanud ka täiendkoolitustelt. Tavakooli õpetajatest pooled on saanud teadmised täiendkoolitustelt ning lühikursustelt, enam-vähem pooled vastanutest on teadmisi ka iseseisvalt omandanud. Tavakoolis õpetavatest õpetajatest 5 väitis, et neil puuduvad teadmised kerge intellektipuudega laste õpetamiseks. Üks neist õpetab praegu tavakoolis liitklassis, üks õpetab tavakoolis üksikuid tunde andes ning kaks õpetavad tavaklassis. Nad õpetavad kaasava hariduse raames, kuid neil puuduvad selleks teadmised. 2016. aastal Centari avaldatud uuringu raportist selgus, et 75% küsitluses osalenud õpetajatest tunneb vajadust HEV õpilaste teemaliste täiendkoolituste järele (Räis et al. 2016).

Kaasamise üks laiemaid eesmärke on erivajadustega inimeste kaasamine ühiskonda. Oluline on, et inimesed mõistaksid, et erivajadustega inimesed saavad samamoodi ühiskonnaelus osaleda ning on võimelised enda võimete kohaselt õppima, arenema ning suur osa neist ka jõukohast tööd tegema (Haridusliku erivajadusega õpilase..., 2016). Selle aluseks on positiivsed suhted inimeste vahel, et mõlemad pooled saaksid suhtlemisest positiivset kogemust. Õpetaja esmakoolituse projekti raames peeti üheks kaasava praktika võtmepädevuseks õppijate heaolu toetamist, võttes vastutuse kõigi õppijate õppimise ja toetamise eest ning luues positiivse õhustiku ja head suhted (Kaasamist toetav..., 2011). Käesolevast uurimusest selgus, et erikooli õpetajate hinnangul on LÕ õpilastel koolis häid sõpru ning nad on pigem arvamusel, et need õpilased tulevad rõõmuga kooli. Tavakooli õpetajad pigem nõustusid antud väidetega. Uurimuse tulemustest selgus, et erikooli õpetajad hindavad LÕ õpilaste suhete kvaliteeti koolis kõrgemaks, kui tavakooli õpetajad.

Töö tugevuseks võib pidada asjaolu, et uuringusse olid kaasatud õpetajad erinevatest Eesti piirkondadest, uuring ei piirdunud ühe maakonnaga.

Antud uuringus osalesid ainult 4. klassi LÕ õpilasi õpetavad õpetajad. Seetõttu oli valim väike ning tulemusi ei saa üldistada üle Eestiliselt. Õpetajad ise hindasid enda pädevusi. Uuringu nõrkuseks võib pidada tulemuste hinnangulist aspekti. Õpetajate reaalseid pädevusi ei uuritud, seega ei ole nende oskused teada.

Edasistes uuringutes võiks valimit suurendada, uuringusse võiks kaasata kolmanda kooliastme õpetajad. Uurida võiks, kuidas tulevad toime tavakooli õpetajad kaasava hariduse tingimustes, kui tavaõpilased peavad tegema üheksanda klassi lõpuks eksami (nt matemaatika) ning samas klassis õpivad LÕK õppekava alusel erivajadusega õpilased. Kas ja kui võrd tuleb õpetaja mõlema õpilaste rühma õpetamisega.

## **TÄNUSÕNAD**

Täna enda magistritöö juhendajat Tõnu Jürjenit heade nõuannete ning konstruktiivse kriitika eest.

## **AUTORSUSE KINNITUS**

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise 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.

## KASUTATUD KIRJANDUS

Avramidis, E., P. Bayliss, and R. Burden. 2000. Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education* 16, 277 – 293.

Borosan, B. 2017. Inclusive Education: Lessons rom History. *Educational Leadership* 74, 18 – 23.

Canadian Council on Learning (2009). Does Placement Matter? Comparing the Academic Performance of Students with Special Needs in Inclusive and Separate Settings. Lessons in Learning. Klastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519296.pdf>.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Külastatud aadressil <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

Didenko, A. I., & Frantseva, N. E. 2016. Features of interaction between preschool teachers and „special“ children and their parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233, 459–462

Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded. 2013. Riigi Teataja I, 30.08.2013. 5.

Ehanurm, H. 2018. Tavakooli õpetajate valmisolek töötada haridusliku erivajadusega lastega Salme Põhikooli ja Kuressaare Gümnaasiumi näitel. Lõputöö. Tartu Ülikool.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Külastatud aadressil: <https://www.european-agency.org/about-us>

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. 2011. *Kaasamist toetav õpetajakoolitus Euroopas – Probleemid ja võimalused*. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Külastatud aadressil: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-et.pdf>

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. 2014. *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Külastatud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf)

Florian, L. 2011. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 40, 369-386.

Hariduslike erivajadustega õpilaste õppevara arendamine. Külastatud aadressil [hev.edu.ee](http://hev.edu.ee)

Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord. Riigiteataja 25.07.2014, 13. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/125072014013>

Haridus- ja Teadusministeerium (2019a). *Hariduslike erivajadustega õpilase toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadusega-opilaste-toetamine>

Haridus- ja Teadusministeerium (2019b). *Kutse andmine*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/kutse-andmine>

Jahnukainen, M. 2011. Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55, 489 – 502

Kallaste, E. 2016. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestist 2010 - 2014. Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Statistiline-ulevaade-final.pdf>

Karlep, K. 2012. Lihtsustatud õppekava. *Eripedagoogika nr. 38*.

Karlep, K. 2015. Kaasamisega kaasnevad probleemid. *Eripedagoogika*, 46, 40–74.

Kaska, M, Anspal, S. 2016. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: Kaasamise tulemuslikkus. Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tulemuslikkus-final.pdf>

Kivirand, T. 2014. Haridus ja sotsiaalne kaasatus. *Haridus- ja Teadusministeerium*

Kongi, A, Heinmets, H, Täht, H, Binsol, H, Padu, L, Teesalu, L. 2012. Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest. Juhendmaterjal kutseõppeasutustele. Innove

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

Kurg, A, Puusepp, H, Männik, K, Parkel, S. 2007. Vaimse arengu mahajäämuse geneetilised põhjused: X-liiteline vaimse arengu mahajäämus. *Eesti Arst* 86 (4), 239 – 245.

Maailma Terviseorganisatsioon. 1999. *RHK-10 psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon: kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. Tartu Ülikool

Malva, L, Linde, M, Ploom-Valickis, K, Leijen, Ä, 2018. *OECD õpetajate pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd\\_opetaja\\_pedagoogiliste\\_teadmiste\\_piloot\\_uuringu\\_eesti\\_raport\\_002.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_opetaja_pedagoogiliste_teadmiste_piloot_uuringu_eesti_raport_002.pdf)

Marin, E. 2014. Are today's general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 142, 702 – 707.

Monteiro, E, Kuok, Angus C. H, Correia, Ana M, Forlin, Chris, Teixeira, V. 2018 Perceived efficacy of teachers in Macao and their alacrity to engage with inclusive education. *International Journal of Inclusive Education. Volume 23, 2019, 93 - 108*

Pijl, S, J. 2010. Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10, 197 – 201.

Plado, K. 2016. Ootused õpetajale kaasavas koolis. *Eripedagoogika nr. 49. Kaasav kool*. 52 – 55.

Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. Riigiteataja 04.04.2012,6 Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006>

Põhikooli ja gümnaasiumiseadus. 2010. Riigi Teataja I 2010, 41, 210. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

Põhikooli ja gümnaasiumiseadus. 2018. Riigi Teataja I 13.03.2018, 119. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>.

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. Lisa 1. 2010. Riigi Teataja I 14.02.2018, 7. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018007>.

Põhikooli riiklik õppekava. 2011. Riigi Teataja I 14.01.2011, 1 Külastatud aadressile <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.

Runno, E. 2018. Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Külastatud aadressil: <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraportfinal.pdf>

Smantsen, A, Ignatovitch, E. 2015. Future Teacher Training for Work in Inclusive Educational Environment: Experimental Study Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 214, 422 – 429.

Sotsiaalministeerium (2018). *Puudega laps*. Külastatud aadressil: <https://www.sm.ee/et/puudega-laps>.

Štemberger, T, Kiswarday, V, R. 2018 Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers *European Journal of Special Needs Education* 33, 47 – 58.

Talmor, R., S. Reiter, and N. Feigin. 2005. Factors Relating to Regular Education Teacher Burnout in Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education* 20, 215–229.

Tartu Ülikool. *Õpetajaks saab õppida järgmistel õppekavade*. Külastatud aadressil: <https://www.ut.ee/et/opetajaks-saab-oppida-jargmistel-oppekavadel>.

Tuge vajavate õpilaste õppekorralduse muutmine (s.a.) Külastatud aadressil: [https://www.hm.ee/sites/default/files/hev\\_infomaterjal.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/hev_infomaterjal.pdf).

Todorovic, J, Stojiljkovic, S, Ristanic, S, Djigic G. 2011. Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 426 – 432.

Unianu, E, M. 2012. Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 900 – 904.

Thomson, J. 2010. Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks. Tallinna Ülikooli erijaotsiaalpedagoogika osakond

Varcoe, L, Boyle, C. 2014. Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology* 34, 323 – 337.

Webster, R., P. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, C. Martin, and A. Russell. 2010. Double Standards and First Principles: Framing Teaching Assistant Support for Pupils with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education* 25, 319–336.

Yada, A, Tolvanen, A, Savolainen, H. 2018. Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education* 75, 343 – 355.

Õpetajate täiendusõppe vajadused (2015). Balti Uuringute Instituut. Uuringu lõpparuanne. Külastatud aadressil:  
[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja\\_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

## LISA 1

### Taustainfo õpetajatelt:

1. Vanus \_\_\_\_\_

2. Õpetajakoolituse lõpetamise aasta \_\_\_\_\_

ja õppeasutus \_\_\_\_\_

3. Eriala \_\_\_\_\_

4. Pedagoogilise töö staaž \_\_\_\_\_

Sellest õpetanud õpilasi põhikooli lihtsustatud õppekava (LÕ) alusel (täpsustada, mis kooliastmes) \_\_\_\_\_

5. Praegu töötan LÕ õpilastega (*jooni sobiv*)

Erikoolis – erikoolis liitklassis - tavakooli eriklassis – tavakoolis liitklassis - tavakoolis üksikuid tunde andes – tavaklassis – muu (täpsusta) \_\_\_\_\_

6. Õpetan \_\_\_\_\_ klassis, milles on \_\_\_\_\_ õpilast\*

*\*(kui on liitklass, siis palun täpsustada õpilaste arv klasside kaupa*

7. Varem olen õpetanud (mis liiki HEV lapsi), mis kooliastmes: loetle

---

---

---

8. Märki tabelis ristiga, kust oled saanud teadmised nimetatud laste õpetamiseks:

	Ülikoolist	Lisaeriala Ümberõpe	Täiendkoolituse kursused *	Lühikursus Õppepäevad*	Iseseisvalt	Teadmisi ei ole
Kerge intellektipuudega laste õpetamiseks						
Õpiraskustega laste õpetamiseks						
Kõnepuudega laste õpetamiseks						
Lugemis- kirjutamisraskustega laste õpetamiseks						
Käitumisraskustega laste toetamiseks						

*Täpsusta kursuse nimetus ja kelle poolt korraldatud*

9. Nimeta peamised raskused, mida oled kogunud lihtsustatud õppekava järgi õpetamisel

---



---



---



---

10. Palun hinda järgimisi väiteid lihtsustatud õppe (LÕ) õpilaste õpetamisel oma hetkeseisust lähtuvalt. (1-täiesti nõus, 2-pigem nõus, 3-pigem ei ole nõus, 4-üldse ei ole nõus)

Väide	1	2	3	4
1.Õpetan ühe klassi õpilasi üht moodi ja samade õppematerjalide abil.				
2.Õppematerjale LÕ õpilastele on piisavalt.				
3.Oskan koostada ise vajalikke õppematerjale LÕ õpilastele.				
4.Koostan ise vajalikke õppematerjale HEV õpilastele.				
5.Kasutan LÕ õpilaste õpetamisel enamasti erimetoodilisi võtteid.				
6.Pean LÕ õpilaste toetamise osas tihti nõu kooli teiste õpetajatega.				
7.Pean LÕ õpilaste toetamise osas tihti nõu kooli logopeedi või eripedagoogiga.				
8.Pean LÕ õpilaste toetamise osas tihti nõu kooli teiste tugispetsialistidega.				
9.Tunnen, et kooli juhtkond toetab mind töös LÕ õpilasega.				
10.Tunnen, et kooli teised õpetajad toetavad mind töös LÕ õpilasega.				
11.Tunnen, et kooli tugisüsteemis töötavad spetsialistid toetavad mind töös LÕ õpilasega.				
12.Minu klassi LÕ õpilastel on oma klassis häid sõpru.				
13.LÕ õpilane tuleb rõõmuga kooli.				
14.LÕ õpilane suhtleb koolis peamiselt klassi õpilastega.				

15.LÕ õpilane suhtleb meelsamini õpetaja kui klassikaaslastega.				
16.LÕ õpilastele tuleb anda rohkem aega matemaatika ülesannete lahendamiseks.				
17.LÕ laps peaks õppima tavalastest eraldi klassis.				
18.Saan LÕ lapse arendamisega hakkama.				

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Mina, Karin Vomm (15.10.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose” Õpetajate hinnang enda pädevusele ja kogemusele töös kerge intellektipuudega õpilastega”, mille juhendaja on Tõnu Jürjen,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2019