

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIKADEEMIA
Kunstide ja tehnoloogia õpetaja magistriõppekava

Aili Järvesaar

ÕPETAJATE ARVAMUSED KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISEST
KÄSITÖÖ JA KODUNDUSE TUNDIDES

Magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik, PhD

Viljandi 2024

RESÜMEE

Õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides

Kaasav haridus on mitte ainult eetiline kohustus, vaid ka tulevikku suunatud strateegia, mis valmistab õpilasi ette mitmekesisel maailmas toimetulekuks. Sellise keskkonna loomine, kus iga õpilane tunneb end aktsepteerituna ja toetatuna, aitab edendada haridussüsteemi, mis hoolib kõigist oma liikmetest. Kaasava hariduse eesmärk on tagada, et kõik õpilased, olenemata nende võimetest või erivajadustest, saaksid täiel määral osaleda õppetöös.

Seoses kaasava hariduse rakendamisega üldhariduskoolides on käesoleva magistr töö **uurimisprobleem** teada saada, missugused on käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse põhimõtete tõhusal rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides, arendades kõikide õpilaste käelisi oskusi vastavalt nende individuaalsetele võimetele. Oluline on arvestada õpetajate arvamustega kaasamisega seotud teemadel, sest õpetaja on peamine kaasava hariduse elluviija koolis ja tagasiside andja spetsialistidele.

Magistr töö **eesmärk** oli välja selgitada käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides.

Käesolev magistr töö on olemuselt empiiriline, kvalitatiivne, kirjeldav uurimus. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, üheksalt üldhariduskooli käsitöö ja kodunduse õpetajalt. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsimeetodit, mille tulemusena moodustus viis peakategooriat. Uurimistulemustest selgus, et käsitöö ja kodunduse õpetajatel on puudujääke teadmistest ja ka oskustest, et rakendada kaasava haridusega seotud põhimõtteid käsitöö ja kodunduse tundides, et seeläbi saaks toimida kõigi hariduslike erivajadustega õpilaste parem kaasamine ainetundides ning sobivate õppevahendite kasutamine nende arengu toetamiseks.

Märksõnad: kaasav haridus, kaasava hariduse rakendamine, hariduslik erivajadus, õpetaja roll, õpilane, käsitöö ja kodundus.

ABSTRACT

Teachers' opinions on the implementation of inclusive education in crafts and home economics classes

Inclusive education is a forward-looking approach that prepares students to cope in a diverse world. By creating an environment where every student feels accepted and supported, we can foster an education system that cares for all its members. Inclusive education aims to ensure that all students, regardless of their abilities or special needs, can fully participate in lessons.

In connection with the implementation of inclusive education in general education schools, the research problem of this master's thesis is to find out the opinions of handicraft and home economics teachers about the effective implementation of the principles of inclusive education in handicraft and home economics lessons, developing the manual skills of all students according to their individual abilities. It is important to consider teachers' opinions on topics related to inclusion, because the teacher is the main implementer of inclusive education in the school and gives feedback to specialists.

The aim of the Master's thesis was to find out the opinion of handicraft and home economics teachers about the implementation of inclusive education in handicraft and home economics classes.

This master's thesis is essentially an empirical, qualitative, descriptive research study. Data were collected through semi-structured interviews with nine teachers of crafts and home economics in general education schools. The qualitative content analysis method was used for data analysis, resulting in the formation of five main categories. The results of the research showed that the teachers of crafts and home economics lack the necessary knowledge and skills for effective implementation of the principles of inclusive education. This deficit affects the better inclusion of all students with special educational needs in the lesson and the use of appropriate teaching materials to support their development.

Keywords: inclusive education, implementation of inclusive education, special educational need, teacher's role, student, crafts and homemaking.

SISUKORD

RESÜMEE	2
ABSTRACT	3
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	9
1.1. Kaasava hariduse kontseptsioon	9
1.2. Kaasava hariduse rakendamine Eesti haridussüsteemis	12
1.3. Õppekorraldus haridusliku erivajadusega (HEV) õppija toetamisel	15
1.4. Käsitöö ja kodunduse aine olulisus õpilase arengu toetamisel	17
1.5. Õpetaja roll ja arvamused kaasava hariduse rakendamisel	19
2. METOODIKA	21
2.1. Valim	21
2.2. Andmete kogumine	22
2.3. Andmeanalüüs	23
3. TULEMUSED	25
3.1. Käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaam kaasavast haridusest	25
3.1.1 <i>Kaasav haridus üldhariduskoolis</i>	25
3.1.2 <i>HEV õpilane klassis</i>	28
3.2. Käsitöö ja kodunduse õpetajate väljakutsetest tulenevad tegurid KH rakendamisel	30
3.2.1. <i>Andekate õpilastega arvestamine</i>	30
3.2.2. <i>Muukeelne õpilane tunnis</i>	32
3.2.3. <i>Uus käsitöö ja kodunduse õppekava</i>	33
3.3. Õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides..	35
3.3.1. <i>Õpetaja roll kaasava hariduse rakendamisel</i>	35
3.3.2. <i>Tugisüsteemid üldhariduskoolis</i>	38
3.3.3. <i>Koolikultuur ja väärtused kaasava hariduse rakendamisel</i>	39
3.4. Kaasavat haridust takistavad tegurid	40
3.4.1. <i>Õpetajate vähene ettevalmistus</i>	40
3.4.2. <i>Ressursi puudus</i>	42
3.4.3. <i>Palju õpilasi ühes rühmas, lisaks HEV õpilased</i>	43
3.4.4. <i>Õppe- ja tugivahendite vähene kättesaadavus</i>	46
3.5. Tõhus kaasav haridus	48
3.5.1. <i>Õpilase arengu ja eduelamuse toetamine</i>	49
3.5.2. <i>Väikesed õpilaste grupid</i>	50
3.5.3. <i>Erialaspetsiifilised koolitused</i>	51

3.5.4. Tugispetsialistide tugi kaasava hariduse rakendamisel	52
3.5.5. Diferentseeritud õppevahendid	53
4. ARUTELU	56
KOKKUVÕTE.....	60
Piirangud ja ettepanekud	62
KASUTATUD ALLIKAD.....	64
Lisa 1. Intervjuu kava.....	71
Lisa 2. Lihtlitsents	74

SISSEJUHATUS

Kaasava hariduse tähenduse mõistmine ja kvaliteetne rakendamine on viimastel aastakümnetel olnud oluline väljakutse haridusmaastikul, nii rahvusvahelisel tasandil kui ka Eestis, pakkudes kõneainet nii haridusspetsialistide seas ning ka poliitilisel tasandil. Eesti hariduskorralduse keskne suund on kaasava hariduskorralduse rakendamine, mille kontekstis rõhutatakse eelkõige inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele. Aastaks 2035 seatud eesmärk uues haridusvaldkonna arengukavas on tagada kvaliteetne ja kaasav haridus, mis on kättesaadav ja ligipääsetav ning toetab õppimist vastavalt õppija võimetele ja vajadustele (Haridus- ja Teadusministeerium [HTH], 2021).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri seisukohast on kaasav haridus suunatud tagama kõigile õppijatele võimaluse omandada kvaliteetne haridus oma kodukoolis koos eakaaslastega, eesmärgiga edendada ühiskonnaliikmete sotsiaalset kaasatust. Kaasava hariduse laiem eesmärk seisneb ühiskonna lõimumise aspektis, võimaldades igal isikul täiel määral osaleda ühiskonnaelus. Selle saavutamiseks tuleb pakkuda hariduslike erivajadustega õpilastele võimalusi haridussüsteemis ning luua tugisüsteeme, mis tagavad nende võrdse kohtlemise ühiskonnas (Õpilase toetamine koolis, 2022; Kivirand jt., 2020). Siinkohal on oluline, et põhikool toetaks põhiliste väärtushoiakute kujunemist, mis looks aluse enesemääratlemisele eneseteadliku isiksusena nii perekonna, rahvuse ja ka ühiskonna liikmena (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, edaspidi PRÕK, 2011).

Käsitöö ja kodunduse tunnid keskenduvad peamiselt praktilisele õppele, tõstes esile õpilase endi aktiivset osalust, iseseisvat harjutamist ja praktikat, mis omakorda aitavad saavutada olulisi õpipädevusi. Käsitöö ja kodunduse õppeaine on oluline, kuna selles toimub enamiku õpipädevuste ja oskuste omandamine, mis võimaldab õpilastel saavutada vajalikud teoreetilised teadmised ja praktilised oskused igapäevaelus iseseisvaks toimetulekuks (PRÕK, lisa 7, 2011). Sellest tulenevalt rõhutatakse valdkonnapädevusena õppimise eesmärgina loovuse, vastutustunde, iseseisvuse ja probleemide lahendamise oskuse arendamist, kasutades erinevaid töövahendeid ja tehnoloogiaid. See aitab suurendada õpilaste eneseusaldust ja usku enda võimetesse ning võimaldab neil omandada oskusi, mis on vajalikud igapäevaelus hakkama saamisel (PRÕK, lisa 7, 2023).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) sätestab, et põhikoolil on nii hariv, kui ka kasvatav ülesanne, mis aitab kaasa õpilase kasvamisel loovaks ja mitmekülgseks isiksuseks, kes suudab ennast teostada nii perekonnas, tööl, avalikus elus ning leida oma huvide ja võimete kohast õpiteed (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kaasav haridus on kujunenud märkimisväärseks haridusalaseks muudatuseks, nõudes mitte ainult poliitilist pühendumist, vaid ka olulisi muudatusi õpetajate kutsealases arengus. See toob kaasa vajaduse ümber kujundada mitte üksnes traditsioonilisi õpetamisviise, vaid ka kooli juhtimist ning rõhutab olulist rolli perekonna ja kooli koostöös (Arcidiacono & Baucal, 2020). Peamised väljakutsed kaasava hariduse arendamisel hõlmavad sageli ressursside piiratust, vajalike koolituste puudumist õpetajatele. Lisaks võib olla väljakutseks kohandada õppekava vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele ja hindamismeetodeid nii, et need vastaksid erinevatele õpistiilidele ja vajadustele. Kaasav haridus hõlmab ka spetsiaalseid tugimeetmeid, ressursse ja koostööd eripedagoogide või teiste tugispetsialistidega (HTM, 2021).

ÜRO lapse õiguste deklaratsiooni kohaselt on õpetaja töö nii riiklikul kui ka rahvusvahelisel tasandil ülimalt reguleeritud. Siinjuures peetakse peamiseks eesmärgiks tagada, et kõikidel õpetajatel oleksid põhiteadmised erivajaduste valdkonnas ning, et nad omaksid vajalikke hoiakuid ja oskusi õpetamisviiside diferentseerimiseks ning oleksid valmis spetsialistidega koostööks (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Kvaliteetse hariduse tagamisel mängib aga olulist rolli professionaalne õpetaja, kes on võimeline märkama õpilaste individuaalseid erisusi ning looma neile sobiva raskusastmega õpilülesandeid, mis toetavad nende arengut. Haug (2017) rõhutab, et õpetajate pädevus määrab olulistelt hariduse kvaliteedi, mis tagab, et kõik õpilased saavad kaasavast haridusest täielikku kasu. Lisaks peavad õpetajad arvestama õppijate vaimseid võimeid ja isikuomadusi, mis võivad koolikeskkonnas õppimisvajaduste täitmiseks esitada suuri väljakutseid (Kõrgesaar, 2020).

Varasemates uuringutes on rõhutanud põhikooli õpetajad puudusi just õppematerjalide osas ja ka praktiliste ning mitmekülgsete näidetega ideekogumikust, mis aitaks lähtuda ainesisestest teadmistest ja arvestaks õpilaste eripäradega (Henno & Grandström, 2012). Sama seisukoha on toonud ka Bešiki jt (2016) oma uurimusele tuginedes välja. Õpetajate paindlikkus ja võime kohandada õpetamismeetodeid ning õppematerjale toetavad õpilaste teadmiste omandamist. Lisaks õigetele õpetamismeetoditele ja õppematerjalide valikule toob Hattie (2012) välja, et efektiivsemate õppimisvõtete hulgas on individuaalne lähenemine, mis soodustab kõige paremini aine omandamist. Õpetaja suudab suurendada lapse enda ootusi ja kavandada õpetamist vastavalt lapse individuaalsele tasemele üksnes siis, kui ta süveneb lapse teadmistesse ja oskustesse. Õpilastele sobivate ülesannete pakkumine nõuab õpetajalt mitmekülgset, paindlikkust ning eripedagoogiliste teadmiste rakendamist, et tagada õpilaste edukas toimetulek (Krull, 2000, Möttus *et al.*, 2011).

Seoses kaasava hariduse rakendamisega üldhariduskoolides on käesoleva magistritöö **uurimisprobleem** sellest lähtuvalt teada saada, missugused on käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse põhimõtete tõhusal rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides, arendades kõikide õpilaste käelisi oskusi vastavalt nende individuaalsetele võimetele. Oluline on arvestada õpetajate arvamustega kaasamisega seotud teemadel, sest õpetaja on peamine kaasava hariduse elluviija koolis ja tagasiside andja spetsialistidele. Euroopa Eripedagoogika Arendusagentuuri 2011. aasta kogumikus käsitleb agentuuri direktor Meijer õpetaja rolli kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel, kui olulist elementi, millest lähtudes viiakse ellu kaasava hariduse strateegiaid. Meier sõnastas olukorra: „*Õpetaja on see, kes kaasava hariduse põhimõtteid ellu viib*“ (Häidkind & Oras, 2016).

Magistritöö **eesmärk** oli välja selgitada käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides.

Uurimistöö probleemist ja eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas mõistavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kaasava hariduse tähendust Eesti kontekstis?
2. Millised on peamised väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides?
3. Millised on õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides vastavalt õppija vajadustele ja arengule?
4. Mida peavad õpetajad oluliseks, et tagada tõhus kaasava hariduse rakendamine?

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Kaasava hariduse kontseptsioon

Kaasav haridus on haridussüsteemi lähenemine, mis tagab kõigile õpilastele võrdsed võimalused õppimiseks ja arenguks, sõltumata nende individuaalsetest erivajadustest või taustast. See lähenemine hõlmab õpilaste integreerimist tavalistesse klassidesse ja koolikeskkondadesse ning nende toetamist vajaliku õppetöö ja ressurssidega, et õpilased saaksid saavutada oma täielikku potentsiaali (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

1994. aastal UNESCO erihariduse konverentsil vastu võetud Salamanca deklaratsioon rõhutab kaasava hariduse olulisust, määratledes selle, kui kõigi laste õigust aktiivselt osaleda õppimisprotsessis ja nende kaasamist igapäevastes kogukonna tegevustes, sõltumata nende individuaalsetest erivajadustest (UNESCO, 2008; Nelis & Pedaste, 2020). UNESCO (1994) Salamanca deklaratsioon toonitab, et tavakoolid, kes kaasavat haridust ellu rakendavad on ühiskondlikust aspektist vaadates abiks diskrimineerimise ennetamisel ning edendavad liikumist kaasava ühiskonna suunas. Selline lähenemine soodustab kogukondlikku koostööd, võimaldades kõigile lastele sobivat haridust ning toetades seeläbi kogu haridussüsteemi arengut ja täiustumist. Inimõiguste ülddeklaratsioonis rõhutatakse: „*Igaühel on õigus haridusele*“, kinnitades hariduse kui põhiõiguse olulisust kõigi inimeste jaoks (UNESCO, 1994).

Kaasav haridus on jätkuvalt oluline teema tänapäeva haridusvaldkonnas, nii Eestis kui ka mujal Euroopas. Selle tähtsust on rõhutatud alates ÜRO poolt 2006 aastal vastu võetud puuetega inimeste õiguste konventsioonist, mis määratleb kaasava hariduse kui võimalusena tagada puuetega inimestele võrdne juurdepääs kvaliteetsele ja tasuta põhi- ja keskkaridusele nende kogukondades. Lisaks rõhutatakse konventsioonis vajadust koolitada õpetajaid, et nad oleksid valmis töötama kaasava hariduse põhimõtteid järgivates klassides (Arcidiacono & Baucal, 2020; Haridus- ja Noorteamet, (2022); Kefallinou *et al.*, 2020).

Euroopa riigid on suurendanud pühendumist inimõiguste ja kaasava hariduse väärtustamisele, kuid pidev hariduslik ja sotsiaalne ebavõrdsus näitab, et kaasav haridus ei pruugi olla ühtselt juurutatud. Seega on oluline arvestada kaasava haridusega, tagamaks kvaliteetne haridus kõigile õppijatele ja seeläbi soodustada nende sotsiaalset kaasatust (Kefallinou *et al.*, 2020).

Eesti ratifitseeris konventsiooni 2012. aastal. Sellest ajast alates on mitmetes riikides tekkinud arusaam vajadusest kaasava hariduse järele. Rahvusvaheliselt tunnustatud raamistik

kaasava hariduse jaoks põhineb inimõigustel ja nende kohandamisel haridusele (ÜRO, 2012). Riiklikult kehtestatud kaasava hariduse poliitika seadistab nõuded õpetajate kutsealaseks ettevalmistuseks ning on aluseks oskuste ja praktikate määratlemisel, et tagada kõikidele lastele sobivad õppimis- ja arenguvõimalused (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016). Siinjuures toob Mitchell (2020) välja, et kaasav haridus on üks olulisemaid inimõigusi, kus haridusprogrammide kavandamisel tuleb keskenduda kvaliteetse hariduse pakkumisele. Erinevates riikides on kaasava hariduse mõistet tõlgendatud erinevalt, hõlmates mitte ainult hariduslike erivajadustega õppijaid, vaid laiemalt kõiki õpilasi, kelle erivajadused võivad jääda märkamata (Räis *et al.*, 2016).

Kaasava hariduse kontseptsioon ja sellest tulenev praktiline hariduskorraldus on arenenud riikides pidevas muutuses (Räis *et al.*, 2016). Rahvusvahelises raamistikus on kaasava hariduse mõiste mitmetähenduslik. Üldisemalt mõelduna viitab see ideele, et kõigile inimestel peaks olema tagatud õigus kvaliteetsele haridusele ja sotsiaalsele kaasatusele, eesmärgina kujundada ühiskond võrdsemaks ja terviklikumaks. Kitsamas mõistes võib kaasav haridus tähendada erivajadustega õppijate õppimise toetamist. Seega on kaasava hariduse eesmärk edendada ühiskonna võrdsust ja kooskõla, pakkudes samal ajal tuge erivajadustega õppijatele (Leijen *et al.*, 2023).

Haug (2003) on esile tõstnud olulisi pidepunkte kaasava hariduse raames, hõlmates õpetamise korraldust, õpilaste ja õpetajate toetamist, kaasatust, osalust ning õpetamise tulemuslikkust. Oma uuringus märgib Ofsted (2006), et igasugune toetusviis sõltub konkreetse õpilase vajadustest ja ilma kooli poolse toetuseta ei saa õpilane positiivseid tulemusi. Selle kinnituseks rõhutavad Ainscow ja Miles (2008) kaasava hariduskultuuri arendamisel koolide jaoks olulist aspekti, mis seisneb ühise mõistmise loomises kaasamise olemusest. Põhikooli riiklikust õppekavast lähtuvalt loob kaasava hariduse rakendamine aluse eneseteadliku isiksuse, perekonna, rahvuse ja ühiskonna liikmena (PRÕK, 2023).

Varasemates uuringutes on välja toodud seisukohad, kus loovained tagavad kõigi õppijate, sealjuures ka hariduslike erivajadustega õppijate, oskuste omandamise, arvestamaks tulevikus iseseisvat ühiskonnaliiget (Räis *et al.*, 2016). Kaasava hariduse edukaks rakendamiseks esitab olulise väljakutse vajadus kujundada ühine arusaam selle kontseptsiooni tähendusest, eesmärkidest ja toetamisviisidest. Siiski viitavad eelnevad uuringud (Haug, 2017; Van Miegheam *et al.*, 2017), sellele, et isegi kitsama lähenemise puhul puudub kaasava hariduse toetamise viisidest ühine konsensus. Kivirand *et al.*, (2020); Leijen *et al.*, (2021) on Eestis tehtud uuringute põhjal täheldanud sarnast olukorda. Uuringu tulemustest ilmneb, et eksperdid, kes koolitavad ja nõustavad õpetajaid kaasava hariduse teemadel, omavad

erinevaid arusaamu sellest kontseptsioonist. Tulemused rõhutavad vajadust leida Eestis ühine arusaam sellest, mida kaasav haridus hõlmab ning kuidas korraldada kaasavat haridussüsteemi (Leijen *et al.*, 2023).

Sotsiaalse põhjendusena käsitletakse kaasava hariduse mõju pikemas perspektiivis. Kontseptsioon arvestab, et kaasav haridus ei seisne üksnes kvaliteetse hariduse tagamises õppijate kooliaastate jooksul. See moodustab sotsiaalse kaasatuse aluse täiend- ja kõrghariduses, tööturul ning kogukonnas. Sotsiaalse kaasatuse soodustamisega valmistab kaasav haridus õppijaid paremini ette täiskasvanueluks (Kefallinou *et al.*, 2020).

Kaasava hariduse omandamisel on positiivne mõju ka kogukonnas toimetulekule. Kaasavad praktikad võivad innustada õppijaid, eriti neid, kellel on oht ebaõnnestuda, olema aktiivsed oma kogukonnas, arendama kuuluvustunnet ning valmistuma eluks ühiskonnas (Euroopa Agentuur, 2016). Järjest rohkem liigume kaasava ühiskonna poole, kus teineteisega arvestades on kõigil inimestel võimalused eneseteostuseks. Seda nii ühiskonnas, kui ka tööturul toimetulekuks. Eesmärgiks on edendada avatud ühiskonda, kus igal inimesel on võimalus tunda ennast kaasanuna ja toetatuna. Haridussüsteem peaks olema kujundatud nii, et see võimaldaks igal õpilasel arendada oma potentsiaali ja tunda end osana avatud ja kaasavast ühiskonnast (Kallaste *et al.*, 2017).

Õpetajaharidus on oluline valdkond Euroopa ja maailma poliitilistes tegevuskavades. Üldine arusaam on, et jõupingutusi peaks suunama õpetajate koolitamisele, mis aitaks muuta nende suhtumist hariduslike erivajadustega õppijate suhtes. Autorid toovad välja, et õpetajaid tuleks juba õpingute ajal ette valmistada kaasava hariduse kontseptsiooni osas, tagamaks nende valmisoleku vastutada kõigi õpilaste eest klassiruumis. Teoreetilised teadmised toetavad õpetajaid õpilaste arengupotentsiaali jälgimisel ja toetamisel (Arcidiacono & Baucal, 2020).

Kaasavat haridust silmaspidades peaks domineeriv väärtusperspektiiv hõlmama kõiki hariduslike erivajadustega õpilasi, mitte ainult neid, kellel on füüsilised või nähtavad puuded. Selle raames on hakatud suuremat rõhku panema koostööle kaasava hariduse ja eripedagoogika praktilises rakendamises, eesmärgiga vältida õpilaste kõrvalejäämist või isoleerumist kaaslastest (Haug, 2017). Nii Ryan & Deci (2020) kui ka Arcidiacono & Baucal, (2020) on maininud, et kõigil lastel on samasugune vajadus kuuluvus-, iseseisvus- ja pädevustunde järele. Sellest lähtuvalt tuleks õpikeskkonna kavandamisel seada esmatähtsaks, et iga kaasanuna juures õpilane tunneks sotsiaalset ja emotsionaalset rahulolu ja tunneks enda kuuluvust ühiskonnaliikmena.

Kaasava hariduse põhimõte seisneb selles, et kõigil õpilastel peaks olema õiglane ja võrdne juurdepääs haridusele ning see peaks soodustama ühiskonnas mitmekesisust ja kaasatust. Selle eesmärgi saavutamiseks on vajalik nii rahvusvaheline poliitiline toetus ja juhtimine kui ka koolide ja õpetajate aktiivne kaasamine ja panustamine.

1.2. Kaasava hariduse rakendamine Eesti haridussüsteemis

Aastal 2010 kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega sätestati, et õpilasi, kes vajasisid lisaks klassis toimunud õppetundidele lisatuge või muudatusi õppekorralduses, nimetati haridusliku erivajadusega õpilasteks (PRÕK, 2010). Hilisemad muudatused aastal 2018 tõid kaasa uuenduse, kus koolivälise nõustamismeeskonna ametliku otsusega õpilane, kellele rakendatakse koolis tõhustatud või erituge, määratletakse haridusliku erivajadusega õpilasena. Lisaks sätestati kaasava hariduse rakendamist juhtivaks printsiibiks Eesti haridusuuenduses. Seadusega kooskõlas peab kvaliteetne üldharidus järgima kaasava hariduse põhimõtteid ja olema võrdselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või erivajadusest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018).

Kivirand (2012) rõhutab, et tänapäeva kontekstis peitub kaasava hariduse eesmärk haridusele juurdepääsu laiendamises ja kõigi õppurite täieliku osaluse ning võimaluste soodustamises, eriti nende puhul, kes võivad olla õppimisest kõrvalejäämise ohus. Seega hõlmab kaasamine mitte ainult selgelt määratletud hariduslike erivajadustega õppijaid, vaid ka laiemat õppijate ringi. Eduka osaluse tagamiseks on esmatähtis kujundada erinevate osapoolte (õppijad, õpetajad, lapsevanemad jne) suhtumist ja hoiakuid (Kivirand, 2010; 2012; Räis, Kallaste, Sandre, 2016).

Kaasava hariduse teadliku rakendamise oluline vaatenurk on määratleda õpilase toe vajadus ja vastavate ressursside pakkumist, et õpilasel oleks võimalik koolis aktiivselt osaleda (Leijen et al., 2023; Arcidiacono & Baucal, 2020). Kaska ja Anspal (2016) toovad välja, et tugimeetmete toega saab õpilane teadmised, kuidas hakkama saada. Siinjuures on oluline teada, millist tuge õpilane vajab, et pakkuda seda tema vajadustest lähtuvalt. Kaasava hariduse põhimõtete järgimisel õppekorralduses võetakse arvesse õpilase individuaalseid akadeemilisi ja sotsiaalseid võimeid ning vajadusi vastavalt tema elukohajärgses haridusasutuses ning tagatakse vajalike tugisüsteemide kättesaadavusi (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009; Euroopa Erivajaduste ja Kaasava Hariduse Agentuur).

Kool esindab ühiskonna mudelit, kus omandatakse oskused ja teadmised, mis on vajalikud ühiskonnas toimimiseks. Selleks, et tagada sisukas ja kaasav haridus, on oluline tegeleda aktiivselt hariduse eesmärkide selgitamise ja põhjendamisega, nii kooli kui ka ühiskonna tasandil (Kallaste & Sõmer, 2017). Kooli ülesanne seisneb igale õpilasele individuaalsetest võimetest lähtuva, jõukohase õppe ja arengu tagamises. Selle eesmärgi saavutamiseks on oluline moodustada spetsialistidest meeskond, kelle ülesanne on identifitseerida õpilaste abivajadusi ja pakkuda asjakohaseid toetavaid lahendusi. Selles protsessis tuleb tagada, et kaasava hariduse rakendamine ei kahjustaks teiste õpilaste õigust saada kvaliteetset haridust (Õpilase toetamine koolis, 2022).

Sõltuvalt kooli suurusest ja lisatuge vajavate õpilaste osakaalust, on direktori ülesanne tagada vajalike tugiteenuste kättesaadavus. Kooli süsteemne valmisolek kõigi õpilaste toetamiseks nõuab põhjalikku ressursside analüüsi (Õpilase toetamine koolis, 2022). Engelbrecht jt (2017) ja Kaur (2015) toovad oma uurimuste tulemusena välja, et kaasava hariduse tõhusaks rakendamiseks, pidasid uuritavad oluliseks õpetajate toetamist ja motiveerimist ning erinevate koolitasandite koostööd, kus esmaseks toetajaks peaks olema kooli juhtkond. Hoolimata sellest, et paljud koolijuhid mõistavad kaasava hariduse olulisust, on nende peamiseks murekohaks kättesaadavate spetsialistide, näiteks eripedagoogide ja logopeedide piisavus (Räis & Sõmer, 2016). Mitchell (2020) on samuti välja toonud, et kaasav haridus ei piirdu pelgalt füüsilise keskkonna muutustega ja kaasõpilaste toetuse ning õppe pakkumisega ühises klassiruumis. Pigem nõuab see terviklikku ümberkujundamist tavapärasel hariduspraktikal, mis arvestaks inimeste mitmekesisusega. Selle saavutamiseks on vaja tihedat koostööd mitmete spetsialistidega ja erinevate tugiteenuste kättesaadavust.

Varasemad uuringud näitavad, et kaasava hariduse rakendamist üldhariduskoolides takistavad mitmed tegurid. Näiteks hoiakud ning teadmiste ja ressursside puudus tugispetsialistide ja meetmete osas. Kaasav haridus on oluline kaasava ühiskonna kontseptsioonist, mis tagab igale õpilasele võrdse võimaluse eneseteostuseks ja osalemise ühiskondlikes protsessides (Räis *et al.*, 2016). Leijen *et al.*, (2021) märgivad oma uurimuses, et lisaks professionaalsetele hariduslikele oskustele on oluline roll ühiskonnas ka inimeste uskumustel, hoiakutel ja põhiväärtustel. Sotsiaal- kultuurilisest vaatenurgast lähtudes pole kaasav haridus ainult professionaalne küsimus, vaid pigem sotsiaalsete põhiväärtuste küsimus.

Kooli oluline roll ja vastutus kasvatusliku mõju osas ulatub kaugemale ja ei piirdu ainult ainetundide läbiviimisega, vaid hõlmab õpetaja toetust õppija isikliku sotsiaalse arengu edendamisel (Skogen & Homberg, 2004). Autorid rõhutavad, et koolil on kohustus aidata õpilastel kujundada oskusi, mis võimaldavad neil tulevikus nii isiklikus kui ka tööalases elus

edukalt toime tulla. Samuti peab kool tagama, et õppetöö edendaks õpilaste tolerantsust ja austust erinevate inimeste suhtes ning oleks kaasav, kohandudes individuaalsetele vajadustele, kus õpilane on kesksel kohal (Skogen & Homberg, 2004). Kaasava hariduskorralduse põhimõtetele toetudes, on õpetajate elukutse viimastel aastakümnetel teinud läbi muutusi, mis tuleneb sellest, et õpetajad ja koolid on igapäevaselt seotud õpilastega, kellel esineb erivajadusi. Probleemide raskusastmed võivad olla vägagi erinevad – seetõttu peaks tänapäeval erivajadustega arvestamine olema iga kooli loomulik osa, kus iganes nad ka ei tegutseks (Häidkind & Oras, 2016).

Õpetajate ülesanne on jälgida õpilaste arengut ning vajadusel kohandada õppeprotsessi vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele. Siinjuures mainivad Leijen jt (2021), et õpetaja peab oma hoiakutes professionaalseks arenguks valmis olema. Õpetaja isiklikud omadused, hoiakud ja väärtused on oluliseks teguriks kaasava õpikeskkonna paremaks rakendamiseks (Häidkind ja Oras, 2016; Krull, 2000). Kaasava pedagoogika elluviimine ja rakendamine eeldab pidevat panustamist kaasava õppekava ja hindamispraktika arendamisse. Lisaks rõhutatakse vajadust tugevdada õppekavas sisalduvate teadmiste ja oskuste struktuuri ning tähtsustatakse emotsionaalse intelligentsuse ja sotsiaalsete oskuste arendamist, kuna need mõjutavad oluliselt õppijate tulevikuväljavaateid (Euroopa Agentuur, 2018). Motiveeritud õpetajad ja ühine visioon kaasavast haridusest on olulised suunad, millele tuleks keskenduda (Kivirand *et al.*, 2020).

2016. aastal läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et 80% õpetajatest kasutas kaasamise konteksti silmas pidades täiendavaid selgitusi. Samas 75% õpetajatest kohandas oma õppetööd, pakkudes lihtsustatud ülesandeid, mis oli kohandatud õpilaste individuaalseid vajadusi silmas pidades. Uuringutest ilmnas ka, et 14% õpetajatest tegeles hariduslike erivajadustega õpilastega, keda oli suunatud eriklassidest tavaklassi. Lisaks toodi välja, et kaasamist raskendab erinevad erivajadused ja klassikomplekti suurus (Räis & Sömer, 2016).

Kaasava hariduse paremaks rakendamiseks on olulisel kohal õpetajate professionaalne ettevalmistus ja pidev areng. Kaasava hariduse õpetajakoolituse arendamine on praegusel hetkel oluline nii Eestis kui ka rahvusvahelises kontekstis. Schuelka (2018) väidab, et tõhus kaasamine nõuab mitmekülgset protsessi, mille keskmeks on koolitatud õpetaja, kes on valmis kasutama erinevaid meetodeid, tagamaks kõigi õpilaste osalus. Seega kaasava hariduse tõhusus sõltub spetsialistide ühtsest arusaamast kaasava hariduse kontseptsioonist, kes vastutavad õpetajate koolitamise eest (Kivirand *et al.*, 2020). Kaasava hariduse spetsialistid, kellel on eripedagoogika taust on tähendanud, et tavalistes koolikeskkondades ei pakuta piisavalt tuge hariduslike erivajadustega õpilastele, kuna õpetajatel võib puududa vajalikud

teadmised ja oskused nende toetamiseks (Pedaste *et al.*, 2021). Selleks tuleb suurendada õpetajate pädevust ja oskusi, et tagada arusaam kaasava hariduse optimaalsest rakendamisest.

Räis ja Sömer (2016) rõhutavad üldhariduskooli õpetajate seisukohti, kus abiõpetajate vähesust ja ajalist ressursside piiratust peetakse oluliseks takistuseks kaasava hariduse rakendamisel. Samal ajal juhitakse tähelepanu seadusandliku raamistiku puudumisele, mis käsitleks abiõpetajatele esitatavad kvalifikatsiooninõuded. Haug (2017) märgib õpetajate piiratud pädevust kaasava pedagoogika valdkonnas. Õpetajate pädevused mängivad määravat rolli hariduse kvaliteedi tagamisel, et kõik õpilased saaksid täiel määral kasu kaasavast haridusest (Haug, 2017). Seega on õpetajate roll kaasava hariduse rakendamisel määrava tähtsusega, millest tulenevad otsused õpistrateegiate ja tõhusa rakendamise kohta koolides.

1.3. Õppekorraldus haridusliku erivajadusega (HEV) õppija toetamisel

Eesti põhikoolide juhid, pedagoogid, spetsialistid ja lapsevanemad tunnistavad hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste arvu suurenemist. Mõni aasta tagasi ei osatud veel ette näha, et nii paljudel lastel ilmnevad erinevad vajadused, mis hõlmavad füüsilisi, psüühilisi ja käitumuslike aspekte ning nõuavad individuaalset lähenemist hariduse omandamisel (HTM, 2020).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus sätestab haridusliku erivajaduse definitsiooni:

„Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemal viibimine 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 ettevalmistused õpetajad), taotlevates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökvass“ (PGS § 46 lg 1).

Kõrgesaare (2002) rõhutab, et alates 1970. aastast on arenenud riikides hakatud tavalisest õpikeskkonnast erinevate vajadustega õpilaste puhul kasutama terminit „*hariduslik erivajadus*“ (HEV). See hõlmab õpilasi, kelle võimed, taust ja isikuomadused erinevad nii palju, et nende vajadusi on tavapärastel viisidel raske rahuldada. Hariduslike erivajaduste tuvastamisel kasutatakse pedagoogilise- psühholoogilist hindamist. See hõlmab õpilase käitumise põhjalikku jälgimist erinevates kontekstides ning täiendava info kogumist kui ka tema õpikeskkonna kohta. Diagnoosimisel võetakse arvesse ka meditsiinilisi ja logopeedilisi

uuringuid. Andekate õpilaste väljaselgitamisel toetutakse spetsialistide poolt koostatud testide tulemustele ja silmapaistvatele saavutustele riiklikel või rahvusvahelistel võistlustel ning ekspertide hindamistele (PRÕK, 2010).

Mõiste “hariduslik erivajadus” kehtestati eesmärgiga loobuda puuduste rõhutamisest ning pigem keskenduda erinevate võimaluste pakkumisele, mis toetaksid õppimist (Norwich, 2010). Arcidiacono ja Baucal (2020) toovad välja, et põhiküsimus ei ole selles, mida laps saab või ei saa teha, vaid selles, millist toetust ja ressursse tuleks õpilasele pakkuda, et tal oleks võimalik kooli õppetegevuses mõtestatult osaleda. Autorite sõnul on kõigil õpilastel võimalus õppida, kui nende jaoks on loodud individuaalsed õpistrateegiad ja tugisüsteemid (Arcidiacono ja Baucal, 2020).

Vastavalt uue põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2018) hindab ja otsustab kool ise esmase toe vajaduse ning selle järel tagab õpilasele täiendava pedagoogilise juhendamise tugispetsialistide toe ning korraldab vajadusel individuaalset või rühmapõhist õpiabi. Kui üldtugi ei anna soovitud tulemusi või ei ole piisav lapse arengu toetamiseks, alustatakse põhjalikumalt hindamist, et välja selgitada edasine tugi. Tõhustatud või erituge vajavate õpilaste arendamisse kaasatakse kooliväliseid spetsialistid haridus-, sotsiaal- ja tervishoiu valdkonnast. Eriklassi või rühmi moodustades kohandatakse õpilase toe vajadust, iseloomu ja ulatust silmas pidades, pakkudes paindlikumaid õppimisvõimalusi.

Kivirand (2010) rõhutab, et haridusliku erivajadusega õppijale tuleb tagada kvaliteetne õpe, hoolimata nende individuaalsetest tugevustest või nõrkustest. Selle kohaselt peaks haridusliku erivajadusega õpilase õppetegevuse korraldamisel lähtuma kaasava õppe põhimõtetest, mis tähendab, et üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane oma eakaaslastega elukohajärgses koolis tavaklassis (Räis & Sõmer, 2016). Siinkohal on oluline, et õpilastel, kellel on raskusi tavapärase õppekavaga toime tulemisel, tuleks rakendada kaasava hariduse põhimõtteid, tagades kõigi õpilaste paremad väljakutsed tulevikus hakkama saamisel. Haridusliku erivajadusega õppijale tuleb tagada kvaliteetne õpe, arvestades nende tugevusi ja nõrkusi (Kivirand, 2010). Karlep (2015) juhib tähelepanu erivajadustega kaasamise ideaalile, mis eeldab nende õpetamist koos eakohaselt arenenud eakaaslastega, samuti toob välja, et kaasaegsed õppemeetodid ei pruugi olla sobilikud kõigile erivajadustega õppijatele, mis ei võimalda neil tagada arengut ja halvemal juhul viia koolist väljalangemiseni ning käitumisraskuste tekkimiseni.

Aja jooksu on paranenud hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste märkamine ja loodud tugispetsialistide süsteeme. Need peaks tagama tuge vajavate õpilaste õigeaegse märkamise ja pakkuma kiiret ning asjakohast abi nii otseste õppe- ja nõustamisvajaduste

rahuldamiseks koolis kui ka koolipersonali nõustamiseks, kes tegelevad erinevate (HEV) õpilastega. Siiski takistab süsteemi spetsialistide nappus. Eestis on endiselt puudus inimestest, kellel on eripedagoogilised oskused ning samuti on tugispetsialistide ressursid piiratud, mistõttu tugiteenuste kättesaadavus sõltub tugevalt lapsevanemate ja kooli ressurssidest ning samuti asukohast (Häidkind & Oras, 2016; Räis & Sömer, 2016).

1.4. Käsitöö ja kodunduse aine olulisus õpilase arengu toetamisel.

Käsitöö on oluline osa Eesti kultuurist, mis on seotud pikaajaliste traditsioonidega ning on edasi antud põlvest põlve. Selle toetamisele on kaasa aidanud ka üldhariduskoolides käsitöö ja kodunduse tunnid, mis on olnud olulisel kohal üldhariduskoolide ainekavas. Selle kaudu õpetatakse väärtustama esivanemate kätetööd ja hoitakse Eesti traditsioone uutele põlvkondadele.

Käsitöö ja kodundus on üks osa ainevaldkonnast „Tehnoloogia“, mis toetub mitmetele teistes õppeainetes omandatud teadmistele ning pakub õpilastele eduelamusi läbi praktiliste kogemuste. Seega on selle ainega seotud nii teoreetilised teadmised, mida saab rakendada praktilises elus, kui ka praktilised oskused, mis tuginevad teoreetilisele alusele (Reedik & Pohlak, 2010).

Tehnoloogiavaldkonda kuuluvad kolm õppeainet, mis on jaotatud vastavalt kooliastmetele. Esimeses kooliastmes on tööõpetus, II ja III kooliaste hõlmab tehnoloogiaõpetust, käsitööd ja kodundust. Käsitöö ja kodunduse õpetamisel kujundatakse nelja osaoskust: käsitöö, kodundus, tehnoloogiaõpetus vahetatud õpperühmades ja projektitöö. Praktiliste käsitöötundide oluline eesmärk on tutvustada erinevaid käsitööliike ning rakendada neid praktilistes tegevustes. Riiklikus õppekavas on esile toodud kohustuslikud õpiväljundid, mis panevad aluse õppeprotsessile. Samal ajal on olulist tähtsust projektipõhisel õppel, kus keskendutakse esemete planeerimisele, kavandamisele ja valmistamisele. Uue riikliku õppekava väljatöötamisel on erilist tähelepanu pööratud just sellele õppemeetodile antud ainevaldkonnas, rõhutades selle olulisust ning tõstes esile selle kasutamise mõju ja efektiivsust õppimise protsessis (PRÕK, 2011).

Kuna käsitöö ja kodunduse õppeained kuuluvad II ja III kooliastmesse, on õpetajate arvamused nende kooliastmete õpilaste ja õpetajate võimaluste kohta olulise tähtsusega kaasava hariduse rakendamise seisukohast. Hariduslike erivajadustega õpilaste haridus vanemates põhikooli astmetes on keerukas teema, mis hõlmab nii eripedagoogikat kui ka õppekava arendust. Siinjuures erinevad uuringud osutuvad sellele, et kuigi kaasamine algkooli

tasemel on üldisemalt edukas, tekivad vanemates astmetes märkimisväärsed väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel, kus õpetajad üksi ei saa olla vastutavad kaasava hariduse eduka rakendamise ees. Uuringus tuuakse välja, et kõigil kooliga seotud inimestel on oma roll ja vastutus nii hoiakutes kõikide õpilaste suhtes ja samuti teadmised kõikide õpilaste koosõpetamiseks ja toetamiseks (European Agency for ...,2003, 2022).

Käsitöö õpetamine avab õpilastele mitmekesised arenguvõimalused, toetades nende peenmotoorika arengut läbi erinevate käsitöötehnikate praktilise rakendamise. Olulist tähelepanu tuleb pöörata ka õpilaste loovuse arendamisele, mis käsitöö õpetamisel võimaldab neil väljendada oma ideid ja mõtteid läbi mitmekesiste materjalide kasutamise, seeläbi edendades nende loovust. Lisaks aitab käsitöö kaasa planeerimisoskuse arendamisele, sest see nõuab ettevalmistust, täpsust ja korrektsust detailide sobivusel. Samuti toetab õppeaine mõtlemisostkust, kuna õpilased peavad lahendama praktilisi probleeme ja tegema otsuseid, kuidas saavutada paremaid tulemusi, kasutades erinevaid käsitöötehnikaid (PRÕK, 2011, lisa 7).

Kodunduse õppes omandatakse vajalikud teadmised igapäevaeluga toimetulekuks, sealhulgas toidu valmistamise ja tervisliku toitumise põhitõe kohta ning õpitakse koostama tasakaalustatud menüüd, pöörates tähelepanu ka toitumishäiretele. Samuti antakse teadmised majandamisostkuste arendamisele ning edendatakse keskkonna- ja tarbimisteadlikust. Kodunduse ainetund toetab õpilaste sotsiaalsete ostkuste kujundamist (PRÕK, 2011, lisa 7).

Üldpädevuste kaudu on nii käsitöö kui ka kodunduse tunde võimalik lõimida teiste ainevaldkondadega. Tuginedes teistes ainetes omandatud teadmistele, vajab käsitöö ja kodunduse teemade käsitlemine ajalist kooskõlastamist, et tagada õppeprotsessi siduvus ja terviklikkus. Seda saab teostada, kohandades teemade käsitlemise aega teiste lõimuvate ainetega. Näiteks võib tervisliku toitumise teemat käsitleda inimese- ja loodusõpetuse ning bioloogia tundides eri kooliastmetes. Seega on kodunduse õpetajal oluline mõista, milliseid aspekte on teistes ainetes antud teemast juba käsitletud ning millal selle teemaga ainealaselt tegeleda. Praktilise teostuse osas on efektiivne, kui teoreetiline ettevalmistus toimub ühes aines ja sellele järgnevad praktilised tegevused (Saago, 2016).

Eesti käsitööõpetajad on kinnitanud Veeberi jt (2023) poolt läbiviidud uuringu järeldusi, mis rõhutavad, et õpilastel on praktiliste tegevuste kaudu võimalus arendada oma ideid ja maailmavaadet ning käsitöö muutub seeläbi vajalikuks õppeaineiks (Veeber *et al.*, 2023).

Õpilaste teadmiste kasvades avaneb neil rohkem võimalusi neid praktilistes tegevustes rakendada. Käsitöö ja kodunduse aine puhul on oluline, et varasemalt õpitud mõisted ja

teemad seostuksid praktilise tegevusega. See tähendab, et õpilased peaksid saama kasutada oma teadmisi ja oskusi käsitöö ja kodunduse ainetundides (Saago, 2016).

Kaasava hariduse rakendamine käsitöö ja kodunduse ainetunnis võimaldab kõigil õpilastel osaleda ja arendada praktilisi oskusi vastavalt nende individuaalsetele võimetele. See annab õpilastele võimaluse omandada vajalikke oskusi ja teadmisi igapäevaelus hakkama saamiseks ning toetab nende individuaalset arengut.

Käsitöö ja kodunduse aine õpetamine aitab tõsta õpilaste enesehinnangut, sest valminud isiklikud tööd suurendavad õpilases enesekindlust, pakkudes seeläbi rahulolu oma saavutuste üle. Käsitöö ja kodunduse õpetamine mitte ainult ei kanna edasi Eesti kultuuri ja traditsioone, vaid see on ka oluline osa õpilaste mitmekülgsest arengust, aidates neil arendada mitmeid olulisi oskusi, mis on vajalikud nende edukaks toimetulekuks nii isikuliselt kui ka tulevikus.

1.5. Õpetaja roll ja arvamused kaasava hariduse rakendamisel

Haridusstrateegia (2020) eesmärk oli luua mitmekesine õpikeskkond ja õppekavad, mis toetavad õppijate arengut. Siiski peavad õpetajad silmas suurenenud ülekoormust, mis ületab seaduslikud piirid ning nende enda suurenenud stressi. Lisaks rõhutatakse ka spetsialistide piiratud arvu, kellel on vajalikud koolitused kaasava hariduse põhimõtete edukaks rakendamiseks, sealhulgas ennekõike õpetajate ja tugipersonali osas.

Kutsestandardist tulenevalt kuulub õpetaja ülesannete hulka, olla teadlik ja arvestada õppijate mitmekesisusega (Kutsestandard. Õpetaja tase 7, 2019). Tänapäeval peetakse olulisemaks võtta arvesse õpilaste sotsiaalsed ja emotsionaalsed õpivajadused (Morton & Pilgrim, 2023). Autorid Morton & Pilgrim (2023) julgustavad õpetajaid arendama kõigis õpilastes mitmekesiseid elulisi funktsioonidega seotud oskusi nagu ajajuhtimine, planeerimine, organiseerimine ja probleemide lahendamine. Leijen *et al.*, (2023) rõhutavad, et õppetundide eesmärgipärane kavandamine, arvestades õppijate mitmekesisust, ning sotsiaalse ja emotsionaalse õppe rakendamine toetavad õppimise tõhusust.

Õpetajal on oluline pidevalt hinnata oma tööd, kohandades ja leides antud tingimustes optimaalseid lahendusi (Lister, 2020; Kutsestandard Õpetaja tase 7, 2020). Õpilaste jaoks on kaasõpilaste positiivne tagasiside äärmiselt oluline, mistõttu peaksid õpetajad arvestama jõukohaste ja kaasahaaravate ülesannete valikuga (Lister, 2020). Siinjuures on oluline, et õpetaja tunneks hästi õpilaste võimeid ja nende võimekust ülesannete lahendamisel. Kõrgesaar (2020) on samuti rõhutanud, et igale õpilasele individuaalse lähenemise tagamiseks, peab õpetaja tegema märkimisväärset eeltööd. See hõlmab õpilaste arengu

jälgimist ja õppeprotsessis vajalike muudatuste tegemist vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele ning sobivate õppemeetodite valimist, mis võimaldaksid õppijatel osaleda ja oma potentsiaali maksimaalselt realiseerida. Sellistes olukordades on oluline õpetaja loov lähenemine, kogemused ning pedagoogilised oskused. Ka varasemates uuringutes on välja toodud, et üks olulisemaid kaasava hariduse toetamise meetodeid on diferentseeritud õpetamine, mis on otseselt suunatud erivajadustega õpilastele, mis eeldab, et õpetamisprotsess on kohandatud õpilaste individuaalsetele võimetele (Bešić *et al.*, 2017).

Kink (2006) toob aga välja õpetaja olulisust õppe- ja kasvatusprotsessis ning tema isiklike omaduste professionaalsete teadmiste, oskuste ja hoiakute olulist rolli. Õpetaja edukus sõltub võimest selgelt väljendada ning teha õigeid valikuid, mida ja kuidas õpetada. See eeldab õpetajalt mitmekülgseid oskusi ja teadmisi mitte ainult oma ainevaldkonnas, vaid ka teadlikkust erivajadustest ning nendega arvestamist õpetamisel. Sageli, aga puudub kooliõpetajatel vajalik ettevalmistus erivajadustega õpilastega töötamiseks. Uuringutest tuleneb, et õpetajad, kes on osalenud koolitustel erivajadustega laste toetamiseks, omavad paremat arusaama erivajadustega õpilaste abistamisest võrreldes nendega, kellel sellised teadmised puuduvad. Paljud õpetajad väljendavad ise soovi täiendavate koolituste järele, et paremini toime tulla erivajadustega õpilastega (Haljaste, Mägi, 2001).

Tänapäeval on ettevalmistus HEV õpilastega töötamiseks osa õpetaja põhikoolitusest, kuid sageli puudub õpetajaks õppijal võimalus seda kohe rakendada ja tutvuda reaalselt erinevate õpilaste erivajadustega. Siinjuures õpetaja pädevus ei seisne üksnes tema individuaalsetes kutseoskustes, vaid ka arusaamades õpetamis- ja õppimisprotsessist ning kaasava hariduse põhimõtetest (Arcidiacono & Baucal, 2020; Slowik, *et al.*, 2022). Võiks arvata, et viimastel aastatel on siiski olukord märkimisväärselt paranenud, sest koolidele on õpetajate täiendkoolituste jaoks eraldatud rahalised ressursid, mis aitavad õpetajaid saada vajalikke täiendõppekoolitusi hariduslike erivajaduste teemadel. Samuti on õpetajakoolitustel üha enam pööranud tähelepanu tõsta teadlikust hariduslike erivajaduste märkamisest ja toe vajadustest. Boer, Pijl ja Minnaert (2009) uurisid õpetajate suhtumist kaasavasse haridusse ning jõudsid järeldusele, et see oli sageli negatiivne, kuna paljudel õpetajatel puudusid teadmised õpilaste erivajadustest. Nad märkisid, et vähese kogemusega ja kaasava hariduse koolitusi läbinud õpetajad suhtusid HEV õpilaste õpetamisse positiivsemalt võrreldes vähem koolitatud kolleegidega.

Kaasava hariduse elluviimine Eesti hariduspoliitikas on seni tekitanud erinevaid arvamusi ja emotsionaalseid protsesse. Hetkel puuduvad täpsed juhised koolidele kaasava hariduse rakendamise ja ressursside jaotamiseks. Siiski on oluline, et õppekorraldus järgiks kaasava

hariduse põhimõtteid ning iga kool leiaks individuaalsed strateegiad, kuidas integreerida eritingimusi vajavad õpilased tavaklassidesse.

2. METOODIKA

Seoses kaasava hariduse rakendamisega üldhariduskoolides on käesoleva magistritöö **uurimisprobleem**, teada saada, missugused on käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse põhimõtete tõhusal rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides, arendades kõikide õpilaste käelisi oskusi vastavalt nende individuaalsetele võimetele. Oluline on arvestada õpetajate arvamustega kaasamisega seotud teemadel, sest õpetaja on peamine kaasava hariduse elluviija koolis ja samas ka tagasiside andja spetsialistidele.

Magistritöö uurimisprobleemi lahendamiseks valiti kvalitatiivne uurimismeetod, mis võimaldab piiratud aja jooksul koguda andmeid uuritavate mõtete, kogemuste ja arusaamade kohta teemale kohaselt ning neid loomulikus keskkonnas tõlgendada, kirjeldada ja tuua konkreetseid elulisi näiteid (Laherand, 2008; Öunapuu, 2014).

Magistritöö **eesmärk** oli välja selgitada käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides.

Uurimistöö probleemist ja eesmärgist lähtudes sõnastati järgnevad uurimisküsimused.

1. Kuidas mõistavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kaasava hariduse tähendust Eesti kontekstis?
2. Millised on õpetajate arvates peamised väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides?
3. Millised on õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides vastavalt õppija vajadustele ja arengule?
4. Mida peavad õpetajad oluliseks, et tagada tõhus kaasava hariduse rakendamine?

2.1. Valim

Käesoleva uurimuses kasutati valimi moodustamiseks mittetõenäosuslikku sihipärast valimit, mille raames valiti populatsiooni kõige tüüpilisemad esindajad (Rämmer, 2014). Kutse intervjuul osalemiseks saadeti 16. õpetajale, neist 9 õpetajat andis nõusoleku uuringus osalemiseks. Valimi moodustamisel pööruti uuritavate poole nõusoleku saamiseks e-maili teel, milles tutvustati uuringu teemat ja eesmärki. Valimisse kuulusid käsitöö ja kodunduse õpetajad Eestimaa eri piirkondadest. Tabelis 1 on toodud intervjuueeritavate taustaandmed, milles konfidentsiaalsuse säilitamiseks on nimed asendatud pseudonüümidega (Õ). Õpetajad

olid tegevõpetajad nii väiksematest linnadest kui ka suurematest linnadest. Õpetajate töökogemus oli keskmiselt 20 aastat.

Valimi moodustamiseks kasutati käsitöö ja kodunduse õpetajate kontaktandmeid Eesti üldhariduskoolide kodulehelt. Uuritavateks oli üheksa üldhariduskooli õpetajat, kelle taustaandmed on esitatud (vt tabelis 1). Uurimuses osalenud õpetajate nimed on asendatud pseudonüümidega nende konfidentsiaalsuse tagamise eesmärgil (Eessalu *et al.*, 2017).

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed.*

Pseudonüüm	Haridustase	Tööstaaž	Kooliaste	Õpetamise valdkond
Õ1	Magister	23	II ja III kooliaste	Käsitöö ja kodundus.
Õ2	Magister	35	II, III ja IV kooliaste	Käsitöö ja kodundus, kunstiõpetus, -ajalugu.
Õ3	Magister	23	II ja III kooliaste	Käsitöö ja kodundus.
Õ4	Kõrgharidus	33	II ja III kooliaste	Käsitöö ja kodundus, tehnoloogia, kunstiõpetus.
Õ5	Kõrgharidus	34	II ja III kooliaste	Käsitöö ja kodundus varem ka loodusõpetus.
Õ6	Magister	10	III kooliaste	Käsitöö ja kodundus ning kunstiõpetus.
Õ7	Magister	10	II ja III kooliaste	Käsitöö ja kodundus ning klassiõpetaja.
Õ8	Kõrgharidus	23	II ja III kooliaste	Käsitöö ja kodundus ning kunstiõpetuse asendus.
Õ9	Magister	25	II ja III kooliaste	Käsitöö ja kodundus.

2.2 Andmete kogumine

Uuringus lähtutakse kvalitatiivsest uurimisviisist ja andmete kogumiseks kasutatakse poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab uurijal kohandada kavandatud küsimusi vastavalt vajadusele, sealhulgas küsimusi kohandades ümber sõnastada, muuta küsimuste järjekorda ning vajadusel esitada täiendavaid küsimusi, eesmärgiga saavutada arusaam uurivast teemast (Õunapuu, 2014).

Intervjuukava (Lisa1) koostamisel lähtuti töö uurimisküsimustest, teemakohasest kirjandusest ja juhendaja Marvi Remmik soovituselt. Intervjuu kava seoti tervikuks teemaplokkide kaupa, et igale uurimisküsimusele aitas leida vastuseid üks teemat käsitlev küsimuste plokk. Intervjuu käigus esitati küsimusi planeeritud järjekorras, kuid vastavalt saadud vastustele jäi võimalus intervjuueeritavale esitada täiendavaid ja täpsustavaid küsimusi, mis tekkisid vestluse käigus (Lepik *et al.*, 2014, Õunapuu, 2014).

Intervjuu küsimused jagunesid nelja teemaplokki ja intervjuukavas oli kokku 30 küsimust. Küsimustikku alustati taustaküsimustest. Järgnevad küsimused lähtusid uurimisprobleemist ja eesmärgist. Esimene küsimus „*Kuidas mõistavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kaasava hariduse tähendust Eesti kontekstis*“ ning sellele järgnev küsimuste blokk. Teise küsimusega „*Käsitöö ja kodunduse õpetajate peamised väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides*“, millele järgnesid abistavad küsimused. Kolmanda küsimuse „*Millised on õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides vastavalt õppija vajadustele ja arengule*“ ja sellele järgnenud küsimused. Ja neljas osa põhines soovitusel „*Mida õpetajad peavad oluliseks, et tagada tõhus kaasava hariduse rakendamine*“ oma küsimuste blokiga.

Intervjuud viidi läbi 2024. aasta veebruari- ja märtsikuu jooksul. Esmalt toimus ühe õpetajaga prooviintervjuu, et olla kindel küsimuste arusaadavuses ja et nendega saadakse vastused uurimisküsimustele. Tagasiside põhjal kohandati paari küsimusega intervjuukava. Intervjuud toimusid Google Teamsi videokeskkonnas (*teams.microsoft.com*). Intervjuud salvestati täies mahus. Intervjuude pikkus jäi vahemikku 35 - 71 minutit.

Enne intervjuu algust tutvustati intervjuueeritavale magistritöö teemat ja töö eesmärki ning intervjuuks kuluvat orienteeruvat aega, samuti räägiti läbi konfidentsiaalsuse tagamise tingimused ning et kogutud andmeid analüüsitakse vaid käesoleva uurimuse tarbeks. Intervjuueeritavalt küsiti luba intervjuu salvestamiseks, millega kõik nõustusid.

2.3. Andmeanalüüs

Magistritöö raames kogutud andmeid analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kus eelnevalt teadaolevate teoreetiliste seisukohtade järgimise asemel kogutakse informatsiooni otse uuritavalt. See meetod võimaldab paremini esile tuua uurimuses osalejate mõistmist ja tõlgendusi, lähtudes andmete kogumise ja analüüsi paralleelsusest (Laherand, 2010). Andmeanalüüs jagunes kolmeks etapiks, milleks oli intervjuude täies mahus transkribeerimine, kodeerimine ja kategooriate moodustamine.

Andmeanalüüs algas intervjuude transkribeerimisega, kus intervjuu vestlus kirjutati üles võimalikult täpselt. Et tagada uuritavate konfidentsiaalsus, asendati intervjuueeritavate nimed pseudonüümidega ning isikunimed eemaldati transkriptsiooni käigus täielikult. Transkribeerimisel märgistati õpetaja pseudonüümi Õ (1-9), (Õ1, Õ2, Õ3 jne.). Läbiviidud intervjuude transkribeeritud tekste oli kokku 84 lehekülge, helifaile oli kokku 7h ja 30 minuti jagu. Helifailide transkribeerimisel kasutati Windows Media Playerit, millega oli võimalik salvestisi pausile panna, tagasi kerida ja kuulata üle vajaliku koha pealt. Tekstifailid korregeeriti ja tehti parandused vastavalt salvestistele, mille peale kulus aega ca 32 tundi.

Andmete analüüsimise teiseks etapiks oli: andmete analüüs kvalitatiivse induktiivse ehk tavapärase sisuanalüüsi meetodil. Peale intervjuude transkriptsioonide lugemist alustati kodeerimisega. Kvaliteetse sisuanalüüsi keskseks osaks on andmete kodeerimine, mis nõuab uurijalt põhjalikku ja korduvat andmete analüüsimist. Selle protsessi käigus eraldatakse tähenduslikud üksused ja määratakse neile vastava nimelised koodid (Kalmus *et al.*, 2015).

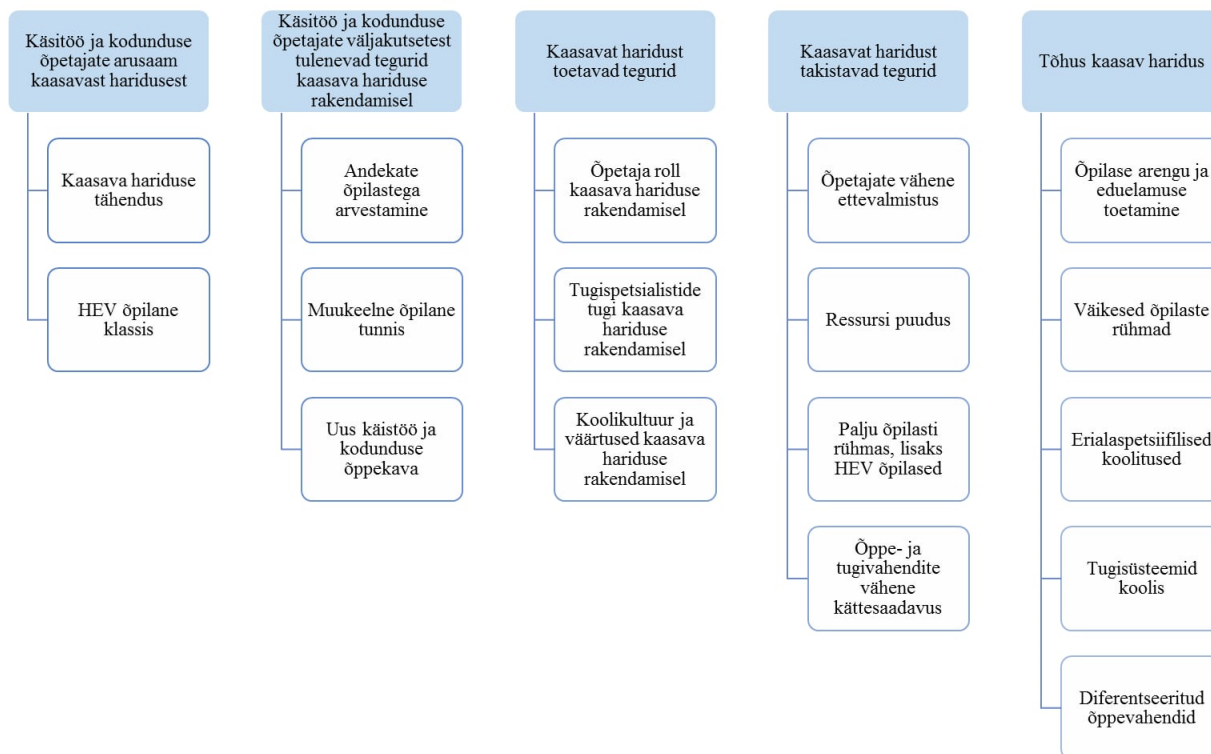
Selleks kasutati andmeanalüüsi tarkvara QCMap, mis võimaldas analüüsida kõiki intervjuusid koos kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Programmi laeti üles intervjuude tekstifailid, ühes failis oli nelja õpetaja transkriptsioon (*docx*) ja uurimisküsimused. Olulised tekstilõigud markeeriti ning neile anti märksõnad ehk, mis olid seotud uurimistöö uurimisküsimustega ja aitasid neile leida vastuseid. Parema uurimise tarbeks jaotati tekst intervjuuküsimuste kaupa lõikudeks. Kodeerimise eesmärgiks oli teksti mõistmine, selle osadeks jaotamine ning kategooriate loomine ja süstematiseerimine (Laherand, 2008).

QCMap programmi abil koondati tähenduslikud üksuste koodid vastavalt koodide vahelistele seostele kategooriatesse, mille järel jätkus töö kategooriatega. Koodi ja kategooria iseloomustamiseks toodi tekstist välja näiteid (Laherand, 2008). Usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerija abi, kes kodeeris kolmandiku andmehulgast. Kodeerides märgiti ära tähenduslikud üksused ja leiti peamiselt samu koodi, erinevused väljendusid vaid sõnastuses, mille üle arutledes jõuti sarnasele tulemusele.

Tööprotsessi selgemaks jälgimiseks kasutas autor uurijapäevikut, mis toetas teda mitte ainult intervjuude läbiviimisel, vaid ka teiste planeeritud tegevuste jaoks. Eelnevate päevikusse tehtud märkmete põhjal intervjuude kordaminekud või õpikohad andsid väärtusliku panuse järgmiste intervjuude paremaks ettevalmistamiseks. Samuti aitas päeviku pidamine tagada, et planeeritud ajaraam ja kokkulepped intervjuueeritavatega püsiksid fookuses. Samuti uurija jaoks olulised tähelepanekud, mis olid seotud uurimistööga.

Järgnevas peatükis esitatakse uuringu tulemused vastavalt uurimisküsimuste kaupa, mille juures kirjeldatakse lahti tekkinud peakategooriaid.

Tabel 2. Peakategooriad koos alakategooriatega



3. TULEMUSED

Magistritöö **eesmärk** oli välja selgitada käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides. Uuringu tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa, lähtudes andmeanalüüsi käigus moodustatud peakategooriatest ja alakategooriatest. Esimese uurimisküsimuse, kuidas mõistavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kaasava hariduse tähendust Eesti kontekstis, kujunes andmeanalüüsi käigus üks peakategooria: **käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaam kaasavast haridusest** ja kaks alakategooriat: kaasava hariduse tähendus ja HEV õpilane klassis, mis on ka aluseks tulemuste tutvustamisele. Tulemusi on illustreeritud tsitaatidega intervjuudest. Tsitaadid on esitatud tekstis kaldkirjas ning juurde on lisatud intervjuueeritava pseudonüüm.

3.1. Käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaam kaasavast haridusest

3.1.1 Kaasav haridus üldhariduskoolis

Intervjuudest selgus, et kaasava hariduse teema on endiselt aktuaalne ja õpetajad mõistavad kaasava hariduse olemust, kui võimaluse andmist igale õpilasele. Kaasavaks hariduseks peeti võimalust õppida koos eakaaslastega tavakoolis olenemata õpilase hariduslikust erivajadusest.

Õpetajad tõid välja, et kaasav haridus hõlmab kõiki samas klassiruumis õppivaid õpilasi, kelle hulgas on nii tavaarenguga lapsed, erivajadustega lapsed, samuti väga erineva tasemega, käitumisega kui ka muukeelsed õpilased. Samuti lisati, et kõigil õpilastel olenemata hariduslikest erivajadustest on võimalus õppida seal koolis, kus lapsevanem on otsustanud lapse õpingute raames panna.

Põhiidee on kõigi õpilaste lõimumine üldisesse õpikeskkonda, pakkudes neile võrdsed võimalused õppimiseks ja arenguks (Õ5).

Õpetajad tõid intervjuus välja, et kaasav haridus üldhariduskoolis viitab hariduspoliitikale ja - praktikale, mis peaks tagama kõigile õpilastele võrdse juurdepääsu kvaliteetsele haridusele, sõltumata nende individuaalsetest vajadustest või erivajadustest. Samas jäädigi enamasti kõhklevale seisukohale, kas koolid ikka suudavad pakkuda kvaliteetset haridust.

Ma ei usu sellesse kvaliteetsusesse seal, et nad tõesti on hoitud enam vähem, midagi ei juhtu aga jah, kui on ikkagi see agressiivne laps ja seal kõrval siis keegi teine tõesti nagu võib olla, hakkab seda nagu kartma isegi /.../ ja me ei suuda. /.../. Aga et, mis see võluvits nüüd on, et me siis kõik istume ühes, kõik õpilased ühes ruumis ja kõik saavad kvaliteetset õpet ja oleme nagu rõõmsad ja õnnelikud, et mida, mis imevahend see on, see on nagu keeruline (Õ7).

Õpetajate toimetulekud sõltuvad väga olukordadest ja ka õpilaste eripäradest, millega õpetajad peavad kokku puutuma. Ent intervjuueeritud õpetajad leidsid, et suurest ja üllast kaasava hariduse kontseptsioonist arusaamine on keeruline, sest selle rakendamine koolikeskkonnas on väga väljakutsuv. Ühiselt leiti, et tegelikkuses ei saa kaasavast haridusest keegi tõelist kasu. Haridusliku erivajadusega õpilased ei saa sellest tuge, sest neil on vajadus hoopis teistsuguse keskkonna ja õpetamismeetodite järele, et tõhusalt õppida. Kuigi sotsiaalset integreerimist peavad õpetajad oluliseks, võimaldades neil olla koos teiste õpilastega vahetundides, kuid õppimiseks vajavad nad individuaalsemat lähenemist.

Mina julgen küll tunnistada, et ma olen suhteliselt hädas, kaasava hariduse teema on nagu selles mõttes nagu kohati sellist jõuetust tekitav. See on hästi keeruline teema. Siin on nii palju nagu see läbimõtlemata või lahtiseid otsi ja tegelikult nagu me rääkisime, siis jõuetu on (Õ2).

Õpetajad leidsid, et kaasava haridusega on seotud terve rida probleeme. Soovist pakkuda kõigile õppijatele vastavalt lapse individuaalset eripära arvestades kvaliteetset haridust, on õpetajad mures, kas nad ikka on selleks suutelised.

Kui ma ennast kõikide vahel jagan, siis tegelikult ei saa keegi mitte midagi. Kõik saavad natuke. Ma ei tea, võib olla ma olen lihtsalt saamatu õpetaja, kes ei suuda olla selline superkangelane klassi ees. Kõik saavad kõike suurepäraselt, minu tunnis kindlasti mitte. Mina julgen seda tunnistada ka (Õ1).

Intervjuudes tõdeti, et kaasava hariduse seisukohast peaks õpetaja keskenduma kõigi õpilaste õppeprotsessi kaasamisele ning seejuures tagama kõigi õppijate isikliku arengu. Samas leiti, et

riiklikul tasandil ei ole selleks antud vajalikku ressursi abiõpetajate näol, mistõttu peavad õpetajad suutma olukorraga üksi toime tulla.

Kui Eesti riigis tahta, et see kaasav haridus tõhusalt toimiks, siis on koolidesse vaja abipersonali. Eesti riik võttis selle toreda idee kaasava hariduse idee üle andmata aru, millise inimressursi vajaduse see endaga kaasa toob. Abiõpetaja, et seda tugipersonali on juurde vaja selleks, et see kaasav haridus toimiks nii, nagu päriselt peab (Õ1).

Õpetajad tunnistavad kaasava hariduse põhiidee väärtust, mille raames kõik õpilased lõimitakse üldisesse õpikeskkonda, kuid toovad välja, et üks õpetaja ei suuda üksinda pakkuda kõigile võrdseid võimalusi õpilaste õppimiseks ja arenguks. Kaasava hariduse lähenemine tekitas intervjuueeritavate seas erinevaid seisukohti. Käsitöö ja kodunduse õpetajad tõstatasid küsimuse, kas üldhariduskoolis peaks olema teatav piir õpilaste võimetega arvestamisel, et millised on õpilase erisused, kus ta tuleb veel toime üldises koolikeskkonnas, samas on õpilasi, kes vajavad individuaalsemat lähenemist ja keskkonda, mis arvestaks tema vajaduste ja võimetega. Samuti peaks olema neile tagatud spetsialisti tugi.

Ma tahan öelda, et see kaasav haridus on praegu nii lai mõiste, selline tume maa, et kusagil peavad olema piirid. Nagu millise erivajadusega on veel reaalne, et ta ka tavakoolis õpib ja kust maalt on see, et tal oleks vaja seda erilist keskkonda ja täiesti spetsiaalse ettevalmistuse saanud inimesi (Õ2).

Kaasava hariduse põhimõtte kohaselt on kõigil inimestel õigus saada haridust vastavalt nende võimetele ja vajadustele. Samas tõdeti, et kaasava hariduse „sildi all“ peab õpetaja toime tulema nii hariduslike erivajadustega kui käitumiskäitumistega õpilastega, kelle vanemad ei ole oma lapsega piisavalt tegelenud. Intervjuudes kirjeldati olukordi, kus erinevate käitumishäiretega õpilastel on keeruline suures kollektiivis kohaneda ja end hästi tunda ning tekivad olukorrad on väljakutseid pakkuvad nii lapsele endale kui kaasõpilastele ja õpetajatele.

Minu arust see mõte, et paneme kõik ühte suurde potti kokku ja siis kõik tunnevad ja kõik aktsepteerivad ja see empaatia ja kõik muu sinna juurde, et see ei toimi. Vahetunnis on ju ka näha on ju neid lapsi, kes on ATH- d, üliaktiivsed vahetunnis nagunii saavad nad kokku teiste lastega ka. Ühesõnaga suur üldine suurde kollektiivi panek tegelikult minu arust asi küll ei toeta (Õ2).

Lisaks on õpetajad leidnud, et teatud õpilased vajavad õppimiseks hoopis teistsugust õpikeskkonda, kuna muidu ei saa nad omandada kvaliteetset haridust. Mitmes intervjuus on aga mainitud, et õpetajate ressursid ja energia suunatakse peamiselt käitumuslikult keerulisemate õpilaste toetamisele, mille tõttu saavad teised õpilased vähem tähelepanu ja võimalusi nende õpilaste vajadustega arvestamiseks.

Raske on ühelt maalt õpetada. Ma ei tea, äkki see, kes on võib olla väga tark ja osav ja nutikas, aga tal on käitumishäire ja seal siis kõrval on selline laps, kes vajab

keskendumiseks rahu ja vaikust, sest tema muidu ka ei saa õppida. Ma ei paneks neid nagu ühte kollektiivi (Õ7).

Intervjuude käigus tõid õpetajad välja olulised arvamused oma rolli kohta õpetajana. Õpetajad hindavad oma panust kaasava hariduse rakendamisse ja mõistavad, et nende edukus toimetulemisel sõltub õigetest õpetamismeetoditest, valikutest, väärtustest, mida õpetaja õpilaste arengu toetamiseks peab rakendama. Toetades õpilasi nii hariduslikult, emotsionaalselt kui ka sotsiaalset tuge pakkudes, mõistavad õpetajad, milliseid väärtusi nad ise edasi annavad. Intervjuudes tõdeti, et just eriliste õpilaste kaudu mõistavad, kui palju on ta suuteline toetama õpilasi nende isiklikus kasvus.

Kaasav haridus on väga hea, sest kui oleksid ainult erivajadusega õpilased seal tunnis, kus jääb siis see rosin päeva. Tegelikult selle rosina annab nii see erivajadusega laps seal tunnis, kui ta suudab tava laste midagi ära teha ja loomulikult ka see tava laps, kes suudab sind üllatada. See raskus seal klassis, et mul on nüüd see erivajadusega laps, mida moodi ma selle lapseni jõuan, et ta midagi teha oskaks. Et ma ületan ennast, laps omandab midagi ja ma olen selle üle uhke, et näed saigi selle silmuse tegemise selgeks (Õ3).

Uuritavad õpetajad mõistavad suurt ja ideaalset ideed, kuid tajuvad kaasava hariduse praktilist väärtust, kus on veel palju puudujääke. Käsitöö ja kodunduse õpetajad mõistavad oma rolli ühiskonnas, kus neil on võimalus pakkuda individuaalset tuge, juhendades õpilasi ja aidates neil areneda saades vajalikud teadmised ja oskused tulevikuks.

3.1.2. HEV õpilane klassis

Intervjuudes osalenud õpetajad on ühel meelel, et HEV õpilasele, kellele on nõustamiskomisjoni otsusega määratud õppimine väike-, või eriklassis sealhulgas lihtsustatud õppekaval, toetab õppijat paremini, kui ta saab õppida endale sobivas keskkonnas, mitte liidetuna suure klassiga. Vastav otsus on õpilasele määratud põhjusega, sest ühel või teisel põhjusel ei saa ta suures klassis iseseisvalt hakkama ja vajab seetõttu lisatuge õpiväljundite omandamiseks.

Rajaleidja nõustamismeeskonna poolt koostatud otsustesse on mingid väga spetsiifilised vajadused ja toed sisse kirjutatud, siis alati ei pruugi olla võimalik neid õppekorralduslikult niimoodi teha. See on ilmselt selle õpilase jaoks ideaal, aga tehniliselt ei ole võimalik õpet korraldada nii, et kui kirjutatakse otsusesse, et see õpilane peaks olema 2 kuni 3 õpilast tunnis või individuaalselt, kaasa arvates siis käsitöös ja tehnoloogias. Tegelikult neid tihtipeale ei ole võimalik spetsiifilisi toe võimaluse niimoodi rakendada (Õ8).

Intervjuudes tõid õpetajad esile, et suures grupis on keeruline pakkuda õpetust mitmel tasandil, kuna HEV õpilased ja tavaprogrammi õpilased õpivad koos. HEV õpilased vajavad

suuremat individuaalset tähelepanu ja juhendamist. Lisaks märkisid õpetajad, et loovaine tundides, mis pakuvad vabamat õpikeskkonda on distsipliini seisukohalt probleemiks ka käitumisraskustega õpilased. Sellised olukorrad nõuavad õpetajatelt suuremat võimekust ja oskust enesekehtestamisel, et tagada tunnis korrapära ja distsipliin. Käsitöö ja kodunduse õpetajad tõid esile, et paljudel HEV õpilastel, kellel esineb tähelepanu- või käitumishäireid, on raskusi õppematerjalide mõistmisel.

Ühiselt mõistetakse, et HEV õpilased vajavad individuaalsemat lähenemist, eriti need, kes on käeliselt nõrgemad ja vajavad aeglasemat tempot. Suuremas grupis võib õpilaste keskendumisvõime olla häiritud, mis võib viia kergesti ärritumiseni või vastupidi, tagasihoidlikkusele ning tahaplaanile jäämisele. Õpetajad märkasid ka, et õpilastel esineb raskusi ülesannete mõistmisel ja õpitava meelde jätmisel.

Intervjueeritavad õpetajad tõid välja, et igas klassis on HEV õpilasi ja õpetajal on vaja arvestada iga õpilase individuaalsete vajaduste ja võimetega, et tagada neile võrdseid õppimisvõimalusi ja toetust haridusprotsessis. Õpetajad rõhutasid, et haridusliku erivajadusega õpilane vajab hariduse omandamiseks sageli tuge, eripedagoogilt või psühholoogilt, kuid kõige olulisemaks peeti siiski individuaalset lähenemist õpilasele. Õpetajad määrasid haridusliku erivajadusega õpilaseks neid, kes võivad kogeda õpiraskusi üldiselt või mingis konkreetses ainetunnis ja vajada seetõttu rohkem tuge õpiväljundite saavutamiseks.

Klassides, kus õpivad tõhustatud toega õpilased, ei pruugi õpilasel olla Rajaleidja poolt määratud otsust. Sellegipoolest on üldhariduskoolis nende laste toetamiseks vajalik pakkuda lihtsustatud tööjuhiseid. Õpetajad märkisid, et selline lähenemine võib põhjustada õpilaste võrdlemist kaaslastega, mis võib omakorda negatiivselt mõjutada nende enesehinnangut. Uuritavad õpetajad tõid esile, et haridusliku erivajadusega õpilaste spekter on lai, mis hõlmab nii õpiraskustes kui ka võimekamaid õpilasi. Üldjuhul määratleti haridusliku erivajadusega õpilaseks need, kes vajavad kõigis ainetes või teatud õppeainetes abistavat tuge. Samuti peetakse hariduslikuks erivajaduseks õpilasi, kellel on suuremad võimed kui nende eakaaslastel. hariduslikuks erivajaduseks õpilast, kellel on teistest suurem võimekus. Käsitöö ja kodunduse õpetajad tõid probleemidena esile õpilasi, kellel on käitumishäired või sellega seonduvad probleemid.

Eripärad, et on nii vaimse võimekuse mahajäämust ja on käitumis probleemidega õppijaid ka, et nad enamasti need käitumis probleemid varem või hiljem hakkavad, siis ka seda õppimise poolt segama (Õ8).

Hariduslikuks erivajaduseks on käsitöö ja kodunduse õpetajad toonud küll ka välja düsgraafia või düsleksia vormid, kus õppimine on raskendatud, kuid sellised erivajadused ei väljendu

käsitöö ja kodunduse aines, pigem takistab käsitöö ja kodunduse tundides õppimist, kui õpilasel on arusaamine juhenditest raskendatud või, kui ta on teistest aeglasem. Lisaks nimetati, et õpetajate jaoks on ka suureks väljakutseks vasakukäelised õpilased.

Uurimistulemustest lähtuvalt saab välja tuua, et õpetajad mõistavad kaasava hariduse konteksti, kuid arvamused kaasava hariduse kohta on erinevad. Sama võib öelda, et õpetajad on oma ainetundides sageli silmitsi seisnud erinevate individuaalsete eripäradega, mis on nõudnud neilt kohandatud lähenemist vastavalt õpilase vajadustele.

3.2. Käsitöö ja kodunduse õpetajate väljakutsetest tulenevad tegurid KH rakendamisel

Teise uurimisküsimuse juures tuuakse välja, millised on õpetajate peamised väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides. Andmeanalüüsi käigus eristus peakategooria: **käsitöö ja kodunduse õpetajate väljakutsetest tulenevad tegurid kaasava haridus rakendamisel** ja kolm alakategooriat: andekate õpilastega arvestamine, muukeelne õpilane tunnis ja uus käsitöö ja kodunduse õppekava.

3.2.1. Andekate õpilastega arvestamine

Intervjuudes toodi välja, et hariduslikuks erivajaduseks loetakse ka andekust. Käsitöö aines saab eristada selleks õpilasi, kes on käeliselt võimekad ning, kes suudavad luua esemelisi väärtusi erinevatest materjalidest ja sealjuures kasutada õigeid töövahendeid oskuslikult. Üheks raskendavaks argumendiks kaasavat haridust rakendades märgivad õpetajad, et suur osa tähelepanust ja ressurssidest läheb vähem võimekamate õppijate, HEV õpilaste ja käeliselt nõrgematele õppijate toetamiseks ja aitamiseks, mistõttu jääb käeliselt võimekamate õpilaste toetamiseks tunnisiseselt vähe aega ning nad peavad sageli ise hakkama saama.

Ma ei pea ka seda õigeks, et need ülitublid õpilased peavad kogu aeg iseseisvalt töötama või siis on see, kes kõige rohkem abi vajab, et ei saagi nii palju abi, kui ta tegelikult vaja oleks tunnis (Õ1).

Üheks võimaluseks on käsitöö ja kodunduse õpetajad välja pakkunud käsitööringi idee, kuid õpetajate suure töökoormuse tõttu pole intervjuueeritavatel võimalik seda ellu viia. See omakorda piirab õpetajate võimalust pakkuda piisavalt tuge ja ressursse andekatele õpilastele osalemiseks käsitööringides ning ka nendele õpilastele, kes tunnevad huvi ja soovi käsitööga tegeleda.

Osades koolides ma tean on olemas käsitööring, minul lihtsalt aja puudusel, ei ole võimalik seda teha. Ma tunnen, et olen nagu sidrun tühi päeva lõpuks. Kindlasti oleks

tore, et saaksid need õpilased rohkem teha, kes tahavad. Sellisel juhul oleks võimalik süvendatumalt teha (Õ2).

Probleemina toodi intervjuudes välja, et käsitöö ja kodunduse õpetajad ei jõua andekatele õpilastele pöörata piisavalt tähelepanu, mistõttu selle tulemusena jäävad andekad õpilased sageli ilma võimalusest oma oskusi täielikult arendada, mis võimaldaks neil osaleda ainealastel olümpiaadidel. Õpetajad väljendasid muret selle pärast, et õppekava ja tunniplaani nõuded ning klassides suur õpilaste arv muudavad individuaalse tähelepanu pööramise keeruliseks. See omakorda takistab andekate õpilaste arengut ning võimalikke saavutusi käsitöö ja kodunduse valdkonnas.

Andekatega tegelemine, see eelkõige puudutab olümpiaade, aga, kui seal tunnis on neid ülevalt poolt ja altpoolt tippusid, siis tegelikult ütleme need üliandekad jäävad siiski nagu pigem toetamata. Või siis teine asi on see, et neile saab neid ülesandeid antud, sa oled tubli, sa saad hakkama, aga nendega ei ole niimoodi aega tegeleda, nagu sa pead nendega tegelema, kes muidu pööraks lihtsalt elu pea peale (Õ2).

Intervjuude käigus ilmnas, et eriti noorematel õpilastel, kes tulevad algklassidest, on suur huvi II kooliastme alguses käsitöö tegemise vastu. See pakub suurepäraselt võimalust neid toetada ja nende huvi arendada. Kuid suur grupp või palju individuaalset toetusi vajavad õpilased rühmas võib mõjutada nende motivatsiooni ja arengut, et tegeleda tulevikus käsitööga.

Eriti kui nad tulevad 5. klassi, siis see huvi on nii suur ja kui suudaks seda huvi kogu aeg hoida järjepidevalt, et siis ma arvan, et eks see ole ka siuke omaette väljakutse. Aga see on vähemalt üks võimalus, kus neid loovained rohkem õpetada (Õ1).

Käsitöö ja kodunduse ainevaldkonnas on motivatsiooni tekitamine ja hoidmine äärmiselt oluline, kuna oskuste omandamine nõuab korduvaid praktikaid ja katsetusi. See protsess vajab nii õpilaselt kui ka õpetajalt ressursse ja kannatlikkust, et luua meeldivaid ja väärtuslikke esemeid. Üks intervjuueritav õpetaja on rõhutanud, et õpilaste potentsiaali märkamise nõuab õpetajalt oskust neid motiveerida ning hoida neid pühendunult õppeprotsessis.

Kõige suurem väljakutse on, et kui ta on üliandekas ja ta piirdub selle vähesega. Vot see on ka suur väljakutse, et sa näed, et ta võiks veel teha, et ta on niivõrd andekas, et õpiks veel midagi ja ta ütleb, et ei, ma tegin ja mul ei ole nagu rohkem vaja. Ma sain ju hinde. Tegelikult see on mulle see suur väljakutse. Aga õpetajana sa ju ikkagi peaks nagu suuremad võimed olema (Õ3).

Üldhariduskooli kaasava hariduse põhieesmärk on keskenduda erivajadustega õpilastele. Õpetajad, aga tunnevad, et tegelikult on jäänud tahaplaanile just tavalapsed ja andekad lapsed, sest ilma piisava toeta ei ole võimalik pakkuda õpetajal vajaminevat tähelepanu ja toetust õpitulemuste parandamisel teistele õpilastele.

Mina tahaks teha juba ettepanekuid, et palun hakkame pöörama tähelepanu nendele teistele lastele ka sama palju. Minu meelest nende laste jaoks meie koolis küll tehakse väga, väga palju. Ja minu arvamus on see, et ma saan aru, et kohati need võib olla hästi andekad lapsed ja need tavalapsed, need nagu jäävadki ilma tähelepanuta, sest

me kogu aeg peame mõtlema sellele, kuidas hariduslike erivajadustega lapsi toetada. Tegelikult on see kurb, et miks see tava laps, siis on teistmoodi, et tema vajab sama palju õpetaja tähelepanu ja tuge (Õ1).

Intervjuude tulemuste põhjal on märgatav, et õpetajad tunnevad klassiruumis ära andekaid või käeliselt võimekamaid õpilasi ning soovivad toetada nende õppimist ja arengut. Ent samas tajutakse, et nende tähelepanu ja pingutused suunatakse peamiselt individuaalsele abile hariduslike erivajadustega, käitumisprobleemidega või käeliselt nõrgemate õpilaste jaoks.

3.2.2. Muukeelne õpilane tunnis

Mitmes intervjuus tõdeti, et klassirühmadesse on lisandunud Ukraina õpilasi, kes võivad kogeda raskusi tunnis käsitletava materjali järgimisel. Sellest tulenevalt on oluline nii õpetajate, kui ka õpilaste jaoks kohanemine ja integreerumine klassikollektiiviga. Sarnaselt eestlaste seas esinevatele erivajadustega õpilastele vajavad ka Ukraina õpilased täiendavat tähelepanu, kuna nad õpivad teises keeles ning mõned neist võivad leida õppetöös arusaamisega raskusi. Õpetajatelt eeldatakse võimekust pakkuda neile õpilastele sobivaid õppetingimusi ja -vahendeid ning individuaalset õpetust vastavalt nende vajadustele.

Nüüd, kui meil ukrainlased ka veel integreerides meil Eesti õpilaste hulka, siis on ka niimoodi, et sa pead laskma ka veel vene keelde tõlkida, kui sa ise sellega hakkama ei saa. Mingisuguseid töölehti, et nemad saaksid mingilgi määral kaasa tulla või sa pead ise suhtlema teises keeles ja siis on see, et. näiteks praktilisi töid (Õ1).

Õpilase individuaalsetest vajadustest lähtuv integreerimine nõuab õpetajatelt paindlikku lähenemist. Teades õpilase eripärasid, saavad õpetajad kohandada õppevahendeid, lihtsustada materjali või kasutada näitlikustamist, et aidata neil paremini õppida. Ühe õpetaja positiivne tagasiside Ukraina õpilase toele pakkus nii õpilasele kui ka õpetajale meeldiva eduelamuse.

Mul on siin Ukraina tüdruk. Ma olin ikka väga õnnelik, et ta õppis heegeldama, et selles mõttes, minu eesti keelse õpetamise tagajärjel õppis tema heegeldama, kuigi ma vene keeles ei rääkinud ja näed kordasingi oma ahelsilmust ja ühekordset sammast, näitasin ette ja ta ikkagi õppis heegelduse selgeks, et nii on ka võimalik (Õ3).

Muukeelse õpilase kaasamine ainetunnis eeldab õpetajalt ümberkorraldust, kasvõi õppematerjalide osas, mis toetaks õppijat temale sobivas keskkonnas. Samas märgates õpilaste edu õppetöös, saab õpetaja rahulolu, et on leidnud õige metoodika integreerimaks muukeelset õpilast oma ainetunnis.

3.2.3. Uus käsitöö ja kodunduse õppekava

Intervjuude põhjal võib järeldada, et uus käsitöö ja kodunduse õppekava on toonud kaasa vastakaid arvamusi õpetajate hulgas, seoses selle rakendamisega. See uus väljakutse nõuab põhjalikku analüüsi ja kohanemist, et tagada õppetöö tõhusus ja õpilaste õppimise edukus.

See uus riiklik õppekava teeb päris raskeks, et see protsess on meil koolis pooleli praegu, et see paneb ka tunniplaanile, siis suure surve, et kuidas seda korraldada. See saab üks väga suur väljakutse olema (Õ1).

Aga praegu ma vaatan seda uut käsitöö ainekava, siis vaatan, et me ei tea, ei taha üldse (Õ2).

Intervjuudes on väljendanud õpetajad muret kaasava hariduse kontekstis, eriti seoses uue õppekavaga ja selle rakendamisega. Üks peamine mure on, kuidas tagada HEV õppijatele vajalikud õpioskused uue õppekava alusel, arvestades nende vajadust konkreetsete ülesannete ja selgete juhistega. See väljakutse nõuab diferentseeritud õpetamist ja individuaalsete tugimeetmete väljatöötamist, et tagada kõikide õpilaste haridusliku edukuse edendamine. Õpetajad peavad tegema valikuid, jälgides õpiväljundeid, mida kõik õpilased peavad omandama. Tuuakse välja, et uues õppekavas on rõhuasetus rohkem erinevate projektide ja materjalide katsetamisel, töötamisel, kuid ollakse mures, et HEV õpilased vajavad hästi selgeid ja konkreetseid juhiseid, et õppeprotsessis edukalt osaleda.

Selle uue õppekavaga, aga jälle natuke ma ei tea, kuidas see välja tuleb, et ideest nii öelda teostuseni, et õpilane ise mõtleb selle välja ja siis ta nagu on hirmus motiveeritud sellest. Minu kogemus tegelikult on selline: ma kohe proovisin, kui eelmine aasta sellest korra juttu oli ja siis minu kogemus on see, et õpilane tegelikult ei leia endal seda asja ise, mida ta võiks teha, seda ideed siis (Õ7).

Samuti on välja toodud, et uus käsitöö ja kodunduse õppekava ei toeta kaasava hariduse rakendamist loovaine tundides. Õpetajate eesmärk on säilitada õpilaste motivatsiooni, pakkudes käelist tegevust läbi korduvate tegevuste, kuid õpetajad toovad välja selle muudatusega kaasnevad ohukohad, millele uue õppekava väljatöötamisel ei ole piisavalt tähelepanu pööratud. Uue õppekava eesmärk on võimalikult palju asju läbi proovida, saada palju kogemusi, kuid siin õpetajad ei nimetaks seda kogemuseks, vaid pigem erinevate tehniliste võtetega tutvumiseks. Murekohana toovad õpetajad välja, et sellises olukorras ei saa kindlustada oskuste omandamist.

See kindlasti on ka tavaõppijale keeruline ja erivajadustega õppijatele eriti. Päris paljudel on see eripära, et kui nad mingit asja teevad pealiskaudselt, siis neil igasugune motivatsioon kaob ära, et selle võrra, kui nad asjast aru ei saa. Mõned, kes on autistlike joontega, kui ta ei saa oma asja lõpuni teha, siis ta üldse keeldub edasi tegemast või ei saa selles mõttes täies mahus osaleda, et on ainult sellised proovimised

ja katsetamised. Siin on nagu neid küsimusi ja probleeme, ohukohti päris palju, mille peale minu arvates ei ole selle õppekava uuendamise käigus mõeldud (Õ8).

Õpetajad on toonud välja, et käeliste oskuste arendamiseks on vajalik tegevusi korrata mitu korda, et saavutada soovitud õpiväljundit, eriti arvestades HEV õpilaste erivajadusi. Sellest tulenevalt on oluline, et õpetajad suudaksid pakkuda õpilastele mitmekesiseid võimalusi õpiväljundi saavutamiseks. Lisatud on veel, et õpilased ei ole harjunud enam asju lõpuni tegema. Võib olla tuleneb see ajapuudusest või käelise võimekuse raskustest. Siiski on intervjuus märgitud, et uus õppekava ei toeta piisavalt seda vajadust, jättes õpetajatele piiratud võimalused õpilaste arengu toetamiseks.

Mingid teemad on lihtsamad kindlasti, mingeid asju tuleb teha nendega korduvalt läbi, kes on HEV õppijad, et asi üldse kinnistuks. Aga, et üldse saaks õpetajana öelda, et õpilane on ühe või teise õpiväljundi omandanud, siis HEV õppijatel ajaliselt ja läbi tegemiste vaja mingeid asju mitmeid ja mitmeid kordi teha, aga eriti selle uue õppekava suund ei ole mitte kuidagi selliselt seatud (Õ8).

Paljud lapsed ei ole õpetatud tegema tööd lõpuni, neil ei ole eriti huvi käsitöö vastu, ei oska midagi oma kätega teha, peenmotoorika ei ole arenenud (Õ4).

Lisaks väljendavad intervjuueeritavad muret käsitööoskuste ebapiisava kajastamise pärast tütarlastele ning selle võimaliku mõju kohta nende hariduslikule arengule. Õpetajad ei ole õppeaine tuleviku küsimustes optimistlikult meelestatud. Kuigi mõistetakse, et olukord on uus ja nõuab harjumist, väljendavad käsitööõpetajad endiselt muret seoses küsimusega, kas peaks poistele õpetama kudumist ning millised võiksid olla põnevad väljakutsed käsitöö aines.

Kas siis tütarlaste käsitöö hakkab täiesti ära kaduma. Kuigi kui nagu mõnda käsitöö liiki mõelda, et ega siis, a ei tea, kas hakkab kindaid mul poistest keegi kuduma? See on jälle selline küsimus. Tüdrukutega saab ikka need randme soojendajad tehtud. Aga kas siis, kui noormehed ka rühmas on, mis valikud siis jäävad, ideest teostuseni (Õ3).

Uurimuses osalenud õpetajad tunnistavad tuginedes oma kogemustele, et käsitöö aine saab olema keeruline väljakutse, eriti kui arvestada veel kaasava hariduse põhimõtteid.

See, et mis käsitööd ja kodundust puudutab, minu arust praegu on tulemas täiesti umbluu see uus ainekava...mina näiteks olen nagu selles mõttes täiesti dilemma ees. Millised on need põnevad ülesanded, mida ma 6. ja 7. klassi poistega käsitöös hakkam tegema?..., et ta peaks ise kavandama oma töö, ta peaks välja mõtlema, kellele ta selle teeb. Selle kindlasti ka lõpuni tegema. Mul on selle koha pealt mõistus otsas, et mina olen käsitöö õpetaja...See on see koht, kus ma jään natuke nõutuks, et kuidas ma suudan neid inspireerida selles oma valdkonna töödega (Õ2).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad väljendasid muret tuleviku suhtes, et uus õppekava ei toeta traditsioonilisel viisil käsitöö õpetamist vaid pigem on tutvustava eesmärgiga, saada ülevaade erinevatest tehnoloogilistest võtetest. Samas peavad õpetajad oluliseks õppekava rakendamist, mis hõlmab uute tehnoloogiate tutvustamist, arvestades õppijate individuaalseid vajadusi ning pakkudes neile tuge.

3.3. Õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides.

Kolmanda uurimisküsimusele, millised on õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides vastavalt õppija vajadustele ja arengule, kujunes andmeanalüüsi käigus kaks peakategooriat: kaasamist toetavad tegevused ja kaasamist takistavad tegevused. Peakategooria: **kaasavat haridust toetavad tegurid** alla moodustus kolm alakategooriat: õpetaja roll kaasava hariduse rakendamisel, tugispetsialistide tugi kaasava hariduse rakendamisel ning koolikultuur ja väärtused kaasava hariduse rakendamisel.

3.3.1. Õpetaja roll kaasava hariduse rakendamisel

Õpetajad pidasid oluliseks tagada vajaliku toe ja ressursside kättesaadavust, sealhulgas spetsialistide, nagu eripedagoogide ja nõustajate kaasamise ning juurdepääsu sobivatele õppevahenditele ja -materjalidele. Lisaks nimetati veel, et kooli juhtkond ja HEV meeskond soodustaksid koostööd ja teadmiste jagamist õpetajate vahel, mis aitaks luua toetav ja koostööle suunatud keskkond. Need meetmed aitavad tagada, et õpetajad oleksid varustatud vajalike oskuste, teadmiste ja ressurssidega, et tõhusalt toetada kõiki õpilasi, sealhulgas neid, kellel on erivajadused, ning tagada kooli kaasava hariduse eesmärkide saavutamine.

Õpetajate toetavaks teguriteks toodi välja asjaolu, et kui neil on teadmine õpilaste erisustest, oskavad nad õppijat paremini toetada. Intervjuude põhjal peeti oluliseks, et HEV õppija kohta antakse informatsiooni HEV koordinaatorilt õppeaasta alguses. Sellise koosoleku läbiviijateks on koolides hariduslike erivajadustega tegelevad inimesed, kes on kursis õpilaste diagnoosidest ja sellest tulenevalt erivajadustest. Aineõpetajad saavad teada uutest õppijatest, kes tulevad algklassidest, ning neile edastatakse nende õpilaste erivajadustega seotud teave, mis kellegi juures töötab või mida tuleb õpilase juures tähele panna. Õpetaja saab teha enda jaoks märkmeid, et edaspidi sellega arvestada. Selline informatsiooni jagamine oma haridusasutuses tagab õpetajatele kindlustunde ja võimaldab neil ette valmistuda õpilaste eripäradele.

HEV meeskond juhib seda, et nemad ju teavad seda tausta. Teavad seda varasemat lugu. Et kui on midagi juurde tulnud, kas Rajaleidja otsusena või on käidud arstide juures kontrollimas, et kui on mingisugused erisusi juurde tulnud. Siis meil on selles mõttes kolleegilt kolleegile jagamine. Ja, kui keegi veel ütleb, et vot mina teen neid asju, need toimivad, siis see ka aitab alati (Õ3).

Õpetaja, kellel oli varasemast sarnane kogemus ja viimastel aastatel ei ole korraldatud koolis selliseid informatsioonitunde, väljendas vajadust sellise tegevuse järele ning oli teinud ka

ettepaneku sedalaadi tegevuse jätkamiseks. Õpetaja oli oma kogemusele tugines veendunud, et tausta info õpilaste erisuste kohta, aitab õpilasel kohaneda ainetundides ja samuti toetab õpetajat õppetegevuse paremaks ettevalmistamiseks ning õpetaja professionaalset arengut. Lisaks nimetati veel, et õpetajat toetab ka koostöö lapsevanematega, kes soovivad, et nende lapsel oleks koolis toetav keskkond. Lapsevanemad, kes teevad koostööd küll kooli spetsialistidega, mõistavad, et olulist toetavat rolli lapse arengus saab pakkuda ka lapse klassijuhataja ja aineõpetajad.

Ma olen hästi tänulik olnud nendele vanematele, kes on õpetajale öelnud või klassijuhatajale, et temal on sellise diagnoosiga laps, et aineõpetajatele tohib öelda. Siis see on minu võimalus vähemalt tutvuda sellega, et ma saan ennast ette valmistada, kuidas temaga käituda. Eriti karm on see, kui tuuakse laps klassi, kelle kohta ei tohi mingit infot saada /.../ nende soov on last hoida tavakoolis, ma saan sellest aru, aga ta teeb ka ise kõik selleks, et laps saaks on tavakoolis hakkama, et ka õpetaja saaks sellega hakkama, see koostöö alati kergendab seda (Õ1).

Käesolevas töös on korduvalt toodud välja, et kaasava hariduse rakendamine saab toimida, kui on õppegrupid väiksemad. Käsitöös ja kodunduse ainetundides on oluline, et kõik õpilased saaksid vähemal või suuremal määral individuaalset toetust, kuid suures grupis on raske jõuda igaüheni. Samuti tõdeti, et oluline on õpetajate endi ettevalmistus ainetundides. Õpilaste eripäradest tulenevalt peavad õpetajad oluliseks, et neil on vajalik info õpilase eripäradest, et saaks teda toetada.

Üks asi teadlikkus, lapsed, kes tundi tulevad, et mis nende eripära tegelikult on, mina küll ei tea, aga, kuidas mina saan talle individuaalselt läheneda. Ma tegelikult ei tea, mis on tema tugevused ja mis on tema nõrgad kohad. Näiteks kui teil on mingi tervislik asi, siis ma ei oska ka esmaabi anda. Siin siis see oleks üks asi on need inimesed, kes nende lastega, hariduslike erivajadustega lastega tegelevad, peavad olema spetsiaalselt teadlikud ja ettevalmistatud. See on kindlasti praegu see nõrk koht (Õ2).

Käsitöö ja kodunduse õpetajad peavad vajalikuks kaasava hariduse rakendamisel, et kooli juhtkond ja HEV meeskond toetaks neid paremaks toimimiseks õpilaste toetamisel. Samuti on vajalik, kui õpetajad teavad, kuidas nad saavad õpilast paremal moel toetada.

Käsitöö ja kodunduse õpetajad peavad oluliseks, et õppetöö läbiviimisel tuleb olla paindlik. Arvestama peab õpilaste individuaalsete võimetega ja läheneda individuaalselt õpilase eripäradest lähtuvalt tema loometöösse. Üldhariduskool valmistab kaasavat haridust rakendades õppijaid paremini ette täiskasvanueluks, kus inimesed on sotsiaalselt kaasatud kõikides valdkondades. Õpetajad tõdesid, et lisaks õpioskustele on vaja õpilaste eripäradest lähtuvalt olla seega toeks tema sotsiaalse ja koostööoskuste arendamisel, võttes seejuures arvesse rühmadünaamikat ja luua ühtsustunne rühmas ning haridusasutuses.

Väiksem õppegrupp, eripärale vastav lähenemine või juhendamine. Et õpetajad, kes juhendavad, oskaksid ka nende erivajadustega arvestada ja sellest lähtuvalt oma

metoodika ja õppematerjalid ette valmistada. Ja oskus suhelda selliste õpilastega, et üks on metoodiline pool, aga teine on selline sotsiaalsete oskuste pool, et kuidas ühe või teise eripäraga õppijaga üldse suhelda ja kuidas tema eripäradega arvestada, kuidas seda head kontakti ja töökontakti saavutada, hoida ja säilitada (Õ8).

Intervjuus osalenud õpetajad rõhutasid, et HEV õppija edukus ja integreerumine klassikollektiivi sõltub suuresti nii klassijuhataja, kui ka teiste õpetajate suhtumisest ning nende soovist toetada õpilaste arengut ja sotsialiseerumist. Käsitöö ja kodunduse õpetajad pidasid oluliseks luua usalduslik suhe nii kõigi õpilaste, tugispetsialistide, klassijuhataja ja lapsevanematega, et tagada koostöö kõigi osapoolte vahel, õppija arengu toetamiseks. Selle tagamise oluliseks pidasid õpetajad lapsele võimetekohast õpet.

Jah, et sa ise suudad olla nii paindlik, seda paindlikkuse õpetamist, õpetab seega kaasav haridus küll, et sa saad aru, et nad ei ole kõik ühesugused, et sa ei saagi kõigilt kõike nõuda (Õ3).

Intervjuudes välja toodud õpetajad rõhutasid, et nad järgivad õpetaja kutsestandardit, mis paneb neid arvestama kõigi õpilaste individuaalsete vajadustega, tagades vastava keskkonna ning õppevahendite abil võimetekohase õppe. Lisaks leidsid õpetajad, et oluline on leida HEV õpilaste jaoks õiged meetodid ja õppematerjalid ning neid vastavalt nende vajadustele lihtsustada. Siinjuures on oluline, et õpilane omandaks oskuse kirjaliku juhise järgi oma ülesannet teha. Õpetaja ülesanne on pakkuda õppijatele erinevaid võimalusi õpitava omandamiseks. Tõdeti, et sellisel juhul, kui tunned juba õpilast ja tead tema vajadusi on olulisemalt kergem leida just temale sobivam õppemeetod. Mõnele õpilasele sobib kirjalik juhend paberikandjal, teine õpilane seeläbi saab piltide järgi aru. Hea võimalus on ka õppevideode pakkumine õppeprotsessis. Oluline on, et iga õpilane saab õppida nii, mis tundub temale kõige omasem. Lisaks erinevatele tööjuhenditele peavad õpetajad kõige olulisemaks siiski iga lapse individuaalset juhendamist ja näitlikustamist.

Eriti erivajadusega õpilasele selline mingi suurelt näitamine või rühmale näitamine peaaegu üldse ei toimi ja siis no muidugist igasugune motiveerimine, julgustamine. Jah aga põhimõtteliselt ja igapäevale tuleb hästi individuaalset ükskõik missugune erivajadus tal siis ei ole, et nad tahavad ikka hästi palju individuaalset lähenemist saada (Õ7).

Õpetajad tõdesid, et oluline on leida vastavalt lapse võimetele ja sobivusele õiged õpetamismeetodid, millest õpilasel on võimalik aru saada ja mis toetaks teda ennastjuhtivaks õpilaseks. Õpetajate sõnul on oluline luua rahulik ja turvaline õpikeskkond, edendades ja toetades väärtuste edastamist, positiivset suhtumist, vastastikust austust ja empaatiat klassiruumis. Positiivsed suhted õpetajate ja õpilaste vahel ning kaasõpilaste omavaheline toetamine aitavad luua atmosfääri, kus iga õpilane tunneb end aktsepteerituna ja hoituna. Õpetajate sõnul on oluline tagada rahulik ja turvaline õpikeskkond, kus õpilastel on mugav ja

turvaline õppida üksteise püüdlusi ja jõukohasusi aktsepteerides. Samas rõhutavad õpetajad, et õpilased vajavad järjepidevat tunnustust ja just tema arengule vastavat tagasisidet. Samas kasvatada õpilastes teadmist, et me olemegi erinevad ja ei tee asju ühtemoodi.

Üks õpilane võib olla, koob kaks rida ära ja see on tema jaoks suur saavutus, teine saab selle kiiresti valmis. Lastele kogu aeg sisendada, et ei pea üksteist võrdlema, vaid peab võrdlema iseendaga, kuidas sina edasi arened. (Õ1).

Õpetaja roll kaasava hariduse rakendamisel on toetada ja julgustada igat õpilast tema edusammudes õppetöös.

3.3.2. Tugisüsteemid üldhariduskoolis

Uurimises osalenud õpetajad olid rahul tugimeetmete võimalustega üldhariduskoolides. Üha rohkem on koolides eripedagooge, psühholooge, abiõpetajaid, kes on õpetajatele toeks, et aidata õpilasi õppetegevustes või pakkuda lahendusi vastavalt õppija eripärale.

Koolikeskkonnas on meil see võimalus, et meil on väga suur tugimeeskond koolis, ma ei saa võibolla neid abiõpetajaid tundi, aga meil on päris palju eripedagooge, abiõpetajaid, kelle käest ma saan käia, küsida abi, et näiteks mul see ei toimi tunnis, et mida ma võiksin siis teisiti teha, see aitab tegelikult päris palju, et ma ei ole kogu selle teema ja probleemiga üksinda (Õ1).

Õpetajad tõid välja, et abiõpetajate vajadus on pigem suurem nendes ainetundides, kus on tasemetööd ja lõpus eksam, sest negatiivset hinnet käsitöös on väga raske saada. Seetõttu on koolides ressursid ka nii seatud, et pigem on kaetud just need ainetunnid, näiteks reaalsed või keeleõppes, kus on võimalik saada puudulik hinne, lisaks oldi rahul, et kooli juhtkond on siiski alati tundnud huvi õpetajate vajaduste üle ja võimalusel on pakutud sotsiaalpedagoogi või abiõpetajat ka käsitöö ja kodunduse tundi.

Mõnikord saame ka abiõpetaja abi kasutada, mida läheb ka vaja mõnikord, sest mõnikord ei saagi hakkama, kui keegi teine ei aita (Õ7).

Intervjuus osalenud õpetajad on aga rõhutanud tõhusat koostööd koolipsühholoogiga, kes pakub alati vajadusel nõuandeid erinevate olukordade lahendamiseks. Analüüsitakse, milliseid muudatusi saaks teha antud õppija õppekorralduses, et see oleks tõhusam. Vajadusel on käinud ka eripedagoog tunnis, mille põhjal on koostatud õpetajale oma kava, kuidas õppijat toetada õppetegevuses.

Meil on olemas inimene, kelle poole pöörduda, kes siis juba hakkab organiseerima, toimetama, et see laps saaks siis võimetekohased õpi tingimused ja võimalused. Et see on ülihästi organiseeritud (Õ1).

Samas oli ka neid õpetajaid, kes tunnistasid, et nemad oma tundidesse tugipersonali abi kahjuks ressursside vähesuse tõttu kaasata ei ole saanud.

Tundi endasse seda abi ei saa, seal peab üksinda hakkama saama kõigega (Õ1).

Õpetajate sõnul tunnevad nad toetust, et koolis on tagatud tugivõrgustik õpilaste kui ka õpetajate jaoks, ometi mõistavad, et abivajajate arv on pidevas kasvudendentsis ja koolid vajaksid rohkem võimalusi eripedagoogide, sotsiaalnõustajate või psühholoogide toel.

Jah, ma saan küll meie eripedagoogilt abi, aga meil koolis üks kord öeldi, et meil on 2/3 koolis juba praeguseks hetkeks neid erivajadustega lapsi. Tugipersonali peaks rohkem olema, et aidata (Õ9).

Samas toodi välja, et kaasavat haridust edukalt üldhariduskoolides rakendada on siiski probleemiks piiratud ressursid nii koolisisest kui ka haridusministeeriumi poolt.

Eripedagooge peaks olema tänapäeval kaasava hariduse puhul koolides rohkem kui üks. Juba riiklikult toetatav, et mitte kool ei ütle, et mul ei ole rahaliselt võimalik, et ta saab aru, et peaks olema, aga...see peaks olema riiklikult toetatav, et siis me saame midagi muuta. Tõesti, et abiõpetajad- personal jõuaks tunnis käia ja aidata (Õ9).

Õpetajad tõid esile, et varasemad kogemused hariduses või pikaajaline töökogemus hariduslike erivajadustega õpilastega, annab neile üldhariduskoolis hea oskuse kaasata HEV õpilasi tundides.

3.3.3. Koolikultuur ja väärtused kaasava hariduse rakendamisel

Kooli juhtkonnal on suur vastutus välja töötada ja rakendada koolipoliitikat, mis toetab kaasava hariduse põhimõtteid ja eesmärgi. See peaks olema ühtselt mõistetav, et tagada kõigi õpilaste toetus õppeprotsessis ja turvalises keskkonnas. Samuti on oluline tagada kõigi töötajate toetus kaasavat haridust rakendades. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja erinevad seisukohad, kuidas nad kogevad kooli juhtkonna toetust kaasava hariduse rakendamisel. Seeläbi tagades HEV õpilastele sobivamad tingimused, mis aitaks paremaks muuta õppija õppekorraldust käsitöö ja kodunduse ainetunnis.

Ma arvan, et meie kool on lihtsalt ehe näide sellest, et kui suur on tegelikult meie tugipersonal. Ja, et see meeskond, kes siis toimetab on erinevatel aineõpetajatele igati toeks. Tegelikult see meeskond on väga suur ja ma arvan, et see puhtalt juhtkonna teene, see on kooli juhtkonna jaoks on oluline, et aineõpetaja ei ole üksi nende probleemidega (Õ1).

Oluliseks pidasid õpetajad, et kooli juhtkond toetab õpetajaid enesetäiendamisega seotud arendustegevusi, mis toetab õppeprotsesse kaasava hariduse rakendamisel. See hõlmaks nii teadmiste ja oskuste arendamist seoses erivajadustega õpilaste toetamisega, diferentseeritud õpetamise meetoditega ning positiivse ja toetava õpikeskkonna loomist.

Intervjuus on õpetajad välja toodud ka kitsaskohad, kus ressursside eraldamine ei ole toimunud õpetajate soove arvestavalt, mis toetaks kaasava haridusega seotud vajadusi. See võib hõlmata täiendavate tugiteenuste, personali või materjalide kaasamist, et tagada

kõikidele õpilastele võrdsed võimalused õppimiseks ja arenguks. Otseselt puudutab see just käsitöö ja kodunduse õpetajate ainevaldkonda, kus õpetajad on toonud välja, et ei tunneta kuidagi, et oleks toetatud, puudu on isegi väiksematest lihtsamatest asjadest nt. kõrvaklapid, vahesirmid neid kahjuks ei võimaldata.

Eks neid soove saab kogu aeg edastatud ja põhimõtteliselt on ju nii nagu ikka, et ega vahendeid ju nagu väga ei ole (Õ7).

Õpetajate jaoks on oluline, et koolid ja haridussüsteemid toetaksid õpetajaid nende pingutustes kaasava hariduse rakendamisel, pakkudes vajalikke ressursse, toetust ja professionaalset arengut.

3.4. Kaasavat haridust takistavad tegurid

Selle peakategooria alla moodustus neli alakategooriat: õpetajate vähene ettevalmistus, ressursi puudus, palju õpilasi rühmas, lisaks HEV õpilased ning õppe- ja tugivahendite vähene kättesaadavus.

3.4.1. Õpetajate vähene ettevalmistus

Mitmed intervjuus osalenud õpetajad tõid välja, et neil esinevad puudulikud teadmised, mis on vajalikud HEV õppijate toetamiseks. Intervjuudes tõdeti, et õpetajad on omandanud oma õpetajakutse ajal, kui kaasav haridus ja HEV õppijate õpetamise teema ei olnud aktuaalne. Samas koolikontekstis tunnevad õpetajad, et antud teema on üsna oluline selleks, et mõista paremini õpilaste erisusi ja leida neile sobivad väljavaated peavad õpetajad vajalikuks ennast järjepidevalt koolitada.

Olen ainult nii palju, kui ma Tartu Ülikoolis sealt pedagoogika ajal sain, et mingeid lisa koolitusi ma ei ole, ei ole saanud. Ma tunnen ikkagi natuke nendest koolitustest puudust. Ma tahaks mingit väikest väga head koolitust, praegu ma olen ise uurinud, aga on ju häid õppejõude, et nad tooks välja, et mis toimib paremini (Õ9).

Intervjuude põhjal saab öelda, et käsitöö ja kodunduse õpetajatel puudub informatsioon just erialaste koolituste kohta, mis toetaks HEV õpilasi käsitöö ja kodunduse ainetundides. See hõlmaks nii rakendamist kui ka vahendite kasutust. Intervjuus toodi välja, et aktiivne aineühendus toimib nende linnas, kuid viimasel ajal on kaasava hariduse teema jäänud tahaplaanile ja asendunud käsitöö ja kodunduse uue ainekava rakendamisest tulenevate teemadega.

Aineühendus on olemas, nüüd praegu viimase umbes aasta jooksul tegelikult on jututeema ikkagi käinud selle uue õppekava uuendamise ümber. Õpetajad on, kes

rohkem, kes vähem sellest häiritud ja seal sellises segaduses need kaasava hariduse teemad võibolla ei ole nii aktuaalsed osade jaoks praegu (Õ8).

Intervjuudes kirjeldati olukorda, kus päevakohane teema üldhariduskoolides on uue riikliku õppekava töösse rakendamine, milles tuuakse välja, et kõik õppijad põhikoolis on ennastjuhtivad õppijad. Õpetajad on siiski nimetanud sellist lähenemist probleemiks, sest HEV õppijad oma eripäradest tulenevalt ei pruugi ilma igasuguse toe või abita mitte kuidagi ennastjuhtivaks õppijaks saada.

Selle peale tegelikult mulle praegu näib, et ei ole üldse selles riiklikus õppekavas väga mõeldud, et see kaasava hariduse sidumine, et mis see tegelikkuses endaga kaasa toob. Ja kui suurte eripäradega õppijad tegelikult saavad ja võivad tavakoolis õppida (Õ8).

Intervjuus väljendati õpetajate vajadust pideva enesetäiendamise järele, et toetada HEV õppijaid kaasava hariduse raames. Toodi esile, et järjepidev enesetäiendamine võimaldab õpetajatel olla toeks mitte ainult õpilastele, vaid ka enda professionaalsuses, leides strateegiaid, mis võimaldavad kaasavat haridust rakendades olla teadlik muutustest ja õpilasi toetav.

Ma ikka mingi teatud aja tagant püüan käia jälle midagi uut, juurde õppimas, pean seda oluliseks, sest nad kõik muutub, ka lapsed muutuvad. Nad siin kolme- nelja aastaga muutuvad ja saan aru, et võibolla see, mis ma täna õpin, see kolme aasta pärast niikuinii ei toimi enam koolikeskkonnas, et siis sellist järjepidevalt enesetäiendamist ma pean selles valdkonnas oluliseks, sest muidu ma ei tea, ma arvan ma jookseks kokku koolis lihtsalt (Õ1).

Intervjuude põhjal saab öelda, et käsitöö ja kodunduse õpetajate vajadused puudutavad pigem otseselt erialasiseseid koolitusi. Kus jagatakse teadmisi õppevahendite ja -materjalide kasutamisel.

Võiks olla niisugused näidistunnid. Jah, muidugi, see filmimine ja kõik on väga keeruline, aga ütleme nii, nagu meie praegu kohtume, miks ei võiks olla selline veebipõhine tund? Käsitöö õpetajatele teha selline kaasava haridusega seotud tund, kus siis neid erinevaid meetodeid ja asju õpetatakse, kes on midagi välja mõelnud (Õ3).

Intervjuude tulemusel ilmnes, et uurimuses osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajate ettevalmistus töötamaks HEV õppijatega on mitmekesine. See puudutab nii käsitöö valdkonda, kui ka tegevusi kodunduse ainet läbi viies. Erinevate olukordadega toimetulek paneb õpetajate oskused proovile ning rõhutab vajadust pideva enesetäiendamise järele.

Ma ei tea, ma ei oska poliitiliselt vastata sellele asjale ilusti. Ja see, mis ootused, kuidas see nagu päriselt, ma tegelikult tahaks näha, seda vaadata pealt, olla hall hiireke kusagil nurgas ja vaadata, kuidas see kõik nii väga hästi, suurepärasel õpetajale sujub. Ohjata rahutuid lapsi ja hoida tähelepanu sellele veel, kes seal on

kuidagi omaette, ei taha üldse kaasatud olla. Ja siis seal need vahepealsed kõik veel. Ma ei oska midagi öelda, mis seda paremaks teeks (Õ7).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad, kellele on võimaldatud osaleda erinevatel täiendkoolitustel on võimalus rakendada kaasava hariduse põhimõtteid oma ainetundides, tagades seeläbi kõikidele õpilastele paremad võimalused. Õpetajad toovad välja, et ilma koolitusteta on raske koolis hakkama saada. Ühiselt peeti siiski oluliseks, et koolitused võiksid olla ainealased ehk, kuidas käsitöö ja kodunduse ainetundides kaasavat haridust rakendada, milliseid õpetamismeetodeid kasutada.

3.4.2. Ressursi puudus

Intervjuude põhjal võib järeldada, et üha rohkem on hakatud tähelepanu pöörama abiõpetajate toe pakkumisele, et toetada kaasava hariduse rakendamist koolides. Intervjuudes osalenud õpetajad on välja toonud, et koolides on küll erinevad võimalused tugimeetmete rakendamisel, kuid nende endi tundi tihtipeale ei ole saadetud. Õpetajad mõistavad, et abiõpetajate vähesuse tõttu on toetust vaja rohkem teistes ainetes.

Meile tehakse 2 korda aastas juhtkonnaga vestlusi ainevaldkonnaga, me lähemegi oma loovainetega sinna kõik kokku. Meile kuulub kehaline, muusika ja kunst ja siis tehnoloogia, saame seal siis kõik kokku juhtkonnaga ja siis sealt koorub ka välja, et kas vajate või ei vaja. Ja , mis abi te koolilt vajate, selles mõttes on toetamine kogu aeg olnud. Ei ole nagu olukorda, kui ma ikkagi olen tahtnud, et keegi tuleks mulle tundi, siis nad tulevad (Õ3).

Selleks et kõik õpilased saaksid õppimisel vajalikku toetust vastavalt nende individuaalsetele vajadustele peavad õpetajad oluliseks tagada individuaalne toetus ja diferentseerimine.

Kahjuks ei ole piisavalt abiõpetajaid, et katta kõik ainetunnid, kus võiks vaja minna täiendavat tuge. Seetõttu esineb olukordi, kus abiõpetajad ei suuda iga kord toetada käsitöö ja kodunduse õpetajaid ning on suunatud eelkõige põhiaineid toetama. Õpetajad rõhutavad muuhulgas ka koostöö sujuvuse tähtsust õpilaste ja abiõpetajatega, et tagada tõhus toetatud õpe

Loovainete puhul ei peeta oluliseks ka seda, et abiõpetaja tundi saata. Põhiainete puhul veel sa saad leiad mingi variandi, et tuleb vahest abiõpetaja tundi, aga loovainete puhul seda ei võimaldata (Õ1).

Intervjuudes kirjeldati olukordi, kus käsitöö ja kodunduse õpetajad peavad oluliseks, et abiõpetaja oleks toetamaks käeliselt nõrgemaid õpilasi või õpilasi, kellel on tekstist arusaamine raskendatud, kuid kahjuks lisati korduvalt, et käsitöö ja kodunduse ainetundides sellist ressursi ei jagu.

Ikka ütleb, et mis ma nüüd teen, et tal on retsept ees või tööjuhised on ees ja ta ei loe neid, ootab, et õpetaja ütleks talle täpselt ette, mis ta tegema peab. Isegi niimoodi, et pese nüüd nõud ära (Õ6).

Õpetajad kirjeldasid oma aines näidete põhjal, et HEV lapsed, ei pruugi heegeldamisel sellest aru saada, kuidas see lõng sealt läbi tuleb, heal juhul suudetakse kett küll valmis teha, kuid ülejäänud asju ei suudeta. Õmblemist peeti mõnevõrra lihtsamaks, kui anda õpilasele teatud pikkus ette, et siit maalt, siia maani, sellisel juhul teevad ära. Kuid kudumine ja heegeldamine on neile õpilastele raske katsumus, sest nad ei saa silmuste loomisega hakkama. Kodunduse tunnis on mõnevõrra lihtsam.

Minu meelest sellised tegevused, et nad saavad täpselt sama palju, kui tavaklassis õppijad. Aga lihtsalt tempo võib olla madalam. Võib olla, kui kodunduses on mingi ülesanne, mille mõistmisega neil läheb natuke keerulisemaks, et siis tuleb küll lihtsamalt asjad lahti seletada, et mis ta peaks tegema ja kust, mida otsima (Õ6).

Õpetajad on märganud, et õpilaste kaasamine sõltub suuresti nende individuaalsetest vajadustest ja eripäradest. On olukordi, kus kõiki õpilasi saab kaasata ainetundidesse, kasutades efektiivseid õppemeetodeid. Ent on ka õpilasi, kes vajavad pidevalt tuge, kuid ressursid ei pruugi alati võimaldada jõudmist kõikide õpilasteni ja sellest tulenevalt peab õpetaja ise kõigega hakkama saama.

Kui nad kuskil mujal ei pea olema, siis nagu on. Need on kõik ju väga limiteeritud ja kusagil läheb nagu abi rohkem vaja (Õ7).

Puudu on teadmistest ja materiaalistest ressurssidest (Õ5).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et hoolimata koolides olevate tugisüsteemide toetusele on olukord käsitöö ja kodunduse ainetundides siiski piiratud ning õpetajad peavad olema võimelised juhendama erinevate käelise võimekusega õpilasi.

3.4.3. Palju õpilasi ühes rühmas, lisaks HEV õpilased

Intervjuude põhjal võib tuua välja, et õpetajate üheks kaasava hariduse rakendamise raskendavaks asjaoluks peeti suurt õpilaste rühma, keda käsitöö ja kodunduse tundides juhendada. Raskendab asjaolu, et tavaklassidesse lisatakse loovaine tundide raames ka väikeklassi õpilasi ja üldjuhul ilma abistava toeta. Siinjuures tõid õpetajad välja, et sellisel rakendamisel on raske väita, et kõik õpilased saaksid piisavalt tähelepanu ja individuaalset toetust. Seetõttu peavad õpilased ootama ette näitamist või individuaalset juhendamist ainetunnis, mis niigi väheste tundide mahtu ajaliselt vähendab.

Sellistel puhkudel on raske hakkama saada ilma abiõpetajate, kui neid on liiga palju meie aines, sest tavaliselt need erivajadustega lapsed ei julge hõigata (Õ9).

Olukorda, kus väikeklassi õpilased tulevad ainetundi ja peavad olema suure klassiga koos ilma eraldi toeta on õpetajate jaoks probleemne koht. Üldjuhul ei näe alati õpetajad niivõrd nendes õpilastes võimekuse probleemi, kus õpilane on aeglane või ei saa tegevustest aru vaid õppetegevuse läbiviimist raskendab hoopis see, et õpilasel on hoopis käitumisraskused.

Üks äärmus on see, et väikeklassides, kes tulevad nad on oma arust siuksed lahedad kujud, et ma teen ikka nalja igal pool ja ta segab selle teise klassi tunni niimoodi ära, sellisel puhul on see, et ma võin olla ükskõik, kui palju haritud olla ja mis ma siis teen temaga? Jah, see on see jõuetus või nagu nõrk koht (Õ2).

Käsitöö ja kodunduse õpetajad tõid intervjuus väljakutsena välja ikkagi väga erinevate erivajadustega õpilaste koos õppimist. Lisaks käitumisraskustega õpilastele või käeliselt väga nõrkadele õpilastele on tundides ka autistlikud lapsed, kes on käeliselt väga nõrgad.

Raskendab, on see rühmade suurus, kaasava hariduse puhul on minu jaoks kõige suuremaks probleemiks, kui tulevad raske diagnoosiga lapsed tavaklassi. Ja see tegelikult teeb väga, väga raskeks juba kogu töö (Õ1).

Me näeme seda, kui tõesti on kümnesed alla 10 lapse, siis on ju täiesti võimalik palju paremini kõike teha. Ja, kui mul ongi väikesed grupid, siis ongi lihtsam (Õ3).

Õpetajad tõid välja, et mõni õpilane vajab pidevalt või üsna sageli kõrvalt juhendamist ja hästi lihtlausestega lühidat töökorraldust, samas lisaks ka töötamisel võtete ette näitamist. Kuid sellega on seotud terve rida probleeme. Üheks suuremaks on välja toodud rühmade suurus ühe õpetaja kohta, aga kui seal on veel mitmeid väga erineva tasemega HEV õppijaid sees, siis see on kindlasti õppekorralduslikult keerukas. Seda tähelepanekut on õpetajad välja toonud nii käsitöö kui ka kodunduse aine puhul, sest selline olukord raskendab nii juhendamist ja samuti individuaalset selgitamist, et kõik õpilased oleksid kaasatud õppetegvusse.

No ma arvan, et ma saajaprotsendiliselt kõiki ei suuda kaasata. Vahel oleneb päevast ja teemast ka. Kodunduses on lihtsam, siis nad suudavad kõik midagi teha. Aga käsitöös mulle tundub, et grupp on suur, kui seal on 12 kuni 15 õpilast, et siis ei suuda kaasata kõiki õpilasi. Kaasava hariduse puhul ongi hea, nagu ma olen täheldanud, et hea grupi suurus on 9 last, siis sa jõuad, 12 on juba liiga palju nende jaoks (Õ9).

Samas tõdeti, et HEV õpilased saavad ka mõnikord samade ülesannetega hakkama, kuid aja limiit pea olema suurem, ehk neil kulub õpiväljundite omandamiseks rohkem aega. See muidugi sõltub erivajaduse keerukusest ja hulgast.

Tegelikult hätta jäävad hoopis, kui on klassis mitu erivajadusega last tunnis korraga, siis hädas on tavaõpilased, sest kogu aur läheb nende teiste õpilaste peale, see on probleem (Õ2).

Intervjuudes on õpetajad korduvalt väljendanud, et ainetunni juhendamine muutub keerukamaks, eriti, kui klassis on palju õpilasi, kelle käelised võimed on erinevad. Sellistes olukordades on kaasava hariduse rakendamine loovaine tundides raskendatud, kuna õpetajal võib olla keeruline anda piisavalt individuaalset tähelepanu iga õpilase erivajaduste ja oskuste toetamiseks, eriti, kui tegemist on suure rühmaga.

Ei ole nagu probleeme, et ma nagu pelgaks, kindlasti saan hakkama, et lihtsalt ennast häirib see, kui on õppegrupp liiga suure ja on HEV õppijad, kes peavad ootama või siis selles mõttes, et nad ei saa sellises tempos ja mahus juhendamist, nagu nad vajaksid (Õ8).

Õpetajate sõnul võib selline olukord viia selleni, kus osadel õpilastel võib jääda vajalik tugi saamata ja ka andekamate õpilaste vajalik potentsiaal ei saa siinjuures piisavat toetust. Intervjuudes tõdeti, et õpetajad peavad vajalikuks olla paindlikumad ja kohanemisvõimelised, selline lähenemine aitab tagada kõikide õpilaste jaoks sobiv tugi ja juhendamine. Siinjuures aga õpetajad väidavad, et erinevate tasemetel õpilaste jagunemine tekitab neis jõuetust.

Kelle järgi ma siis tunnis juhindun, kui ma peaks niimoodi, et see ka see kõige nõrgem õpilane või kõige aeglasem õpilane saaks omandatud kõik, siis tegelikult mul kogu aeg läheks tunnis tema peale. Samas on meil üliandekad, tublid ja kiired õpilased, siis need nagu peaks tegema hästi palju iseseisvat tööd. Mina ei suuda ennast niimoodi jagada võrdselt, et kõik saavad võrdselt. Et ükskõik, kui palju mina õpin ja täiendan, kui tulevad need suured rühmad, siis kindlasti jääb sealt vajakajäämisi (Õ1).

Intervjuude tulemusel selgus, et uurimuses osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajate praktiline kogemus ainetundide läbiviimisel töötamaks HEV õppijatega, varieerub. Erinevate olukordadega toimetulek paneb õpetajate oskused proovile ning nende toimetulekut mõjutavad nende kogemused ja ettevalmistus. Seega on õpetajatel oluline roll mitmesuguste väljakutsete lahenduste leidmisel.

See toime tulemine või see iseenda arvamus sellest, kuidas ma toime tulen, see on väga heitlik, kuidas see nagu välja tuleb ega see on ju nii, kuidas ta tuleb, et siukseid võimed ei ole lihtsalt, nüüd on tõesti väga erinevaid lapsi (Õ7).

Õpetajatel on raske leida tasakaalu tunni läbiviimisel, mis võimaldaks kõikidel õpilastel, sõltumata nende hariduslikest erivajadustest, saada piisavalt tähelepanu ning võimalust omandada tunni sisu vastavalt nende individuaalsetele võimetele. See omakorda paneb neid kahtlema kaasava hariduse tõhususest üldhariduskoolis. Õpetajad väljendavad, et selline väljakutse on pannud õpetajad kahtlema kaasava hariduse efektiivsuses üldhariduskoolides ning vähendanud nende enesekindlust. Samal ajal mõistavad nad, et just õpetajad on haridusreformi elluvijad.

Ma ei näe seda suurt üllast ideed tundides, mis on asja mõte. Et need terved lapsed näeksid erivajadustega lapsi, et on ka teistsuguseid, et nad siis neid toetaksid ja vastupidi, et noh need teised siis tunneksid, et nad on ka osa sellest, ikkagi nad on eraldi, mitte midagi ei ole teha (Õ2).

Õpetajad leidsid kaasava hariduse rakendamisega terve rida probleeme ja üheks suureks probleemiks on palju õpilasi ühes klassiruumis ja lisaks väikeklasside HEV õpilased. Samas selgus, et õpetajad püüavad anda endast parima, et toetada erivajadusega õpilast õppetegevustes, nii õpikeskkonna, kui õppevahenditega, siis teadud olukordades on õpetajal raske jagada just käsitöö aines mitme õpilase vahel tagades õpilase toetus tunnis. Õpetajad rõhutavad, et õpilaste individuaalsed vajadused on erinevad ning neist kõige raskemaks

peavad Aspergeri sündroomiga õpilaste juhendamist, sest need õpilased vajavad õppimiseks täielikku vaikust.

Mul on Aspergeri sündroomiga lapsi tunnis, kellele tuleb luua eritingimusi, et ta suudaks teiste keskel funktsioneerida, nii nagu tal vaja on. Rahu ja vaikus ning igasugused muud helid elimineerida klassist, see on nagu suur koostöö teiste õpilastega. Selleks, et luua tingimusi ühele õpilasele klassi...ainult aineõpetaja oli selles klassis. Mul oli 14 õpilast ja 13 õpilast pidid tegelikult juhinduma ühe õpilase järgi, kes vajas täielikku vaikust ja rahu selleks, et ta saaks tunnis üldse tööd teha (Õ1).

Intervjuudes nimetatud probleemid kaasava hariduse rakendamisel rõhutavad vajadust leida uuenduslikke lähenemisviise, mis toetaksid õpetajaid efektiivselt erinevate õpilaste vajadustega toimetuleku, mis tagaks, et kõik õpilased saaksid võrdsed võimalused hariduse omandamiseks. Siinjuures peavad õpetajad oluliseks, et rühmad käsitöö ja kodunduse ainetunnis oleksid sobiva suurusega, kus oleks võimalik pakkuda kõikidele õpilastele võimalust koos õppimiseks ja tegutsemiseks.

3.4.4. Õppe- ja tugivahendite vähene kättesaadavus

Läbiviidud intervjuude põhjal selgus, et enamasti on juhtkond otsustanud lähtuda kaasava hariduse põhimõttest käsitöö ja kodunduse õppe korraldamisel, kus erinevate võimetega õpilased jagavad õppimise ruumi ühes klassis. Klassis osalevad nii väga andekad õpilased kui ka need, kellel on käeliste võimete osas nõrgemad võimed. Samas vajavad viimati mainitud õpilased järjepidevat individuaalset juhendamist ning neile tuleb pakkuda erinevaid lihtsustatud õppematerjale, mis arvestaks nende eripäradega.

Ma pean lihtsustama, et need protsessid üldse pooleli ei jääks. See on vist põhilisem asi. Ja proovinud siis nii atraktiivseks teha, kui võimalik, et seda igasuguste esitluste ja mõnikord vaatame ka mingeid motiveerivaid filme, hästi lühikesi, et ma ei tea, kuidas see nagu kohale jõuab. Nad ikkagi on vaadanud nagu, et kas see nüüd ma arvan, et kedagi motiveerib ja kedagi absoluutselt mitte (Õ7).

Intervjuudes tõdeti, et ühe planeeritud tunni läbiviimine, nõuab õpilaste erinevate vajadustega arvestamine neilt tegelikult kolme eraldi raskusastmega õppematerjalide ettevalmistamist. Mitmed õpetajad mainisid, et nad kohandavad õppematerjale, et tagada õpilaste parem arusaamine õpitavast teemast. Selle lihtsustamiseks kasutati õppematerjalidest väiksemat mahtu või tekstiosas lihtsustatud lauseid.

Ma pean vastavalt õpilaste võimele ette valmistama ja läbi mõtlema selle, et ma ei saa teha nagu ühe raskusastmega, mul peavad olema erineva raskusastmega, et see kõige aeglasem õpilane oma edu elamuse kätte saab. Aga seal keskel siis leida see kesktee,

et kõik nagu asjad valmis saaks ja tunneks rõõmu oma tehtud, siis see on päris suur väljakutse tegelikult (Õ1).

Õpetajad märgivad, et klassides on üha rohkem õpilasi, kes vajab individuaalset lähenemist ja suhtlemist. Paljud õpilased kogevad raskusi iseseisvalt tööjuhustest arusaamisel ja teemade sidumisel. Selle põhjuseks võib olla õpilaste hajutatud tähelepanu, ent õpetajad on täheldanud ka olukordi, kus õpilastel jääb meelde järgmise ülesandega tegelemisel juhiseid täielikult mõistmata ning puudub võime ise ennast juhtida.

Intervjuudest selgus, et käsitöö ja kodunduse ainetes on materjalide kättesaadavus väga puudulik ning aineõpetajal lasub suur vastutus tulemuste saavutamisel kasutatavate vahendite osas. Õpetajate arvates peegeldab käsitöö ja kodunduse õpetamine sageli õpetaja isiklikku lähenemist. Intervjuudes märgiti, et õpetajad on rahul käsitöö ja kodunduse valdkonna õpikutega, eriti Saara kirjastuse “Kudumise” õpikuga, mis pakub õpilastele tänapäevaste võimalustega erinevaid viise iseseivaks õppeks ning on inspireeriv ka hariduslike erivajadustega õpilastele.

Kodunduse õpikute osas toodi välja, et õppekavas on lisandunud mitmeid teemasid, mida olemasolevates õpikutes ei käsitleta. Lisaks tõid õpetajad esile, et erivajadustega õpilastel on tihti raske õpikust aru saada, mis tingib vajaduse, et õpetaja peab koostama lihtsustatud õppematerjale.

Osadele lastele tuleb lihtlausetega teha, aga kui kõik need tekstid peaks ise ümber tegema, need õpetused...ma vahel tunnen puudus, et saaks nagu osades õppeainetes tean, kus õppematerjalid ja töölehed on olemas. Aga meie erialal kahjuks ei ole (Õ9).

Lisaks tundide korralikule ettevalmistamisele, mis kuulub õpetajate tööülesannete hulka on suur osa loovainete õpetajate “kohalolu” tunnis üsna vajalik, et jõuda kõikide õpilasteni.

Tunnis pead sa olema 100% kogu aeg liikumises ja ei ole sellist hetke, kus sa istud ja lihtsalt oleks..., minul on nagu vastupidi ja minul on töö ikkagi tunnis. Ma pean olema selline intensiivne, pean olema kohal, ma pean mitmega kohe suutma järjest rääkida, erinevate võib olla oleneb, mis etapis laps on ja ma pean suutma kõik niimoodi käigu pealt juhendada, pean selles protsessis kogu aeg olema, siin ja praegu olemas on, et selline kiirreageerija pead olema (Õ3).

Intervjuudest selgus, et koolides on ressursid üsnagi erinevalt jaotatud. On haridusasutusi, kus puuduvad vajalikud vahendid, mis toetaksid erivajadustega õpilaste õppimist. Sellest tulenevalt on õpetajad leidnud võimalusi sobivamaks lahenduseks, mis toetaks õppijaid. Õpetajad puutuvad kokku piiratud ressurssidega, nagu näiteks piiratud käsitöö- või kokandus vahenditega, klassiruumid õppevahenditele erivajadustega õpilaste toetamiseks.

Tegelikult me kõike leiutame ja loome ise (Õ4).

Intervjuud käsitöö ja kodunduse õpetajatega tõid esile, et käsitöö ja kodunduse tundides esineb väljakutseid erivajadustega õpilaste individuaalse toetamise ja kaasamisega. Märgiti, et

vajalike vahendite puudumine ning oskuste nappus erivajadustega õpilastele kohandatud õppeplaanide koostamisel ja rakendamisel raskendavad õpetamist. Õpetajad rõhutasid ka, et sellised lihtsad vahendid nagu lõngad ja vardad peaksid olema koolis õpilastel kättesaadavad. Probleeme on selles osas põhjendatud õpilastega, kellel on koolis käimisega raskusi või ka mõnel erivajadusega õpilasel, kellel on raskusi mõistmaks, milliseid töövahendeid ta täpsemalt vajab, halvemal juhul võtab kaasa ikkagi töövahendid, mis ei ole sobilikud. Samas tõdeti, et kooliti on võimalused pakkumaks õppe- ja tugivahendeid erinevad. Üldjuhul, kui õppevahendeid teevad käsitöö ja kodunduse õpetajad ise, siis tugivahendite osas on märkimisväärne juhtkonna toetuse tähtsus, et tagada kaasava hariduse toimimine üldhariduskoolis.

Need õpilased, kes on sattunud, kellel on vaja mingisugust vaikset ruumi. Või nad peavad oma mõttemaailmas seal kasvõi õppima, et siis näiteks kõrvaklappe olen lubanud kasutada. Võimalusel olen lasknud kasutada ka kõrval klassiruumi niimoodi, et kes tahab, vajab rohkem keskendumist ja vaikususes olemist (Õ1).

Käsitöö ja kodunduse õpetajad tõid esile, et mitmetel hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastel, kellel esineb tähelepanu- või käitumishäireid, on märkimisväärseid raskusi õppematerjalide mõistmisel, mis süvendab nende õppimisprotsessi keerukust ilma individuaalse toeta. Samas tõdeti, et kaasavat haridust on käsitöö ja kodunduse tundides võimalik rakendada, kuid õpetajad peavad arvestavad õpilaste eripärade ja vajadustega. HEV õpilased vajavad rohkem aega, lihtsustatud tööjuhendeid ja võimalusel rohkem individuaalsemat juhendamist.

Nad õpivad riiklikul õppekaval, et siis sõltub õppija hariduslikest eripäradest, et ta ei pruugi selle antud ajaga vajalikke õpiväljundeid omandada, et läheb lihtsalt rohkem aega ja ressursi, et siin võivad tekkida sõltuvalt õppijast need probleemid (Õ8).

Intervjuudes tõdeti, et kaasavat haridust üldhariduskoolis rakendada on õpetajate toetavateks teguriteks vajalikud õppe- ja tugivahendid. Õpetajad peavad pakkuma kõikide õpilaste arengule jõukohaseid ülesandeid ning tagama õpikeskkonnas õpilaste vajadusi arvestades võimalused õppimiseks.

3.5. Tõhus kaasav haridus

Neljandale uurimisküsimusele, mida peavad õpetajad oluliseks, et tagada tõhus kaasava hariduse rakendamine, kujunes andmeanalüüsi käigus üks peakategooria: **tõhus kaasava hariduse rakendamine** ja viis alakategooriat: õpilase arengu ja eduelamuse toetamine, väikesed õpilaste rühmad, erialaspetsiifilised koolitused, tugisüsteemid koolis, diferentseeritud õppevahendid. Tulemusi kirjeldatakse peakategooriate kaupa ning seejärel

jagatud alakategooriatesse koos illustreerivate tsitaatidega. Tsitaadid on kirjutatud kaldkirjas ning juurde on lisatud intervjueeritava pseudonüüm.

3.5.1. Õpilase arengu ja eduelamuse toetamine

Intervjueeritavate õpetajate tagasisidest õppetöös on mainitud, et olukorra teevad keerulisemaks, kui HEV õpilane hakkab võrdlema ennast teistega. Olgugi, et ta saab oma tegevustega hakkama, kuid tal kulub lihtsalt rohkem aega õpiväljundi omamiseks, mistõttu saab ta aru, et on teistest erinev.

Nendel nagu selline väljendus on kohe, et nad näevad kõrvalt ja selles mõttes nad ei saa seal ka särada. Minu arust, sellel kaasaval haridusel on, selles mõttes nõrk külg, et need nõrgemad lapsed tahaksid ju ka millegis olla tugevad. Aga nad saavad olla tugevad enda võimetega laste juures (Õ3).

Õpetajad on lisaks täheldanud, et õpilasel, kes tunneb ennast teistest erinevalt võib kaduda sootuks ära töötahe, sest võrreldes teistega saab ta aru, et tema ei suuda teha võrdväärset eset. Sellest tulenevalt langeb õpilase motivatsioon, mis muudab teda tõrksaks.

Ma ei saa, ma ei oska, ma ei jõua. Noh, ma ei saa seda ju valmis. Siis pead teda, kuidagi niimoodi meelitama või kuidagi lohutama, et mis siis, et sa ei jõudnud, nii pikka asja valmis teha, ei jõudnud salli, teeme siis peapaela või teeme kaela ümbrise. Selles mõttes, et ta peab leidma mingisuguse talle aktsepteeritava lahenduse. Aga ta ise muidugi tahaks midagi suuremat või rohkemat (Õ3).

Või siis vastupidised olukorrad, kus õpilased hindavad ennast mõnikord üle. Siinjuures on jälle oluline roll õpetaja pedagoogilistel oskustel, mitte alahinnates õpilase püüdlusi vaid hoopis toetades ja julgustades proovima uusi väljakutseid. Käsitöö aines on oluline roll harjutamisel ja seejuures see teadmine, milliseid võimalusi on nende õpitud oskuste juures veel, et õpilane omandaks õpiväljundi tema enesehinnangut kahjustamata.

Sa ei pea ju nii tegema, et teeme sinuga hoopis nii. Tahad teha sõrmkindad, et sa ei pea praegu seda sõrmkinnast oskama, küll sa kunagi õpid, aga teeme praegu nii. Selles mõttes, et teeme kasvõi kahe vardaga selle randmesoojendaja, et sa saad ka niimoodi teha, et sa ei pea viie vardaga oskama. Selles mõttes, et näitama, et ka nii saab (Õ3).

Siinjuures õpetajad on lisanud, et on õpilasi, kes tunnevad, et teevad oma võimete kohaselt tööd. Nad saavad aru, et nende võimed on väiksemad ja teevadki vastavalt sellele oma ülesande. Kuid on ka õpilasi, kes ei jää antud olukorraga rahule ja tahavad jätkata kodus.

Ja ma olen näinud neid töid, mis siis tulevad kellegi poolt, siis nii ära juhendatud, et lapse enda tööd nagu polegi enam seal. Sa ju tead, mis ta klassis tegi, kuidas see oleks tema töö, mitte ei ole toodud kuskilt kellegi teise käekirjaline kudumine. Selles mõttes on kahju (Õ3).

Õpetajate hinnangul on kodunduse tunni õnnestumiseks kaasavat haridust rakendades kõige raskem panna õpilased omavahel koostööd tegema. Erivajadustega õpilane, et ta julgeks koos teistega kõõgis toimetada on suur väljakutse mõnele õpilasele. Intervjuudes toodi välja, et õpilased vajavad väga palju julgustamist, kartes ebaõnnestuda. Või siis ka vastupidi, kus juhtiva rolli võtab tava laps ja erivajadusega õpilane jääb kõrvaltvaatajaks, kuna arvatakse, et siis saab tehtud. Õpilased on kärsitud selle lapse puhul, kes on aeglasem ja teistsugune. Siinjuures on leitud, et kõige parem viis olukorda lahendada on õpetajate tekitatud rühmad. Sellisel juhul saab õpetaja arvestada õpilastega, keda võidakse välja jätta, kas siis tema erivajadustest tulenevalt või sotsiaalsete oskuste poolest.

See on see, mida aga peab arvestama alati. See on siuke ohumärk alati, kui on sellised lapsed seal rühmas (Õ3).

Lisaks toodi välja, et tihtipeale on nii öelda need „kaasatud õpilased“ tõrjutud klassikaaslaste poolt ja siis on oluline jälgida ka rühmatööd tehes, kellega õpilane kokku panna, milline on see õpilane, kellega ta koos hästi toimetab ja nende omavaheline koostöö sujub. Selline väljakutse on õpetajatele teinekord väga raske, kuid see annab võimaluse, et kõik tunneksid ennast klassis turvaliselt ja ka avatumana. Kokkuvõtteks saab selle kategooria juures tõdeda, et tõhusa kaasava hariduse rakendamine eeldab õpetajatelt suuri oskusi olukordades leidma paremaid võimalusi, et toetada õpilase igakülgset arengut ja tema edusamme õpingutes.

3.5.2. Väikesed õpilaste grupid

Intervjuude tulemustest selgus, et õpetajate jaoks on oluline, et õppegrupid oleksid väiksemad, eriti arvestades hariduslike ja käitumuslike eripäradega õpilasi. Samuti tõdeti, et teatud erivajadustega õpilased vajavad väiksemas keskkonnas rahulikumat ja aeglasemat õppetempot. Õpetajad on täheldanud, et väikeklasside õpilased ei tunne end turvaliselt, kui nad osalevad oskusainetes suuremates klassides. Tihtipeale tuleneb see sellest, et väikeklassi määratud õpilaste jaoks on väiksem kollektiiv väga oluline aspekt. Käsitöö ja kodunduse tundide läbiviimisel peavad õpetajad grupi suuruse vähendamist väga oluliseks, kuna see võimaldab rakendada kaasavat ja pakkuda individuaalset tuge kõikidele õpilastele nende eripäradest lähtuvalt. Hetkel väidavad õpetajad, et suur rõhk läheb nõrgemate õpilaste toetamisele.

Käsitöö ja kodunduse õpetajad rõhutavad, et väiksemad rühmad on oluline tegur edu saavutamiseks, kuna sellisel juhul on õpetajal suurem võimalus jõuda iga õpilaseni ja tagada tõhusamat õpet. Intervjuudes toodi välja, et üldsegi ei tohiks alahinnata erivajadustega õpilaste käeliste oskuste arendamist. Lisaks on käsitöö ja kodunduse õpetajad märkinud, et

niigi väheste käsitöö ja kodunduse tundide arvelt otsitakse tihti alternatiivseid väljundeid, mis ei soodusta kuidagi õpilaste arengut.

Mõnikord sellised lapsed vajavad lisaaega, et teha tööd, individuaalset seletust või lihtsamat ülesannet (Õ4).

Intervjuus tõi õpetaja välja, et loovainete olulisust ei tohiks alahinnata, kuna aines omandatud oskused mängivad olulist rolli õpilaste mitmekülgse arengu edendamisel. Loovained pakuvad õpilastele võimalusi eneseväljenduseks, loovaks mõtlemiseks ja probleemide lahendamiseks. Seetõttu on oluline tagada, et õpilastel oleks võimalus õppetöös osaleda ja selle kaudu oma potentsiaali avastada. Samas tõdeti, et loovaines omandatud oskused ei tule neile õpilastele üldsegi mitte lihtsalt, kuid õpitut omandades aitavad loovained arendada õpilaste loomingulisust, enesekindlust ja koostööoskusi teiste õpilastega suheldes.

Nad kohe alguses peaksidki ainult tantsima ja meisterdama ja laulma, et saaks neid kuidagi järje peale, mitte ei tohiks vähendada loovainete osatähtsust nende õppetöös, kuigi see ei pruugi neile nagu ka alguses rõõmu pakkuda. See on väga suur pingutus, aga sealt võib kooruda tulevikus, mida väga olulist välja või millest üldse minna tema elus edasi (Õ7).

Käesolevas uurimistöös osalenud õpetajad rõhutasid kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse ainetundides väiksemaid õpilaste rühmasid, mis tagaks füüsilise ja vaimse õpikeskkonna, mis toetab õpilaste heaolu, tagades õppetöösks vajalikud sobivad materjalid. Turvalise õpikeskkonna loomine ja individuaalne toetus on võtmetegurid, mis aitavad õpilastel saavutada edu ja enesekindlust õppetöös.

3.5.3. Erialaspetsiifilised koolitused

Uurimuses osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajad väljendasid huvi ja vajadusest osaleda erialastel koolitustel, mis toetavad HEV õpilaste õpetamist õppegrupis. Õpetajate ettepanekutest selgus, et on vajalikud erialaspetsiifilised koolitused, mis keskenduvad käsitöö ja kodunduse teemade õpetamisele HEV õpilastele. Eriti rõhutati vajadust õppida, kuidas tõhusalt tulla toime autististlike või Aspergeri sündroomiga õpilastega tavaklassides. Õpetajad soovisid koolitustel saada teadmisi konkreetsete tehnoloogiate ja töövõtete metoodilise ettevalmistamise ja õpetamise kohta. Samas peeti oluliseks, et koolituse viiksid läbi koolitajad, kes omavad praktilist kogemust kaasava hariduse rakendamisel.

Ma arvan, et selleks on vajalikud pikki koolitusi, mida viiks läbi õppejõud, kes ise töötavad HEV lastega, praegu õpetajad läbivad lühiaegseid koolitusi, mida korraldavad erinevad firmad ja teoreetikud, kes ise ühtki päeva ei töötanud reaalses koolis reaalsete õpilastega. Haridusministeerium teeb erinevaid muudatusi, aga ei aita

neil realiseerida meie koolides. Ma praktiliselt ei ole saanud mingit ettevalmistust (Õ4).

Intervjuudes tõdeti, et käsitöö ja kodunduse õpetajad tunnevad vajadust praktiliste koolituste järele, mis keskenduksid erivajadustega õpilastele, ent samas tõsteti esile õpetajate suurt ülekoormust, mistõttu ei tohiks koolitusprogrammid olla liiga koormavad, et õpetajad suudaksid neist täielikult osa võtta ja saada praktilist kasu.

Koolitused ei tohi olla ka liiga kurnavad, et kui õpetaja on ka suhteliselt ülekoormatud ja siis veel kuhugile koolitusele nii öelda minna (Õ7).

Oluline on pakkuda õpetajatele asjakohaseid koolitusi ja tuge, et nad saaksid tõhusalt toime tulla erinevate õpilaste vajadustega ning tagada kõigile õpilastele kvaliteetne haridus. Samas tõdeti, et üheks väljakutseks on uue õppekavaga seotud teemad.

Ühest küljest laste erivajaduslik pool, kuidas ja milliseid meetmeid rakendada ja, kuidas nendega töötada, aga teiselt poolt see uus ainekava, millised oleksid nagu need tööülesanded konkreetset käsitööst, mis sobiksid võrdselt nii poistele kui tüdrukutele kui ka erivajadustega lastele, mis on rahustavad, aga samas sellised arendavad, et ta oleks kahelt poolt arendavad, et ühest küljest ettevalmistus erivajadustega lastega töötamiseks, aga teiselt poolt ainealane teadlikkus sinna juurde (Õ2).

Pika tööstaažiga õpetajad tõid välja, et nende võimalus on kogemus, mida koolikeskkonnas on üha rohkem vaja rakendada, et jõuda kõigi abivajajateni. Samas tõdeti, et olukorrad on erinevad ja, et ise hakkama saada on vaja järjepidevat koolitust, rohkem üldisi teadmisi ja näpunäiteid. Siinjuures peavad õpetajad siiski oluliseks üldist toetavat hoiakut organisatsioonis, mis võimaldab avatud suhtlemist ja kogemuste ning parimate praktikate jagamist kolleegide vahel. Selline keskkond soodustab õpilaste paremat toetamist erinevate vajadustega ning aitab kaasa kaasava hariduse eesmärkide saavutamisele.

Tegelikult kolleegidega koostöö ja läbirääkimine. Sellised arutelud, et kuidas või mida teha või mis on kellelgi õnnestunud ja mis mitte, et sellised nagu ühised vestlused see tegelikult toetab hästi palju. Aeg ajalt ikka arutame, et keegi jälle tuleb, et kuulge ma proovisin seda ja, et selline kolleegide ja üksteise toetamine, see on see, mis toimib koolis (Õ1).

Mitmetes läbiviidud intervjuudes nõustusid käsitöö ja kodunduse õpetajad, et nende pedagoogilist tegevust ainetundide läbiviimisel toetaks kõige tõhusamalt ainetundide vaatlus õpetajatelt, kellel on kogemusi HEV õpilastega ning kes praktiseerivad kaasavat haridust.

3.5.4. Tugispetsialistide tugi kaasava hariduse rakendamisel

Õpetajate toetamine kaasava hariduse raames on oluline kooli tõhusa toimimise seisukohalt. Õpetajad on rõhutanud, et kooli poolt pakutavad toetavad meetmed on esmatähtsad. Samuti

leiti, et kooli juhtkond keskenduks kaasava hariduse põhimõtetele, soodustades õpetajate professionaalset arengut ja täiustatud õpetamispraktikaid.

Käsitöö ja kodunduse õpetajad pidasid väga oluliseks, et kooli juhtkond tagaks ainetundides, vajalike töövahendite kättesaadavuse, võttes arvesse HEV õpilaste eripärasid. Samuti rõhutati tugisüsteemide kättesaadavuse tähtsust, et õpetajad saaksid tõhusalt toetada kõiki õpilasi, sealhulgas erivajadustega õppijaid. See võib hõlmata spetsialistide, nagu eripedagoogid, psühholoogid ja sotsiaaltöötajad kaasamist ning juurdepääsu erinevatele õppe- ja abivahenditele, mis toetavad erinevate õpistiilide ja vajadustega õpilaste õppimist.

Kui HEV õppijatel on mingid eraldi töövahendeid või nende tööd, õppetööd toetavaid vahendeid vaja, siis ka neid on võimalus olnud soetada, et näiteks mingites ainetundides või midagi muud, kõrvaklapid, et ülejäänud klassi tegevus ei segaks. Selles mõttes saan küll öelda, et juhtkond toetab. Ikkagi leitakse need võimalused, kui mingid on konkreetsed vajadused ja eripärad (Õ8).

Samas on mitmed õpetajad maininud head koostööd kooli HEV koordinaatoriga, kus koolisiselt räägitakse lahti olulised tähelepanekud ühe või teise õpilase puhul ja antakse häid soovitusi, mis mõne õpilase juures toimib.

Tegelikult tugisüsteem ma ütleks on meil päris hea, et kui on ikkagi ta abi vaja, siis saab alati. Meil on päris mitu, kolm inimest, keda saab kutsuda. On pakutud isegi, kui on väga keeruline, mitte kaasavas hariduses, vaid tavaklassis. Kui on väga keeruline, et siis tuleb kas psühholoog tundi või siis sotsiaalpedagoog tundi (Õ6).

Kooli juhtkonna oluline roll õpetajate toetamisel on tagada õpetajate võimalus saada individuaalset tuge ja nõustamist seoses kaasava hariduse rakendamisega. See võib hõlmata regulaarset tagasisidet, konsultatsioone spetsialistidega ja võimalust osaleda refleksiooni sessioonidel, kus arutatakse õpetamispraktikaid ja parimaid lähenemisviise erinevate õpilaste toetamiseks.

Meil on koolis HEV koordinaator võetud tööle, hariduslike erivajadustega lastega tegeleb eraldi inimene. Lisaks on meil eripedagoog, logopeed. Selles mõttes on ju kõik. Meil on eriala inimesed tööle võetud selleks, et nad õpetavad siis neid lapsevanemaid, aitavad ja juhendavad õpetajaid (Õ3).

Õpetajad täheldasid, et vaatamata käsitöö ja kodunduse tundi tugipersonali mitte saamisele, on siiski koolides pööratud suuremat rõhku, et oleks tagatud erivaldkonnad, kus abi saaksid õpilased, lapsevanemad ja kooli töötajad.

3.5.5. Diferentseeritud õppevahendid

Käsitöö ja kodunduse õpetajad on intervjuudes rõhutanud, et nad on oma ainetundides välja töötanud mitmeid erinevaid lähenemisviise, mis arvestavad õppijate individuaalseid vajadusi, mis võimaldavad neil saavutada õpitulemusi vastavalt nende võimetele. Õpetajad tõid esile, et

nad on loonud ja rakendanud erinevaid meetodeid, õppematerjale ja õpistrateegijaid, et kohandada õppetööd vastavalt iga õpilase isiklikele vajadustele ja võimetele. Selline individuaalne lähenemine on õpetajate sõnul võimalus pakkuda kõigile õpilastele võrdseid võimalusi, toetades nende individuaalset arengut, täita õppekava eesmärgid ning seeläbi omandab õpilane vajalikud teadmised ja oskused.

Õpetajad peavad leidma viise, kuidas diferentseerida õppetööd vastavalt erinevate õpilaste vajadustele ja võimetele, tagades samal ajal kõigile õpilastele juurdepääsu õppekavale ja õppesisule. Ja selles on palju probleeme, kuna mõnikord me ei tea, milline on konkreetse lapse erivajadus (Õ4).

Õpetajad rõhutavad, et õppematerjalide individuaalne kohandamine vastavalt õpilaste võimekusele on oluline mitte ainult õppimise tõhususe seisukohast, vaid ka õpilaste turvatunde tagamiseks ning nende individuaalse potentsiaali arendamiseks, mis omakorda toetab ja motiveerib õpilasi tegutsema.

Muukeelse lapse jaoks on leitud võimalusi, et alati ei pea kirjalikult ülesandeid lahendama, vaid oluline, et õpilane saaks õpitust aru ja oskaks kaasa mõelda ja pakkuma lahendusi oma võimaluste piires.

Suuline eneseväljendus on mõnel lapsel kergem, ta ei pea kirjalikult neid töölehti täitma või siis andma valiku, valikvastustega ka selliselt olen teinud, kohandan need töölehed just vastavalt sellele, mis on tema erisus. Või siis ka vähendanud küsimuste arvu (Õ3).

Samas tõdeti, et õpetajad loovad õppevahendeid ning kohandavad õppematerjale vastavalt õpilaste vajadustele, mis aitab tagada kõikide õpilaste võimalused toetades nende õppimist. See, aga nõuab õpetajatelt mitmekülgset oskusteavet ja kohanemisvõimet samuti ka ajalist ressursi, et pakkuda õpilastele rikastavat ja kaasavat õpikogemust hoolimata ressurside piiratusest. Siinjuures tõid õpetajad välja just sedalaadi kogemuse vahetamist üksteisele, kus käsitöö ja kodunduse õpetajad jagaksid mõtteid ja ideid omavahel, milliseid abivahendeid kasutada, et toetada haridusliku erivajadusega õpilasele õpet.

Selles mõttes on kindlasti midagi, mida on kasutanud keegi ja ei teagi, et võiks ka neid asju teha. Aga, miks mitte ka käsitöös isegi kui ta on võibolla mõeldud siis erivajadusega lapsele. See mingisugune vahend, et saab läbi teha kõigiga. Sellisel võimalusel erivajadusega laps näeb, et kõik kasutavad seda, et see ei ole mitte ainult tema jaoks kohandatud (Õ3).

Intervjuus selgunud käsitöö ja kodunduse õpetajate poolne probleem seisneb HEV õpilastes just iseseisval raskustes õppematerjalide mõistmisel ning nende osalusel õppetöös, mille tulemusena on õpetajad loonud erineva raskusastmega töölehti, mis pakuvad õpilastele paindlikku lähenemist õppesisule. Need töölehed on võimaldanud õpetajatel kohandada õppematerjale vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele ja võimetele, aidates seeläbi

vähendada takistusi õppimisel ning toetada kõikide õpilaste kaasatust õppetöös. See lähenemine võimaldab õpetajatel pakkuda ja toetada kõigi õpilaste arengut, tagades seeläbi õiglase ja kaasava õpikeskkonna. Samas mõistavad õpetajad, et selline ettevalmistus nõuab neilt üha suuremat ressursi.

Õpetaja töö mahtu on see suuremaks teinud, sest juba see tunni ettevalmistus on see, mis võtab rohkem aega. Noh, võib olla ka see teemade hulk või ütleme see tööde maht, mida üldse õpilastega teha. Eks see ole ka jäänud ikka järjest väiksemaks, sest paratamatult ei jõua, kui pead ennast nii palju erinevate laste vahel jagama, siis tuleb võtta selline töö, et sa tõesti jõuad kõikide lasteni (Õ1).

Uurimuses osalenud õpetajad on teadlikud vajadusest toime tulla tunnis erinevate tasemete ja vajadustega õpilastega. Nad tunnistavad, et õppematerjalide kohandamine vastavalt õpilaste võimekusele võimaldab neil jälgida õpilaste edenemist vastavalt õppekavale. Siinjuures toovad intervjuueritavad välja, et selline lähenemine võimaldab õpetajatel tagada õpilaste õppimises optimaalsed tingimused, püüdes leida selleks sobivamaid lahendusi, et kuidas sellises olukorras hakkama saada ja mis toimib ühel erivajadusega õpilasel ei pruugi teisel toimida. Intervjuudes selgus, et see on tihtipeale üks suur katsetamine. Samas oldi ka positiivsed, et osad HEV õpilased saavad oma ülesannetega hästi hakkama.

Kõik õpilased saavad oma tasemel tööga hakkama edukalt. Meil on selline õppeaine, et mõned HEV lapsed teevad palju kvaliteetsemat ja ilusamat tööd, kui tavalised lapsed. Arvan, et erivajadus matemaatikas, hääldamises või kirjutamises, ei sega lapsel olla edukas käsitöös või kodunduses (Õ4).

Õpetajad on toonud välja, et nende ülesanne eriti kodunduse tundides on tagada, et õpilased ei jääks õppetöös kõrvaltvaataja rolli, vaid saaksid aktiivselt osaleda ja arendada oma õpioskusi vastavalt oma võimekusele ja vajadustele. Selline teadvustatud lähenemine võimaldab õpetajatel pakkuda kõigile õpilastele individuaalset toetust, et tagada nende õppimise optimaalsed tingimused.

Kodunduse poole peale on nüüd hästi palju rolli hakkab mängima see, et millisesse rühma see aeglasem õpilane satub, et kas rühma siseselt see dünaamika tekib, kui palju teda kaasatakse. Kõike õpetajana jälgida ei jõua, et seal võibolla ongi lihtsalt see, et anda ülesanne õpilastele ole hea, et temal luba seda teha ja seda teha, et siis seal see kaasamise võimalus on natukene võib olla suurem küll, aga käsitöös küll mitte (Õ1).

Kokkuvõtteks saab öelda, et erinevaid lähenemisviise katsetades ning rakendades mitmesuguseid meetodeid, materjale ja õpistrateegiaid on võimalik tõhusalt toetada õpilaste individuaalset arengut. See lähenemine võimaldab õpilastel omandada vajalikud teadmised ja oskused, arvestades nende isiklikke vajadusi ja võimeid.

4. ARUTELU

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides. Käesolevas peatükis tõlgendatakse uurimistulemusi töös esitatud teoreetiliste lähtekohtadega ning osutatakse saadud tulemuste rakendamise võimalustele.

Magistritöö esimese uurimisküsimuse „*Kuidas mõistetakse käsitöö ja kodunduse õpetajad kaasava hariduse konteksti Eesti üldhariduskoolides*,“ tulemused näitasid, et käsitöö ja kodunduse õpetajad mõistavad kaasava hariduse olemust, kui kõigi õppijate võimalust õppida üldhariduskoolis. Samaselt varasematele uuringutele, Häidkind ja Orase (2016) ning Kivirand jt (2020), peeti kaasavat haridust valdavalt haridusliku erivajadusega õpilaste võimalusena õppida elukohajärgses tavakoolis, kuid õppekorralduslikult nähti erinevaid võimalusi. Siiski toodi käesolevas uuringus välja, et kuskil peaks olema piir, millest alates on õpilasel keeruline toime tulla tavaklassis ning õpetajate suutlikkus kõiki lapsi individuaalselt juhendada on piiratud. Osa intervjuueeritavatest leidsid, et kõigi laste koosõpe on võimalik ainult kergemate, üldist tuge vajavate laste puhul. Samas peeti spetsiifilist eripedagoogilist tuge vajavate õpilaste puhul oluliseks, et põhiosa õppest toimuks eriklassides või väiksemates erirühmades. Mitchell (2010) lähtub aga kaasava hariduse rakendamisel asjaolust, et raske on määratleda erivajadustega ja erivajadusteta inimeste vahel piiri, mistõttu ei saa pakkuda eristavat haridust.

Samuti on jõutud järeldusele, et kaasava hariduse kontseptsioon on puudulik ning vajab ühtset ülevaatamist ja riiklikku toetust. See seisukoht on leidnud kinnitust ja varasemate uuringute Räs jt (2016) poolt, kes on rõhutanud, et kaasava hariduse rakendamine ei piirdu ainult hariduslike erivajadustega õpilaste integreerimisega üldhariduskoolidesse, vaid on oluline ka õpetajate võimekus kohaneda erinevustega koolikultuuris, -korralduses ja -tegevustes.

Positiivse küljena tõid käesolevas uuringus osalenud välja kaaslastega arvestamise ja eripärade tolereerimise, kus õpilased ja õpetajad omandavad oskused, kuidas olla empaatilisem ja kannatlikum ning arvestada üksteise eripäradega. Kivirand jt (2020) toovad samuti oma uurimuses välja asjaolu, kus kaasavat haridust rakendades on oluline HEV õpilaste ja erivajadusteta õpilaste omavaheline suhtlemine. Positiivne suhtumine HEV õpilastesse on toonud kaasa erivajadustega õpilaste sotsiaalse kaasamise kaasavas klassiruumis (Little jt, 2022).

Käesolevast uurimusest selgus, et kõikide HEV õpilaste kaasamine ei sobi kõigile, vaid pigem peaks lähtuma õpilase individuaalsetest vajadustest ja eripäradest. Võrreldes

uurimistulemusi ja teoreetilisi lähtekohti, saab öelda, et HEV õpilast on võimalik kaasata tavaklassi, kui õpetajal on valmisolek arvestamiseks õpilaste individuaalsetest eripäradest tulenevatest teadmistest.

Magistritöö teise uurimisküsimuse „*Millised on peamised väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides*“ tulemustest ilmnes, et õpetajate suur rõhk toetamiseks erivajadusega õpilasi, jätab tahaplaanile teised õpilased ja käeliselt andekamad ja võimekamad õpilased. Uuritavad tõid välja, et tänases hariduspoliitikas on suur rõhuasetus toetamiseks hariduslike erivajadustega ja õpiraskustega õpilasi, mistõttu jääb andekate õpilaste toetamiseks vähem aega ja võimalusi.

Mitchell (2010) toob aga välja, et keskendumine ei peaks inimeste puudustele, vaid sellele, kuidas sotsiaalne keskkond saab inimest toetada. See aga tekitabki olukorra, mis käesolevas uurimistöös korduvalt kajastatud, kus põhirõhk läheb abivajaja õpilase toetamisele, kuid teiste jaoks ei leidu õpetajal enam ressursse.

Käesoleva magistritöö uurimusele tuginedes leiti, et õpetaja ei saa tagada kaasavat haridust rakendades kõigile õppijatele kvaliteetset haridust, mis puudutab käeliste oskuste edasi andmist. Lisaks sellele toodi välja vähese toe võimalus loovainete tundides, kuhu on lisatud ka väikeklasside õpilasi või muukeelsed õpilased, kes vajavad enam individuaalsemat tuge. Lisaks andekate õpilastele, toodi väljakutsetena välja muukeelse õpilase tavaklassi sulandumise ja õppeprotsessis osalemise põhimõtet, kus õpetaja peab olema suuteline pakkuma diferentseeritud õpet muukeelse õpilasele aine omandamisel.

Lisaks kaasava hariduse rakendamisele tõid käesolevas uurimustöös osalenud õpetajad välja oma seisukohad seoses uue käsitöö ja kodunduse õppekava kehtestamisega ning sellest tulevate aspektide mõju hariduslikule arengule käsitöö ja kodunduse ainetundides. Kõik uuringus osalenud õpetajad mõistsid, et olukord on uus ja nõuab harjumist, kuid samas väljendati muret just HEV õpilaste õppeprotsessis osalemisel, kus õpilane tutvub erinevate tehniliste võtete ja uute tehnoloogiatega, kuid kas sellise uutmoodi lähenemisega saavutatakse ka uute oskuste omandamine. See on teema, mida tasuks kindlasti mõne aasta pärast uurida, kuidas on uus käsitöö ja kodunduse õppekava rakendunud ja kuidas selline lähenemine on kooskõlas kaasava hariduse rakendamisega.

Magistritöö kolmanda uurimisküsimusega „*Millised on õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides vastavalt õppija vajadustele ja arengule*“ tulemustest selgus, et suur abi kaasava hariduse rakendamisel on tugivõrgustikust. Tugimeetmete toel saab õpilane vastavad teadmised, et saada iseseisvalt hakkama (Kaska & Anspal, 2016). Uuringu tulemuste põhjal leiti, et õpetajal, kes on kaasava hariduse elluviija

koolis, peab olema tagatud nii kooli juhtkonna toetus, kui ka tugispetsialistidega koostöö nii õpilaste, kui õpetajate vahel. Ofsted (2006) tõi oma uuringus välja, et igasugune toetusviis sõltub konkreetse õpilase vajadustest olgu selleks siis täiendava abi pakkumine väljaspool tunde või abiõpetaja rakendamist. Samuti on õppijale toeks jõukohaste õppematerjalide pakkumine. Autor lisab veel, et ilma õpilasest lähtuva toetuseta ei too kaasav haridus positiivseid tulemusi (Ofsted, 2006). Mitte vähem vajalikuks ei pea õpetajad ka enda koostööd kooli spetsialistidega, kellega ühiselt arutades jõutakse paremate strateegiate väljatöötamisele õpilaste toetamise osas. Uuritavad pidasid oluliseks, et kaasava hariduse eduka rakendamise juures on oluline, et õpetajatel oleks toetav vaimne ja füüsiline keskkond. Lisaks märgiti, et kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on haridusorganisatsioonis vajalik toetav keskkond, kus saaks toimida kolleegide vaheline praktiliste kogemuste jagamine. Kaasava hariduse tõusaks rakendamiseks peeti oluliseks õpetajate toetamist ja motiveerimist, mida kajastavad ka oma uuringutes Kaur jt (2015) ning erinevate kooli tasandite koostööd, mida rõhutavad samuti Engelbrecht jt (2017), kus õpetajate esmasteks toetajateks on kooli juhtkond ja kogu kooli meeskond.

Uuringus osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajad tõid ühe määrava tegurina välja pideva ja praktilise koolitusvajaduse. Ka varasemates uuringutes on välja toodud, et Eesti kontekstis tuleks senisest enam panustada nii õpetajakoolituse tõhustamisele kui ka täienduskoolituse eri võimaluste pakkumisele, uuringu tulemustele lähtudes peeti oluliseks, et ülikoolid töötaksid välja pikaajalised süsteemsed täienduskoolituse programmid, mis tagaksid õpetajate igakülgse ettevalmistuse kaasava hariduse rakendamiseks (Kivirand *et al.*, 2020). Käesolevas uuringus toodi välja, et osad õpetajad on saanud vastava ettevalmistuse ülikooliõpingute käigus või käinud täienduskoolituskursustel, et saada ülevaadet hariduslikest eripäradest ja võimalustest, kuidas rakendada kaasavat haridust üldhariduskoolis. Leiti ka, et varasem töökogemus HEV õppijatega on toeks üldhariduskoolis, kuid rõhutati ka vajadust enamate teadmiste ja oskuste järele, kuidas oma ainetundides kasutada sobivaid õppemeetodeid HEV õpilaste õpetamisel.

Kuigi uuringus tõsteti esile õpetajate teadmisi kaasavast haridusest ja selle praegusaegsetest suundumustest, peeti esmatähtsaks siiski õpetajate eripedagoogilist kompetentsust, mis on suunatud eeskätt erivajadustega õpilaste individuaalsele toetamisele. Enim rõhutati ainetunnis õppe diferentseerimisoskusi, õppematerjalide kohandamisoskusi ja vajadusel individuaalse õppekava koostamise oskusi, mis on ka Bešiki jt (2016) uurimuste põhjal levinumaid kaasava hariduse toetamise meetodeid.

Kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse ainetundides selgus, et õpetajate üheks suureks probleemiks on õppematerjalide vähene kättesaadavus. 2012. aastal läbi viidud uuring, mis keskendus põhikooli aineõpetajatele ning milles uuriti riikliku õppekava rakendamist ja seonduvaid väljakutseid, siis ka selle uuringu tulemused näitasid, et esile oli tõstetud peamiselt õppematerjalide puudus ning rõhutati vajadust praktiliste ja mitmekülgsete näidetega ideekogumiku järele (Henno & Grandström, 2012). Kuna 2012. aastast on praeguseks möödas enam kui kümme aastat, kuid endiselt on üleval sobivate õppematerjalide puuduse temaatika, tuleb riigil senisest enam tähelepanu ja ressursse suunata õppevara loomisse ning selle kättesaadavaks tegemisse. 2016. aastal tehtud uuring näitas, et enamik (80 %) õpetajaid kasutas kaasava õppe kontekstis lisaselgitusi, samas 75 % õpetajatest kohandas oma õppetööd, pakkudes lihtsustatud ülesandeid, mis olid kohandatud vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele (Kivirand *et al.*, 2020; Räis & Sõmer, 2016). Seega juba varasemast uuringust Räis jt (2016) selgus, et oli vajadus kohandatud õppematerjalide järele. Käesolev uuringutulemus näitas, et olukord pole muutunud ja seda just käsitöö ja kodunduse ainet arvestades. Õppetöö kvaliteetsemaks muutmiseks peavad õpetajad ise koostama sobiva õppematerjali, mis arvestaks õpilaste eripäradega, kuid selline tegevus võtab suure osa õpetaja ajast, et kõigil õppijatel oleks siiski tagatud võimalus ennastjuhtivaks õppijaks kujunemiseks.

Engelbrecht jt (2017) toonitavad oma varasemas uuringus, et kaasavate praktikate rakendamisel on võtmeroll vajalike ressursside olemasolul. Kuigi riik on eraldanud kaasavatele koolidele täiendavaid sihtotstarbelisi finantsvahendeid hariduslike erivajadustega õppijate õppekorralduseks ja ruumipuuduse leevendamiseks, tuleks siiski senisest enam pöörata tähelepanu sellele, kuidas olemasolevaid ressursse efektiivsemalt kasutada, eeskätt kaasava haridussüsteemi kujundamiseks, mis eeldab eri tasandite koostööd, et kaardistada ning jagada ressursside tõhusamaks kasutamiseks hästi toimivaid praktikaid (Kivirand *et al.*, 2020).

Käesoleva uuringu tulemusena leiti, et ka suur õpikeskkond ei toeta HEV õppija arengut ning seeläbi õpilaste kaasamine ei ole vastavuses Rajaleidja poolt ettekirjutatud soovitudele õppija paremaks toimetulekuks üldhariduskoolis. Samuti ei ole ka vastavuses haridussüsteemi poolt kehtestatud nõuetele, mis puudutab kaasava hariduse rakendamist. Sarnase põhimõtte toob Karlep (2015) välja, et erivajadustega laste kaasamine on laiemas pildis ideaal, kus õpilasel on võimalik õpioskused omandada koos eakaaslastega. Tuginedes põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2010) on kõigil õpilastel võimalus omandada põhiharidus elukohajärgses koolis, tavaklassis.

Neljanda uurimisküsimusega taheti teada „*Mida peavad õpetajad oluliseks, et tagada tõhus kaasava hariduse rakendamine*“.

Käesoleva magistritöö uurimusest selgus, et kõige olulisemaks peeti kõikide laste arengu ja eduelamuse toetamist, millest võib järeldada, et efektiivse kaasava hariduse rakendamiseks on oluline tagada jõukohaste õppevahendite ja tugiteenuste kättesaadavus, mis omakorda toetab õppija arengut ja eduelamust.

Räis jt (2016) tõid oma uuringus välja, et kaasamist raskendab erinevad erivajadused ja klassikomplekt suurus. Õpetajad leidsid, et käsitöö ja kodunduse tunnis raskendab kaasava hariduse rakendamist kõige enam suured grupid, kus on raske kõigi õpilaste vajadustega arvestada ja neid individuaalselt juhendada. Varasemates uuringutes tõi Kink (2006) välja õpetaja olulisust õppe- ja kasvatusprotsessis ning tema isiklike omaduste professionaalsete teadmiste, oskuste ja hoiakute olulist rolli. See eeldab õpetajalt mitmekülgseid oskusi ja teadmisi mitte ainult oma ainevaldkonnas, vaid ka teadlikkust erivajadustest ning nendega arvestamist õpetamisel. Käesolevas uuringus peeti samuti oluliseks pakkuda õpetajatele järjepidevaid võimalusi osaleda täiendkoolitustel. Sellised koolitused võimaldavad õpetajatel omandada eripedagoogilisi teadmisi, mis on vajalikud hariduslike erivajadustega õpilaste toetamiseks ning tunda end seeläbi enesekindlamalt. Uuringu tulemused näitavad, et koolides on hakatud suuremat tähelepanu pöörama tugispetsialistidele ning nende olulisusele kooli tugisüsteemide kättesaadavuse tagamisel, et seeläbi saaksid õpetajad tõhusalt toetada kõiki õpilasi, sealhulgas erivajadustega õppijaid. Selle hulka võib kuuluda eripedagoogide, psühholoogide ja sotsiaaltöötajate kaasamine ning juurdepääs erinevatele õppe- ja abivahenditele, mis toetavad erinevate õpistiilide ja vajadustega õpilaste õppimist.

Lisaks peavad õpetajad väga oluliseks, et kooli juhtkond tagaks vajalike töövahendite kättesaadavuse ainetundides, võttes arvesse HEV õpilaste eripärasid. Uuringus osalenud õpetajad väljendasid üksmeelselt vajadust saada rohkem teadmisi selle kohta, kuidas rakendada käsitöö ja kodunduse tundides kaasavat haridust.

Ettepanekuid selle valdkonna täiustamiseks tehes väljendasid osalejad soovi osaleda teiste kolleegide praktikumides, läbi vaatluspraktika või muude sarnaste kogemuste, rõhutades eriti kaasava hariduse tähtsust käsitöö ja kodunduse ainetundides.

Lähtudes uurimistulemustest ja teooriast saab öelda, et kaasava hariduse rakendamisel on oluline tagada õpetajatele piisavad teadmised, sest nemad on peamised kaasava hariduse elluviijad haridusasutuses. See aitab toetada nende suhtumist kaasava hariduse põhimõtete rakendamisse ning selline suhtumine aitab tagada õppijate võrdse võimaluse sotsialiseerumiseks ja õppimiseks vastavalt õpilaste individuaalsetele võimetele.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides.

Tõhusa kaasava hariduse rakendamiseks on oluline õpetajate võimekus märgata õpilaste erinevusi kõigil haridustasemetel ning tagada tugiteenuste kättesaadavus igas kooliastmes. Lisaks on oluline rakendada õpilastest lähtuvaid õpetamismeetodeid, mis hõlmavad diferentseerimist ja individualiseerimist, tagamaks kvaliteetne õpe kõigile õpilastele, sõltumata nende eripäradest (Kivirand, 2016; Kõrgesaar, 2010; Räis *et al.*, 2016).

Käesoleva uurimustöö tulemused kinnitavad varasemaid uurimustulemusi laiemas pildis, mis näitavad endiselt puudujääke õpetajate teadmistest kaasava hariduse rakendamises ja oskustest toetada erivajadusega õpilast (Räis, Kallaste, Sandre, 2016). Ka uuringus osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajad tõid välja, et neil puuduvad piisavad teadmised ja oskused, kuidas haridusliku erivajadusega õpilast või käeliselt nõrgemaid õpilasi toetada ja õpetada käsitöö ja kodunduse tunnis. Takistuseks tuuakse välja, et õppetööd raskendab vähene inimressurss ning suured õpilaste rühmad, kus on raskendatud jõudmine iga õpilase individuaalse toeni, mis tagaks kõigi õpilaste kvaliteetse õppe üldhariduskoolis.

Kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks on vaja Eesti haridussüsteemis teha hariduspoliitilisi muudatusi, et leida võimalusi käsitöö ja kodunduse õpetajate erialaseks väljaõppeks. See hõlmaks erinevaid meetmeid, mis võimaldavad õpetajatel omandada oskusi diferentseeritud õpetamismeetodite ja -materjalide kasutamiseks, tagades vajalikud tugimeetmed õppetöö tõhusamaks rakendamiseks. Soovitakse teada, kuidas diferentseerida õpetamismeetodeid ja õppematerjale ning tagada tugimeetmed õppetöö tõhusaks rakendamiseks.

Uurimuses osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajad väidavad, et neilt oodatakse rohkem paindlikku suhtumist ja individuaalset lähenemist HEV õpilastele, kuid õpetajad soovivad toetada kõiki õpilasi, ka käeliselt võimekaid. Õpetajad tegid ettepaneku rohkem erialaspetsiifilisemate koolituste vastu, kus rõhk oleks erivajadustega õpilaste toetamine just käsitöö ja kodunduse ainetunnis.

Antud töö väärtuseks võib pidada, et saadud teadmiste põhjal on võimalik pöörata tähelepanu, millised pidepunktid aitavad tagada tõhusa kaasava hariduse käsitöö ja kodunduse õpetajate vaatenurgast.

Piirangud ja ettepanekud

Töö kitsaskohaks võib pidada liiga laia teemaderingi, kus loodeti käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamuste abil saada rohkem ettepanekuid, kuidas kaasava hariduse rakendamist muuta tõhusamaks. See omakorda võib mõjutada selle uuringu sügavust.

Käesoleva töö oluliseks panuseks võib pidada käsitöö ja kodunduse õpetajate seisukohtade analüüsi ning kogemuste jagamist, mille kaudu pakutakse välja ideid ja strateegiaid kõigi õpilaste mitmekülgse arengu toetamiseks.

Selle uuringu taustal teeb autor ettepanekud järgnevateks uurimiste teemadeks: luua kogumik käsitöö ja kodunduse õppematerjalidest. Viia läbi kogemus koosolekuid, saamaks teada, milliseid võimalusi on kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse ainetundides ning milliseid õppemeetodeid ja -vahendeid rakendada, et tagada tõhus kaasav haridus käsitöö ja kodunduse ainetunnis. Käesolevas töös välja toodud käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused ja ettepanekud on heaks aluseks kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks üldhariduskoolis.

Tänuõnad

Täna valminud töö juhendajat Marvi Remmikut, kes oli magistr töö valmimisel nõus mind igati juhendama ja toetama kogu protsessi vältel. Samuti tänan kõiki intervjueritud õpetajaid nende panuse ja koostöövalmiduse eest. Täna oma perekonda, lähedasi ja sõpru, kes minusse uskusid ning toetasid mind õpingute vältel.

Autorluse kinnitus

Kinnitan, et mina Aili Järvesaar, olen koostanud ise käesoleva magistr töö ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on koostatud, lähtudes Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Aili Järvesaar

/allkirjastatud digitaalselt/

KASUTATUD ALLIKAD

- Ainevaldkond „Tehnoloogia“. (2011). Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 7.
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa7.pdf
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-0>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8 (1), 5–25.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: Reflections from the perspective of a socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 26-47.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Inclusive Education*, 32(3), 329–345. DOI:10.1080/08856257.2016.1240339
- Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Special Needs Education in Europe. *A Thematic Publication by EADSNE. Brussels*. Kasutatud www.european-agency.org
- (EEAA) Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012). Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine. Odense, Taani: *Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-ET.pdf>
- (EEKHA) Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2014) *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas* Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. Kasutatud https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf
- (EEKHA) Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2018). Euroopa Agentuuri kaasava hariduse statistika. Põhipunktid ja peamised järeldused (2014/16). Kasutatud <https://www.european-agency.org/Eesti%20keel/publications>
- 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.
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Okkolin, M-A. (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African class-rooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 194–202.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Haljaste, A. & Mägi, E., (2001). Tavakoolide õpetajate suhtumine kõigi laste koosõpetamisse ja nende oskused erivajadustega laste õpetamisel tavaklassis. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Haug, P (2003). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3). <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haridus- ja Noorteamet (2022). Kasutatud https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium (2017). *Toe vajadusega õpilased õppekorraldus ja tugiteenused*. Kasutatud <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2021). Kasutatud http://https://www.hm.ee/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium (2023). *Õppemethodika ja õppeviisid: Kaasav haridus*. <https://harno.ee/kaasav-haridus>
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on achievement*. Oxford: Routledge.
- Henno, I., & Grandström, S. 2012. Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlustest „Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavade arendus ja rakendamine“. Tallinn: Haridus ja Teadusministeerium.

- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). *Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education*, 4(2), 60-88.
- Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. Soovitused poliitikakujundajale. 2009. Toim. Watkins, A. Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-qualityin-inclusive-education_key-principles-ET.pdf, (26.03.2018).
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kallaste, E., Lang, A., Sõmer, M., Sandre, S-L., Anspal, S., & Vainu, V. (2017). Puuetega laste perede toimetuleku ja vajaduste uuring. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR & Turu- uuringute AS. <https://www.centar.ee/tehtud-tood/puuetega-lastega-perede-toimetuleku-ja-vajaduste-uuring>
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2015). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 474–485. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1090489>
- 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*. Temaatiline raport: Kaasamise tulemuslikkus. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., Meijer, C. (2020) Understanding the value of inclusive education and its implementation; *A review of the literature*. doi:10.1007/s11125-020-09500-2
- Kink, T. (2006). Haridusasutuse areng ja võtmerollide muutused. Uibu, K. (Toim) Avatud kool ja tõhus õppimine (lk 7-18). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kivirand, T. (2010). „Märka ja toeta last“. Teadmik õpetajale: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Puuetega Inimeste koda: Tallinn.
- Kivirand, T. (2012). Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. K. Hanga ja H. Voog (Toim), Heade praktikate kogumik: Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puuetega inimesi. Eesti puuetega Inimeste Koda: Tallinn. (lk. 55-57).

- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Krull, E. (2000) Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. TÜ Kirjastus Kutsestandard. (2021). Õpetaja, tase 7. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824233/> Kutsestandard, õpetaja tase 7 (2020).
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Kõrgesaar, J. 2002. Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. E- väljaanne.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies* 3, 295–310.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Leijen, Ä, Õun, T., & Tammemäe, T. (2023). Preface. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 11(1), 1–5. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.01>
- Lepik, K., Halliki, H.-L., Kello, K., Linno, M., Selg, M. & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Lister, T. (2020). Praktiline psühholoogia. Kasutatud <https://tiialister.ee/noiaring-opetaja-elukutse-umber/>
- Little, C., DeLeeuw, R. R., Andrana, E., Zanuttini, J., & David, E. (2022). Social inclusion through the eyes of the student: Perspectives from students with disabilities on friendship and acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69 (6), 2074-2093. DOI:10.1080/1034912X.2020.1837352
- Mitchell, D. (2010). Education that fits: Review of International trends in the education of students with special educational needs. Final Report. Christchurch: University of Canterbury.

- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. CEPS Journal, 5, 1. Kasutatud <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>
- Morton, B., & Pilgrim, J. (2023). Promoting inclusive education: social and emotional learning through the Lens of Universal Design for Learning. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. Estonian Journal of Education, 11(1), 6–27. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2023.11.1.02a/version/15923/17037>
- Mõttus, R., Allik, J., Realo, A. (2011). *Intelligentsuse Psühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 35-110.
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138-163. A model of inclusive education in the context of Estonian preschool education: a systematic literature review | *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. Estonian Journal of Education
- Norwich, B. (2010) A response to ‘Special Educational Needs: A New Look’ in Terzi, L. (toim.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum
- Ofsted, . (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education* 10(6):481-493.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2021.1994661
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). RT I, <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2023). <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja I 2010, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018). Riigi Teataja I 2018, 3. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>

- Põhikooli riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr. 1. LISA 7.
https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1080/3202/3001/18m_pohi_lisa7.pdf#
- Ryan, E. ja Deci, E. (2020). Sisemine ja välimine motivatsioon enesemääramise teooria vaatenurgast: definitsioonid, teooria, tavad ja tulevikusuunad. *Contemporary Educational Psychology*, 61, artikli ID: 101860.
doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Reedik, M., & Pohlak, U. (2010), Tehnoloogia: Valdkonnaraamat põhikooliõpetajale. Haridus ja Teadusministeerium. <https://oppekava.ee/ainevaldkond-tehnoloogia-2/>
 (13.05.2024).
- Räis, M-L., Kallaste, M., & Sandre, S-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport. Eesti Rakendusuuringute Keskus CENTAR.
- Räis, M.L. ja Sõmer, M. 2016. *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Eesti rakendusuuringutekeskus CENTAR.
<https://centar.ee/uus/wpcontent/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tahenduslikkus-final.pdf>, (17.05.2024)
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid/>
- Saago, T. (2016). *Lõiming käsitöö ja kodunduse ainekavas*. Tallinn: SA Innove. Vaadatud 08.04.2024
https://oppekava.ee/wpcontent/uploads/sites/6/2016/10/L%c3%b5iming_k%c3%a4sit%c3%b6%c3%b6_ja_kodunduse_ainekavas_Tiina_Saago.%20pdf
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. Knowledge, evidence and learning development.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Skogen, K., Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool. Innovaatiline lähenemine*. Kirjastus El Paradiso.
- Slowik, J., Šafrankova, D., & Zachova, M. (2022). Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: experience from primary schools in the Czech Republic. *European journal of special needs education*, 37 (3), 447-460. DOI:10.1080/08856257.2021.1894400

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special need education*. https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Veeber, E., Syrjäläinen, E., & Kokko, S. (2023). Estonian and Finnish teachers' experiences of the purpose of textile craft in Basic education. *Form Akademi* Vol. 16 Nr. 1 DOI:10.7577/formakademisk.4632
- Õunapuu, L. (2019). Üliõpilaste kirjalikud tööd. Metoodiline juhend bakalaureuse-, seminari-, magistri-, lõputööde, referaadi ja essee koostamiseks ning vormistamiseks.
- ÜRO Lapse õiguste konventsioon. (1991) Kasutatud <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>
- ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis. (2012). <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012005>
- ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis. 2013. Toim. Haukanõmm, M. & Kamber, P. Eesti Puuetega Inimeste Koda. http://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/raamat_veeb.pdf, (17.05.2024).
- .

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, millised on käsitöö ja kodunduse õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides. Lähtudes uurimistöö eesmärgist püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas mõistavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kaasava hariduse tähendust Eesti kontekstis?
2. Millised on peamised väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides?
3. Millised on õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides vastavalt õppija vajadustele ja arengule?
4. Mida peavad õpetajad oluliseks, et tagada tõhus kaasava hariduse rakendamine?

1. Taustaandmed

- 1) Missugune on Teie omandatud haridustase?
- 2) Kui pikk on Teie tööstaaž õpetajana?
- 3) Millises kooliastmes Te tunde annate?
- 4) Kas lisaks käsitöö ja kodunduse ainele annate veel tunde teistes ainetes?

2. Kuidas mõistavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kaasava hariduse tähendust Eesti kontekstis?

- 5) Kuidas Teie mõistate kaasava hariduse olemust Eesti haridussüsteemis?
- 6) Milline on teie kogemus kaasava hariduse rakendamisest haridussüsteemis?

3. Millised on peamised väljakutsed kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides?

- 7) Millised olulised väljakutsed on kaasava hariduse praktiseerimisel käsitöö ja kodunduse tundides?
- 8) Mida tähendab Teie jaoks hariduslik erivajadus?
- 9) Milliste erivajadustega õpilastega olete kokku puutunud?

10) Kuidas on kaasava hariduse kontseptsioonist lähtuvalt HEV õppijatega mõjutanud õppetöö korraldust? Tooge näiteid.

11) Kuidas hindate oma valmisolekut HEV õpilaste õpetamisel kaasava hariduse konteksti silmas pidades?

12) Millise ettevalmistuse olete saanud, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid? Palun kirjeldage.

13) Kas tunnete koolituse vajadust oma oskuste ja teadmiste arendamiseks, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid? Milles tunnete puudujääke?

14) Kuidas Te hindate enda suutlikkust kaasata kõiki õpilasi õppetöösse? Palun kirjeldage.

15) Millised on teie võimalused, et tagada HEV õpilaste osalemine õppeprotsessis?

3. Millised on õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamisest käsitöö ja kodunduse tundides vastavalt õppija vajadustele ja arengule?

16) Mis on teie arvates õppekorralduslikud tugevused, mis toetavad kaasava hariduse rakendamist II ja III kooliastmes loovainete tundides?

17) Mis teie arvates on raskendavateks teguriteks kaasava hariduse rakendamisel II ja III kooliastmes loovainete tundides?

18) Milliseid tingimusi olete õppetegevuses hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks loonud?

19) Milliste vahenditega olete kohandanud või kujundanud oma õppetegevusi vastavalt õppija vajadustele?

20) Kuidas hindate asjakohaste õppevahendite ja tugisüsteemide kättesaadavust kaasava hariduskorralduse rakendamisel?

21) Missugused on Teie kogemused tugimeetmete rakendamisel käsitöö ja kodunduse tundides?

22) Kirjeldage, milliste tegevuste põhjal saate hinnata, et teie kooli juhtkond peab oluliseks kaasava hariduskorralduse edendamist?

23) Kirjeldage, missugused on teie haridusasutuse olemasolevad tugimeetmed?

24) Missuguseid tugimeetmeid te oma töös kasutate või olete kasutanud?

25) Kuidas te hindate HEV õppija toimetulekut õppeprotsessis?

26) Milliseid peamisi õppemeetodeid kasutate toetamaks HEV õpilaste õppimist?

4. Mida peavad õpetajad oluliseks, et tagada tõhus kaasava hariduse rakendamine?

27) Millised tegevused toetavad kaasava hariduse põhimõtet, tagada kõigile õppijale kvaliteetne haridus?

28) Milliseid meetmeid tuleks rakendada, et HEV õpilasi enam ja paremini kaasata?

29) Kas ja millist täienduskoolitust vajaksid õpetajad, et tegeleda hariduslike erivajadustega lastega?

30) Mida soovib õpetaja veel lisada, et haridussüsteemis oleks tagatud tõhus kaasava hariduse rakendamine?

Lisa 2. Lihtlitsents

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aili Järvesaar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„ÕPETAJATE ARVAMUSED KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISEST KÄSITÖÖ JA KODUNDUSE TUNDIDES“, mille juhendaja on Marvi Remmik,

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 veebikeskkonnas, 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 punktis 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Aili Järvesaar

18.05.2024