

Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse

Jaan Kõrgesaar

TARTU ÜLIKOOL ♦ ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND



SISSEJUHATUS
HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE
KÄSITLUSSE

Trükiversioon erineb elektroonilisest versioonist. Trükiversioon on ilmunud Tartu Ülikooli Kirjastuses 2002. aastal, ISBN 9985566297. Viitamisel kasutada trükiversiooni.

Jaan Kõrgesaar

**SISSEJUHATUS
HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE
KÄSITLUSSE**



**TARTU ÜLIKOOLI
KIRJASTUS**

SISUKORD

SAATEKS	7
1. INIMLIKU MITMEKESISUSE ULATUS JA HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA INIMESED	9
1.1. Mis on hariduslikud erivajadused?	9
1.2. Haridusliku erivajaduse esinemissagedus	11
1.3. Kuidas nimetada?	12
1.4. Hariduslike erivajaduste põhjustajad ja liigitused	14
1.5. Kas andekad ja sõltlased on ka erivajadustega?	17
1.6. Suunamine ja paigutamine kui keerukad protseduurid	18
1.7. Erivajadused eri tasemel ühiskondade inimeste elukaares	19
1.8. Võrdsete võimaluste tagamine hariduses	21
2. HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE ALATÜÜBID JA NENDE SAGEDUS	24
2.1. Üld- ja eriandekus	24
2.2. Õpiraskused	29
2.3. Kõnepuuded	34
2.4. Emotsionaal- või käitumisraskused	39
2.5. Meelepuuded	43
2.5.1. Kurtus ja nürmus vaegkuulmisena (ingl <i>hearing impairment</i>)	43
2.5.2. Pimesus ja vaegnägevus (ingl <i>visual impairments</i>)	46
2.6. Kehapuuded	48
2.7. Vaimu- ja/või liitpuuded	50

2.8. Sõltuvushäired ja hariduslikud erivajadused	53
2.8.1. Sõltuvushäired	53
2.8.2. Hariduslikud erivajadused ja sõltuvusprobleemid	56
3. HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA SEOTUD KOHUSTUSED JA VASTUTUS	58
3.1. Seadusandlus ja hariduskorraldus	58
3.2. Kes peab mida märkama?	62
3.3. Sekkumispedagoogika	63
3.3.1. Sekkumiste ühisosa	65
3.3.2. Tasemeõpe	65
3.4. Eripedagoogi eetika	70
KOKKUVÕTTEKS	72
KASUTATUD KIRJANDUS	74
SOOVITATAVAT KIRJANDUST EESTI KEELES	76
KASULIKKE VEEBIAADRESSE	77
LISA 1. Hariduslikud erivajadused Eesti haridussüsteemis	78
LISA 2. Hariduslikud erivajadused Eesti õigusruumis	85

SISSEJUHATUS HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE KÄSITLUSSE

Jaan Kõrgesaar

SAATEKS

Eestis järgitakse suunda erivajadustega õpilaste kodulähedasele õppele, üldisemalt tingimuste loomisele erivajadustega inimeste integreerumisele ühiskonda. Alates 1995. aastast kehtivad “Võrdsete võimaluste standardreeglid”, aastatest 1998 kuni 2010 pärineb mitmeid seadusandlikke akte, mis määratlevad üha konkreetsemalt osapoolte õigused ja kohustused sobiva õpikeskkonna loomisel erivajadustega õppuritele. Vastavat arengut on oluliselt toetanud õpetajate koolituse, õppekava ja kooli arendamise alane koostöö välispartneritega (Eesti kõrgkoolide Euroopa Liidu Tempus-projekt partneritega Suurbritanniast, Soomest ja Saksamaalt, Haridus- ja teadusministeeriumi koostööprojektid Põhjamaade Ministrite Nõukogu ja EL tõukefondide toel partneritega Soomest, Taanist ning Norrast). 2001. aasta sügisel kinnitas valitsus haridusstrateegia „Õpi-Eesti“. Selles dokumendis osutatakse sõnaselgelt vajadusele arvestada erivajadustega kõikides elukestva õppe faasides. 2010. aasta põhikooli õppekavas käsitatakse erivajadusi avaralt ja põhjalikult, hõlmatakse eriliselt andekad ja muukeelsed õpilased, lubatakse kasutada erivajadustega õpilaste õppe toetamiseks vaba tunniressurssi, muuta või kohandada vanemat kaasates õppe eesmärgi, aega, sisu, vormi ja keskkonda, muukeelsetel õppida eesti keelt teise võõrkeelena, kohustatakse juhendama eriliselt andekaid õpilasi. Euroopa Liidu regionaalarengu fondi rahastamisel renoveeritakse aastatel 2008-2013 kakskümmend viis erivajadustega laste kooli, Riigi Kinnisvara AS korrastab vähemalt viis ja veel mõni kool saab korda Norra/Euroopa Majanduspiirkonna finantstoel.

Õppe, õpikeskkonna ja õppevara arendamine ning õpetajakoolitus, mille eesmärk on rahuldada aina paremini hariduslike erivajadusi vajab süsteemset tuge erivajaduste alase ülevaatenä, niisama kui toimuva seiret. Käesoleva kirjutisega püütakse anda esmane ülevaade järgmistest küsimustest:

- 1) Esiteks, kas hariduslikud erivajadused on selgepiirilisel määratletav nähtus, mida tuleb sellisena ka käsitleda või peaksime pigem keskenduma hariduslike erivajadustega inimestele;
- 2) Teiseks, missugune hariduslike erivajaduste liigitus sobib ühel või teisel eesmärgil, kui sageli kasutada; kui alatüüpidest ja kui sageli need esinevad;
- 3) Kolmandaks vaadeldakse hariduslike erivajaduste märkamise ja sekkumispedagoogika üldpõhimõtteid.

Tegemist on sissejuhatava käsitlusega, mis on mõeldud nii (üli)õpilastele, pedagoogidele, omavalitsustegelastele, haridusametnikele kui ka lapsevanematele. Tutvudes nii teksti kui ka lisatud teatmematerjaliga, võib lugeja loodetavasti kujundada

endale pildi probleemidest, teedest ja võimalustest, mis seostuvad vajadusega tagada hariduslike erivajadustega isikutele elus teistega võrdsed võimalused. Teiselt poolt ei leidu selles käsitluses isegi mitte loetelu kõikidest võimalikest seisunditest ega diagnoosidest, mis seostuvad hariduslike erivajadustega. Niisama pole sellest tekstist loota piisavat abi pedagoogiliste sekkumiskavade koostamisel konkreetsetele isikutele.

Käesoleva väljaande esmatrükk poleks saanud teoks Haridus- ja teadusministeeriumi vaimse, moraalse ja majandusliku toeta. Autori tänu kuulub järgmistele isikutele, kelle märkused olid teksti viimistlemisel hindamatuks abiks: Heli Kaldoja, Karl Karlep, Kai Kukk, Anne Kõiv, Ave Paat, Marika Padrik, Ants Reinmaa, Krista Sillar, Kadri Taperson, Regina Paabo ja Eha Viitar. Tänu teksti loetavamaks toimetamise eest kuulub Ene Sepale. Teine, e-õpikuna ilmuv väljaanne on veidi kaasajastatud, kuid ilma kahe teatmematerjali-lisata.

Jaanuar 2002 – aprill 2010

Jaan Kõrgesaar

1. INIMLIKU MITMEKESISUSE ULATUS JA HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA INIMESED

Moto: Peaasi, et keegi mitte millestki aru ei saaks.
Eesel Iiah Allenite raamatus “Puhh lahendab probleeme”

1.1. Mis on hariduslikud erivajadused?

Inimestena, pidevalt midagi õppivate indiviididena erinevate üksteisest oma vaimsete ja psühhomotoorsete võimete, tausta ja isiksuseomaduste poolest. Üks hilisemaid sellele osutanud psühholooge on Howard Gardner, kelle 1983. aasta teooria järgi koosneb inimese võimekus paljudest erinevatest “intelligentsustest”, mis omakorda varieeruvad isikuti (Gardner *et al.* 1996). Et erinevused ei avaldu ainult intellektuaalsetes võimetes, seda rõhutab veel kord populaarne autor Daniel Goleman, märkides emotsioonide (“emotsionaalse intelligentsuse”) ülisuurt kaalu inimese tegevuses. Nii lisandub Golemani häälele koorile, mis osutab, et noore inimese puhul ei tule arendada üksnes vaimseid võimeid, vaid haridussfäär peab muu hulgas tagama iga indiviidi oskuse ohjata emotsioone ning õppeasutused peavad muu hulgas kujundama õppurite käitumisrepertuaari (Goleman 1995, ek 2000).

Sageli ei ole ühes rühmas midagi õppivate inimeste omavahelised erinevused ületamatult suured, seda seoses mitmesuguste varasemate valikuprotseduuridega. Nii võib see olla ka ühes klassis õppivate õpilaste puhul. Siiski tuleb rühmaõppes (nt 30 õpilase ühes klassiruumis õpetamise korral) igal juhul arvestada erinevusi, rakendades ühise ehk üleklassitöö kõrval võimalikult palju õppe diferentsimist, individualiseerimist ja rühmatööd. Valikuta komplekteeritud õpirühmas võib aga ette tulla olulisi ja raskesti ületatavaid erinevusi.

Lugejal peaks siinkohal pähe tulema õigustatud küsimus: milleks alustada eelnimetatud triviaalsustega? Vastan: et määrata hariduslikke erivajadusi. Nimelt pole konkreetse õppuri hariduslikke erivajadusi võimalik määrata, arvestamata korraga **kaht erinevat asjaolu**:

- 1) missugusel määral erinevad omavahel ühes rühmas õppijad või laiemalt, **mil määral erinevad omavahel õpikeskkonda jagavad indiviidid**;
- 2) **millised on õpikeskkonna võimalused** (ressursid) arvestada õppes õppurite erinevusi.

Eelmainitu tähendab ühtlasi, et katse määrata hariduslikke erivajadusi lahus konkreetse õpikeskkonna nõuetest ja ressurssidest, näiteks meditsiinilise diagnoosina, tagab vaid probleemi pealiskaudse, kohati illusoorsegi lahenduse.

Võin nüüd peatüki avalause ümber sõnastada: **mõnikord erinevad õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omaduselt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-**

öelda **tavalises õpikeskkonnas**. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi **hariduslikeks erivajadusteks**, laiemas kontekstis lühemalt, **erivajadusteks**. Lastele, noortele ja nende vanematele ning pedagoogidelegi on sageli harjumuspärased ja kergesti kättesaadavad:

- 1) ühtlaste nõudmistega õppekava, sh üks õppetekst, üks ja seesama omandatav ja rakendatav mõistestik ning sümbolsüsteem;
- 2) kodulähedane lasteaed, kool või kutseõppeasutus;
- 3) 20–35 samavanuselisest õppurist koosnev rühm või klass ühe pedagoogiga;
- 4) nn ühekomplektne kool;
- 5) napp loetelu õppe- ja abivahendeid;
- 6) jalgsi, jalgratta või mootorsõidukiga vähem kui ühe tunniga läbitav koolitee;
- 7) (loodetavasti) hoolivad, hoolitsevad, usaldust pälvinud ja abisuutlikud vanemad kodus.

Vähem mugavad, käeulatusest eemal, kuigi viljakamad õpikeskkonnad panevad vanema ja omavalitsuse proovile. Mõnelegi lapsevanemale või kohalikule omavalitsusele käib üle jõu saata õpilane kooli, mis asub kaugemal kui viis kilomeetrit. Mõnigi lapsevanem pole nõus rakendama oma lapsel tavapärasest lihtsamat või nõudlikumat õppe- või ainekava. Mõnigi kord eeldab rakendatav õppekava ehk kurikulum olulist tuge koolisisiselt või väljastpoolt kooli, olgu tuutoriks või käitumisnõustajaks siis lapsevanem ise või palgatud asjatundja.

Soodsa arengu tagab lapsele laiaulatuslik isikute, institutsioonide ja muude ressursside võrgustik. Teiselt poolt võib juba ühe olulise võrgustikuelemendi nõrkus või väljalangemine kaasa tuua haridusliku erivajaduse, mille märkamine peaks omakorda tagama sekkumise, teisisõnu lisaressursi võrgustiku toimimiseks arengusoodsas suunas.

1.2. Haridusliku erivajaduse esinemissagedus

Mida suuremad on indiviidi erinevused mis tahes võime või omaduse sotsiaalsest ja/või vanusenormist, seda harvemini neid isikuid kohtame. Teisisõnu, mida raskem on puue, seda harvemini ta esineb. Kergemaid kõne-, emotsionaal- või käitumisraskusi ja õpiraskusi leidub 3–15%, haridussüsteemi ja õpetuse vähese paindlikkuse, sh võimete põhjal rühmitamise puhul kuni 25% õpilastest. Andekaks peetakse 3–5% õpilastest. Raskeid meele-, vaimu- ja kehapuudeid ning käitumisraskusi tuleb ette mõni mitme tuhande lapse kohta. Mõnda liitpuuet või puuet põhjustavat haigust esineb ühel lapsel mõnekümnest või koguni mitmesajast tuhandest, samas kui iga aastaga diagnoositakse lastel üha rohkem kroonilisi haigusi, mida põeb kõnesoleval ajal kuni 20% lastest.

Hariduslikke erivajadusi registreeritakse sagedamini riikides, kus kooli sisemine paindlikkus ei taga kohapealset toimetulekut kergemate õpiraskuste, kõnepuute, emotsionaal- või käitumishälvetega. Hariduslikke erivajadusi ei registreerita üldse riikides, kus õpilaste erinevusi suudetakse õpetuses arvestada, neid seejuures kuidagi

märgistamata. Hariduslikke erivajadusi ei registreerita sugugi ka riikides, kus nendega toimetulekuks puudub igasugune õiguslik ja õpikeskkond, olgu siis koolieelses, kooli- või täiskasvanueas. Kutseõppeasutustes, eriti aga kõrgkoolides registreeritakse hariduslikke erivajadusi eeskätt tugiteenuseid osutades.

1.3. Kuidas nimetada?

Alates 1970. aastatest nimetatakse enamikus arenenud riikides kooliealistel lastel õpikeskkonna tavasuutlikkust ületavaid vajadusi neutraalselt **hariduslikeks erivajadusteks** (edaspidi HEV, ingl SEN, *special educational needs*). Käibib ka lühivariant **erivajadused**. Väljaspool kooli, eriti koolieelses eas avalduvaid erivajadusi nimetatakse ka **arengulisteks**. Koolijärgsed probleemid avalduvad sageli **toimetulekupiirangutena**, kusjuures hoolekandes eristatakse psüühilisi ja kehalisi erivajadusi.

Meditšiiniliste diagnooside, mis tahes väärtuskaaluga nimetuste kasutamist käsitatakse sageli kui pahet. Nimelt osutatakse tõsiasjale, et märgistatud inimest tajutakse eeskätt kui märgiga osutatud taaga kandjat. Märgistades eiratavat asjaolu, et tegemist on eeskätt võrdväärse isiku, mitte aga näiteks „invalidi“ ega „debiilikuga“. Reynoldi ja Wangi meelest tuleks hariduslike erivajadustega isikute märgistamist vältida, kui see on vähegi võimalik. Märgistamisele (sildistamisele, stigmatiseerimisele, ingl *labeling, stigmatizing*) keskendumise asemel tuleks ideaalis pakkuda paindlikku õpet. Paindlikkus võib tähendada kas erilise õpikeskkonna kujundamist kõigile õpiedukuselt rühma alumisse ja ülemisse edukuskümnendisse kuulujatele või täpset ja individualiseeritud tasemeõpet mis tahes õppeaines.

Lähedasel positsioonil on nõndanimetatud **täieliku kaasamise, koosõppe** ehk inklusiooni (ingl *full inclusion*) eest võitlejad (Lipsky, Gartner, Stainbackid), kes peavad oluliseks, et puudega lapsed oleksid puudeta lastega kogu aeg samas ruumis, leidmaks puudeta eakaaslaste hulgast sõpru ning harjutades puudeta lapsi elama koos puudega inimestega. Teiselt poolt osutavad vennad Fuchsid, et kaasamise näol on tegemist eeskätt võitlusega harva esinevate vaimu- ja liitpuudega laste õiguste eest, mis leiab sageli vastuseisu teistsuguste HEVga isikute organisatsioonidelt ja lapsevanematelt. Näiteks taotlevad vaegkuuljate ning nägemispuudega laste vanemad ja nende organisatsioonid sageli hoopis eraldi (eri)koole, autistlike ja õpiraskustega laste vanemad vähemalt (eraldi) rühmaõpet. Ressursinappus piirab mõnegi kohaliku omavalitsuse ja tavakooli võimet lahendada sageli esinevate hariduslike erivajadustega kaasnevaid sotsiaalprobleeme, mispuhul päeva- ja nädalahoid, klassivälise huvitegevuse korraldamine, õpilaste toitlustamine ja turvalise suhtlusvajaduse rahuldamine osutuvad võimalikuks vaid internaadiga erilasteasutuse tingimustes, kui üldse. Uurimused tõendavad nii koos- kui lahusõppe viljakust, küsimus on tausta võrreldavuses ja edu kriteeriumides.

Kui haridusasutuste ja ühiskonna arengutase, sh ressursinappusega seostuv HEV-soodsa õpikeskkonna määramine nõuab siiski teatavat märgistamist, **tuleks eelistada nimetusi:**

- (1) mis osutavad mingile lisaomadusele, olemata seejuures isikunimed (nt vaimupuudega inimene, autismiga õpilane);
- (2) mida eelistavad vaegurid ise (nt nägemisvaegurid, liikumispuudelised).

Nimetatud soovitude rakendamist komplitseerib mõnevõrra asjaolu, et paljud väljapaistvad puudega inimesed ise on tauninud esimesest soovitusest tulenevaid üha uusi lohisevaid eufemisme (nt kehaliselt ja vaimselt välja kutsutud, keskmiste ja sügavate õpiraskustega, minimaalse aju düsfunktsiooniga). Viimasel ajal raskendab nõudeid järgiv sõnakasutus ka professionaalide vastastikust mõistmist. Samas leidub sedalaadi poliitilise korrektsuse põhimõttel tähtsaid eestkõnelejaid ja kaalukaid argumente. Võimaluse korral tuleks niisiis järgida mõlemat ülalmainitud põhimõtet.

Eriala asjatundjate kasutatav oskussõnavara on hariduslike erivajaduste puhul väga mitmekesine, sõltudes lisaks riigile veel kasutusvaldkonnast ning (erinevate) rahvusvaheliste organisatsioonide praktikast. Samu nähtusi nimetatakse ja liigitatakse erinevalt (eri)pedagoogikas, meditsiinis, sotsiaalhoolekandes, avalikus ja eraõiguses. Selles tekstis kohtab muu hulgas sõnu *puue* ja *hälve*. Nende kahe sõna eripedagoogilises kontekstis on teatav eritähendus ka sõnal *häire*. Niisiis on **häire** organismi, psüühika või mõne funktsiooni ajutine, üsna kergesti mööduv ja/või kõrvaldatav hälve. **Hälve** on mingi psüühika ja/või mootorika funktsiooni osaline, **puue** aga täielik puudumine. Kurtus on puue, nõrgaltkuulmine ehk nõrbus üldjuhul aga hälve. Mõnel erijuhul, näiteks plahvatuse järel või raske nohu korral, on nõrgaltkuulmine aga häire (Eripedagoogika terminoloogia 1990).

1.4. Hariduslike erivajaduste põhjustajad ja liigitused

Hariduslikke erivajadusi, välja arvatud andekust, **põhjustavad** neli omavahel seotud rühma tegureid:

- (1) vaesus koos kultuurinõrga kasvukeskkonnaga,
- (2) ebaadekvaatne ja/või vähe toimiv õpe ja kasvatus,
- (3) sünnipäraseid või omandatud puuded,
- (4) õpekeelest erinev kodune keel koos eripärase kultuuritaustaga.

Nimetatud tegurid võivad omakorda põimuda kas soodsas või ebasoodsas mõttes. Andekuse puhul on tegemist arengut soodustava kombinatsiooniga: soodsad pärilikud eeldused arenevad edasi, põimudes arengut stimuleeriva keskkonnaga. Õpiraskuste puhul on sagedane, et ebasoodsaid pärilikke eeldusi võimendab ebasoodus arengukeskkond. Mida raskem on puue, seda kaalukamat osa mängib selle tekkes bioloogiline kahjustus, olgu siis tegemist muutustega pärilikkuskandjates, haiguste või traumadega. Enamik mee-, vaimu- ja kehapuudeid saab alguse bioloogilisest kahjustusest. Kas bioloogiline kahjustus avaldub HEVna ja millisel määral, sõltub aga

keskkonnamõjutustest, sh eripedagoogilise sekkumise ajast, kvaliteedist ja intensiivsusest.

Hariduslikke erivajadusi **liigitatakse** mitmeti sõltuvalt ühiskonna (riigi) ja selle hariduskorralduse tavadest ning arengutasemest. Liigitamine on üks avaliku sektori ressursside jaotamise eeldusi ja võimalusi. Levinud on näiteks liigitamine **HEV sügavuse** järgi kahe kuni viie tasandi vahel. Seda kasutatakse riikides, kus õpilase nn väljasuunamisele või paigutamisele peab eelnema esialgse (tava)õppeasutuse poolne dokumenteeritud jõupingutus. Väljapoole tavaõppeasutusi võimaldatakse paigutada üksnes neid lapsi, kelle puhul tavalise õpetaja ega kooli pingutused pole õpilase HEV sügavuse ja/või kasvukeskkonna ebasoodsuse tõttu vilja kandnud (nii on näiteks Taanis ja Inglismaal, sinnapoole on teel ka Eesti).

Teine võimalus on rühmitada hariduslikke erivajadusi nende **levist lähtudes** haruldasteks ja sagedasteks (ingl *low-/high-incidence*). Selline liigitus osutub viljakaks avaliku sektori teenuste plaanimisel riigi ehk makrotasandil. Eesti rahvastiku tiheduse ja linnastumuse puhul osutab niisugune lähenemine näiteks seda, et nägemispuudelistele piisaks ühest koolist, õpiraskustega tegelemiseks peab aga võrgustik ulatuma vähemalt igasse linna. Kohati kasutatakse nimetatud jaotust ka selles tekstis, käsitledes enne ja põhjalikumalt sageli esinevaid **kergeid** kõnepuudeid, emotsionaal- või käitumis- ja õpiraskusi. Nimetatud nähtused võivad haarata igauks üle 5% vanusrühmast. Harva tuleb ette **raskeid** vaimu-, keha-, kõne- ja meelepuudeid ning emotsionaal- või käitumisraskusi, igauhte alla 1% vanusrühmast. Muidugi on siin kahe rühma vahelised piirid pigem tinglikud ja mõnevõrra meelevaldsetele jaotusprotsentidele osutamine teenib üldorienteerivat eesmärki.

Kolmas, kõige pikem liigitustraditsioon kombineerib **tekkepõhjusi** (teadaolevaid ja oletatavaid) ning **avaldumise eripära**. Eristatakse meele-, vaimu-, kõne- ja kehapuudeid, õpi- ning emotsionaal- või käitumisraskusi, kusjuures meelepuuded jagunevad laias laastus kuulmis- ja nägemispuueteks. Teise ja kolmanda liigituse kombinatsioonid on sageli aluseks õppe- ja taastusraviteenuse ja/või koolivõrgu plaanimisel ning on erinevate variantidena käibel paljudes riikides (nt Saksamaal, Hollandis, USAs ja Soomes).

Tänapäeval kasvab üha kergeite liitpuuete osakaal, seega on mis tahes HEV liigituse puudus näiliselt n-õ puhtad kategooriad, mida elus esineb aina vähem. Ainult mõnel õppuril saab kindaks teha väga selgepiirilisi keha-, meele- ja vaimupuudeid, näiteks teatud astmes sünnipärast või omandatud vaegkuulmist, vaegnägemist, vaimu- või liikumispuuet. Bioloogiline staatus või meditsiiniline diagnoos (nt trisoomia-21 ehk Downi sündroom) avaldub iga inimese arengus individuaalselt, kõikudes nii vaimses, kõnelises, motoorses kui ka emotsionaalses arengus küllalt laialt skaalal. Arengut soodustavas keskkonnas pärsitakse ebasoodsate tegurite avaldumist. Teiselt poolt ähvardavad iga ebasoodsas arengumiljööös kasvavat hälbe või puudega, nagu ka andekat last üha uued keskkonna ja HEV vastasmõjust tingitud arenguhälbed. Sestap on HEV puhul tegemist mitmekihilisuse, Lev Vögotski järgi primaarsete, sekundaarsete ja tertsiaarsete kihistustega, samuti kui erinevate puuete ja hälvete

osalise kattumisega. Teisisõnu, HEV puhul ei ole tegemist lihtsakoelise ega selgepiirilise fenomeniga.

Hariduslikud erivajadused põimuvad osaliselt **vaegurluse** ehk invaliidsusega. Mõned HEV-lapsed tunnistatakse lapseast invaliidideks, kui nende puue on piisavalt sügav ja nende vanemad huvitatud vastavast toetusest. Täiskasvanuil hinnatakse vaegurluseksptiisis vastavate toetuste määramiseks toimetulekuvõimet perioodiliselt. Laste taastusravi käivitumine eeldab nn rehabiliteerimisplaani koostamist, mis enamasti peaks sisaldama lisaks ravile, füsioteraapiale ja säästurežiimile ka pedagoogilist sekkumist. Vaegurluseksptiis toetub omaette rahvusvahelisele klassifikaatorile RFK, mille 2001. aasta versioon on samm eemale haiguse- ja põhjusekesksusest. Nimelt keskendutakse selles liigituses senisest veelgi selgemalt inimese funktsioneerimisele ehk toimumisvõimele konkreetses elukeskkonnas, seda siis seoses vaegurluse (ingl *disability*) ja tervisega.

1.5. Kas andekad ja sõltlased on ka erivajadustega?

HEV-õppurite suunamist ja paigutamist (ingl *referral and placement*) käsitlevad õigusnormid ei haara enamasti andekaid lapsi ega ka mõnuaineid kuritarvitavaid ja/või sõltuvushaigeid lapsi ning noorukeid. Samas on andekate puhul tegemist samade õpikeskkonnaprobleemidega, mille põhjal eristatakse muid HEV-lapsi (puuete ja hälvetega; ebasoodsa ja/või muukeelse arengumiljöö tõttu võimendatud nõrkade eeldustega lapsi). Iseasi on, et andekuse puhul on erinevus n-ö vastasmärgiline, seda eelkõige intellektuaalsete ehk kognitiivsete võimete poolest. Seetõttu järgin kommet käsitleda ka andekust kui hariduslikku erivajadust. Liiatigi on lapsi, kes on eriliselt andekas mõnes vallas, olgu see muusika, liikumine, draama, mõni mälufunktsioon vm. Samas võib sellega kaasneda oluline mahajäämus kognitiivses arengus. Selliste isikute prantsuse päritolu ajalooline, kuid seni üldlevinud nimetus on arukas idioot (pr ja ingl *idiot savant*).

Sõltuvushäired on kaasa sündinud, oluliselt sagedamini aga elu jooksul omandatud nähtused, mida on kergem vältida kui ületada. Uimastisõltuvus on psühhobioloogiline nähtus, mis toob kaasa isiksuse, mõnel juhul ka kehalise taandarengu ning põhjustab kaasnähtena kuritegevust. Sõltuvusele sarnaste joontega psüühikahäirena võib tinglikult vaadelda mängurlust, ülemäärast sõltuvust taskutelefonist ja arvutist ning nn töönarkomaaniat. Needki võivad põhjustada distressi, suhtlusraskusi, professionaalset ja sotsiaalset läbipõlemist. Haridussüsteemi, perekonna ja kooskonna ülesanne on kujundada noortel harjumusi ja hoiakuid, mis võimaldaksid elada elu isikupäraselt, viljakalt ja seda nautides, rahuldades ning tasakaalustades oma kirgi, vältides ülalnimetatud ohtlikke liialdusi. Ka sõltuvus põhjustab hariduslikke erivajadusi. Teisest küljest tuleks HEVna vaadelda pigem kalduvust sõltuvusele, kuivõrd sõltuvust vältida on kergem kui sellest vabaneda.

1.6. Suunamine ja paigutamine kui keerukad protseduurid

Suunamine ja paigutamine, täpsemalt küll **märkamine, toetamine, nõustamine, soovitamine ja sekkumine** on keerukad ja aeganõudvad protseduurid. Arengulisi erivajadusi, teisisõnu raske puudega lapsi vanuses sünnist neljanda eluaastani peaksid märkama lapsevanemad, perearstid ja teised esmatasandi meedikud, sotsiaaltöötajad ning politseinikud. Kui laps ei hakka esimesel eluaastal reageerima ümbruses toimuvale, on väga tugeva või nõrga lihastoonusega, ei õpi poolteiseaastaselt kõndima ega kõnele kaheaastasena ühtegi sõna, on lausa kuritegu jätta abi otsimata.

Teiste laste sekka lasteaeda või mängurühma minek toob esile mahajäämuse, samuti hälbed sotsiaalsetes ja mänguuskustes, mida peab märkama iga pedagoog. Koolis ilmnevad arenguerinevused kõige selgemini, kuivõrd õpitavad oskused toetuvad psüühika kõrgematele protsessidele. Iga pedagoogi roll on pakkuda oma võimaluste piires tuge. Kui see osutub viljatuks, otsitakse abi lähemalt eripedagoogilt. Kui kool ja lasteaed ei suuda rakendada rühmatööd ega üksiõpet või ei kanna need piisavalt vilja, asutakse kaaluma lapse HEV-kohaseid võimalusi väljaspool esmakooli. Vajaduse korral piirata õppuri vabadust tuleb mängu kohus. Vabaduse piiramine tuleb kõne alla püsivate ja raskete käitumisprobleemidee, endale ja/või teistele ohtlikkuse korral, seda on vaja ka sõltuvusravi võõrutusperioodil.

Eestis korraldavad HEV-lastest nõustamist maakondlikud nõustamiskomisjonid, suuremates linnades tegutsevatele õpiabi- ja nõustamiskeskustele lisanduvad 2010. aastal maakondlikud. Mis tahes sekkumise edu eeldus on kõigi osaliste motiveeritud koostöö. (Eri)pedagoogi ülesanne on veenda lapsevanemaid ning kaasõpetajaid pingutama, samas kaaluma uusi lahendusi, kui pingutused jäävad viljatuks.

Kõigi arenguhälvete puhul on tähtis arvestada **säilenõtkust** ehk vastupanuvõimet ehk resilientsust (ingl *resiliency*). Säilenõtkus osutab, et 2/3 arengut ohustavate riskiteguritega lastest tuleb n-ö ohutegurite kiuste õpingute ja eluga lõppkokkuvõttes edukalt toime (nn võilillelapsed). Säilenõtkust toetab perekonnavälise mentori ja rollimudeli olemasolu. Näiteks on keele- ja kultuurivähemustest ja/või vaesest ja/või mittetäielikust perest pärit andekail arengurisk eriti suur, mistõttu nende säilenõtkuse toetamisele tuleks lausa eriliselt keskenduda. Säilenõtkuse kujundamisel on tähtis osa usaldussuhte ja positiivse elukäsituse tagamisel. Nimelt on optimism säilenõtkuse olulisemaid komponente. Optimismi kaalu eluraskuste ületamisel, haigustest ja traumadest tervenemisel on tõestanud paljud uurimused.

1.7. Erivajadused eri tasemel ühiskondade inimeste elukaases

Enamikus nn esimese ja teise maailma riikides, Kesk- ja Ida-Euroopa riigid kaasa arvatud, on 21. sajandi alguseks tähtsaks probleemiks kujunenud HEV-noorte ja -täiskasvanute **kutseõpe ja tööhõive, üleminek koolist ellu ning jätkuv iseseisev toimetulek**. Nimelt osutuvad koolis õpitud oskused kasutuks, isiksus taandareneb, kui kooli järel pole võimalik elada maksimaalselt iseseisvat elu, rakendada oma oskusi

eneseteeninduses ja tegelikus töös, veeta koos eakaaslastega vaba aega. Otstarbekate, mitmekesiste ja paindlike lahenduste leidmiseks otsitakse üleminekuvorme hoolekandesüsteemi ja iseseisva elu vahel. Sageli on toeks rahvusvahelised organisatsioonid ja sihtasutused, sealhulgas Camphill-, Agape ja L'Arc külakooskondade liikumised. Puudega inimeste jätkuõpet ja tööhõivet soodustatakse maksuvabastuse, õpivõimaluste avardamise ja diskrimineerimisvastaste seadustega. Tööealiste täiskasvanute probleemid on seotud kutseõppe, töökoha saamise ja pidamise ning vaba aja veetmisega omaealiste seltskonnas. Seadusandja püüab soodustada selliste töökohtade loomist, kus puudega inimesed leiaksid jõukohast rakendust. Samas eeldab selle põhimõtte elluviimine puudega inimeste endi aktiivsust oma huvide eest seismisel.

Puuetega inimeste pääs kõrgkooli eeldab hea tahte näitena mõningaid soodustingimusi, näiteks stipendiume või tasuta õppekohti erialadel, kus üldine taust on kõrge konkursiga tasuline õpe. Soodustingimustest kaugelt olulisem võtmeküsimus on luua ja avardada õpingutes edasi jõudmiseks vajalikke tugisüsteeme. Paljude ülikoolide kauaaegne praktika on olnud piirdumine üksikute n-õ kangelasõppuritega. Samas näitab arenenud riikide, ka Eesti viimaste aastakümnete praktika puuetega õppurite olulist lisandumist ja õpiedu, kui tagatakse keskkonnatoed, juurdepääs õpperuumidele, mõistetav kommunikatsioonikanal nii õppekorralduse kui õppevara osas ning kohased tingimused praktika sooritamiseks ja hindamisprotseduurideks, näiteks lisa-aeg ja sobiv meedium. Mõnedki Eesti kõrgkoolid on riigi ja kodanikuühenduste toel laiendanud tugiteenuste pakkumist, näiteks viipekeele-tõlke ja isikliku abistaja osas, mingil määral on õppeinfosüsteemides saadaval digitaalsed õppetekstid.

Millest Eestis jääb veel oluliselt vajaka, on paindlikkus kõrgete üldvõimetega düsleksiaga (düsgraafia), düsmatemaatikaga ning emotsionaalsete ja käitumisraskustega isikute kohtlemisel; tüüpiliselt ei suudeta jõuda gümnaasiumi või läbida nõutaval tasemel gümnaasiumi õppekava. Selle näiteks sobib esitada ühe logopeedita maakoolist valikuga gümnaasiumi õppima asunud noormehe lugu. Nimetatud gümnaasiumis loobuti emakeeletestist, kuivõrd keeleoskus polnud juba aastaid osutunud reaalinetes võimekaid hästi selekteerivaks vahendiks. Esimesel õppeveerandil selgus, et noormehe tekstiloomes kannatab rohkete õigekirjavigade käes. Kaaluti õpilasele ukse näitamist, õnneks võeti aga enne õpilasest vabanemist ühendust lähimas põhikoolis töötava eripedagoogi-logopeediga (gümnaasiumis seda teenust tüüpiliselt ei pakuta). Logopeed tuvastas tüüpilise düsgraafia-(düsleksia) juhtumi, veenis õppeasutust õpilasega edasi tegelema, gümnaasium sõlmis logopeediga lepingu ja noormees asus õppima, kuidas oma puuet ületada. Motiveeritus ja kõrged üldvõimed tagasid düsgraafia ületamisel edu, noormees omandas õigekirjaoskuse tasemel, mis võimaldas tal lõpetada gümnaasium ning asuda ülikooli loodusteadusi õppima. Paraku taastas gümnaasium keeletesti oma vastuvõtunõudena ülejäärgmisel aastal peale kirjeldatud episoodi, pettununa kirjeldatud episoodist aasta hiljem õppima asunud düsgraafiaga, kuid oluliselt nõrgemate üldvõimete ja saavutusmotivatsiooniga õpilase ebaedus.

Eestis on arvestataval tasemel puuetega täiskasvanute kutseõpe ja üldist toimetulekut toetav koolitus. Toetatud elu näiteid leiab suuremates linnades, kuid ka Maarja külas Põlvamaal, Pahkla Camphill-külas Raplamaal, Vääna ja Palivere noortekeskuses. Edmeelne näide on hooldeasutusest sotsiaalkorterisse kolinud isikud Erastveres ja mujal. Toetatud elu ja töö ning teiste abinõudega püütakse vältida puudega täiskasvanute õiguslikku ja olmealast ülehooldust. Puudega noorte kutseõppe edukaid näiteid leidub Astangu Kutserehabilitatsioonikeskuses, Vana-Vigala, Paide, Taebla, Kehtna, Narva ja Väike-Maarja kutseõppeasutustes.

Hilistekkeliste haigus- või traumajärgsete terviseseisundite korral tuleb inimesel väga palju ümber õppida. Mõnikord on vaja uuesti õppida sööma ja pesema, teinekord kõndima, vahel lugema ja kirjutama. Väga sageli tuleb omandada uus elustiil ja uued töösused. Taastusravi tänapäevase kontseptsiooni kohaselt õpetatakse inimest elama maksimaalselt iseseisvalt, pingutades oma võimeid ja harjutades vaegusi ületama.

Üldise ning iseäranis puudega inimeste eluea pikenedes lisandub arenenud riikides koolieelse, kooli- ja kutseõppe küsimustele taastusravi- ja sotsiaaltöölaseid **gerontoloogilisi** ehk vanuriprobleeme. Vaeguritest 90% on üle 60 aasta vanad. Esimese Kesk- ja Ida-Euroopa riigina avas vanurõppuritele ukseid Praha Karli ülikool Tšehhi Vabariigis 1999. aastal. Eestis korraldab vanemaealistele regulaarseid loenguid Tallinna Tehnikaülikool. Siiski jäävad puudega vanurid Kesk- ja Ida-Euroopa riikide erivajadustealases statistikas alaesindatuks, kuni vaegurlushüvitis ja teised toetused jäävad väiksemaks kui vanaduspension. Eesti vaegurtäiskasvanute ja -vanurite õppe kogemus väljaspool hooldeasutusi piirdub mõne päevakeskuse tegevusega psühhootiliste ja dementsusega inimeste toimetulekufunktsioonide toetamisel.

Elukaare vaatekohast omandab erilise tähenduse kõikidele inimeste juurdepääsu tagamine ruumis ja ajas, sh hool ümbritseva elukeskkonna märkide ja sõnumite kommunikatiivsuse eest. Tänapäevane on püüdlus kõikehõlmava keskkonna-arenduse, nn universaalsaini poole. Universaalsaini all peetakse silmas elukeskkonna, eeskätt avaliku ruumi kavandamist ja rajamist mugavalt juurdepääsetava ja kasutatavana kõikidele, sh erinevate toimumispiirangutega inimestele.

Puudega inimesed jäävad alaesindatuks vaeste riikide statistikas ja murede pikas loetelus, kuigi just neis riikides elab 90% maailma rahvastikust, sh puudega inimestest. Neis nn arengumaades ollakse rajamas esimesi erikoole, välismissioonid püüavad lendsalkade, tele- ja raadiosaadete abil suurendada elanikkonna üldist teadlikkust, juurutada uusi kombeid ja oskusi, et tagada puudeid põhjustavate nakkus- ja teiste haiguste ning õnnetusjuhtumite vältimine ehk preventatsioon. Teisalt tuuakse nendesamade riikide üksikuid edukaid koosõppeprojekte eeskujuks (UNESCO!), näitena, mida saab teha vabana 150-aastasest üldise kooliohustuse ja mitmesuguste lahusõppe-asutuste „taagast“.

1.8. Võrdsete võimaluste tagamine hariduses

Enamikus Kesk- ja Ida-Euroopa riikides, ka Eestis, on alates 19. sajandi lõpukümnenditest välja arendatud kõrget haridustaset tagav haridussüsteem, sealhulgas ka HEV-keskne lasteasutuste võrk. Kesk- ja Ida-Euroopa keskmiselt arenenud riikides on enamasti tegemist avatud kodanikuühiskondadega.

Esialgse siirdeperioodi suhteliselt piiratud ressursside oludes tuli HEV-lasteasutustel tõestada oma vajalikkust õppuritele, nende vanematele, oma teeninduspiirkonnale / omavalitsusele ja riigile tervikuna, leida täiendavaid rahastamisallikaid. Kesk- ja Ida-Euroopa riikides, kaasa arvatud Eestis, on vaesemad omavalitsused võimetus saatma harva esinevate puuetega koolieelikuid vastavatesse lasteasutusse, tagama vaestest peredest lastele kõiki HEV-puhuseid teenuseid. Esialgsel siirdeperioodil juhtus sageli, et ei suudetud palgata kohalikku kooli pädevat eripedagoogi, motiveerida pedagooge täiendama oma HEV-alaseid kutseoskusi, remontida hooneid ja tagada lastele piisavalt õppevahendeid. Teisalt sai avatud ühiskonnas võimalikuks eraalgatuse-plahvatus. Piirkondliku või puudespetsiifilise õppe tagamiseks rajasid koole lapsevanemad koos entusiastlike pedagoogide ja arstidega.

Eesti taasiseseisvumise kolmanda kümnendi lõpul on olukord normaliseerunud või normaliseerumas õpperuumide ja õpilaskodude osas. Koolijuhid on huvitatud HEV-õpilaste õpiedust, samas kui suur õpetajaskonnast ei pea seda enesetäiendamisel kaugeltki esmatähtsaks. Õpi- ja karjäärinõustamine on muutunud või muutumas üldkättesaadavaks. Riikliku õppekava raames on läbi töötatud mitmed varem madalama taseme õigusaktide aineks olnud HEV-teemad. Õppevara väljaandmist piirab pigem autorite puudus kui tahte- ja ressursinappus, ehkki turu äärmine piiratus välistab selles vallas kasumile orienteeritud tootmise. Riik on asunud kohtlema senisest võrdsemalt ka tavapärasest erineva õppe- ja omandivormiga õppeasutusi.

2010. aastaks on vaibunud esmane koolivõrgu ümberkorralduste tuhin. Probleemide tekkides on erikoole viimasel kümnendil suletud vaid kaks, seevastu 1990-2000 suleti viis õppeasutust. Niisama on sel aastasajal avatud vaid üksikuid sootuks uusi õppeasutusi, samas kui üleelmisel kümnendil küündis nende arv üle kümne. Pidevas nõudluspõhises muutuses on olnud koolide õpilaskoosseis ja ülesanded, silmatagu siinkohal nii põlist Porkuni kui uuemoolset Heleni kooli. Pole alust eeldada, et sündivuse langus, tehnoloogia ja õppeviiside areng ning rahvastiku ränne välistaksid koolivõrgu ja kooli profiili muutusi ka edaspidi.

Üks vaese siirderiigi kohustuste vähendamise katse üleelmisel kümnendil oli erilasteasutuste üle andmine ka nende kohalike omavalitsuste hallata, kellel puudus selleks piisav rahvastiku-tagamaa, sh HEV-lapsed, niisama kui asjaomased ressurssid. Üldiselt põhjendatakse halduses detsentraliseerimist ideega, et parimaid otsuseid langetavad madalaimal võimalikul tasandil, s.o inimeste elukoha lähedal ning olusid ja inimesi tundvad rahvaesindajad. Paraku on paljud erivajadused haruldased, vastav teenus kallis ja motiive raha millelegi muule kulutada alati piisavalt.

Arenenud, kuid varanduslikult kihistunud riikides (USA, Suurbritannia) on küsimus eelkõige **võrdsete võimaluste tagamises**, s.o selles, millisel määral suudetakse erineva jõukustasemega piirkondades (osariikides, liidumaades, provintsid, krahvkondades, linnades ja linnaosades, maapiirkondades, kooli- või haridusringkondades) tagada erineva sotsiaal-majandusliku staatusega lastele võrdväärne haridus, sealhulgas rahuldada hariduslikke erivajadusi. Üsna edukalt tulevad selle ülesandega toime Põhjamaad ning Lääne-Euroopa mandriosa riigid ja Uus-Meremaa. Samalaadne võrdsusprobleem on kõikjal immigrantide ja vähemusrahvustega, keda on HEV-populatsioonis alati üle keskmise määra.

Õigusriigis avaldavad lapsevanemad, puudega inimesed ja nende organisatsioonid nii kohalikule kui ka üleriiklikule võimule survet hagide ja avaliku arvamuse kujundamisega. Survet avaldatakse nii seadusandjale kui ka täitevvõimule. Angloameerika õigussüsteem tingib suuremat rõhku kohtulahenditele, kontinentaalses õigussüsteemis on selleks veidi vähem võimalusi. Mis tahes seadusandluse korral näib aga püsiv surve kohalikule võimule olevat möödapääsmatu, kuivõrd üldiseloomuga õigustloovaid akte ei rakendata selleta piisaval määral ellu.

Kesk- ja Ida-Euroopa riigid, sealhulgas Eesti, kuuluvad kontinentaalsesse õigustraditsiooni. Oleme ületamas esialgset suhtelist mahajäämust, mis avaldus ühelt poolt lastekaitse- ja haridusseaduste, teisalt võetud rahvusvaheliste kohustuste kohatises deklaratiivsuses. Põhiseadust konkretiseerivate seaduste, raamseaduste rakendussätete ja -aktide areng laiendab kodanike võimalusi avaldada riigile survet, pöördudes kohtu poole. ÜRO ja üleeuroopalise inimõiguskonventsiooni, kavandatava EL direktiivi ning vastava kohtusüsteemi tegevusega on need võimalused veelgi avardumas.

Kesk- ja Ida-Euroopa riikides elavatakse lootuses läheneda jõukate naabrite elujärjele. Kuuluvus Euroopa Liitu tagab surve ja vahendeid, loomaks HEV-inimestele võrreldava hoolduse ja õpikeskkonna. Väikeriigi eripärasid on kalduvus kuulata piiratud pädevusega entusiaste, kes soovivad üle võtta arenenud riikide õppematerjale ja -viise, arutlemata vajaduse üle kohandada neid olude ja keelega. HEV puhul on tähtis tagada avalikkuse pidev tähelepanu sotsialiseerumisele või elus toimetulekule kui hariduse ühele lõppeesmärgile ja seda tagavatele vahe-eesmärkidele (nt funktsionaalse kirjaoskuse ning tööharjumuste tase).

2. HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE ALATÜÜBID JA NENDE SAGEDUS

2.1. Üld- ja eriandekus

Renzulli (1979, tsit Baldwin & Vialle 1996 järgi) osutab, et kolm andekuse osaliselt kattuvat valdkonda on **üle keskmise üldvõimed, eesmärgikindlus ja loovus**. Samas saab kognitiivset andekust jagada üldandekuseks ja akadeemilisteks erivõimeteks; psühhosotsiaalset andekust juhiomadusteks, altruismiks ja empaatiaks; psühhomotoorset andekust liigutusosavuseks, sihipärasuseks (ingl *non-discursive*) ja mehaaniliseks mõlemakäelisuseks. Loovus võib olla suunaga kas muusikale ja/või kunstile ja/või millegi käegakatsutava valmistamisele. Ameerika Ühendriikides andekate föderaalset arendamisprogrammi sätestav seadus (nn Javits Bill, esimest korda vastu võetud 1972. aastal, uuendatud 1978., 1988. ja 1992. aastal) määratleb andekust kui intellektuaalseid üld- või erivaldkonna võimeid, esitus- või kujutava kunsti alaseid ja/või juhivõimeid ja/või loovust, mille arendamine ei pruugi olla tavakoolile jõukohane. Programmiga luuakse arenguvõimalusi vaestest peredest, puudega või nõrga inglise keele oskusega andekatele. Programmi eelarve oli 2009.a 7,5 mln dollarit.

Francoys Gagné (1995, tsit Baldwin & Vialle 1996: XVII järgi) eristas loomulikke (ingl *giftedness*) ja süstemaatiliselt arendatavaid võimeid (ingl *talentedness*), kuid esimene termin on USA seadustest seni välja jäetud, rõhutamaks keskkonna arendavat osa (Heward 2000: 538).

Tegelikkuses domineerib nii rohkem kui vähem arenenud riikides lähenemismall **andekusele kui suurte (intellektuaalsete) üldvõimete kombinatsioonile väga hea õpi- ehk akadeemilise edukusega**. Vastav paradigma on hakanud muutuma vaid mõnes riigis, näiteks USAs alates 1980. aastate keskpaigast, mil hakati arvestama ka erineva kultuuritaustaga ning sotsiaalsete, majanduslike või kehaliste raskustega õpilasi. Clark, Gallagher, Piirto ja Maker (tsit Heward 2000: 538 järgi) loetlevad andekustunnuseid, mispuhul peetakse vajalikuks märgata ja sekkuda, kui õpikeskkond ei toeta üht või mitut järgmistest omadustest:

- võime kiiresti omandada, säilitada ja kasutada suurt hulka infot;
- võime seostada üht ideed teisega;
- võime langetada arukaid otsuseid;
- võime tajuda suuremate teabesüsteemide toimimist, kui see on tavaline;
- võime omandada abstraktseid sümbolsüsteeme ja nendega opereerida;
- võime lahendada probleeme küsimust ümber sõnastades ja uudseid lahendusi pakkudes.

Heward märgib neist tähtsamana võimet omandada abstraktseid sümbolsüsteeme ja nendega opereerida. Abstraktsete sümbolsüsteemide näideteks võib lisaks loomulikule keelele nimetada noodi- ja tantsukirja, täppisteaduste mõisteid ja sümboleid.

Erakordset üldandekust iseloomustab Silverman (1995, tsit Heward 2000: 239 järgi) järgmiste tunnustega:

- intensiivne intellektuaalne uudishimu;
- sõnadest ja mõtetest vaimustusse sattumine;
- täiuslikkuspüüd;
- täpsuspüüd;
- õppimine suurte intuiitivsete hüpetega;
- tugev vajadus vaimsete stiimulite järele;
- raskused leppida teiste mõtlemisega;
- varajased moraalsed ja olemismured;
- introvertsuskaldumus.

Viimastel aastakümnetel on andekaid lapsi toetavates riikides märgatud, et üha rohkem andekaid on samas ka tähelepanuvaeguse ja/või hüperaktiivsusega. Muidugi pole andekust tähelepanuvaegusest kerge eristada, kuivõrd neil nähtustel on mitmeid ühistunnuseid. Andekust on üldiselt raske märgata, kusjuures algklassides komplitseerib olukorda süvenev püüd vältida mis tahes hindamist ja märgistamist. Siiski soovitatakse panna tähele ülesannete lahendamise võimet, suhelda lapsevanematega lapse huvide ja võimete teemal, koguda ja vaadelda lapse (loov)töid, et soovitada lapsevanematel kaaluda adekvaatset õpikeskkonda. Nimelt jäävad anded ilma sooduskeskkonnata kängu ja andekate laste isiksus surutisse, kuivõrd tavakooli heterogeenses klassis ei suuda õpetaja neile enamasti tagada piisavalt väljakutseid, stimuleerivat kaaslastkonda ega rikastavaid arenguvõimalusi.

Uurimused on näidanud, et anded arenevad keskkonnas, kus andekas õpilane arendab oma annet koos teiste samaprofiilsete annetega õppuritega, kuivõrd andekad mõtlevad ja õpivad teisiti kui nende eakaaslased. Nende erinevused satuvad viljakale pinnasele, kui ollakse koos omasugustega. Suuremad nõudmised ehk väljakutsed tagavad ka rahulolu iseendaga. Kui andekad satuvad teisi juhendama ehk tuutoriteks, aga see sünnib rühma- ja paarisõppe puhul sageli, omandavad paradoksaalselt nii nemad ise kui ka kaaslased vähem õppematerjali kui eraldi, vähem heterogeenses rühmas õppides. Et paljud teemad on andekaile tuttavad, kujuneb neil halbu harjumusi, näiteks õppe ajal oma mõtteid mõlgutada. Seega on andekate sotsialiseerumisele kasuks rühmaõpe koos lähedaste huvide, võimete ja õpistiiliga kaaslastega.

Samas on uurimused näidanud diferentsitud õppe kasulikkust, kui sellega kaasneb õppuri individuaalne püsivus ja missioonitunne. Andekuse uurijad ja andekate õppe arendajad on välja kujundanud selliseid loovat kriitilist mõtlemist, probleeminägemist ja ülesannete lahendamise oskust arendavaid õppemeetodeid, mis avardavad võimalusi töötada heterogeensetes klassides. Säärased arendusprogrammid annavad aga (osalise) rühma- ja üksioppega võrreldes nõrgemaid tulemusi, sest niisuguses klassis on andekaile raskem esitada jõukohaseid väljakutseid. Küllaltki häid õpitulemusi annavad ka hästi läbimõeldud aine ja klassi kiirendatud läbimise programmid, mis ei pidurda andeka õppuri sotsiaalset ega emotsionaalset arengut.

Rühmaõppe korraldamiseks andekaile kasutatakse individuaalõppekava koostamisega sarnast, uurimustes oma efektiivsust tõestanud **õppekava tihendamise** meetodikat (ingl *curriculum compacting*), mis võimaldab andekatel jätta vahele varem omandatud teemasid ja õppida sobivas tempos (Reis ja Renzulli 1992, vt USA National Research Center on Gifted and Talented: (<http://www.gifted.uconn.edu/vcurcomp.html>)). Meetodika autorite Reisi ja Renzulli järgi koosneb õppekava tihendamine kaheksast sammust.

1. Õpieesmärkide valik.
2. Sobivate hindamisviiside leidmine, et tagada nende eesmärkide kohaseid pädevusi.
3. Nende õpilaste kindlakstegemine, kellel need eesmärgid on täidetud/saavutatud või kes võiksid need saavutada tavalisest kiiremas tempos; võimalik on hinnata selles osas kõiki klassi õpilasi.
4. Õpilaste teadmiste kontrollimine enne õpetamise algust ühe või mitme eesmärgi osas.
5. Õppe- või harjutamisaja organiseerimine nendele õpilastele, kes on eesmärgid täitnud.
6. Sobiva õppe võimaldamine neile õpilastele, kellel on eesmärgid küll saavutamata, kuid kes üldiselt omandavad materjali teistest kiiremini.
7. Väljavalitud õpilastele kiirendamis- ja rikastusvõimaluste organiseerimine ja soovitamine.
8. Õppeandmete säilitamine, nende kättesaadavus õpilaste vanematele ja edastamine järgmiste aastate õpetajatele.

Et andekuse märkamine ja arendamine on tähtsad, sellele viitab andekuse ja tähelepanuvaeguse sage koosinemine. Täheledatakse ka andekuse koosinemist õpiraskuste (ingl *learning disabilities*) ning käitumisraskustega, seda küllaltki suures ulatuses. Seega on märkamata ja arendamata andekus hea pinnas koolivaenuliku hoiaku kujunemiseks potentsiaalsete loovisikute seas.

Eesti süvaõppega koolides ja klassides on alates 1960. aastatest arendatud üld-, keele-, muusika- ja kujutava kunsti ning spordiandekust. Neidsamu andeid saab arendada koolivälistes huviõppeasutustes. Viimased viiskümmend aastat on andekaid välja selgitatud ning neid arendatud aineolümpiaadide kaudu nii humanitaar- kui ka täppisteadustes. Tartu ülikooli juures tegutseb aastakümneid täppisteaduste kool. 2004. aastast toimetab Tallinna ülikooli juures õpilasakadeemia, 2005.aastal alustas Tallinna Tehnikaülikooli juures Tehnoloogiakool. Üksikud õpilased on saanud klasse vahele jätta ja neid on varakult ülikooli võetud. **Juhtimisandekust** peaks märgatama lasteorganisatsioonide tegevuses ja noorsootöös, see valdkond on viimastel aastakümnetel pärvinud erakondade jt organisatsioonide tähelepanu. Viimasel kahel kümnendil on teise, eriti aga kolmanda taseme õppesse lisandunud ettevõtluskoolitust, mis võib samuti toimida juhtimisandekuse arengu stimuleerijana. **Pedagoogilise andekuse** märkamine nende laste puhul, kes sobivad teisi õpetama, on toiminud episoodiliselt ning pigem tagantjärele, seda eelkõige kõrgkooli vastuvõtu kutsesobivuskatsete ajal.

Kujutava ja esituskunsti õppeasutused ning spordi-erialad välja arvatud, on andekuse märkamise ja kindlakstegemise senine nn koolikatsete praktika Eesti süvaõppega koolides psühhomeetrika vaatevinklist põhjendamatult. Uurimismaterjali usaldusväärsus on kontrollimatu, niisama kui tulemuste seos õpieduga. Koolikatsete ja edukusrühmitamise praktika jääb kaugel põhimõttest pakkuda võrdseid võimalusi kõigile vastavaprofiilse andega õpilastele, seda sõltumata nende muudest omadustest, kuivõrd otsustuse aluseks võivad osutada pigem just need muud omadused (etteõpetatus, emotsionaalne ja sotsiaalne küpsus).

Anded võivad jääda soiku, kui lastevanemad pole asjast huvitatud ja pedagoogidel ei jätku ressursse huvipuuduse ületamiseks. Piiratud ressurssidega Eesti riigis on jätkuvalt raskusi laste huvialade toetamisega, eriti tehnilistel aladel. Poliitikute ja kodanikkonna aktiivsus võiks hakata kasvama, kui tajutakse avatud ühiskonnas kättesaadava primitiivse meelelahutuse ja uimastituru hukutavat mõju sellele küllalt suurele osale kasvavast põlvkonnast, kelle vanematel ei jätku kas aega ega jõudu või siis tahtmist ega ressursse oma lapsi arendada. Seni on andekate toetamise suuremateks argumentideks olnud noorte väljaränne, loodus- ja tehnikateaduste vähenenud populaarsus, niisama kui vastava tööjõu ning ettevõtluse nappus.

2.2. Õpiraskused

Õpiraskusi (ingl *learning disabilities* USAs, *learning difficulties* Suurbritannias) määratlesid Samuel Kirk ja James Gallagher 1963. aastal kui lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisprobleeme ning õpilaste liigaktiivsust, mis pole põhjustatud vaimsest alaarengust. 1970. aastatel kirjeldas Vladimir Lubovski Moskvast mõnevõrra sarnast nähtust, mida nimetati vaimse arengu peetuseks. Esialgu peeti nähtust nii USAs, tollases Nõukogude Liidus kui ka Lääne-Euroopas valdavalt ajutiseks ja ületatavaks. Aastatega kujunenud hariduskogemus ja sellealane uurimistöö näitasid aga, et ületatavad ehk ajutise iseloomuga on õpiraskustest umbes veerand.

Tänapäeval määratletakse õpiraskusi **ajutalitluse võiaju struktuuri neurobioloogiliste hälvetena, mis seostuvad inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega**. Õpiraskused avalduvad raskustena inimese suulise ja kirjaliku kõne, arutlus- ja meenutusoskuste, teabe struktureerimise ja arvutamisoskuste valdkonnas. Õpiraskused varieeruvad nii oma laadilt kui ka sügavuselt. Õpiraskus pole ravitav selle sõna meditsiinilises tähenduses, enamasti pole ta ka pedagoogilise sekkumisega lõplikult ületatav. Õpiraskus esineb sageli perekonniti. Õigeaegse adekvaatse toe ja sekkumise korral tulevad õpiraskustega lapsed toime nii jõukohase õppekava nõuete kui ka töö- ja perekonnaeluga. Mõnigi koolis õpiraskusi kogenud inimene on elus teinud silmapaistvat karjääri.

Lapsevanemad peaksid arendama oma õpiraskustega laste tugevaid külgi, teadvustades samas koos pedagoogide ja nõustajatega võimalikke tulevikupiiranguid. Koolist saadakse abi, kui püütakse mõista haridussüsteemi ja avaldatakse sellele survet, kui suheldakse asjatundjatega, tagamaks, et laps omandab parimad õpiviisid. Nii on loota, et õpilane tuleb erinevate raskustega paremini toime. Mõnes USA edukas nn kiirenduskoolis kasutatakse õpiraskustega laste arendamiseks põhimõtteliselt sama skeemi, mis andekate puhul, varieerides huvipakkuvaid valikaineid, kordamiste sagedust, õpirühma suurust ja koosseisu ning teisi õpikeskkonna elemente.

Õpiraskus piirneb **kerge vaimupuudega**. Kuivõrd kerge vaimupuude puhul omandatakse sobiva õppe korral teataval tasemel funktsionaalne kirjaoskus, arvutusoskus, ollakse võimeline elus suhteliselt napi toega ise hakkama saama, käsitatakse kergeid vaimupuudeid tänapäeval sageli pigem õpiraskustena, vastandatuna (mõõdukale, raskele ja sügavale) vaimupuudele.

Ameerika Ühendriikides on ühe või teise õpiraskusega inimesi 15% elanikkonnast, koolis iga viies õpilane, neist 80% lugemisraskustega. Niisamuti nagu andekusega kaasnevad õpiraskustegagi sageli tähelepanuvaegus ja hüperaktiivsus, käitumis- ja sotsialiseerumiskasvatusprobleemid. Õigusloomes püütakse vältida õpiraskuste samastamist muudest puuetest ja hälvetest või ebasoodsast arengumiljööst tingitud lähedast laadi probleemidega. Õpiraskused kattuvad osaliselt düsleksia, düsgraafia, vaimse arengu peetuse, düsfaasia, MBD-ga (vt ERIC EC Digest E516). Pole põhjust arvata, nagu oleks Eestis õpiraskuste poolest eelmärgitust oluliselt erinev seis. Küllap on eri statistikanäitajate taga erinevad õigus-, märkamis- ja sekkumisolud. Hinnanguliselt

käibib Eestiski idee, et rahuldavalt ei jõua edasi 25–35% õpilastest, mis kajastub 10% õpilaste väljalangevuses põhikoolist.

Majanduslikel ja hariduskorralduslikel kaalutlustel püüab seadusandja piirata õpiraskustega isikute ringi, kellel on õigus saada erikohtlemist. USAs püütakse seda piirangut rajada üldvõimekuse erinevusele edukusest: ainult oluline erinevus (piisavalt suure) üldvõimekuse ja (alla võimete) õpiedukuse või soorituskaalade tulemuste vahel annab aluse sedastada õpilasel õpiraskusi. Samas on ametlikus statistikas mõõdupuud ebamääraseks ja rakendatavad valemid vastuolulised, mistõttu õpiraskusi “esineb” osariigiti laialt skaalal, alates 2,9%st Georgias kuni 9,2%ni Massachusettsis. Teiselt poolt on mõnes Euroopa riigis (nt Rootsis, Norras, Itaalias), kus ametlik poliitika on kaasamine ehk koosõpe ehk inklusioon, viimasel kümnel aastal hääbunud olematusse peaaegu igasugune HEV-statistika. Vaestes Aafrika ja Aasia riikides pole veel jõutud usaldusväärse levistatistikani. Kuivõrd ei olda suutelised tagama koolikohustust, kajastab statistika vaestes riikides vaid neid õppureid, kes käivad (tava- või eri)koolis. Kesk- ja Ida-Euroopa riikides peegeldab statistika mõnikord nii haridussüsteemi haaratud HEV-õpilasi kui ka nn rahuldamata hariduslikke erivajadusi. Viimati nimetatud näitaja on aga vähemalt samavõrra laialivalguv kategooria kui eeltoodud USA näide õpiraskuste kohta. Rahuldamata vajadustest pääsemiseks kasutatakse kahe lähenemise kombinatsiooni: esiteks kehtestatakse HEV-kulude või HEV-õpilaste arvu ülempiir (nt on Suurbritannias HEV-õpilaste arvu ülempiir rahastamise mõttes 11%, ehkki ülevaadetega on sedastatud, et HEV-õpilasi on Ühendkuningriikides 18% õppurite üldarvust); teiseks tõhustatakse HEV määratlemise protsessinõudeid, et sätestada, mida peab tegema tavakool, enne kui hakatakse õpilasi sealt välja suunama (Taani, Suurbritannia).

Õpiraskuste korrigeerimise loomulik hariduskorralduslik tee on õppekava, sh õppe, õppetekstide, üleviimis- ja eksaminõuete paindlikustamine, selle kooskõlastamine õppurite tegelike, küllalt erinevate võimetega. Rootsi eripedagoogika patriarh Olof Magne (2000) leiab, et ühelt poolt on Rootsis 1950. aastate eksperimentide tulemusel alates 1970. aastatest üles ehitatud küllalt hea ning paindlik eel- ja põhikool. Teiselt poolt heidab ta Rootsi poliitikutele ette ülemääraseid ambitsioone õpilaste saavutustele, mis toob jätkuvalt kaasa “õppimise” üle võimete koos kaasneva isiksuse hälbega. Rootsi näide on selles mõttes õpetlik, et Kesk- ja Ida-Euroopa riigid on õppekava paindlikkuse ja jõukohasuse osas valdavalt poolel teel. Näiteks pole Eestis seni evitatud kurrikulumi, mis tagaks võimetekohase õppe nendele õpiraskustega õpilastele, kelle üldvõimete lagi on umbes tavakooli 6.–7. klassi tasemel. Võrdluseks lisatagu, et lihtsustatud ehk abiõppekava lagi kerge vaimupuudega õpilastele vastab 4.–5. klassi intellektuaalsetele nõuetele, toimetulekuõppekava aga koolieelsele haridusele. Hoolduskoolis keskendutakse oskustele, mida puudeta laps valdab mõneaastaselt.

Järgnev küllaltki tüüpiline näide õppimislünkadest, mis näiliselt avalduvad kõne(taju)puude või püsiva õpiraskusena, pärineb ühest Eesti tavakoolist. 7. klassi poiss Jüri jäi koolilogopeedi juurde istuma, kui kõik teised keskastme õpilased olid lahkunud, ise murelik ja häbeliku olekuga. Vesteldes õnnestus koolilogopeedil luua usalduslik kontakt ja Jüri tunnistas, et ta ei saa aru koduülesandest, mille peale peagi

tuleb kontrolltöö. Ülesanne oli verbist, selle põhivormide tundmisest, pööramisest eri aegades ja arvus. Sõnad *verb*, *põhivorm*, *pöörama*, *ainsus*, *mitmus*, *tegevusnimi*, *olevik*, *minevik* olid talle tundmatud, vähemalt selles kontekstis. Sõnaseletuste ja lihtsate eluliste näidete varal sai Jüri sellest ülesandest jagu.

Ka Suurbritannias õpivad erivajadustega lapsed ilma riiklike erioppekavadeta, kuid erinevalt Rootsist peetakse seal HEV üle arvet. Kergete õpiraskuste puhul tähendab erioppekava-aluse puudumine vajadust käsitleda heterogeenses klassis või tasemerühmas või erikoolis sama vanusega õpilastega nominaalselt ühtesid ja neidsamu teemasid. Inglise terminoloogias sügavamate õpiraskuste korral võivad aga ajalootundide aineks pikka aega olla mõisted *enne*, *pärast*, *eile* ja *homme*; geograafias – *parem*, *vasak*, *ülal*, *all*, *ees* ja *taga*. Brittide mõjuvõimsa eripedagoogide kutseorganisatsiooni NASEN juht Brian Robbins põhjendab oma aktiivsust HEV lülitamisel Suurbritannia (ainsasse) 1988. aasta riiklikku õppekavva kartusega, et erineva õppekava korral käsitataks eripedagoogikat pigem peavooluvälise (loe: progressivastase, taunitava, ebahumaanse – J. K.) nähtusena. Nimelt jätkuvat Suurbritannias katsed tõrjuda HEV-õpilased tavakoolist välja, luua ainete kaupa tasemeõpperühmi jms (ingl *tracking*, *streaming*). B. Robbins osutab, et inimõiguste diskursuses ei tähenda väga tähtis sõna **juurdepääs**, ka ligipääs (ingl *access*) HEV kontekstis üksnes võimalust eirata ruumibarjääre, vaid ka vaimsete tõkete ületatavuse tagamist (Robbins 2000: 19–21, 36–39).

Vaimsete barjääride ületamine tähendab:

- 1) pedagoogi positiivset hoiakut igäihe suhtes ehk HEV-õpilase käsitamist väärtusliku, ehkki teistsuguse indiviidina;
- 2) õpikeskkonna sobivust;
- 3) teabekeskkonna arusaadavust;
- 4) õpetuses esitatavate nõuete jõukohasust.

Eestis töötab paarkümmend kooli nn lihtsustatud või abiõppekava põhjal, neist enamus on internaadiga. Lisaks tegutsevad suuremates linnades mõned tasandusklassid, mille ülesanne on tagada tavaõppekava täitmine väiksema õpilaste arvuga klassis. Paljudes koolides on avatud õpiraskuste korrigeerimiseks nn parandusõpperühmi, oma osa on koolilogopeedi kõnearenduslikul rühmatööl. Mõned õpiraskustega õpilased, kellel on kaasnevaid probleeme käitumise ja/või tervisega ja/või perekonna toimetulekuga, õpivad nn sanatoorsetes koolides. Õpilastele saab koostada individuaalõppekavu ja hinnata neid aineti diferentseeritult. Paraku on mitme kodulähedase koolitusvõimaluse rakendamine piiratud:

- 1) asukohaga (linnad);
- 2) koolide ja valdade vastuoluliste institutsiooniliste huvidega (ühelt poolt vajadus hoida õpilasi pearaha säilitamiseks, teiselt poolt soov saada positiivseid tulemusi riiklikes tasemetöodes ja riigieksamitel);
- 3) õpetajate piiratud võimalustega (vahel ka huviga) tagada (eel)teadmiste piisav omandamine, selmet järgida õpikute raskepärast teabeküllust;
- 4) (õpetajate, kooli ja haridussüsteemi) piiratud huvi ja võimalustega diferentsida õpet ajas ja ruumis ning õpikeskkondadest lähtudes.

Õpiraskustega lastest on 80% hädas lugemise ja kirjutamise omandamisega. Lugemis- ja kirjutamiskused pole enamasti ei ajutised ega lõplikult ületatavad. Vastupidi, need on valdavalt elukestvad nähtused, niisamuti kui paljud teised puuded ja hälbep. Eripedagoogilise sekkumise eesmärk on neil puhkudel arendada lugemis- ja kirjutamisoskust õppuri jaoks maksimaalselt kõrgele tasemele, kuivõrd funktsionaalne kirjaoskus on üks elus toimetuleku soodustegureid.

Torgesen ja Wagneri ülevaade vastavatest uurimustest näitab, et kõige tõsisemate lugemisprobleemide puhul on raskus sõna dekodeerimise tasandil, mis seostub muu hulgas hääldepuudega (raskused taastada suulise kõne sõnade häälikulist struktuuri). Kergemad probleemid on üldisema psühholingvistilise ja kognitiivse alavõimekuse taustaga: sõnavara ja mõistemaailma ahtrus ning analüüsi- ja sünteesivõime nõrkus pärsvad inimese võimet mõista keerukama ehitusega, väljajätelisi lauseid ning tekste tervikuna. Kirjutamiskused korral põimuvad spetsiifiliselt veaohalikud tajumis- ja kodeerimiskused (eesti keeles nt sulghäälikute vâlte puhul) tendentsiga teha palju juhuslikke vigu. Kui domineerivad eriomased vead, nimetatakse nähtust düsgraafiaks, kui juhuslikud, siis õpiraskusteks või vaimseks alaarenguks. Teist juhtu võimendab oluliselt süsteemitu ja üle jõu käiv õpe. Düsgraafia ületamine nõuab eriomaseid õpetusvõtteid, mida valdavad sellekohase ettevalmistusega eripedagoogid, nt logopeedid. Märgitagu, et mõnes teadustraditsioonis nimetatakse düsgraafiaks ainult neid kirjutamispuudeid, mille puhul on meditsiiniliselt diagnoositud ajukahjustus.

Õpiraskused avalduvad enamasti ka matemaatikas, eriti tekstülesannete lahendamisel, kus põimuvad hulgakujutlused, tehete valdamine, teksti mõistmine ja analüüsi-sünteesivõime.

Vastuolulisi tulemusi näitavad uurimused õpiraskustega laste sotsiaalsete oskuste valdkonnas. Kavale ja Fornese 1996. aasta ülevaates 152 uurimusest leitakse, et 75% õpiraskustega lastest on sotsiaalselt vaegarenenud, mis võib omakorda põhjustada tõrjutust jms (tsit Heward 2000: 255 järgi). Teistes uurimustes pole sedastatud erinevusi õpiraskustega ja -raskusteta õpilaste staatuses ning mõnigi õpiraskustega õpilane leitakse olevat äärmiselt populaarne. Heward pakub seletuseks, et madala või kõrge staatuse põhjus pole mitte niivõrd õpiraskus, kuivõrd erinev sotsiaalne õhustik, mille loovad õpetajad, vanemad, kaaslased jt õpiraskustega õpilaste suhtluspartnerid (*id.*).

2.3. Kõnepuuded

Kõnepuudeid, mõnes liigituses kõne- ja kommunikatsioonipuudeid (ingl vastavalt *speech and language disorders, communication disorders*) esineb sõltuvalt kriteeriumidest 3–20% kooliealistel lastel ja 6–9% lasteaialastel, poistel kaks-kolm korda tihedamini kui tütarlastel. Tegemist on sageduselt teise HEVga õpiraskuste järel, kui arvestada lugemis- ja kirjutamiskursi kõnepuuetena. Ilma lugemis- ja kirjutamiskursusteta jääb n-ö puhaste kõnepuute sagedus allapoole emotsionaal- või käitumishälvete sagedust, kuid kõrgemale kuulmispuute vastavast näitajast.

Kui haridusstatistika näitab, et kooliõpilastest on kõnepuuetega rohkem kui 10%, siis on see tingitud ühest või mitmest järgnevast tegurist:

- kõnepuuded ja õpiraskused kattuvad osaliselt;
- eriti lasteaedades, kuid ka koolides töötab rohkesti logopeede;
- lapsevanemad eelistavad kasvatada pigem kõnepuude kui õpiraskusega märgistatud last;
- suur hulk inimesi lõpetab tavakooli, omandamata lugemisoskust ja/või õigekirja.

Kõnepuuded põhjustavad suuremaid või väiksemaid raskusi kas enese väljendamisel või toimuva mõistmisel, sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome, kõnetaju, suuline ja kirjalik kõne) või selle komponendid (hääldamine, hää, tempo jm). Mõne kõnepuude bioloogiline algpõhjus on teada, mispuhul räägitakse orgaanilistest kõnepuuetest. Enamasti pole põhjus selge, siis nimetatakse puudeid funktsionaalseteks.

Eripedagoogika traditsioon on eristada kõnepuute seas **esmaseid** ehk primaarseid ja **kaasnevaid** ehk sekundaarseid. Esmasteks nimetatakse kõnepuudeid, mida pole põhjustanud mõni teine arenguhälve (vaimupuue, õpiraskused, vaegkuulmine). Kõnepuuded kaasnevad teisese ehk sekundaarsena ehk sümptomina vaimupuude, õpiraskuste, vaegkuulmisega, mitmete emotsionaal- ja käitumiskursuste ning kehapuuetega. Õpiraskuste ja kõnepuute puhul peaks sekkumine olema oluliselt erinev. Tegevusteorias lähtuv sekkumissoovitus eeldab kõnepuude korral, et toimingud ja operatsioonid on välja kujunenud, kuid nende realiseerimiseks ei jätku vahendeid. Seega tuleb arendada vahendeid. Õpiraskuste korral tuleb aga arendada toiminguid ja operatsioone endid, vahendid oleksid just nagu teadvustamata kujul olemas.

Kõne arengutase kõigub individuaalselt küllalt suurel määral, seda nii lastel kui ka täiskasvanuil. Laste kõne arengu näitajad on seda hajuvamad, mida väiksem on laps. Suuline kõne erineb ka murrete, aktsendi ja argoo poolest. Individuaalse, indiviidi ja ümbruse poolt talutava kõne eripära üleminekut häirivaks ja logopeedi sekkumist eeldavaks **kommunikatsioonipuudeks** iseloomustavad Emerick ja Hayes (1986, tsit Heward 2000 järgi) vähemalt ühe tunnuse avaldumisena kuuest:

- sõnumeid ei tajuta ega edastata adekvaatselt,
- isik on majanduslikult ahistatud,

- isiku haridusvõimalused on kahjustatud,
- isiku sotsiaalsed võimalused on piiratud,
- isiku emotsionaalne areng on ebasoodsalt mõjustatud,
- ohus on indiviidi elu ja tervis.

Viimase tingimuse selgituseks võib meenutada rohkeid anekdoote juhtumistest kogelejatega. Paraku piirnevad naljad tõsielujuhtumitega, kus politseinik on ohtu aimates maha lasknud kõnehälbega või kõnetu isiku, kes pistis käe põue selgitava kirja järele.

Inglisekeelses kultuuriruumis eristatakse kommunikatsioonipuuena **kõne- ja keelepuudeid**, mispuhul kõnepuuded avalduvad häälduspuuete, kõne tempo ja rütmi ning hääle hälvetena. Keelepuuded on seotud raskustega mõista ja kasutada nii sümboleid, sh tavakeele märke-tähti jms kui ka kommunikatsioonireegleid. Keelepuuete korral kannatab keele süsteemi omandamine (sõnavara, sõnavormid, lause). Seetõttu liigitataksegi vaeglugemine ehk düsleksia ja vaegkirjutamine ehk düsgraafia angloameerika maades pigem õpiraskusteks kui kõnepuueteks.

Huvi pakub ehk seegi asjaolu, et kurtide vanemate lastel, kes valdavad viipekeelt, aga suulist kõnet mitte, ei soovita näha keelepuudediagnoosi. Nimelt on nad ju viipekeele oma emakeelena omandanud. Sellise vaatekoha järgi on tegemist teise keele omandamise raskustega, nagu need võivad tekkida vene lastel eesti keele puhul.

Saksa kultuuriruumis, sh vene- ja eestikeelses traditsioonis, on kombeks käsitleda keele- ja kõnepuudeid, sealhulgas lugemis- ja kirjutamiskursi **kõnepuuetena**, kuivõrd suulise ja kirjaliku kõne puuded on paljudel juhtudel omavahel seotud. Karl Karlep (1997, 2000) lisab ühisnimetaja kasutamist toetava argumendina, et eestikeelne kiri on häälduslähedasem ehk fonoloogilisem, kui seda on inglise ja prantsuse keele oma. Viimastega võrreldes on häälduslähedasem ka soome-, saksa- ja venekeelne kiri.

Tänapäeva logopeedia tegeleb ka suulisest tavakeelest üsnagi lahusseisvate suhtlusviisidega, milleks on mitmesugused viipekeeled ja märksuhtlus. Kui suulise kõne ja/või tavakeele kasutamine on välistatud, nimetatakse kasutatavaid kommunikatsiooniviise **alternatiivseks**. Tavakeele kasutust toetav suhtlusviis on võõrsõnaliselt **augmentatiivne**. Mõlemaid kokku märgistatakse rahvusvaheliselt võõrtähelise akronüümiga **AAC** (ingl *alternative and augmentative communication*).

Kõnepuuetest on omakorda kõige sagedasem **alakõne**, mida iseloomustab alati semantikapuue, sõnavara ja grammatika mahajäämus sotsiaalsest normist, millega kaasnevad sageli hääldus- ja foneemikuulmispuuded.

Häälduspuuded avalduvad kas üksikute häälikute (ebatäpne hääldus, hääliku puudumine, segistamine, asendamine, lisamine), silbistruktuuri ja/või vöaldete puhul või **sämpimise** ehk üldise ebaselge hääldusena. Sõna häälikkoostise moonutamine toob kaasa suuremaid probleeme kui häälduse ebatäpsused. Häälduspuuded sõltuvad foneetikast ja on keelespetsiifilised. Häälduspuue võib olla üks kõnepuude tunnus,

komponent, kuid võib esineda ka iseseisva nähtuse – **düslaaliana**. Kõne **tempo** võib olla kiirenenud, mispuhul räägitakse bradülaaliast, või aeglustunud, mida nimetatakse tahhülaaliaks. Kõne **rütmi** ja **voolavuse** hälve on kogelus. Mitmesugused **häälepuuded** avalduvad kas hääletuse või kähiseva, ninakõlalise jne häälekõlana. **Alaaliaks** või lapsea afaasiaks selle eri vormides ja tasemetel nimetatakse olulisi raskusi mõista kõnet ja/või kõnelda. Rasketel juhtudel võib isik olla **kõnetu** või suurtes raskustes, et saada aru sõnadest, lausetest ja tekstidest. Täiskasvanud inimese kõne osaline või täielik kaotus on **afaasia**. **Rinolaalia** tähendab suulaelõhe põhjustatud ninakõla ja häälduspuuet, millega võib kaasneda teisi kõnepuudeid. **Düsartria** on kõne foneetika ja prosoodia puue, millega võib samuti kaasneda teisi kõnepuudeid.

Eripedagoogika on alati püüelnud kõnehälvete varajase märkamise ja sekkumise poole, et tagada anatoomiliste puuete ravi, korrigeerida häälduspuudeid ja ületada kõne arengu mahajäämus enne kooliminekut. Selle töö põhiraskus langeb Eestis **lastealalogopeedidele**, kelle arv võib küündida mõnesajani. Logopeed saavutab edu üksnes koostöös lapsevanemate ja kasvatajatega, enamasti ei piisa eduks pelgalt kõneraviseanssidest. Raske kõnepuudega lastele on suuremates linnades avatud logopeedilisi erirühmi, mõni erilasteaed, puudega lapsi arendatakse koos puueteta lastega **sobitus- ja tasandusrühmades**. Kõnepuuetega täiskasvanute võimalused abi saada piirduvad suuremate linnade meditsiiniuasutustes töötavate surdologopeedide, mittetulundusühingute ja eraettevõtjatega.

Varajase sekkumise skeemi eduka toimimise korral langeks kooliealiste laste kõnepuuete korrigeerimises põhirõhk jätkuvale kõnearendusele ning lugemise ja kirjaoskuse õppele. Tegelikuses jääb varajasest sekkumisest oluliselt vajaka. Teiseks napib koolides logopeedi kõrval teisi eripedagooge ja psühholooge, et tegelda õpiraskuste ja käitumishälvetega. Sestap arendab Eesti **koolillogopeed** eelkõige 2. klassi ja vanemate klasside õpiraskustega õpilaste õigekirjaoskusi, mõnevõrra ka lugemisoskust, selmet arendada kõnet, tähelepanu, mälu ja mõtlemist, nõustada klassiõpetajaid preventiivses töös ja sekkumises eelistatult 1. ja 2. klassis, seda nii üleklassi- kui ka üksi- ja rühmatöös. Kõik muud kõnepuuded jäävad **meditsiinillogopeedi** pädevusse, kui kohalik omavalitsus pole seda teenust kuidagi teisiti korraldanud, palgates nii-öelda **üld- või vallalogopeedi** või tellides tema teenust. Paljudes riikides püsib paraku barjäär ühelt poolt logopeedi kui valges kitlis terapeudi-parameediku, teiselt poolt õpiraskustele ning käitumisprobleemidele keskendunud erin- ning tavapedagoogi vahel.

Eestis on üks erikool raske kõnepuudega (alaaliaga) lastele, täpsemalt Tartu Hiie Kooli B-osakond. Seetõttu on ilmne, et kaugemate ja venekeelse asustusega piirkondade lastele on vastavaprofiilne kõneraviteenus raskesti kättesaadav.

2.4. Emotsionaalsed või käitumisraskused

Emotsionaal- või käitumisraskusega (edaspidi *EKR*; ingl *EBD*, *emotional or behavior disorder* USAs ja *emotional and behavioural difficulty* Suurbritannias) õpilasi on erinevate määratluste ja kriteeriumide põhjal korraldatud uurimustes leitud 3–7%, kusjuures poiste ja tütarlaste suhe on neli ühele. USA Nõukoda Käitumishälvetega Õpilastele (CCBD) määratles 1989. aastal *EKRd* järgmiselt:

- (1) vanuse-, kultuuri- või eetilistest normidest sedavõrd erinev koolikäitumine, et see avaldab negatiivset mõju õpiedukusele, sh nii ainealastele, sotsiaalsetele, kutsealastele kui ka isiku eriomastele oskustele. *EKR* on:
 - midagi rohkemat kui ajutine ja ootuspärane reaktsioon keskkonnastressoritele, mis
 - (a) on püsivalt avaldunud rohkem kui kahes erinevas olukorras, sealhulgas koolis,
 - (b) käitumisena kas allub vähe tavapedagoogilistele otsesekkkumistele või on õpilase seisund selline, et tavapedagoogilistest sekkumistest ei piisa;
- (2) *EKR* võib ette tulla koos muude puuete ja hälvetega;
- (3) *EKRde* hulka võib arvata ka skisofreenia, afektiivsed hälbep, ärevushäired ja muud püsivad käitumis- või kohanemishälbep ja -häired, kui need mõjutavad negatiivselt õpiedukust (Forness & Knitzer 1992, tsit Heward 2000: 291 järgi).

Laias laastus jagatakse *EKRd* väljapoole suunatuks ehk eksternaliseerivaks ja sissepoole suunatuks ehk internaliseerivaks. **Väljapoole suunatud** *EKRd* avalduvad koolis kohal püsimatuse, vahelesegamise, teiste tülitamise, rusika või jalaga virutamise ja kaklemise, õpetaja eiramise, kaebuste ja vaidlemise, varastamise, valetamise, vandalismi, allumatuse, vihapursete, kaaslaste algatatud koostegevustest tõrjutuse, õpetaja juhenditele mittereageerimise ja ülesannete täitmise poolelijätmisena.

Sissepoole suunatud *EKRd* seisnevad napis suhtlemises kaaslastega, suhtlusoskuste puudulikkuses, eemaldumises oma mõttemaailma, põhjusea kartlikkuses, sagedastes kaebustes tervise üle, kalduvuses depressiooni. Poistel on kalduvus pigem väljapoole, tütarlastel sissepoole suunatud emotsionaal- või käitumisraskusteks. *EKRde* ühistunnus on piiratud käitumisrepertuaar, teisisõnu, lastel napib oskusi reageerida adekvaatselt erinevates olukordades.

Ross W. Greene (1998) eristab väljapoole suunatud seas eraldi kategooriat – **paindumatu- ja plahvatuslikke** lapsi, kellele on iseloomulik:

- (a) piiratud kohanemisvõime ja paindlikkus, sidususe puudumine kesk tõsist frustratsiooni; laps pole suuteline muutma oma plaane ning kaotab kontrolli, kui olukord nõuab paindlikkust ja kohanemist;
- (b) äärmiselt madal frustratsioonilävi, mistõttu laps tajub maailma täis frustratsiooni ja mõistmatuid täiskasvanuid;
- (c) madal frustratsioonitaluvuslävi, kusjuures frustratsiooniga seotud emotsioonid kulgevad väga intensiivselt;
- (d) kalduvus mõelda mustvalgelt, konkreetset, rigiidselt;

- (e) paindumatus püsivus ja vilets vastus frustratsioonile, seda vaatamata sisemise ja välise motivatsiooni kõrgele tasemele;
- (f) paindumatusepisoodide algus näiliselt eimillestki (ingl *out-of-the-blue quality*);
- (g) asjaolu, et ühe või mõne teema puhul ollakse iseäranis paindumatu;
- (h) paindumatust ja raskusi kohaneda frustratsiooniga toidavad erilised käitumisviisid, tujukus/ärrituvus, üliaktiivsus/impulsiivsus, ärevustunne, painavad mõtted, sotsiaalsed hälbed;
- (i) väsimus või nälgi võivad põhjustada täielikku kokkuvarisemist, mitte lihtsalt ärrituvust.

Ainult kolmandik EKRdega õpilastest õpib klassi keskmisel tasemel või üle selle. EKRd toovad ebaadekvaatse reageerimise korral kaasa õpiraskusi, niisama kui õpiraskustega õpilased, kohtamata eduelamusi pakkuvat õpikeskkonda, omandavad käitumisraskusi. Ebaadekvaatne õpikeskkond tähendab seejuures ebamäärasust reeglites ja nõuetes, ebajärjekindlat ja karistamisküllast distsiplineerimistava.

Üks EKRde avaldumisvorme on **noorsoo kuritegevus**, võõrsõnaliselt juveniilne delinkventsus. Noorsoo kuritegevus on püsivalt kasvanud nii arenenud riikides kui ka Kesk- ja Ida-Euroopa maades, seega ei saa Eestis toimuvaid analoogseid protsesse seletada pelgalt kui siirdeühiskonna kaasnähtusi. Avatud ühiskondades hägustub piir lubatu ja keelatu vahel, legaliseeritakse varem illegaalseks peetud nähtusi (homoseksuaalsus, mitmesugused sõltuvused) või ei jõustata vastavaid seadusi piisavalt. Samas muudab vajadus järgida inimõigusi seadusvastaseks mis tahes kehalise karistamise. Noorsoo kuritegevus levib koos muude asotsiaalsete ja/või illegaalsete nähtustega, nagu uimastite levitamine ja kasutamine enne 18. (USAs 21.) eluaastat, prostitutsioon ja sutenöörlus, hasartmängud ja hulkurlus.

Kõigi nimetatud nähtuste levikut saab piirata üksnes:

- (a) efektiivselt toimiva lastekaitsega, et tagada turvaline ja arengut stimuleeriv lapseõlv;
- (b) EKRde võimalikult varajase märkamise ning nendesse adekvaatse sekkumisega;
- (c) jõukohase, individuaalselt sobitatud õppega koolis, mis tagab muu hulgas piisava käitumisrepertuaari eri olukordadeks;
- (d) huve rahuldava, tegevust ja põnevust pakkuva arengukeskkonnaga nii koolis kui ka kooskonnas väljaspool kooli.

Kõike seda nimetatakse tõkestustööks. Ärahoid/vältimine/tõkestus ehk preventsioon on kümneid kordi efektiivsem kui sekkumine väljakujunenud emotsionaal- või käitumishälvetesse.

EKRdena avalduvad ka psüühikahälbed, seejuures küllalt rasked pervasiivsed arenguhälbed (autism, Aspergeri sündroom), psühhopaatilisus ja skisofreenia. EKRd kaasnevad suuremal või vähemal määral enamiku puute ja hälvetega.

Erinevalt Poolast, Slovakiast, Sloveeniast, Tšehhi Vabariigist ja Ungarist puudub endise Nõukogude Liidu territooriumil paiknevates Kesk- ja Ida-Euroopa riikides, sealhulgas Eestis, seniajani koolikeskne laste individuaalse käitumise kujundamise või samasuunalise rühmatöö teenus. Mõnes koolis tegeleb kognitiiv-käitumisliku vm teraapiaga koolipsühholoog, mõnes sotsiaalpedagoog. Samas pole enamik tavakooli õpetajaid neis riikides harjunud käsutama käitumis- ja õpioskusi samaväärse õpieesmärgina kui muid teadmisi ja oskusi. See tähendab, et nn režiimsetest erikoolidest pehmem sekkumine emotsionaalsetesse või käitumishälvetesse on kas varjatud mingite teiste siltidega või pole seda ollagi.

Nn režiimsetesse erikoolidesse suunab kohus õpilasi kuni üheks aastaks. Eestis on selliseid alles jäänud kaks, poistekool Tapal ning tütarlastekool Kaagveres. Paljud käitumishälvikud õpivad Vasteliina närvihälvetega laste sanatoorses koolis. Lähedasetüübilisi mittedelinkventsete käitumishälvikute koole nimetatakse näiteks Poolas kohanematute kooliks. 1998. aastast toimivad Eestis nn Tootsi- ehk kasvatusraskustega õpilaste klassid (7.–9.), vähendamaks poiste väljalangevust enne 9. klassi lõpetamist. Mitmed kohalikud omavalitsused otsivad lisavõimalusi, et pidada koolist võõrdunud noorukeid koolikohustuse lõpuni kooli seinte vahel.

Arenenud riikides on valdavalt tegemist astmeliste preventsiooni-, sekkumis- ja diversiooni- ehk hargnemisprogrammidega, mispuhul ei keskenduta n-ö meditsiinilise ehk sünnipärase käitumispäatoloogia eristamisele sotsiaalsest.

2.5. Meelepuuded

2.5.1. Kurtus ja nürmus vaegkuulmisena (ingl *hearing impairment*)

Kuulmispuuet esineb umbes ühel protsendil rahvastikust, kuid vaegkuuljate enamik on täiskasvanud, sh 50% üle 60-aastased. Kooliealistest on olulise kuulmislangusega kuulmisvaegureid ehk kurte 0,1–0,2% ehk kuni kaks õpilast tuhandest. Niisiis on tegemist üsna harva esineva haridusliku erivajadusega, võrrelduna sagedaste õpiraskuste, kõnepuute ja EKRdega. Vaegkuulmise mõju lapse üldisele ja iseäranis tema suhtlusvõime arengule sõltub kuulmislanguse sügavusest, selle tekkeajast ja laadist, sellestki, kas vanemad on kurdid või kuuljad. Kui kaasasündinud ehk kõne-eelne sügav kuulmislangus on üle 90 dB suulise tavakeelse kõne mõistmiseks olulises sagedusalas 500–2000 Hz, siis tuleb langetada otsuseid. Üks võimalus on omandada kogu perekonnaga varakult teine suhtuskanal ehk viipekeel. Teine tee on õppida erimetoodika abil intensiivselt suultlugemist ja suulist kõnet, kasutades seejuures ära kõik kuulmisjäägid. Kolmas, aina sagedamini kasutatav tee on paigaldada sisekõrva implantaat. Osaliselt saab neid võimalusi vastastikku täiendada.

Hilistekkeline sügav kuulmislangus eeldab suultlugemisoskuse omandamist, hilistekkeline kerge kuulmislangus on kompenseeritav kuulmisaparaadiga. Kurtidele sisekõrva paigadatud implantaadid muudavad nad kuuljaiks samas tähenduses, nagu on kuulja vastsündinu, kes alustab kõne õppimist. Vaegkuulmisele keskendunud eripedagoogika osa nimetatakse **surdopedagoogikaks**, vaegkuuljatele spetsialiseerunud eripedagoogi **surdopedagoogiks**.

Vaegkuuljate elukäigus on võtmeroll puude varajasel märkamisel, sest varajases eas tuleb lapsevanematel langetada tähtsaid otsuseid. Viipekeelele orienteerumine on üks, kuulmisjäägi intensiivne auditiiivne arendamine teine võimalik tee. Tavakoolis või lasteaiarühmas on küsimus taas selles, kas kuulmisjääki saab kasutada, võimendades õpilase kõrva saabuvat heli, kasutades pedagoogi ja õpilase vahelist raadiosidet, või tuleb rakendada viipekeelset õpet. Viimane valik nõuab märksa suuremaid ressursse.

Ühelt poolt on kurtide, sh sünnipäraste vaegkuuljate seas kõrgharitlasi ja loovisikuid. Teiselt poolt kaasneb kuulmiskahjustusega sageli kognitiivseid ja motoorikapuudeid ning enamiku, kuid mitte kõikide vaegkuuljate kohta kehtib seaduspära, et õppe kestusest ja metoodikast sõltumata jääb nende keskmine lugemisoskus 4.–5. klassi tasemele, keskmised matemaatikaoskused jõuavad 6.–7. klassi tasemele. Kurtide suulise kõne arengutase kõigub suuremal määral, sõltudes kasutatud õpetusmetoodikast ja kuulmiskahjustuse toimumisajast. Asjaolu, et vaegkuuljate mitteverbaalne intelligentsus vastab normaaljaotusele, ei aita kaasa nende tavakeele ja/või suulise kõne oskustele. Seetõttu vajavad kurdid nii haridussüsteemis kui ka elus toimetulekuks teatud soodustingimusi, eelkõige viipekeele levikut teeninduses ning ühissektoris, suurt sõnalist täpsust nõudvates olukordades aga viipekeele tõlketeenust. Nii vaegkuuljate kui ka õpiraskuste ja kõnehälvetega inimeste huvides on juhendmaterjali, sh õppetekstide ja seaduste võimalikult lihtne ja selge sõnastus. Vältida tuleks seaduste, juhendite jms kõrgstiilsust, keerukat lauseehitust ja erialatermineid.

Kurtide kooskond on lõhenenud küsimustes, kas kurdid peaksid püüdma mõista ja kasutada tavakeelset kõnet ning kas sisekõrva implantaadi paigaldamine on eetiline. Viipekeelse kooskonna eestkõnelejad rõhutavad viipekeele kui potentsiaalse emakeele rolli kaasasündinud kurdi lapse arengus. Nimelt tagab viipekeel kurdina sündinuile suhtluskanali ja kujundab sümbolite maailma samal kombel, kui tavakeelne suuline kõne toimib kuuljate arengus. USA pealinnas Washingtonis on 1864. aastast töötanud viipekeelne Gallaudet-ülikool kurtidele, ka Stockholmi ülikoolis valiti 1990. aastatel kohale viipekeelne professor. Viipekeelt emakeelena kasutava kooskonna koolides on kasutusel kakskeelne õppemetoodika, mispuhul viipevatele lastele õpetatakse kohalikku tavakeelt nagu teist või võõrkeelt. Teine lähenemisviis on õpetada kohalikku tavakeelt esimese keelena. Sõltumata meetodist toetatakse kurtide õpetamisel kuulmisjäägile ning rakendatakse kompensatoorsete võtetena suultlugemist ja sõrmendamist. Viimase korral vastab sõrmedega moodustatav kujund häälikule või tähele. Sisekõrva implantaadis näevad mõned kurtide kooskonna eestkõnelejad ohtu vähemuskeelsele (viipekeel) omakultuurile.

Viipekeelse kooskondlikkuse oponendid, kelle hulgas on kurte professoreid ja juriste, osutavad tekkiva(te) kurtide kooskonna või kooskondade paratamatule isoleeritusele ning kaasnevatele paradoksile. Näiteks võib kurt keelduda implantaadist, eelistades jääda viipekeelse kooskonna liikmeks, kuid nõudes samal ajal kurtidele mõeldud sotsiaalhüvitisi. Negatiivset resonantsi on tekitanud ka mõne kurtide kooskonna esindaja soovitus kurtide laste kuuljatele vanematele loobuda oma vanemlikest õigustest kurtide kasuvanemate kasuks, et kurt laps saaks areneda oma n-ö loomulikus viipekeelses keskkonnas.

Paradoksaalne on asjaolu, et paljud kurtide paremaks toimetulekuks kuuljate maailmas rakendatavad tehnilised vahendid, nagu TV-saadete varustamine subtiitritega (ingl *close captioning*), tekstiekraaniga telefonid ja mitmesugused arvutipõhised vahendid, kaotavad oma mõtte, kui sünnipäraselt kurtide inimeste hea viipekeeleoskusega ei kaasne küllaldane kirjaliku teksti mõistmise tase. Seda enam omandab aga tähtsust viipekeele levik kuuljate seas, kvaliteetse tõlketeenuse kättesaadavus, samuti kui alarmkoerte kasutamine ja valgussignalisaatorite paigutamine elukeskkonda.

Eestis töötab praegu kaks kurtide kooli. Aastakümme tagasi toimis kurtide koolina ka kolmas, 1866. aastal Väandras loodud ning sealt 1924. aastast Lääne-Virumaale Porkunisse kolitud kool. Käesoleval sajandil on Porkunis leidnud koha õpiraskustega ja liitpuudega õpilased. Tartu Hiie kool jätkab 1941. aastal Tartus rajatud, 1950. aastatel osalise kuulumiskaotusega lastele profileeritud õppeasutuse traditsioone. Ka Hiie koolis on suhteliselt heterogeenne õpilaskoosseis, seal arendatakse **suulist kõnet oraalsel ehk auraalsel meetodit**, toetudes õppes eesti keelele kui emakeelele. 1994. aastal rajati Tallinnas lapsevanemate ning linnavalitsuse ühistööna viipekeelele orienteeritud ehk **kakskeelne** ja -kultuuriline ehk **bilingvaal-bikultuuriline** Tallinna Kurtide Kool, nüüdne mitmetahuline Tallinna Heleni kool, kus kurtidele õpetatakse eesti keelt teise keelena.

2.5.2. Pimesus ja vaegnägevus (ingl *visual impairments*)

Nägemispuudelisi HEV tähenduses on 0,05–0,1% ehk 5–10 last 10 000 kohta. Suurem sagedus viitab kas asualal levinud nägemisfunktsiooni laastavalt kahjustavatele nakkushaigustele, loodusõnnetustele või massilisele vägivallale. Kolmandikul nägemispuudelistest lisandub veel mõni puue või hälve. Arenenud maades on sedalaadi liitpuudeid üha sagedamini, mis on osaliselt seotud sünnitusabi aina kõrgema tasemega. Kõikumine statistikas tuleneb sellest, et liitpuudega lapsi vahel loetakse vaegnägijateks, mõnikord mitte. Arenenud maades on pimedaid kolm-neli korda vähem kui vaegnägijaid. Ülalnimetatud nägemispuudelise sagedusnäitajates ei kajastu need õpilased, kes kompenseerivad prillide või kontaktläätsedega vaegnägevust küllaldasel määral, et mitte vajada eripedagoogilist sekkumist.

Nägemispuue avaldub isikuti erinevalt sõltuvalt liigist, tekkeajast, nägemisvaeguri isiksuseomadustest, kasvukeskkonnast ja sekkumisest. Nägemispuue võib olla seotud **nägemisteravuse, vaatevälja, silma liikuvuse, ajutalitluse, valgus- ning värvustajuga.**

Nägemisteravus, mis näitab, millist kujutist kui kaugelt eristatakse, on neist tunnustest tuntuim, seostudes prillide ja kontaktläätsedega, lühi- ja kaugnägevusega. HEVga võib kvalifitseerida isiku, kellel paremini nägeva silma korregeeritud nägemisteravuse näitaja jääb alla 0,3, praktiliselt pimedaks loetakse indiviid vastava näitajaga alla 0,05 (kui piisavalt hea nägemise näitaja on 1). Arenenud riikides hinnatakse pimesust ka näitajatega 5/100, 3/60 või 20/400. Esimene number näitab, kui kaugelt näeb nägemisvaegur seda, mida hea nägija eristab vastavalt 100, 60 või 400 meetri kauguselt. Nägemisteravusega seostub katarakt ehk kae, mispuhul valguse juurdepääs on blokeeritud ja pilt ebaselge. Glaukoomi puhul kahjustab nägemisnärvi silmasisene ülerõhk.

Vaateväli võib olla ahenenud servadest, tuleb ette ka tunnelnägemist või jääb just vaatevälja keskpaik väljapoole nägemisulatust. Silma liikuvuse hälvetest eristatakse strabismi ehk kõõrsilmsust, amblüopiat, kohanemishälbeid ja värisilmsust ehk nüstagmi. Strabismi korral ei suuda inimene fookustada mõlemat silma samale objektile. Aju reageerib sellele ühe silma edastatava info eiramisega. Selle tulemusena väheneb nõrgema silma tajumisvõime, mida nimetataksegi amblüoopiaks. Kohanemishälbed tähendavad raskusi vaate ümberlülitamisel lähedastelt objektidelt kaugetele, näiteks raamatult tahvlile ja tagasi. Nüstagm on silmamuna horisontaalne või vertikaalne värin ehk kiired tahtmatud silmaliigutused mis tahes suundades, mis võib põhjustada raskusi pilgu fookustamisel ja lugemisel (vt Heward 2000: 414–415).

Värvusnägemishälbed, mispuhul ühte põhivärvust nähakse nõrgalt, ei eristata kas punast, rohelist või sinist või nende kombinatsioone, ei peaks tavalise koolihariduse omandamist oluliselt segama.

Eestis on pimedate erikool tegutsenud alates 1883. aastast esmalt Tallinnas, alates 1922. aastast Tartus töökoolina, alates 1925. aastast üldhariduskoolina. Tartu Emajõe

Kooli 1.–12. klassis õpib kõnesoleval kuuskümmend õpilast, kelle hulgas leidub täispimedaid, kuid enamik on nõrgaltnägijad, neist osa kaasnevate õpiraskustega, seega siis kerge liitpuudega. 2005. aastast õpetatakse pimedaid ja vaegnägijaid ka Tallinna Heleni koolis. Mõningaid pimedaid ja vaegnägijaid õpetatakse tavakoolides (Tallinnas Vanalinna Kolleegiumis jm), mille õpetajaid ja nägemispuudega laste vanemaid on nõustanud nii Tartu Emajõe Kooli kui ka Tallinna Nägemiskeskuse ja Heleni kooli töötajad.

Vaegnägijate huvides on tagada võimalikult paljudes kohtades nn **keskkonna toed** (ingl *environmental clues*): värvus, kontrastsus, ruum, valgustus, aeg, helisignaalid. Sellised toed on näiteks erkkollaseks värvitud trepiastmed, käsipuud ja piirded, hea valgustus, alati sama asetusega pargitud autod ja paigutatud mööbel, sama ajavahemiku vältel lahti püsivad bussiuksed, eri sagedusega helisignaalid ristmikel, korralikult tõketega piiratud kaevised tänavatel.

Nägemispuudeliste huvides on juurutada elektroonikamaailmas kõnesünteesi ja kõnetuvastust. Arvutiprogrammid, mis n-õ loevad ekraani ette ja “kuulavad sõna” toimivad kõigis suurkeeltes. Eestis ollakse nende arendamisel jõutud rakendamise lävele. Üha rohkem mobiiltelefone, audio-video- ja kodumajapidamisseadmeid õpivad reageerima omaniku suulistele korraldustele nagu ka mõned turvasüsteemid, seda vahel keelest sõltumata.

Nägemispuudeliskuskeskne eripedagoogika haru on **tüflopädagoogika**, sellega tegelev professionaal **tüflopädagoog**.

2.6. Kehapuuded

Kehapuuded on äärmiselt varieeruv nähtuste ring sõltuvalt puudeid põhjustanud või põhjustavate haiguste või puute raskusest, algusajast ja intensiivsusest. Üks võimalusi kehapuudeid liigitada on järgmine:

- a) üldkehalised puuded;
- b) nakkushaigused;
- c) neuromotoorika puuded;
- d) taandarengut põhjustavad haigused;
- e) ortopeedilised, luustiku ja lihaskonna puuded.

Selles liigituses jäävad segiläbi esindatuks nii **püsivad seisundid** kui ka **kulgevad haigused**.

Üldkehaliste puute all peetakse silmas kaasasündinud südamepuudulikkust, verehaigusi, astmat, tsüstilist fibroosi, insuliinsõltuvat diabeeti, kroonilist neerupuudulikkust ja vähki ning **kaasasündinud nakkushaigusi**, sealhulgas omandatud immuunpuudulikkust ehk aidsi. **Neuromotoorika puuetena** käsitatakse traumaatilisi ajukahjustusi, krampe, ajuhalvatust sellega sageli kaasneva kõnepuude düsartriaga ja seljaajupuudeid (seljaajukahjustus ja kaasasündinud seljaaju puudulikkus *spina bifida*). **Taandarengulised** haigused on näiteks lihasdüstroofia ja seljalihaste atroofia. **Ortopeedilised, lihaste, luustiku ja liigete** puuded on kõver selgroog, puusavead, jäsemepuudulikkus, juveniilne reumatoidartriit, luustiku haprus ja ülemäärased liigesekõverused.

Kehapuuded avalduvad eelkõige **toimetulekupiirangutena**, mille ületamiseks või kompenseerimiseks on kasutusel rohkesti abivahendeid ja võtteid. Sageli on küsimus vaid keskkonna kohandamises, teatavate protseduuride võimaluse ja toe pakkumises, et kehapuudega inimene saaks toimida kõrvuti puudeta inimestega. Teiselt poolt põhjustavad piiratud ressursid, harvem ka humaansed kaalutlused vajadust õppida pigem haiglas, kodus või hooldusasutuses, seda eriti rasketel juhtudel.

Koolieelikute jaoks tegutseb Eestis mitmeid lasteaiarühmi ja terveid lasteaedu. Erivanuses isikuid teenindavad taastusravikeskused Tartus, Haapsalus jm. Kooliealiste jaoks on nn sanatoorsed koolid erineva kehapuudega, sh haigetele lastele. Neist vanim on Konstatin Pätsi Vabaõhukool (aastast 1938) hingamisteede ja teiste somaatiliste haigustega lastele, noorimad Tartu Herbert Masingu Kool (1993) erinevate haigusseisunditega lastele ja Laagna Lasteaed-Algkool (1995) Tallinnas kehapuudega õpilastele. 1960. ja 1980. aasta vahel on rajatud:

- (a) Haapsalu Sanatoorne Internaatkool tugi- ja liikumiselundkonna puudega lastele (algsest lastealvatuse ehk poliomüeliidiepidemiast kahjustatuile);
- (b) Helme Sanatoorne Internaatkool hingamisteede, kopsu- jt somaatiliste haigustega lastele;
- (c) Keila-Joa Sanatoorne Internaatkool südame-veresoonkonna jt somaatiliste haigustega lastele;

- (d) Vastseliina Sanatoorned Internaatkool närvihälvetega lastele, niisama kui nüüdseks suletud Orissaare SIK.

Sanatoorsed koolid võiksid mõnelgi puhul toimida vaheetapina, ülemineku-õppeasutusena pärast ägeda haigushoo ravi. See lahendus eeldab tavakooli valmisolekut tagada kroonilisi haigusi põdevatele lastele sobiv õpikeskkond. Lisaks eelnimetatuile õpetatakse haiglaravil olevaid lapsi piiratud ulatuses haiglas, raskete seisunditega lapsi on koduõppel (samuti nappide kontakttundidega õpilase kohta).

2.7. Vaimu- ja/või liitpuuded

Vaimu- ja/või liitpuuded (ingl *developmental delay, mental retardation, multiple disorders/disabilities*) on taas väga lai ja erinevalt määratletav kategooria. Erinevate tasememääratluste ja liigitusvõimaluste tõttu on võimatu hinnata nende puuete levikut täpsemalt kui vahemikus 0,1–1%. Ebalev määratlus on seotud ka asjaoluga, et mõõdukale, eriti aga raskele ja sügavale vaimupuudele lisandub sageli, kuid mitte alati mõni lisapuue. Teiselt poolt kaasneb vaimupuue sageli raskete meele- ja kehapuuetega ning emotsionaal- või käitumisraskustega. Seetõttu on otstarbekas käsitleda mõõdukaid, raskeid ja sügavaid vaimupuudeid pigem koos liitpuuetega.

Teine põhjus vaimu- ja liitpuudeid koos vaadelda on nende sageli kokkulangev bioloogiline põhjus. Vaimupuudel on teada ligi 300 võimalikku põhjust, mida toimeaja järgi jaotatakse sünnieelseks, -aegseks või -järgseks. Mida sügavam on vaimupuue, seda tõenäolisem on kindla bioloogilise põhjusteguri olemasolu. Põhjust ei suudeta määrata umbes pooltel juhtudel kerge vaimupuude korral ja umbes kolmandikul juhtudest mõõduka, raske ja sügava vaimupuude korral. Bioloogilised põhjused on kas närvisüsteemi kahjustused või pidevalt närvisüsteemi kahjustavad haigusseisundid.

Bioloogilised põhjused on sageli ambivalentssed tagajärje suhtes. Teisisõnu, teadaolev põhjus ei määra kaljukindlalt, kas selle tagajärjel kujuneb isikul vaimupuue või mitte. Selle mõttekäigu näiteks sobib vaimupuude kõige sagedasem teadaolev pärilik põhjus, inimeste sagedasim pärilik haigus üldse, nimelt hapra ehk fragiilse X (ingl *fragile X*) sündroom. Hapra X sündroom võib põhjustada vaimupuuet või õpiraskusi, käitumis- ja anatoomilisi hälbeid. Selle sagedust hinnatakse vahemikus 1 : 1000 kuni 1 : 2000, tihedamini poistel, kellel habras X põhjustab ka sügavamad alaarengut kui tütarlastel. Arvatakse, et 80–90% hapra Xga inimestest on seni jäänud diagnoosimata.

80–85% vaimupuudega isikutest on kerge vaimupuudega/õpiraskustega. Kergetest selge bioloogilise põhjuseta vaimupuuetest on suur osa nn arengulised (ingl *developmental retardation*), varem nimetatud ka kultuurilis-keskkondlikeks (ingl *cultural-environmental*). Peetakse silmas, et mingil kindlakstegemata ebasoodsal bioloogilisel taustal (habras X-geen?) kandub põlvest põlve piiratud sõnavara ja prosotsiaalset arengut mittesoodustav vanemlik käitumine. Piiratud sõnavara tähendab teatud psühhomeetrilises kontekstis muu hulgas madalat vaimset vanust. Kui arengulisele mahajäämusele lisandub sisult ja meetoditelt ebaadekvaatne kooliõpe, on pikemas perspektiivis tulemuseks edutus ja koolist väljalangemine. Lapsevanemana kogevad nimetatud arengu läbinud isikud samu nähtusi oma lastel. Kirjeldatud nähtust tuntakse sotsioloogias viletsuse, harimatuse ja asotsiaalsuse nõiaringina.

Vaimupuude määratlemisel on väga õpetlik USA Intellektuaalsete ja Arengupuuetega Assotsiatsiooni (AAIDD, www.aaid.org) nn 1992. aasta süsteem. Nimelt süsteem, mitte määratlus, kuivõrd tollase nimega AAMR loobus seda süsteemi üllitades üritamast defineerida vaimupuuet, olgu 1) olemusliku ja kaasasündinud nähtusena kas meditsiini või psühholoogia kontekstis või 2) tüüpilise vaimupuudega isiku toimimiskirjeldusena. AAIDD 1992. aasta süsteem selgitab **vaimupuuet** hoopis

kaasnevate toimetulekupiirangutena. Et tegemist oleks vaimupuudega, peavad isiku keskmisest tasemest oluliselt nõrgema intellektuaalse toimimisega kaasnema piirangud vähemalt kahes kohanemisoskuste valdkonnas. Kohanemisoskuste valdkonnad on suhtlus ehk kommunikatsioon, iseenda eest hoolitsemine, elamine kodus, sotsiaalsed oskused, toetumine kooskonnale, enesejuhtimine, tervishoiu ja ohutuse tagamine, funktsionaalsed õpioskused, vaba aja veetmine ja töö. Ka Eestis kohandatakse vaatluspäevikute vorme, mis tuginevad ideele hinnata toimetuleku taset üksikutes valdkondades ning esitada tulemus ülevaatlike arvjoonistena (PAC jt).

Haridus- ja kutsenõustamises, vaegurluse (invaliidisuse, puude, vaeguse, toimetulekuvõime) määramisel ning teo- ja vastutusvõime ekspertiiside korral kombineeritakse toimetulekupiirangute-skaalat RFK meditsiinilise diagnoosiga. Meditsiinilise diagnoosi kehtiv alus on rahvusvahelise haiguste ja surmapõhjuste klassifikaatori (RHK) 10. redaktsioon. Klassifikaator jaotab vaimse alaarengu nelja astmesse: kerge, mõõdukas, raske ja sügav (ingl *mild, moderate, severe, profound*). Ühtlasi eristab klassifikaator vaimset alaarengut kui kaasasündinud või varajases eas omandatud seisundit ehk oligofreeniat hilistekkelisest ehk omandatud vaimupuudest ehk dementsusest.

Kognitiivse arengu taseme järgi on kerge vaimupuudega isikutele jõukohane lihtsustatud ehk abiõppekava, mille intellektuaalne lagi vastab tavaõppekava 4.–5. klassi tasemele. Mõõduka, osaliselt ka raske vaimse alaarenguga isikutele on intellektuaalses plaanis jõukohane nn toimetulekukooli õppekava. Sügava vaimupuudega lastele on mõeldud nn hoolduskoolid.

Õppekavast ja intellektuaalsetest tasemenõuetest iseenesest ei piisa, et määrata isiku toimetulekupotentsiaali ja vajadusi. Seetõttu püütaksegi märgata piiratud intellektuaalse potentsiaaliga isikute kõiki tugevaid ja nõrku külgi, et esimestele toetudes teisi arendada. Paljud kerge vaimupuudega isikud (vt p 2.2) on elus hästi läbi löönud, paljud mõõduka vaimupuudega inimesed saavad vajaliku ettevalmistuse korral hakkama üsna napi välise (olgu perekonna ja/või kooskonna) toega. Ühiskonnale tekitab probleeme hoopis nende inimeste hooletusse jätmine ja/või halba seltskonda sattumine, kuivõrd nad on kergesti mõjutatavad. Vaimupuudega isikud satuvad raskustesse elukeskkonna kiirete muutuste korral (programmeeritavad, sensorite ja puuteekraanidega või häälele reageerivad kodumasinad ja -seadmed, arvuti- ja taskutelefonipõhine suhtlus jne).

Üsna selgesti eristuvate vaimu- ja/või liitpuude näidetena võib vaadelda trisoomia-21, tuntud ka Downi sündroomina (sagedus üks juhtum 500–1000 sünni kohta), pimekurtust ja autismi. **Trisoomia-21** sündroomiga isikute eriomase välisilme tõttu varem ka mongoloidsuseks kutsutud nähtuse põhjus on lisakromosoom 21. paaris. Iseloomuliku välisilmega (väike kasv, paksud huuled jne) kaasnevad enamasti mõõdukas vaimupuue, musikaalsus, painduvus, üldine positiivsus ja heatahtlikkus.

Pimekurtus on üldnimetus väga laiale seisundite ringile, mispuhul nägemispuue kombineerub vaegkuulmise, sageli ka keha- ja vaimupuude ning käitumisraskusega.

Kui käsitada pimekurtidena USA eeskujul isikuid, kel on säilinud kas teatav nägemisvõime või kuulmisjääk, leidub neid Eestis sadakond. Üksikuid pimekurte õpetatakse Tartus ja Tallinnas, sh Heleni koolis, rühmana õpib neid Porkuni koolis. Pimekurtide seas on leidunud mitmeid kõrgelt haritud loovisiksusi, nimetatagu siinkohal Helen Kellerit ja Olga Skorohodovat.

Autism on emotsionaalse ja sotsiaalse arengu, kommunikatiivsuse hälve, mis valdavalt avaldub koos vaimupuudega, kuid autistidegi seas leidub loovisiksusi (Birger Sellin). Psühhiaatrias nimetatakse pervasiivseteks arenguhäireteks tervet rühma emotsionaalse ja kommunikatiivse arengu hälbeid. Harvematel juhtudel ei kaasne neile vaimupuuet (Aspergeri sündroom). Käibib ka mõnevõrra ebamäärasem kategooria “autistlikud häired”.

Kõik nimetatud vaegused avalduvad individuaalselt erineva sügavuse, käitumismustri ja kombinatsiooniga võimetest ning isiksuseomadustest. Muu hulgas põhjustab olulisi isikutevahelisi erinevusi seegi, kas puude korral on tegemist kaasasündinud või hilistekkelise nähtusega.

2.8. Sõltuvushäired ja hariduslikud erivajadused*

2.8.1. Sõltuvushäired

Sõltuvushäired on sarnased mitmete teiste hariduslike erivajadustega selles mõttes, et nad on kaasasündinud eeldustega seotud, kuid pigem elu jooksul omandatud nähtused, mida on kergem vältida kui ületada. Senise kogemuse põhjal on selge, et uimastiprobleeme ei lahendata kunagi lõplikult. Probleemi vähendamise seisukohast ei peeta efektiivseks mitte niivõrd märkamist ja sekkumist, kuivõrd preventsiiooni ehk vältimist/ärahoidmist, seda eriti noorte seas. Paraku võib lihtsalt teadmiste jagamine uimastitest ja nende kahjulikkusest olukorda isegi halvendada. Noortes tuleb kujundada positiivset, uimasteid välistavat ellusuhtumist, õpetada neid kriitiliselt mõtlema, enesele kindlaks jääma, konflikte lahendama, ennast avama, kujundada neis alternatiivseid käitumisviise. HEV-indiviidide seas on vaimupuude ja õpiraskustega noorte kriitilise mõtlemise võime nõrgem, nad on kergesti mõjutatavad, sageli on ebaedu madaldanud nende enesehinnangut. Keha- ja meelepuudega õpilased võivad seevastu osutada abituks kehalise või vaimse vägivalla suhtes. Seega on eelnimetatud vältimis-/ärahoidmisteesid veelgi tähtsamad hariduslike erivajaduste korral.

Uimastikasutuse preventsiioon hõlmab otseselt või kaudselt kõiki probleeme, mis on seotud uimastite tarvitamisega, sealhulgas kaasnevaid tervisehäireid, sotsiaalprobleeme, kuritegevust, õpiedukuse langust, töövõime kaotust ja palju muud. Preventsiioon tähendab, et püütakse vältida kas nende probleemide teket või süvenemist.

Osalus uimastikasutuse tõkestamises eeldab teatavat pädevust kõigis uimasti kasutusega kaasnevates probleemides, eelkõige aga oskust kujundada alternatiivset käitumist. Igalt preventsiiooniga tegelevalt isikult oodatakse teadmisi selle ala sotsiaalsetest tagamaadest ja arengusuundadest, sihtrühma variatiivsusest, erinevatest püüdlustest ja meetoditest, sekkumiskava koostamisest, sekkumise organiseerimisest ja rahastamisest. Edukaks uimastipreventsiiooniks on tingimata vaja kõigi asjaomaste instantside kohusetundlikku (koos)tööd, riigi tasandil peavad olema kaasatud nii piirivalve, politsei ja tolliamet kui ka õpetajad, kasvatajad ja arstid.

Maailma Tervishoiuorganisatsioon (WHO) on jaotanud uimastikasutuse ärahoidu esmaseks ja teiseks. **Esmane ärahoid ehk primaarpreventsiioon** tähendab:

- a) tervishoiuteabe levitamist rahva seas, teisisõnu teadusinfo jagamist uimastite kahjulikkuse kohta organismile ja psüühikale;
- b) tervete eluviiside propageerimist, et tagada kehalise aktiivsuse, tervisliku toitumise ning suitsetamisest, alkoholist ja narkootikumidest hoidumise (alkoholi tarvitamisel mõõdukuse) eelistamine;
- c) tervishoiukasvatust;
- d) alternatiivide loomist uimastikultuurile.

Esmatasandi preventsiiooni organisatsioonilised meetodid on:

* Selle alapeatüki kaasautor on Erle Põiklik.

- 1) aidi- ja uimastiprobleeme käsitlevad õppekavad koolides;
- 2) eakaaslaste mõjutamise programmid (nn noorelt noorele);
- 3) noorte uimastivastased liikumised;
- 4) vaba aja sisustamise programmid, et muuta meelelahutus, sport, huviringid või puhkus noorele kättesaadavaks;
- 5) preventatsioon tantsuklubides ja teistes noorte lõbutsemiskohtades;
- 6) eriprogrammid koolist välja langenuile.

HEV-lastesse ja -noortesse puutub väga suurel määral nn **teisene ärahoid ehk sekundaarpreventatsioon**, kuivõrd see on suunatud riskirühmadele (hälbiva käitumise, vaimse alaarengu ja raskete psüühikahäiretega lapsed; isikud, kellel on kalduvus ühiskonnaohtlikele tegudele; isikud, kes viibivad kinnipidamiskohtades, osalevad noorsoo kuritegevuses; prostituudid, karistusest tingimisi vabastatud, riskisikute pereliikmed) ja inimestele, kellel on juba tekkinud tervise- või sotsiaalprobleemid seoses meelemürkide tarvitamisega. Toimimisviisi järgi jaotub sekundaarpreventatsioon interventsiooniks ehk sekkumiseks, raviks ja rehabilitatsiooniks.

Võib käsitleda ka kolmandast ehk tertsiaarpreventatsiooni. See on mõeldud inimestele, kellel on kujunenud alkoholi- või narkosõltuvus. Tertsiaarpreventatsiooni eesmärk on lõpetada meelemürkide tarvitamine või vähendada seda, hoida ära kaasnevaid haigusi, peatada sotsiaalsete probleemide süvenemist ja tõkestada kuritegevust. Tertsiaarpreventatsioon on eripedagoogiline sekkumine niivõrd, kuivõrd me käsitleme sõltuvushaiged HEV-indiviididena.

Uimastikasutuse ärahoid on osa tervist edendava käitumise kujundamisest ning allub samadele printsiipidele, mis iga tervist kahjustava käitumise preventatsioon. Arvestada tuleb järgmist:

- 1) preventatsioon peab olema suunatud inimese tugevdamisele ning omavastutuse suurendamisele;
- 2) vältima peaks illusiooni teket, nagu oleks kõik terviseprobleemid lahendatavad ja/või välditavad, st inimestes ei tohi tekkida valesid ootusi;
- 3) tuleb anda nõu, kuidas oleks võimalik muuta oma elu meeldivamaks;
- 4) kriisi sattunud inimeste jaoks peaks loodama tugirühmad;
- 5) moraliseeriv programm ei tohi jätta probleemist hõivatud inimesi halba valgusesse;
- 6) kõige raskem on jõuda sõnumiga nende isikuteni, kellele preventatsiooni tõeliselt vaja on.

Schmitt-Kilian on uimastipreventatsiooni kui inimese sisemaailma kaitset (sks *Innenweltschutz*) võrrelnud keskkonnakaitsega. Sisemaailma kaitse vajab samuti oma infrastruktuuri, vahendeid, institutsioone ning kaastöötajaid ja vastutavaid isikuid. Keskkonnakaitse on näidanud, et hoiakute, mõtlemise ja seeläbi käitumise muutumine on hakanud pidurdama keskkonna saastamist ja kahjustamist. Samal viisil on võimalik mõtlemise muutumise kaudu pidurdada sisemaailma saastatust. Samas tuleb lisada, et võimalik on ka vastupidine mudel, kus muutused käitumisharjumustes põhjustavad muutusi mõtlemises, seda aga juhul, kui uus käitumisviis ei ole isikule vägivaldselt peale surutud, vaid annab võimaluse käituda teisiti.

2.8.2. Hariduslikud erivajadused ja sõltuvusprobleemid

Tervikuna ei kuritarvita HEV-õpilased alkoholi ega teisi meelemürke tihedamini kui nende eakaaslased. Uurimused on näidanud, et emotsionaal- või käitumisraskustega noorukid on sagedasemad (kuri)tarvitajad. Hüperaktiivsete, tähelepanuvaeguse ja õpiraskustega noorukite puhul on uurimistulemused vasturääkivad. Vaimupuudega lapsed ja noorukid on kergesti mõjutatavad, nende käitumine ja valikud sõltuvad väga suurel määral keskkonnast. Samas on teada, et enamik noorukite pea- ja kehatraumasid seostub mõnuainete kasutamisega, traumad põhjustavad omakorda mõnikord hariduslikke erivajadusi.

Alkoholi jt mõnuaineid tarbivad nii HEV- kui ka puudeta õpilased. Samas kipub koolipoolne preventsioon pahatihti piirduma terviseõpetusteemade käsitlemisega. Teiselt poolt saab tavakool kuritarvitavaid õpilasi koolist välja visata, mis on mõeldamatu erikoolides. Ühest küljest ei ravi väljaviskamine sõltuvust, teisest küljest pole erikoolist sageli teed edasi. Seega tuleks keskenduda teadlikkuse ja aktiivsuse kujundamisele, vajaduse korral toimida vahendajana õpilaste ja nende pereliikmete sisenemisel võõrutusse.

Uurimused ei ole näidanud, kas hoiakute muutmises edukad programmid on samal ajal kaasa toonud ka tegeliku (kuri)tarvitamise vähenemist. Samas on andmeid, et korraga palju tähtsaid keskkonnategureid sihikule võtnud programmid on selle eesmärgi saavutanud. Koolipoolne esimene samm ja kohustus on tagada kõrgetasemeline õpe ning õpilaste aktiivne osalus kooli ja kooskonna tegevuses. Eripedagoogi kohus on olla aktiivne eestvõitleja koolipoolsete uimastitõkestus-, märkamis- ja sekkumispõhimõtete väljatöötamisel ja võrgustikutöö arendamisel.

3. HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA SEOTUD KOHUSTUSED JA VASTUTUS

3.1. Seadusandlus ja hariduskorraldus

Rahvusvaheline ja kodumaine õigusloome on XX sajandi lõpu- ja XXI sajandi alguskümnendil olnud suunatud inim-, sh laste õiguste tagamisele ning kõigile võimalikult võrdsete võimaluste loomisele. ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioon, laste ja puudega inimeste õiguste konventsioonid ja deklaratsioonid, ÜRO võrdsete võimaluste standardreeglid, ÜRO puudega inimeste konventsioon ja kavandatav Euroopa Liidu direktiiv, Euroopa inimõiguste deklaratsioon ning Euroopa sotsiaalharta loovad aluse, millest lähtutakse nii riikide sotsiaalhoolekande, töösuhete ja hariduse korralduses kui ka kohtupraktikas.

Seadustega püütakse välistada isikute nn **negatiivset diskrimineerimist** mis tahes alusel. Negatiivse diskrimineerimise vältimine tähendab, et isiku õigus osa saada avalikest hüvedest on universaalne. Samuti tähendab see, et kedagi saab eelistada ainult õpikeskkonna, tulevase ameti või töökoha vältimatute nõuete alusel, mitte aga muude tunnuste põhjal. Enamgi, puudega inimeste puhul rakendatakse kohati nn **positiivset diskrimineerimist** (USAs *affirmative action*), mis tähendab, et muude võrdsete tunnuste korral tuleks valides eelistada riskirühma liikmeid.

Hariduse valdkonnas on võtmeküsimus selles, kuidas **määratleb seadusandja hariduslikke erivajadusi** ning määrab nende vajaduste rahuldamise protseduurid ja ressursid. Üks arenenumaid on selles mõttes USA sellekohane seadusandlus, milles on sõandatud deklareerida igäi õigust saada võimetekohast (sobivat – ingl *appropriate*) haridust. Pöördeline samm nimetatud suunas oli avaliku (föderaal)seaduse 94-172 vastuvõtmine 1974. aastal. Nimetatud seaduses on sätestatud iga õpilase õigus saada temale sobivat haridust minimaalsete piirangute oludes. USA seadusandlik protsess on läinud üha täpsemate määratluste ja seaduse iga-aastaste modifikatsioonide teed. Alates 1990. aastast kasutatakse nende seaduste märkimiseks akronüümi IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*). Föderaalatasandil algatas eelmine USA administratsioon programmi „Ühtegi last ei jäeta maha“ (*No child left behind*), mida kavatsetakse 2010. aastal taas edendada, nüüd juba president Barack Obama juhtimise all.

Föderaalseaduse rakendamine on osariikides kohustuslik, kuid vastavad määratlused, alamad aktid ja protseduurid on erinevad, nii ka HEV rahuldamise tase. Huvitav näide on California kohtuasi. Nimelt kirjutas California kuberner 2001. aasta augustis alla seadusele, mille põhjal kompenseeritakse koolipiirkondade kulutused HEV-lastele õpetamiseks. Tagasiulatuvate kulude katteks eraldati umbes 4,7 miljardit krooni, kuivõrd vastavad hagid algavad 1981. aastal. Hagid toetusid osariigi põhiseadusele, mis kohustab osariiki tasuma osariigi poolt ettekirjutatud programmide täitmise eest.

California 83 000 HEV-õpilast moodustab õpilaskonnast 12%, uus seadus näeb nendele aastas ette 1,8 miljardit krooni.

Oma ideaalkujul oli väga edumeelne ka Vene Föderatsiooni omaaegne sellekohane eelnõu, milles muu hulgas seoti iga lapse HEV vautšeri ehk pearahaga, mis järgnenuks HEV-lapsele mis tahes kooli. Belglaste kaasabil valminud eelnõu kasutas Vene traditsioonist lähtudes pigem meditsiinilist diagnoosisõnavara. Paraku ei kinnitanud Vene president 1995. aastal seadust, sest selle rakendamist hinnati ülemäära kulukaks.

Tüüpiline on aga **haridusõiguse mõningane ebamäärasus**. Sätestatakse õigus saada haridust, kuid ollakse napolisõnalised poolte õiguste kohta hariduses (ingl *rights for education and rights in education*). Nii ka Eestis. Ühelt poolt deklareeritakse iga HEV-lapse õigust saada põhikooliharidust elukohajärgses koolis. Samas mõõndakse, et kui see ei osutu võimalikuks, omandab HEV-laps hariduse mõnes erikoolis. Kooskõlas arenenud riikides aastail 1960–1980 toimunud põhimõttelise muutusega deklareeritakse, et eranditult kõik lapsed käivad koolis, pidades silmas varem hooldekodusse suunatud sügava vaimu- ja liitpuudega lapsi, kellest vanemad tüüpiliselt loobusid. Ajalugu on näidanud, et selle põhimõtte deklareerimisest rakendamiseni kulub 10–15 aastat.

Nii välisriikides kui ka Eestis pehmendatud erikoolide nimetusi. Samas ollakse meil jätkuvalt ettevaatlikud nende koolide vastuvõtu muutmisel paindlikumaks ja koolikesksemaks (loe: lähtuvaks õpioskuste arengutasemest ja kaugemaks meditsiinilistest diagnoosidest). Arenduskeskuse rolli asunud koolidele ei õnnestu eraldada ressursse tavakooliõpetajate ja lapsevanemate nõustamiseks kohtadel, nõustamiskeskused toimivad nendest koolidest lahus. Valitsus on teatud perioodil alahinnanud riigi mõõdapääsmatut osa korraldada õpet nende laste tarvis, kellel on harva esinevaid hariduslikke erivajadusi, seda paraku väikese rahvaarvu ja killustatud haldusjaotuse tingimustes. Seadusandja ei taju alati vastutust selle eest, kui HEV-õpe kohaliku võimu ja primitiivse enamus-hääletusdemokraatia tugevnedes avaliku teenusena mõnes vallas ja maakonnas sootuks hähtub.

Niisiis sätestatakse seaduses, et **tavakool võib** sellekohase väljaõppega pedagoogi ja HEV-lastele olemasolu korral **tegelda õpiraskuste ja kõnepuudega lastega** ning peakski seda tegema (nn parandusõppe- ja kõneravirühmad). Kui sellest ei piisa või pole selleks võimalusi, võib koostada õpilasele individuaalõppekava (IÖK). Kui ka nendest abinõudest ei piisa või pole nende rakendamiseks võimalusi, peaks kool tungivalt soovitada lapsevanemal pöörduda maakonna nõustamiskomisjoni poole, pidades silmas võimalust paigutada HEV-õpilane sobiva õppekava alusel õppima mõnda teise kooli. Individuaalõppekava eeldab arstlikku diagnoosi juhul, kui selle koostamisel võetakse aluseks lihtsustatud või toimetulekuõppekava või rakendatakse vaegkuuljate või -nägijate kooli kava. Muud võimalused õpetada tavakoolis HEV-lapsi või paigutada neid erikooli eeldavad samuti arstlikku diagnoosi, välja arvatud 1. klassi õpilaste parandusõpperühmad. Enesestmõistetavalt kuulub mistahes lapsesse puutuva otsuse juurde lapsevanema informeeritud nõusolek.

Üsna sarnane eelmärgitule on olukord koolieelsetes lasteasutustes, mõnevõrra erinev on see kutseharidussüsteemis. Nimelt on kutseõppeasutustel õigus sobitada tavarühmadesse üksikuid HEV-õppureid või moodustada neist eraldi rühmi, kusjuures HEV määratakse kas kooli lõputunnistuse, sotsiaalse rehabiliteerimise plaani või arstliku diagnoosi alusel. Koolile saab soovitada ka teatavat laadi lepingusuhteid nende lapsevanematega, kellele kooli argument sobivaks õppeks vajalike ressursside puudumisest ei osutu vastuvõetavaks.

Rõhutatagu siinkohal veel kord, et madal intellektuaalse (kognitiivse) arengu tase (lihtsustatud või toimetulekuõppekava sobivus) ei eelda iseenesest ega möödapääsmatult õpetust vastavas erikoolis (lasteaias, rühmas, klassis). Niisama ei eelda seda meelepuuded või andekus. Ka käitumishälvete ja uimastisõltuvuse puhul pole asjakohane alustada sellest, et „paigutada“ hälvik või sõltlane mujale. Iga väikelaps, koolieelik, koolilaps, nooruk, puudega täiskasvanu või vanur on erinev, isiku ja puude eripära tingib vajaduse erineva õpikeskkonna järele. Individuaalõppekava võib koostada igale seda vajavale õpilasele mis tahes koolitüübis. Probleem tekib vaid **ressursside piiratusest** rakendada sobivat õppekava; mõnegi käitumishälbe ületamine peaks algama individuaalõppest, mida võib nimetada ka teraapiaks. Nimelt võivad õppuri intellektuaalsed ja kehalised piirangud või käitumisavaldused põhjustada vajadust lisaks pedagoogi või abipersonali, ruumide ja õppevahendite järele ja/või keskenduda eritingimusi vajavate oskuste õpetamisele.

Nõnda vajavad üsna sagedase kerge vaimupuudega (õpiraskustega) õpilased lihtsustatud õppekava täitmiseks aastast aastasse aina kasvaval määral tavakoolis mitteharrastatavaid käelisi tegevusi, mis tagavad õpilastele jõukohaste pingutuste läbi saavutatavaid eduelamusi. Edasi, mõõduka ja raske vaimupuude korral on õppekava aineteadmiste rubriik rakendatav vaid äärmiselt tinglikult. Ajaloo- ja geograafianäiteid juba esitasin, kirjandusest sobib n-ö igaveste ja jõukohaste teemade näiteks *pikk* ja *lühike* salm, füüsikast *kõva-pehme* ning keemiast *vesi-puhastusvedelik*. Toimetulekuõppekava oluline sisuline eesmärk on aga õpetada eneseteenindusoskusi, funktsionaalset suhtlust ja orienteerumist vahetus keskkonnas. Nimetatud ülesannete maskeerimine tavaõppekava teemade ja pädevustega näib kunstlik. Kolmandaks seisneb käitumisraskuste puhul küsimus selles, mil määral suudetakse kehtestada optimaalne kogus adekvaatseid reegleid ja neid jõustada, pakkuda taunitavatele harjumustele alternatiivseid väljakutseid, pingeid ja naudinguid.

Asjakohase ressursina võib siinkohal käsitada ka tavakooli pedagoogide ja puudeta eakaaslaste valmisolekut õppida ning tegutseda koos puudega õpilasega. Sellekohase täiendusõppe ja selgitustöö korral ning ainelise ressursi lisandudes paranevad nimetatud hoiakud, areneb edasi puudega ja puudeta laste koosõpe ehk kaasamispraktika. Väikeste koolidega maapiirkondades toetab kaasamist ka nende asukoht, mis on sageli kaugel sobivast erikoolist. Paradoksaalselt soodustavad maakoolis koosõpet õpilaste arvu vähenemisega potentsiaalselt süvenevad raskused kooli majandamisel. Teisest küljest on keskmises maakoolis raskem leida ka ressursse individuaalõppekava adekvaatseks rakendamiseks.

3.2. Kes peab mida märkama?

Eespool (p-s 1.6) oli juttu, mida peab märkama koolieelikuga episoodiliselt kokku puutuv arst, sotsiaaltöötaja, politseinik. Pedagoogil peab alates lasteaiast olema silma ka nende erivajaduste jaoks, mis avalduvad ainult arengu ja tegevuse käigus. Keda ei võeta mängu, seda tuleb märgata, niisama kui seda, kas eiramispõhjus on taipamatus, agressiivsus, magamatus, nälg, äng või mustus või jääb laps ise passiivseks. Kes ei omanda rühma keskmise tempoga õpioskusi, lugemist ja arvutamist, seda tuleb esmalt proovida tunnijärgse üksitööga järjele aidata. Kui see ei aita, tuleb otsida abi (lähimalt) eripedagoogilt (kooli-, vallalogopeed, ka parandusõppe õpetaja), nõustamiskomisjonist ja/või erikoolist. Väärkohtlemisest teavitatakse lastekaitsega tegelevat sotsiaaltöötajat. Lapsevanema poole pöördatakse eeskätt koostööpakkumisega. Narkouimas last hoitakse koolis, kuni saabub lapsevanem. Mis tahes probleemi käsitatakse tegevusjuhisena, nimetamata teda kiirustades ühegi käibiva isikulise kategooriana. Pedagoogi kutse-eetika välistab targutamise HEV põhjuste ja diagnooside üle, samuti kui erivajaduste püsiva eiramise, selmet otsida lahendusi.

3.3. Sekkumispedagoogika

Põhjustelt sekkumisele on (eri)pedagoogikas samavaärne ideaalskeem nagu õiguskaitstes ja meditsiinis. HEV puhul häirivad selle skeemi rakendamist järgmised asjaolud.

1. Samadest bioloogilistest põhjustest tingitud hariduslikud erivajadused võivad avalduda erinevalt. Teisisõnu, ühe ja sellesama meditsiinilise diagnoosiga lastel võib olla erinev edukusprognos ehk hariduslik diagnoos.
2. Erinevad põhjused võivad anda massiliselt vägagi sarnaseid tulemusi ehk hariduslikke diagnoose. Puute ja haiguste kontekstis on üldtunnustatud Sameroffi ja Chandleri (1976) sõnastatud põhimõte inimarengu sotsiaalsete ja bioloogiliste ohutegurite kuulumisest ühte kontiinumisse, kusjuures ebasoodsad kasvutingimused võimendavad ebasoodsaid bioloogilisi eeldusi, soodsad aga pärsivad nende avaldumist. Nimetatud vastasmõju kestab, kuni inimene areneb. Tegemist on põhimõttega, mida ei kõiguta ka viimaste aastate avastused käitumise molekulaarbioloogiliste ja pärilike mehhanismide alal. Intelligentsuse ehk arukuse puhul kõlab veidi üldisem, kuid samasuunaline üldistus nii: vastasmõju keskkonnaga võib indiviidi pärilikku vaimset potentsiaali kas aktiveerida, kasvatada või pidurdada (Baldwin & Vialle 1999: p XIV).
3. HEV korral pole enamasti võimalik osutada ühele konkreetsele põhjusele.

Eelnimetatud asjaoludel on põhjusekeskne lähenemine loovutanud viimastel aastakümnetel üha enam positsioone **sekkumiskesksele lähenemisele**, mispuhul hinnatakse pigem laste võimeid tulla toime erinevate tegevustega, sekkutakse ning hinnatakse sekkumise efektiivsust. Sekkumine avaras mõttes tähendab nii 1) preventsiooni ehk vältimist/ärahooldmist/tõkestamist, 2) korrigeerimist ehk abistavat õpet kui ka 3) kompenseerimist, kõike seda eesmärgil kõrvaldada või vähemalt vähendada tegureid, mis segavad isiku täielikku ja aktiivset osalemist ühiskonnas (Heward 2000: 30–32).

Põhjusekeskset lähenemist samastatakse puute puhul nn meditsiinimalliga, mispuhul ravile eelneb diagnoos, mis omakorda on tihedalt seotud varem toiminud tegurite, meditsiinilises kõnepruugis anamneesiga. Sekkumine, olgu siis pedagoogiline mõjutamine, võrgustiku-, tegevus-, miljö- või füsioteraapia, osutub aga mõnigi kord suhteliselt sõltumatuks asjaomastest meditsiinilistest diagnoosidest. Põhjusekeskse lähenemise teine oht on ülemäärane osutamine ebasoodsale kasvu- või kõnekeskkonnale kui “tegelikest” arengupuuetest erinevate nähtuste taimelavale, mispuhul teinekord järeldatakse kergekäeliselt ja ekslikult, nagu ei vajaks ebasoodsa taustaga õppur samasugust tasemekohast õpet, tema isiksuse ja motivatsiooni arengule mõõdapääsmatuid eduelamusi, kui neid vajavad “tõelise” puudega inimesed.

Sekkumine ise, kitsamalt hariduslike erivajaduste korrigeerimine, on sajanditepikkuse ajalooga nähtus. Individaalseid sekkumiskatseid on Euroopas kirjeldatud vähemalt alates keskajast; Eestis Academia Gustavo-Carolina ajast Pärnus 18. sajandi alguses. Esimene kurtide kool rajati Pariisis 1760. aastal, Eestis 1866. aastal Vändras; pimedate

kool Pariisis 1784. aastal, Tallinnas 1884. aastal. XX sajandi alguseks olid kõigis tänapäeval kõrgelt ja keskmiselt arenenud riikides loodud kuulumis- ja nägemisvaegurite, vaimu- ja käitumishälvetega inimeste õppe- ja hooldusasutused, teatud piirini toimis andekate selektsioon teatud koolidesse, koolivälistes asutustes ja arendusprogrammidesse.

Koolikohustuse kestuse kasvades ning õppekava tasemenõuete suurenedes lisandus intellektipuudeid ja käitumisraskusi korrigeerivale esialgsele laiaprofiilsele abikoolile teisi abi- ja tugioppevorme. Ühiskonna ja majanduse arenedes kandus rõhuasetus XX sajandi teisel poolel heaoluriikides kirjaoskuse ja lihtsate kutseoskuste omandamiselt üha rohkem toimetulekule igapäevaelus, vaba aja veetmisele, üldistele õpioskustele, et tagada erinevate uute kutsealade omandamist väljaspool erikooli. Ühtlasi laienes sekkumine koolist edasi koolieelsetele lastele, imiku- ja maimikueas lase vanemate nõustamisele, samuti koolijärgsele kutseõppele ning elluminekule.

3.3.1. Sekkumiste ühisosa

Psühhofüsioloogilisi seisundeid, mis tingivad HEV avaldumise, on meditsiinis kirjeldatud tuhandeid. Sadadesse võib hinnata rakendatavaid sekkumiste üldskeeme. Samas on näppudel lugeda neid tunnuseid, mis on ühised kõigile efektiivseks osutunud sekkumistele, sh teadmiste, oskuste ja emotsioonide kujundamisele. Liitev on vaid mõttekäik, et võimalikult varakult tuleb tagada HEV märkamine, adekvaatne kirjeldamine, töötada välja sekkumine, sekkuda, hinnata perioodiliselt sekkumise mõju (seire). Loomulikult kehtivad väljaspool puudest tingitud spetsiifikat HEV-inimeste puhul kõik arengu-, isiksuse-, õppimis- ja õpetamispsühholoogia seaduspärasused.

Üheainsa ühistunnusega tuleb piirduda, vaatamata ravipedagoogika ühe rajaja šveitslase Heinrich Hanselmanni (vt Ostrat 1980) ja vene defektoloogia juhtfiguuri Vladimir Lubovski (1978) ponnistustele kirjeldada hälbeid ja puudeid liitvat ühisosa. Nii 1930. aastatel Hanselmanni kui ka 1970. aastatel Lubovski sõnastatud ühistunnustest on tõeliselt kõikehõlmav vaid üks – **vajadus eripedagoogilise sekkumise** järele. Sellele ühistunnusele toetub ka käesolev käsitlus, mõttekäiku määratlusena rakendades suubuksime aga tautoloogiasse.

3.3.2. Tasemeõpe

Märksa viljakam on kirjeldada sekkumiste ühisosa, rühmitades hariduslikke erivajadusi enne mingi tunnuse alusel. Üks sekkumissuund on **tasemeõpe**, teisisõnu õppurite individuaalse kognitiivse ehk intellektuaalse, sealhulgas psühholingvistilise arengutaseme tingimusteta arvestamine. Tasemeõppel on keskne roll, et tagada õpiraskuste, vaimupuude ja kõrge üldandekusega õpilaste maksimaalselt võimalik areng. Tasemeõpe eeldab mis tahes teadmiste või oskuste omandamise eelset alusteadmiste kontrolli ning lähtumist saavutatud tasemest, olgu see tase siis kas veidi või oluliselt alla või üle mingi vanuse või klassi õppekavanormatiividest. Tasemeõpe eeldab edasiliikumise tempo korrigeerimist küllaldase tagasiside alusel, näidete ja kinnistamisvõtete adekvaatset valikut ja varieerimist, suulise ja kirjaliku teksti

jõukohasuse tagamist. Teisisõnu, tasemeõpe ei eelda peaaegu mitte midagi, mis jääks väljapoole pedagoogilise psühholoogia parimaid tõekspidamisi. Pigem sobib seda võrrelda 1970. aastail arenenud riikides populaarse nn õppematerjali täieliku omandamise kontseptsiooniga (ingl *mastery learning*). Andekatele sobivast tasemeõppemallist oli juttu eespool.

USAs tõestati aastail 1965–1980 korraldatud ulatuslike hariduseksperimentidega *Head Start* ja *Follow Through* õpiraskustega lapsi õpetades, et edu saavutatakse nn otsese õpetamisega. Otsene õpe vastandub lõdvalt struktureeritud õppele, mille eesmärgiseades deklareeritakse isiksuse, motivatsiooni ja loovuse arendamist. Otsene õpe tähendab loogiliselt põhjalikult läbitöötatud õppematerjale, detailseid õpetaja käsiraamatuid, käitumiskujunduse põhimõtete arvestamist õppes. Praktikas tähendab see konkreetsete õppe märkide saavutamist väikestes asjakohaste oskuste osas ühtlase tasemega õpilasrühmades 20–30 minutiliste tundide-seansside jooksul. Lugemise, kirjutamise ja arvutamise algoskusi omandati edukalt nimelt sellisel viisil. Väljaspool neid perioode tegeldi spordi ja loovkunstidega, loodusteaduste-kujutluste alase avastusõppega, ühiselu-tõdede omandamisega diskussiooni, simulatsioonide jms kaudu. Isiksuse arengule mõjus soodsalt eelkõige otsene tasemeõpe, kuivõrd nimelt selle käigus tajuti **jõukohase pingutuse hinnaga saavutatavaid eduelamusi tähtsate oskuste valdkonnas.**

Hariduslike erivajaduste puhul tekib probleem pigem sellest, et paljude otsese tasemeõppe põhimõtete ja meetodiliste väljatöötuste rakendamine võib minna kaugele väljapoole tavapedagoogile harjumuspäraseid radu. Oskuste valdkonnas sobivad siinkohal ülaltoodud näited toimetulekuõppekava võimalikest eesmärkidest. **Koolikorralduse** seisukohast on näiteks probleem loobuda põhioskuste õpetamisest vanusepõhistes rühmades 45minutiliste tundide kaupa. **Psühholingvistilises mõttes** on tasemeõppe erijuhtum see, kui õppekeskkond kasutab keelt, mis pole õppuri emakeel. Nii esitab näiteks (keele)kümblusmeetodika (mõne aine õpetamine võõrkeeles) väheste psühholingvistiliste ja kognitiivsete võimetega õpilastele üle jõu käivaid nõudmisi ja tulemus võib olla HEV.

Teine sekkumissuund on **emotsioonide, tundmuste, väärtuste ja isiksuseomaduste kujundamine**, s.o kasvatus kitsamas mõttes. Siinkohal peetakse eesmärgidena silmas nii eneseteenindus- ja hügieeniharjumusi, enese ja teiste emotsioonide tunnetamist, valitsemist ja vallandamist, suhtluseetika normidest kinnipidamist kui ka kõrgemaid afektiivse arengu sihte Bloomi taksonoomia järgi. Kasvukeskkonnapoolse sotsiaalse kontrolli ning inimeste üldise turvatunde nõrgenemine tänapäeva linnamiljões, süvenev varanduslik kihistumine, piiride hägustumine lubatu ja keelatu vahel, samuti kui lapsevanemate vanemlike oskuste hääbumine koos nende realiseerimisvõimaluste vähenemisega – kõik need asjaolud tugevdavad vajadust õpetada otseselt üha suuremale arvule lastest sotsiaalseid oskusi lasteasutustes, sh koolis. Taas tuleb rõhutada, et hariduslike erivajadusi iseloomustab tavapedagoogile harjumatult lai eesmärkide skaala. Näiteks võib mõne õpilase puhul mitme aasta peamine õpieesmärk koolis olla saavutada kontroll põie ja sfinksteri talitluse üle või vähendada (ennast)kahjustavat käitumist.

Kolmas sekkumissuund on erivahendite ja -meetodite kasutamine inimestevahelise **kommunikatsiooni** tagamiseks. Osalt kattub see tasemeõppega: kuuljate, nägijate ja emotsionaalselt kontaktsete, kuid kognitiivse arengu puudujääkidega isikutega tuleb suhelda neile arusaadava sõnavara, lausete, intonatsiooni ja kehakeele vahendusel. Erinevus tasemeõppest avaldub aga raskete kuulmis-, nägemis-, liikumis-, emotsionaalsete ja vaimupuute korral, kui suuline või kirjalik kõne nende tavakujul ei taga enam suhtlust. Kuulmispuute korral kasutatakse suhtluskanalina viipekeelt. Nägemispuute puhul kasutatakse reljeefset brai punktkirja. Arvutid sünteesivad kirjalikke tekste (masin)kõneks ning on juhivad kas brai klaviatuuri või suuliste korralduste vahendusel. Kui liikumispuute korral on raskendatud nii suuline kõne kui ka käeliigutused, tagab suhtluskanali arvuti vastavalt kohandatud riistvara koos sobiva tarkvaraga. Emotsionaalsete puute puhul, kui isikul on tõrge suhtlemisel teiste inimestega, on arvuti taas sobiv emotsioonitu abivahend, mis ei vaja mingeid erilahendusi. Arvuti lihtsam analoog on mitmesugused pilt- või märksuhtlusvahendid. Osutades mingile kujundile, teatab inimene oma soovist või hinnangust; kujund osutab kättesaadavatele teenustele, tegevustele jne.

Näiteks on vaimupuue sageli kombineeritud liikumispuudega, mistõttu on raskendatud nii kõne kui viiplemine. Enamasti leitakse lahendus, kasutades nii lihtsaid viipeid, liigutusi, häälistsusi kui ka pilte. Haiguse-, trauma- või operatsioonijärgse häälepuude korral ei saa isik suuliselt vastata või on teda raske jälgida ja mõista. Suhtluskanalina saab kasutada (ühepoolset) kirjutamist, viipekeelt, arvutipõhist või märksuhtlust. Ebaselge häälduse, liiga kiire või aeglase kõne ning kogeluse puhul peaks kombineerima kolme võimalust: lisaeg suhtluseks, pingevaba suhtlusmiljöo ning lisakommunikatsioonikanalid. Kõne mõistmise eriomaste hälvete (alaalia, afaasia/düsfaasia) puhul on oluliselt piiratud võime mõista kuuldava ja loetava teksti sõnavara, grammatilisi konstruktsioone, mõtteseoseid ja lausestruktuure. Ühelt poolt arendatakse neil puhkudel suulist ja kirjalikku kõnet, teiselt poolt toetatakse alternatiivsetele suhtluskanalitele. Lugemis- ja kirjutamiskused võivad saata inimesi kogu elu, mistõttu selle puudega inimestele tuleb tagada võrdsed võimalused sõltumata sellest, kas nad on ise suuteliselt mõistma keerukaid tekste ja vigadeta kirjutama. Suurte kognitiivsete võimetega kirjutamiskustega inimesed omandavad erimetoodikaga õpetamise korral piisavad kompensatoorsed vilumused. Arvuti tekstitööstustarkvara aitab vältida õigekirjavigu ja saavutada selget lausestust.

Neljas sekkumissuund on **juurdepääsu** tagamine (ingl *accessibility*) ruumis ja ajas kõigele sellele, mida saavad tarbida puudeta eakaaslased: kool, teenindussfäär, arvutite vahendatav maailm, spordi-, puhke- ja lõbustusasutused ning töökohad. Viidad, heli- ja valgussignaali dubleerimine, kaldteed ja liftid, laiad soodsalt avatavad või iseavanevad uksed, nn inva-WCd, käeulatuses olevad lülitid, abistajate ja tõlkide kättesaadavus, võimalused manustada ravimeid, puhata, kasutada transporti – kõik need on näited juurdepääsu tagatusest. Avaramas tähenduses kasutatakse juurdepääsu tagamist võrdsate võimaluste tagamise sünonüümina, mis haarab kõiki selles peatükis valgustatavaid nähtusi (vt ka p 2.2).

Viies sekkumissuund on sobiva **sisu** leidmine, mõnikord olemasolevatele harjumustele alternatiivse **tegevuse, rakenduse** võimaldamine. Sisuka tegevuse võimaldamine on osa kõigist HEV-õppekavadest, toetatud töö- ja eluprogrammidest. Laiemalt on sisuka tegevuse tagamise puhul tegemist puudega inimesele inimväärse elu tagamise kui sotsiaalse eesmärgiga, osaga võrdsete võimaluste tagamisest. Vähimagi lootuse korral minna tööturule peab noor inimene saavutama teatava haridustaseme ning oskuse ennast parimal viisil esitleda. Kaaludes kutseväljaõppe profiile, peab otsima abi kutsenõustajalt. Kutsevaliku alast nõu jagatakse Eestis erivajadustega inimestele kõige asjatundlikumalt Astangu Kutser rehabilitatsioonikeskuses. Paljude laste ja noorte puhul tuleb otsus langetada vanematel koostöös kooliga: milleks on laps võimeline pärast kooli lõpetamist. Kõige tähtsam on seejuures eneseteenindamine. Kaitstud töökohtades peaks leiduma igaihele sobivat tegevust: kes peseb pesu, kes rohib peenraid, kes talitab loomi, kes koob kangast. Oskus veeta vaba aega muusikat kuulates, kujutavat kunsti ja käsitööd viljeldes, oskus luua suhteid vastassugupoolega – needki on väga tähtsad, et sisustada aega ja maandada sisepingeid. Trauma järel tuleb valmis olla omandama uus elukutse, mis sageli erineb varasemast ametist kardinaalselt nii intellektuaalsete, liigutus- kui ka emotsionaalsete ja suhtlusnõuete poolest. Olulisi muudatusi elu- ja töökorralduses võivad kaasa tuua vanadusega seostuvad puuded.

Kõik ülalnimetatud sekkumissuunad on tegelikkuses põimunud. Teavet ei saa jagada, oskusi kujundada, kommunikatsiooni ega juurdepääsu tagada adekvaatse emotsionaalsuseta. Tasemeõpe ja sisuka tegevuse võimaldamine eeldavad toimivaid suhtluskanaleid ja juurdepääsu olemasolu. Mõndagi sekkumissuunda tuleks rakendada pigem preventiivselt, vältides sellega ebasoovitavate harjumuste väljakujunemist (narkomaania, stereotüüpsed liigutused, letargiline oleskelu).

3.4. Eripedagoogi eetika^{*}

Oma olemuselt üldistest ja ühtsetest eetilistest printsiipidest tuleneb abistavate elukutsete esindajate eetikasse kolm rühma põhimõtteid. Nende põhimõtetega sätestatakse professionaali vastutus ja kohustused a) üksikindiviidi (õpilase, patsiendi, kliendi), b) elukutse ja c) ühiskonna ees. Erialati on nende põhimõtete konkretiseerimiseks koostatud eetikakoodekseid.

Eripedagoogi kui õpetaja vastutus õpilase ees avaldub õpilase inimõiguste austamises ja tema turvalisuse tagamises. Eripedagoogi vastutus oma professiooni ees tähendab teadusmeetodite ja -printsiipide järgimist ning pidevat enesetäiendust. Eripedagoogi vastutus ühiskonna ees tähendab hoidumist professionaalile sobimatust käitumisest, osalemist sotsiaal- ja hariduspoliitikas.

Üksikprintsiipidena kätkeb eripedagoogi kutse-eetika endas järgmisi kohustusi:

- 1) austada kõigi inimeste väärikust ja inimõigusi;
- 2) teenida inimkonda kedagi diskrimineerimata;
- 3) tunnustada iga inimese õigust saada talle mõistetaselises keeles teavet ja selgitusi;
- 4) hoida saladuses ametialaselt saadud teavet;
- 5) püüda aidata igal õpilasel (kliendil, patsiendil) saavutada kõrgeim võimalik hariduse ja elukvaliteedi tase;
- 6) vastutada õpilase (kliendi, patsiendi) turvalisuse ja oma töö tagajärgede eest;
- 7) seada töösuhetes õpilase (kliendi, patsiendi) huvid kõrgemale isiklikest ja tööandja huvidest;
- 8) suhtuda lugupidavalt õpilase (kliendi, patsiendi) lähedastesse ja teha nendega koostööd õpilase (kliendi, patsiendi) huvides;
- 9) järgida kutsetöös teadusmeetodeid ja -printsiipe;
- 10) praktiseerida ainult oma pädevuse piires;
- 11) süvendada oma teadmisi ja oskusi puudega inimeste õpetamise valdkonnas;
- 12) hoiduda professionaalsest tegevusest, mis võib olla mõjutatud isiklikest hoiakutest või probleemidest;
- 13) suhtuda lugupidavalt oma kolleegidesse ja teiste erialade esindajatesse ning teha nendega koostööd;
- 14) mõtestada eriala esindajana oma rolli ja vastutust ühiskonnas;
- 15) anda alati objektiivset teavet oma hariduse, pädevuse ja kogemuste kohta;
- 16) hoiduda professionaalsest tegevusest, mis võib olla mõjutatud sotsiaalsetest, poliitilistest või organisatsioonilistest teguritest;
- 17) püüda takistada oma kolleegide ebaseaduslikku või ebaseaduslikku tegevust;
- 18) osaleda sotsiaal- ja hariduspoliitika ning puudega inimesi puudutava avaliku arvamuse kujundamises.

^{*} Alapeatükis tuginetakse Maili Karindi viidatud artiklile.

Ülalmärgitud võib käsitada Eesti eripedagoogide eetikakoodeksi visandina. Maili Karindi (2001) osutab, et eetiliseks käitumiseks ei piisa eetiliste printsiipide teadvustamisest. Lisaks vajame oskust märgata ja analüüsida eetilisi dilemmasid ning julgust langetada eetiliselt õigeid otsuseid. Lihtsustatult võib öelda, et eripedagoogi võime hinnata adekvaatselt oma õpilaste (kliientide, patsientide) vajadusi ja võimalusi ning luua nendega toimivaid abistavaid suhteid sõltub sellest, mis küsimusi ta professionaalina esitab ja kuidas ta neile vastab, mis termineid ja definitsioone ta kasutab või millist infot usaldab. Seega on eripedagoogi kutsetöö efektiivsus ja eetilisus omavahel tihedalt seotud.

KOKKUVÕTTEKS

HEV on keeruline ja vastuoluline nähtus. Ühelt poolt peetakse võimalikuks, isegi ideaalseks rajada selline õpikeskkond, milles hariduslike erivajadusi pole vaja eristada. Seni on selles suunas kõige kaugemale jõudnud Itaalia, Norra ja Rootsi. Teiselt poolt võib piiratud ressursside oludes olla hädavajalik HEV teatav märgistamine, muidu jäädakse sekkumisega hiljaks või unustatakse see sootuks. Sekkumisega hiline mine toob kaasa isiksuse kängumise kõige kaasnevaga.

Eesti oludes, kus valdavalt kaht keelt kõnelev rahvastik on pigem vaene kui rikas, maa valdavalt hõredalt ja väga ebaühtlaselt asustatud, peaks lähiaastail hariduskorralduses silmas pidama järgmist:

- (1) kõiki hariduslike erivajadusi vaadeldakse tervikuna, muutes järk-järgult vastavaid seadusi;
- (2) riik tagab kõigile HEV-lastele teatava minimaalse hariduse ja tugiteenuste taseme, mis on kirjas õppekavas ja seda toetavais seadusandlikes aktides, jätkates muuhulgas väikesetiraažilise õppekirjanduse väljaandmise spondeerimist punkt- ja helikirjast ka lihtsustatud õppematerjalidele;
- (3) kohalike omavalitsuste, lastevanemate ja kolmanda sektori toel võib asjaomane hariduse ja tugiteenuste tase olla isikuti või asukoha järgi kõrgem, mida hakkab soodustama ka maksupoliitika;
- (4) olemasolevad erikoolid saavad või jäävad oma profiililt paindlikuks, täpsustades seda kooskõlas piirkonna vajadustega, võttes juurde piirkonna arendus- ja nõustamiskeskuste funktsioone;
- (5) harva esinevate hariduslike erivajadustega laste ehk ainukoolid saavad järk-järgult juurde ressursse, et nõustada elukohajärgsetes tavakoolides õppivaid lapsi ja nende vanemaid, täites üha suuremal määral sama profiiliga arendus- ja nõustamiskeskuste funktsioone;
- (6) kergete õpiraskuste, kõnepuute ja käitumisprobleemide määramisel piisab pedagoogilisest diagnoosist, milleks õpetajad saavad väljaõpet;
- (7) tavakoolid täpsustavad:
 - (a) koos kohalike võimudega, kuidas kanda vastutust esimeste sammude eest, mida koolis õpi- ja käitumisraskuste ilmnemisel ette võetakse;
 - (b) koos kohalike võimude ja lapsevanematega, kes mida suudab teha ja kes mille eest vastutab.

Kasutatud kirjandus

Baldwin, A. Y., Vialle, W. 1999. The Many Faces of Giftedness. Wadsworth, Belmont et al.

California settles special ed lawsuit. Available <http://www.CNNfyi.com>, 15. august 2001.

Eik, E., Alas, M. 1998. Laseme noortel olla mõnusad uimastiteta – metoodiline õppevahend õpetajatele. Tallinn: Eesti Tervisekasvatuse Keskus.

ERIC EC Digest E516... Learning Disabilities.

Eripedagoogika terminoloogia. 1990. Tartu Ülikool

Gullo, K. 2000. Special education laws not enforced by the states. Associated Press/The Seattle Times, January 24, A5.

Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. 1996. Intelligence: Multiple Perspectives. Harcourt Brace, Fort Worth et al., pp. 202–214.

Greene, R. W. 1998. The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, “Chronically Inflexible” Children. HarperCollins.

Heller, K. W. et al. 1996. Understanding Physical, Sensory and Health Impairments. Brooks/Cole, Pacific Grove et al.

Herman, R. 1999. A Fresh Look at 'Special Needs'. International Herald Tribune, Monday, February 15, , p. 11.

Heward, W. L. 2000. Exceptional Children: An Introduction to Special Education. 6th ed. Merrill: Upper Saddle River et al.

Heward, W. L., Orlansky, M. D. 1992. Exceptional Children: An Introductory Survey of Special Education. Merrill: New York et al.

Karindi, M. 2001. Eripedagoogi eetikast. – Eripedagoogika, kevadnumber.

Karlep, K. 1997. Eesti vajab kõnepuute ühtset logopeedia-klassifikatsiooni. – Eripedagoogika: logopeedia ja emakeel, lk 4–15.

Karlep, K. 2000. Writing disabilities of Estonian children. – Trames No. 4 (54/49), 1, pp. 53–78.

Kratwohl, D.A, Bloom, B.S., Masia, B. B. 1964. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II. Affective Domain. McKay, New York.

Magne, O. 2000. How to Resolve Students' Behaviour Problems Through Teaching: An Experiment in a Swedish secondary school. Malmö University, Educational and Psychological Interactions No. 122, February.

Ostrat, A. 1980. Heinrich Hanselmann ja Šveitsi eripedagoogika. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond. Tartu. [Diplomitöö].

Preventsiooni käsiraamat : alkohol, narkootikumid ja tubakas : abivahend ennetustööga tegelejaile / Euroopa Nõukogu Pompidou Grupp, [preventsiooni töörühm] ja Jellineki konsultatsioonibüroo ; toimetaja Jaap van der Stel, Tallinn, Eesti Uimastipreventsiooni Sihtasutus, 2001.

Robbins, B. 2000. Inclusive mathematics 5-11. Continuum, London and New York.

Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. 1975. Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty. – Review of Child Development Research, Vol. 4. University of Chicago Press, Chicago and London, lk 187–243.

Schmitt-Kilian, J. 1997. Ecstasy & More: Drogenprävention praktisch. Düsseldorf.

Thamm, B. G. 1994. Stichwort: Drogen. München.

Лубовский В. 1978. Развитие словесной регуляций действий у детей. Москва.

Soovitavat kirjandust eesti keeles

Anthony, W., Cohen, M. and Farkas, M. Psühhiaatriline rehabilitatsioon. Tartu: EPRA, 1998.

Bakk, A., Grunewald, K. Vaimupuudega inimeste hoolekandest. Tallinn: Koolibri, 1999.

Elliott, Michele. Kiusamine. Tallinn: Koolibri, 2000.

Goleman, D. Emotsionaalne intelligentsus. Väike Vanker. 2000.

Goleman, D. Töö emotsionaalse intelligentsusega. Väike Vanker, 2001.

Karlep, K. Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu, 1998.

Keltikangas-Järvinen. Agressiivne laps koolis. Tallinn: Koolibri, 1992.

Laine, M. Sissejuhatus hälbiva käitumise sotsioloogiasse. ERA, 1997.

Lovaas, O. I. Arenguhälbega laste õpetamine: raamat minule. Tartu, Eesti Autismiühing, 1998.

Kariis, T. Preventsioon – alkohol, uimastid. Probleemid ja nende ennetamine. Tallinn, 1997.

Klefbeck, J., Ogden, T. Laps ja võrgustikutöö: lapse arengu ökoloogiline perspektiiv ja võrgustikutreraapia meetodid töös lastega. Omanäolise Kooli Arenduskeskus, 2001.

Kull, M., Saat, H., Kiive, E., Kuusk, E., Voronina, S., Laas, I. Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus: õpetajaraamat 4.-6.klass. Tartu, 2001

Walburg, W-R. Vaimupuudepedagoogika alused. Tartu Ülikooli Kirjastus, 1998.

Kasulikke veebiaadresse

Eesti Logopeedide Ühing www.elu.ee

Eesti Eripedagoogide liit www.eripedaliit.ee

Haridus- ja teadusministeerium www.hm.ee; <http://www.hm.ee/index.php?049579>

Sotsiaalministeerium www.sm.ee; <http://www.sm.ee/sinule/puudega-inimesele.html>

ERIC-andmebaasid ericec.org/

Council for Exceptional Children www.cec.sped.org/

European Agency for Development in Special Needs Education www.european-agency.org

Inclusion Europe, vaimupuuetega isikute tugiorganisatsioonide Euroopa ühendus, www.inclusion-europe.org

Eesti Puuetega Inimeste Koda www.epikoda.ee