

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA
Kunstide ja tehnoloogia õpetaja magistriõppekava

Merike Truu

**HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASE VANEMA RAHULOLU JA
KOOSTÖÖ KOOLIGA KAASAVA HARIDUSE KONTEKSTIS**

Magistritöö

Juhendaja: Marvi Remmik, PhD, kaasprofessor

Viljandi 2022

Resümee

Erivajadustega arvestamine peaks olema loomulik osa igapäevasest haridusasutuse tööst. Arvestada tuleb õppurite individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagada õpilasele rahulolu tekitav, turvaline ja toetav õppekeskkond. Erinevates uuringutes on aga märgitud, et erivajadusega õpilaste vanemad väljendavad rahulolematust mitmes eelnevalt väljatoodud aspektis. Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, milline õppekeskkond toetab HEV õpilase vanema arvates lapse arengut ja õppekeskkonnas toimetulekut. Antud uuringus keskendutakse püsiva õpiraskusega õpilaste vanemate arvamustele. Uuringus osales kaheksa HEV õpilase vanemat. Informatsiooni kogumiseks kasutati poolstruktureeritud individuaalintervjuud ning andmeanalüüsimeetodina kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et kõige olulisemaks peetakse suhteid õpetaja ja lapse vahel ning sotsialiseerumisvõimalusi eakaaslastega. Tugispetsialistide tuge ja abi peetakse konstruktiivseks, samas nenditakse, et abi vajadus on suurem. Vanemate rahulolu oleneb adekvaatsest informatsioonist enda lapse kohta.

Märksõnad: kaasav haridus, kaasav kool, hariduslikud erivajadused, rahulolu, koostöö, lapsevanema arvamus

Abstrakt

Taking into account the special educational needs (hereinafter SEN) should be a natural part of everyday work of a educational institution. The individual academic and social abilities and needs of students should be taken into account and a satisfactory, secure and supportive learning environment should be provided for the student. In various studies, however, it has been noted that the parents of students with SEN express dissatisfaction with a number of aspects pointed out previously. The purpose of this thesis is to identify what kind of learning environment the parent of the student with SEN believes to support the development of the child and the coping of the child in this learning environment. This study focuses on the opinions of the parents of students with persistent learning difficulties. The parents of eight SEN students participated in this study. Information was gathered using semi-structured individual interviews and the qualitative content analysis was used as a method of data analysis. The results showed that the relationship between the teacher and the child and the socialisation opportunities with the children of similar age are considered as the most important. Support and assistance from the support professionals is considered to be constructive, while noting that there is a greater need for assistance. The satisfaction of parents depends on the adequate information about their child.

Keywords: inclusive education, inclusive school, special educational needs, satisfaction, cooperation, parental opinion

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Haridusliku erivajadusega õpilane kaasavas koolis	7
1.2. Kaasava hariduse põhimõtted.....	7
1.3. Kaasav haridus Eestis.....	9
1.4. Haridusliku erivajadusega õpilane	10
1.5. Kaasav kool.....	12
1.6. Lastevanemate rahulolu ja koostöö kaasava hariduse kontekstis.....	17
2. Metoodika.....	21
2.1. Andmekogumismeetod.....	21
2.2. Uurimuses osalejad	21
2.3. Uurimuse käik ja andmeanalüüs	22
2.4. Uurimuse eetiline aspekt	22
2.5. Uurija eneserefleksioon.....	23
3. Uurimuse tulemused.....	23
3.1. Õppekeskkonna tegurid, mis toetavad või takistavad HEV õpilaste arengut ning õppekeskkonnas toimetulekut	24
3.2. Lapsevanemate ettepanekud HEV õpilast toetava õppekeskkonna loomiseks	31
4. Arutelu.....	33
Kasutatud allikad.....	40
Lisa 1. Intervjuu kava.....	45

Sissejuhatus

Häidkind ja Oras (2016) viitavad, et erivajadustega arvestamine peaks olema loomulik osa igapäevasest haridusasutuse tööst, kus ühtegi õpilast ei jäeta kõrvale. Arvestada tuleb õppurite individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagada õpilasele võimetekohane õpe ja vajalik tugi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus [PGS], 2010; Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2021). Selleks tuleb luua võimalused, mis tagaks iga inimese võrdsed õigused haridusele ning tõhusaim vahend selleks on kaasavat haridust rakendavad tavakoolid. UNESCO poliitiliste suuniste dokumendis tähendatakse, et kaasavat haridust on pidev protsess, mille eesmärk on pakkuda kõigile kvaliteetset haridust (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse ... , 2009), arvestades õpilaste erisustega, suurendades nende osalust õppes, kultuuris ja kogukonnas ning vähendades seeläbi tõrjutust (UNESCO, 2005).

Laste võimetekohane õpetamine ning arengut toetava keskkonna loomine koolis on olulise tähtsusega. Positiivsed suhted, arengut toetav õppekeskkond on õpilase ja vanema rahulolu aluseks. Rahulolu on seotud õpilase käitumise ja enesehinnanguga, mis omakorda mõjutab õpilase hakkamasaamist edaspidises elus. Vastava keskkonna kujundamiseks tuleb kaasata ka lapsevanemaid. Koostöö seisukohalt on oluline, et vanemad tunneksid end kaasatuna, et neid võetakse kuulda ja nende arvamust arvestatakse ja austatakse.

Hariduse rahulolu kontseptsioonis (2016) on välja toodud, et lapsevanemate rahulolu haridusega on rahvusvaheliselt huvipakkuv teema juba mõnda aega. Sageli uuritakse lapsevanemate rahulolu seotuna kas mõne piirkonna, kooli või lapse vanusega. Paljud õppeasutused küsivad lapsevanematelt tagasisidet kooli ja õpetamisega seotud aspektide kohta, et sellest lähtudes parandada pakutava hariduse kvaliteeti. (Lukk *et al.*, 2016)

Rahulolu näol on tegemist mitmemõõtmelise nähtusega, mis sõltub nii õppekeskkonna teguritest kui ka indiviidide subjektiivsetest hinnangutest ja taustatunnustest. Subjektiivse kooliga rahulolu uurimine on oluline, et leida süsteemselt ja teadlikult erinevaid võimalusi HEV õpilaste arengu toetamiseks. (Lutsoja *et al.* 2021) Peaaegu kõik uuringud näitavad, et lapsevanemate rahulolu sisaldab hinnanguid nii akadeemilistele kui mitte-akadeemilistele faktoritele. Lapsevanemate rahulolu indikaatorid on näiteks: õpetajatöö efektiivsus, kooli õhustik ja turvalisus ning lapse sotsiaalne areng. Alati on olnud faktorite hulgas ka lapsevanema osalus, kaasatus ja koolipoolne lapsevanema informeeritus ning olulisemaks peeti tegureid, mis olid vahetult seotud lapse koolikogemusega. (Lukk *et al.*, 2016)

Kõikides Eesti koolides on õpilasi, kes vajavad koolis toimetulekuks tuge. Hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilaste osakaal kõigist õpilastest on arvestatav – Centari

uuringu (2016) tulemuste põhjal on 22% ringis õpilasi, kellele on määratud HEV (Reier 2019).

Uuritavas koolis on Innove poolt läbi viidud 2018. aasta üldhariduskoolide rahuloluküsitlus, kuid tagasiside ei anna infot erivajadusega õpilase rahulolust, samas on 2021. aasta uuringu aruandes välja toodud, et erivajadusega õpilased hindavad kooliga rahulolu oluliselt madalamalt, võrreldes erivajaduseta õpilaste antud hinnangutega (Lutsoja *et al.* 2021). Tallinna munitsipaalkoolide rahuloluküsitluse koondraportis (2016) viidatakse, et lapsevanemate hinnangul kaasatakse neid lapse kooli otsustusprotsessidesse ja lapse õppetegevusse pigem harva. Lastevanemate kogemusel on tavakoolides pakutavate tugimeetmete kvaliteet sageli mitterahuldav või ei pakuta neid üldse. (Räis *et al.*, 2016) Magistritöö autori üheks tööülesandeks on igapäevaselt tegeleda HEV õpilaste õppetöö koordineerimisega, mille aluseks on turvaline ja toetav õppekeskkond. Selleks, et kindlustada HEV õpilastele kvaliteetne haridus ning tagada vajalik tugi, on vaja teada ka lapsevanema arvamust. Millisena näevad vanemad hetkeseisu, millised on nende ootused ja parendamist vajavad valdkonnad õppekeskkonnas? Saadud info annab aluse muudatuste tegemiseks HEV õpilaste õppekeskkonnas, lähtudes vanemate ettepanekutest, välja toodud kitsaskohtadest ja kooli võimalustest.

Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, milline õppekeskkond toetab HEV õpilase vanema arvates lapse arengut ja õppekeskkonnas toimetulekut. Lähtuvalt eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Millised õppekeskkonna tegurid toetavad või takistavad HEV õpilaste arengut ning õppekeskkonnas toimetulekut?
- Millised on lapsevanemate ettepanekud HEV õpilast toetava õppekeskkonna loomiseks?

Antud uuringus keskendutakse püsiva õpiraskusega õpilaste vanemate arvamustele. Töö koosneb neljast osast. Esimene peatükk annab teoreetilise ülevaate kaasavast haridusest, HEV õpilase vajadustest ning sellest, millised on kooli ees seisvad ülesanded ja võimalused erivajadustega õppijate kaasamisel. Teises osas kirjeldatakse uurimuse metoodikat ja läbiviimist. Kolmandas osas esitatakse uurimuse analüüsi tulemused. Neljandas osas on uurimuse tulemuste arutelu ning kokkuvõtavad järeldused.

1. Haridusliku erivajadusega õpilane kaasavas koolis

1.1. Kaasav haridus

Kaasav haridus on üheks domineerivaks teemaks pea iga riigi haridusmaastikul ning ühine proovikivi paljude jaoks. Järjest enam riike liigub kaasava hariduse mitmekülgsema mõistmise suunas, mitmekesisust peetakse loomulikuks, protsessis osalevate õppijate jaoks pigem rikastavaks ning hariduse üldist kvaliteeti tõstvaks (Euroopa Eriõppe ja ..., 2014). See on olulisim haridusalane muudatus, kuna eeldab hariduse põhiaspektidega seotud mõtteviisi ja tavade igakülgset ning põhjalikku ümberkujundamist. Muutuste teel on õpetajaharidus, õpetamis- ja õppimistavad, kooli juhtimine ning kooli ja kodu koostöö.

Kuigi erinevad uuringud toetavad kaasava hariduse mudelite kasutuselevõttu, tekitab see pingeid, kuna lõhub välja kujunenud ja normiks muutunud tavaid ja eesmärke. Kaasava hariduse rakendamine tekitab osaliste (õpetajad, õpilased, vanemad, koolijuhid, teadlased ja poliitikakujundajad) seas erinevaid arvamusi, lootusi, muresid ja reaktsioone (Arcidiacono & Baucal, 2020) ning eeldab osaliste vahelist tihedat koostööd. Ka Häidkind ja Oras (2016) rõhutavad, et kaasava hariduse põhimõtete rakendamise edu üheks tingimuseks on koostöö erinevate huvigruppide vahel. Koostöö, vastastikku kohanemine ja reflekteeriv diskursus on märksõnad, mille puhul õpilaste mitmekesisus osutub eeliseks, mitte probleemiks, ja võrdsed võimalused loovad võimalusi suurepäraseks õpitulemusteks. (Kõrgesaar, 2020)

Koostöine, ülimalt paindlik ja sisuline kaasav haridus on oluline kogu ühiskonna seisukohast, see on panus tänapäeva ja investering tulevikku.

1.2. Kaasava hariduse põhimõtted

“Kaasava hariduse planeerimine ja rakendamine on protsess, mis puudutab kogu haridussüsteemi ja kõiki õppijaid, õigus ja kvaliteet käivad käsikäes ning kaasavat haridust tuleb käsitleda areneva mõistena.” (Euroopa Eriõppe ja ..., 2014).

Kaasava hariduse kontseptsioon ja selle rakendamine on olnud pidevas arengus. Esimesi samme kaasava hariduse suunas hakati Euroopas astuma 1960-ndatel, kui UNESCO võttis vastu diskrimineerimise vastase konventsiooni hariduses, mis sätestas, et kõigil on õigus haridusele, vaatamata inimese sotsiaalselt omistatud või tajutud erinevustele, näiteks sugu, etniline/sotsiaalne päritolu, keel, usk, rahvus, võimed, majanduslik seisund (UNESCO Convention against..., 1960).

Juba konkreetsemateks sammudeks võib pidada UNESCO Salamanca deklaratsiooni 1994. aastal, mis sisaldas järgmisi kokkuleppeid: igal lapsel on põhiõigus haridusele ning talle tuleb anda võimalus saavutada ja säilitada vastuvõetav õppimistase, iga laps on ainulaadsete omadustega, huvidega, võimetega ja õppimisvajadustega, haridussüsteeme kavandades ja haridusprogramme rakendades tuleb arvestada nende omaduste ja vajaduste mitmekesisusega, hariduslike erivajadustega inimestel peab olema juurdepääs tavakoolidele, kus läbi lapsekeskse pedagoogika arvestatakse nende vajadustega, kaasava suunitlusega tavakool, mis pakub tõhusat haridust enamikule lastele, on kõige tõhusam viis diskrimineerivate hoiakute vastu võitlemisel, vastuvõtlike kogukondade loomisel, kaasava ühiskonna ülesehitamisel ja kõigi jaoks mõeldud hariduse saavutamiseks; lisaks tõhustab kogu haridussüsteemi ja kulutasuvust (UNESCO, 1994).

Üldlevinud kaasava hariduse käsitlus on arusaam, et kõik õpilased olenemata nende erisustest õpivad kodulähedases tavakoolis koos eakaaslastega, kus on tagatud kvaliteetne õpetus, vajalik sekkumine ja tugi. Siinkohal rõhutatakse demokraatlikke väärtusi ja sotsiaalset õiglust ning enamik Euroopa riike püüdleb selle poole, et kaasavat haridust realiseerida just nimetatud käsitluse põhjal. (Kivirand *et al.*, 2020)

Alates XX sajandi lõpukümnendist tegeletakse praktilises pedagoogikas üha enam tõenduspõhisusega. Eripedagoogikas on selles vallas esileküündiv David Mitchell. Mitchell (2010) järgi lähtuvad kaasava hariduse põhimõtted kolmest peamisest argumendist:

1. Haridus on põhiline inimõigus.
2. Puuetega õpilastele mõeldud haridusprogrammide koostamisel ei peaks keskenduma inimese puudustele, vaid sellele, kuidas pakkuda kvaliteetset haridust kõigile õpilastele ning kuidas toetab seda sotsiaalne keskkond.
3. Kuna puudub selge piiritus erivajadusega ja erivajaduseta õpilaste vahel, siis ei ole põhjendatud ka eristav haridus.

Kaasava hariduse võtmeks on tavahariduse muutmine mitmekesisust väärtustavaks nii koolikultuuris kui ka praktikas (Mitchell, 2010). Kaasamisest saame rääkida siis, kui on olemas võimalused ja tingimused, millega kindlustatakse HEV õpilaste osalemine õppeprotsessis vastavalt võimetele. David Mitchell osutab, et kaasav haridus võib õigesti rakendatuna tuua kõikidele õpilastele nii õpiedu kui ka soodsaid inimsuhteid. (Kõrgesaar, 2020, lk 20)

Kokkuvõttes on kaasava hariduse kvaliteedi edendamiseks vajalikud selgelt sõnastatud poliitika, õppijat ja õpetajat toetavad tugistruktuurid ning paindlik rahastamissüsteem (Euroopa Eripedagoogika Arendamise..., 2009). Ka Skogen ja Holmberg (2002) nendivad, et

poliitilised juhised on need, mis näitavad kätte suuna, ning kool koostöös huvigruppidega on see, mis tagab kaasatuse ja kohandatud õppe kvaliteedi. Õppijate arengu toetamisel on oluliseks märksõnaks osalus. Eeldatakse, et õppijat puudutavate otsuste vastuvõtmisel võtavad juhirolli üha enam õpetajad, õppijad ja nende pered, kes omakorda teevad koostööd eri valdkondade spetsialistidega. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise..., 2009, lk 19)

1.3. Kaasav haridus Eestis

Eesti peetakse kaasava hariduskorralduse rakendamisel silmas eelkõige inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele. Kaasava hariduse eesmärgiks on tagada kõigile õppijatele võimalus tähendusrikka ja kvaliteetse hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega, taotledes kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalset kaasatust ühiskonnaelus (HTM, 2021). Kvaliteetseks hariduseks loetakse seejuures sellist haridust, mis keskendub inimeste tugevatele külgedele, mitte nõrkustele. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise..., 2009, lk 13)

Kaasav haridus puudutab õpilasi, kellel on psühhiaatri või muu eriarsti poolt pandud kliiniline diagnoos, ja ka õpilasi, kellel erinevad õpiraskused võivad tekkida ka ajutiselt, mistõttu tuleb kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel arvestada lisaks diagnoosidega õpilastele ka nendega, kes muudest teguritest tulenevalt on sattunud ebasoodsasse olukorda, mis ei võimalda saada neil haridust teiste õpilastega võrdväärset tasemel või viisil (Räis *et al.*, 2016).

Kaasava hariduse põhimõtete elluviimiseks toetab riik erivajadustega laste õpet. Õppe rahastamise toetamisel lähtutakse õpilase toe vajadusest. Alates 2018. aastast antakse riigieelarvest hariduslike erivajadusega õpilaste õppe paremaks korraldamiseks tegevuskulude toetust. Tegevuskulu toetus on mõeldud katma tõhustatud ja erituge vajavate õpilaste õppetöö läbiviimisega seotud kulu, sh abiõpetaja, õpetaja abi rakendamine, tugispetsialistide individuaalne nõustamine ja toe tagamine nii õpilastele, lapsevanematele kui õpetajatele, kohandatud õppematerjalid ja -vahendid, koolis vajaminevad individuaalseks kasutamiseks mõeldud abivahendid, kohandatud keskkonnad jne. (HTM, 2021)

1.4. Haridusliku erivajadusega õpilane

Eestis vajab iga viies üldhariduskooli õpilane (kokku ca 28 000 õpilast) õppimisel täiendavat toetust, nendest ca 8000 õpilast vajavad suuremal määral tuge (tõhustatud ja erituge) (HTM, 2021).

Erivajaduste määratlus on sõltuvuses ja muutumises vastavalt ühiskonna arengule ja nõudmistele: erinevatel ajastutel erinevates ühiskondlikes formatsioonides, erinevates piirkondades ja veel paljude tingimuste poolest erinevates lokaalsetes gruppides on toimetuleku kriteeriumid ja nõudmised erinevad. (Pandis, 2016).

Centari uuringu lõppraportis (2016) on kokkuvõtvalt sõnastatud, et HEV õpilane on iga õpilane, kelle õpetamisel on vajalik rakendada täiendavaid ressursse, et toetada tema koolis käimist ja õpiväljundite saavutamist. HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioonis peetakse vajalikuks eristada HEV õpilasi lähtuvalt ressursside hulgast, mida konkreetne õpilane vajab. Seetõttu jagab antud kontseptsioon õpilased kahte alakategooriasse.

Esimese alakategooria HEV1 alla kuuluvad õpilased, kes tulenevalt nende ajutistest või spetsiifilistest õpiraskustest vajavad tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid, eriõppe korraldust või tugispetsialistide teenuseid. Kategooria jaguneb omakorda kaheks rühmaks. HEV1a hõlmab kategooriaid: arvutamise-, kirjutamise- või lugemise raskus, ajutine õpiraskus. HEV1b hõlmab kategooriaid: õpiraskus, düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid, kerge intellektipuue, tervislikud põhjused, muu erivajadus, kui erivajadust loetelus polnud. Teine alakategooria on HEV2, mis hõlmab õpilasi, kes tulenevalt puudest või muust häirest vajavad spetsiifilist eriõppekorraldust ja ressursimahukate tugimeetmete rakendamist. (Räis *et al.*, 2016)

Enamus tavakoolis õppivatest erivajadusega õpilastest on aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (edaspidi ATH) ning kuuluvad HEV1 rühma. ATH on üks sagedasemaid psüühikahäireid lapse- ja noorukieas, millele iseloomulikke tunnuseid esineb enam kui kümnel protsendil kooliealistest lastest ja noorukitest, kuid diagnostilised kriteeriumid on neist kolmel kuni viiel protsendil, poistel kolm korda sagedamini kui tüdrukutel. ATH-le on iseloomulik tähelepanuvõime puudulikkus, püsimatus ja impulsiivsus. (Tartu Ülikooli kliinikum).

Kiive (2013) sõnul kujuneb häire eelkõige lapseeas ning püsib enamasti kogu kooliea vältel. Varasemas eas avaldub häire eeskätt püsimatuses ja ülemäärases liikumises, noorukitel füüsiline hüperaktiivsus üldjuhul väheneb ning sümptomid ilmnevad pigem sisemises rahutuses, ärrituvuses ja närvilisuses koos puuduliku tähelepanuvõime ja

keskendumisraskustega. ATH-ga lastel on raske oma tegevusi juhtida ja reguleerida, esineb häireid töömälus ja oma tähelepanu suunamises. Neil puudub püsivus tegevustes, mis nõuavad vaimset pingutust, nad ei oska oma tundeid väljendada ning sobilikult reageerida. (Kiive, 2013) Enamasti kaasneb ATH-ga ka mõni psüühikahäire. Sagedamini kaasnevad seisundid on õpivilumuste spetsiifilised häired, ärevus, unehäired, meeleoluhäired, tõrges-trotslik käitumine, obsessiiv-kompulsiivne häire, tikid, pervasiivne arenguhäire (Järvelaid, 2020). Ilma tugimeetmeteta on neil lastel raskusi õppimisega, nõuetekohase käitumisega ning eakaaslastega ja õpetajatega suhtlemisega. Igapäevane praktika ja uuringud näitavad, et ATH-ga laste püsivus ja impulsiivne käitumine häirib nende sotsialiseerumist eakaaslastega (Hoza, 2007). Hüperaktiivne õpilane segab nii õpetaja kui ka klassikaaslaste keskendumist õppetööle, nad satuvad eakaaslastega konfliktidesse ja vajavad pidevat juhendamist (Kiive, 2013). Lilleoja (2016) toob välja, et ATH-ga last aitab kõige enam ümbritsevate täiskasvanute positiivne suhtumine ja rahulik keskkond. ATH-ga laste õpetamisel on kõige olulisem järjekindlus, kindel päevarütm, selged reeglid, ajaline struktuur ja rutiin (Lilleoja, 2016).

Aina rohkem jõuab tavakooli ka pervasiivse arenguhäirega õpilasi. Maailma Terviseorganisatsiooni väljaantud RHK-10 järgi eristatakse ja diagnoositakse Eesti psühhiaatrite poolt järgmisi pervasiivse arenguhäire alaliike: lapse autism, Aspergeri sündroom, atüüpiline autism, Retti sündroom ja lapse muu desintegratiivne häire. Autismispektri häirega inimesi iseloomustavad eelkõige suhtlemisraskused, neile on omased ka piiratud ja korduvad mustrid käitumises, huvides või tegevustes. Autismiga õpilastel võib olla tõsiseid keskendumisraskusi, neile on tihti omane kehv koordinatsioonivõime, tugev ärevus ning sageli kaasnevad autismiga ka õpiraskused. Nad vajavad õpetaja igakülgselt mõistmist, toetust ja juhendamist, õpetuse struktuur ja nõuded, samuti ka õpperühma suurus peab vastama lapse võimetele. (Hannell, 2017; Kuzemtšenko, 2010). Jõgi ja Suuder'i (2007) arvates on pervasiivse arenguhäirega õpilase jaoks õppimine eriklassis palju efektiivsem, kuna seal on suurem võimalus õppekeskkonda struktureerida ja luua stabiilne keskkond. Pervasiivse arenguhäirega õpilane on tunduvalt töövõimelisem, kui teda ümbritseb rutiin nii ruumilises kui ka ajalises mõttes. (Jõgi & Suuder, 2007). Samas on oluline kaasata autismispektri häirega lapsi ka tavaklassidesse, et nad saaksid kasu tavapäraselt toimivate eakaaslaste sotsiaalse tegutsemise kogemustest - eesmärgiks on sotsialiseerumine tüüpiliselt toimivas sotsiaalses keskkonnas (Borosan, 2016, viidatud Sepajõe, 2021 j).

1.5. Kaasav kool

Eestis on koole, kus õppekorraldus lähtub kaasava hariduse põhimõttest ning lisaks eriklassi tingimusi vajavate õpilaste integreerimisele tavaklassidesse tegutsetakse aktiivselt nii õpetajate, lapsevanemate kui ka õpilaste harimisega HEV õpilastega seonduva osas. Sellistes koolides toimub tähenduslik kaasamine ja on välja töötatud strateegiad eritingimusi vajavate õpilaste samm-sammuliseks integreerimiseks tavaklassi. Tähendusliku ehk eduka kaasamise võtmeks on reeglina ka läbimõeldud tugimeetmete rakendamine, nt abiõpetajate ja tugisõpetajate tugi koos logopeedilise või psühholoogilise teraapiaga. (Räis *et al.*, 2016)

Räisi jt (2016) järgi on kaasava kooli profiil järgmine:

- Koolipidaja on otsustanud eraldada koolile lisaks riiklikule haridustoetusele ja omapoolsele tegevustoetusele raha ka abiõpetajate ja tugispetsialistide palkamiseks ning muudeks vajalikeks tugimeetmeteks.
- Kool suhtub erivajadusega õpilaste vastuvõtmisesse proaktiivselt. Koolist suunatakse õpilasi teistesse koolidesse vaid äärmisel vajadusel.
- Kool pakub võimalust õppida tavaklassides ja eriklassides vastavalt nende erivajadustele. Koolis on vähemalt logopeed ja psühholoog, tarvidusest tulenevalt ka abiõpetajad.
- Juhtkond toetab, julgustab ja tunnustab õpetajate ja tugispetsialistide võrgustikutööd ning otsib võimalusi õpetajate pädevuste tõstmiseks erivajadustega õpilastega töötamisel.
- Õpetajad oskavad ja tahavad märgata erivajadusi ning toetada õpilast efektiivselt. Õpetajatel on vajalikud eripedagoogilised teadmised ning nad rakendavad võrgustikutööd.
- HEV õpilaste vanemad on informeeritud laste erivajadustest ja osalevad aktiivselt tugimeetmete rakendamisel. Vajadusel nõustab kool lapsevanemaid, kuidas lapse erivajadusi enam arvestada. (Räis *et al.*, 2016)

Kukk (2010, viidatud Lepik, 2019 j) on öelnud, et kaasavas koolis kaob piir pedagoogika, eripedagoogika ja sotsiaalpedagoogika vahel, see eeldab uute pädevuste omandamist, rollimuutusi, koolikultuuri uut kvaliteeti, kus suurt tähtsust omab koostöö sotsiaalse võrgustikuga. Seega on kooli ja kogu pedagoogika ülesanne kohandatud õppe ja kaasamise ellu rakendamine (Skogen & Holmberg, 2002).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt (2010) lähtuvad riik, koolide pidajad ja koolid põhimõttest, et kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on

võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sh haridusliku erivajadusega õpilasele. “Põhikool on kohustatud võtma õpilaseks vastu kõik selleks soovi avaldavad koolikohustuslikud isikud, kellele see kool on elukohajärgne kool” (PGS, 2021). Otsuse elukohajärgse kooli ja erikooli vahel teeb lapsevanem. (Räis *et al.*, 2016).

Kaasavas koolis on kesksel kohal kohandatud õpe, mis hõlmab kuuluvust, osalust ja kaasvastutust sotsiaalses, ainealases ja kultuurilises klassikogukonnas. See tähendab igale õpilasele optimaalse õppekeskkonna loomist, mille lähtealuseks on õpilase võimed. Õpilaste arendamisel peab kool keskenduma koostööoskustele ja vastutustundele. (Skogen & Holmberg, 2002) Tavakoolis õppimiseks on mitu erinevat võimalust: õpilane võib õppida kas tavaklassis, eriklassis või osaliselt mõlemas. Kusjuures sisukaks kaasamiseks saab pidada tavakoolis õppimist siis, kui laps õpib võimalikult palju tavaklassis ja saab samal ajal piisavalt tugimeetmeid, et õpe oleks võimetekohane. (Räis & Sõmer, 2016) Kui tavaklassis õppimine ja üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis suunatakse õpilane täiendavatele uuringutele ning koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel rakendatakse tõhustatud tuge või erituge, mis tähendab õpet sobiva suuruse ja suunitlusega klassis (Kivirand, 2011; PGS, 2010). Vajalike meetmete mitte rakendamine või võimetele mitte vastav õpe jätab õpilase sisuliselt abita ja suureneb oht haridusliku erivajaduse süvenemiseks või koolitee katkemiseks (Räis & Sõmer, 2016).

Koolis võib lisaks tavaklassidele moodustada ka õpiabi- või tasemerühmi või eriklasse. Õpe peab olema õpilase vajadustest lähtudes põhjendatud ja ajaliselt piiritletud ning järgida tuleb haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija või koolivälise nõustamismeeskonna või mõlema soovitusi. Erituge vajava õpilase õpetamisel tavaklassis peab arvestama koolivälise nõustamismeeskonna soovitusi. Eriklassis viiakse tõhustatud tuge saavate õpilaste õppetööd läbi kuni 12 õpilasega ja erituge saavate õpilaste puhul kuni kuue õpilasega (PGS, 2010).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest lähtuvalt on õpilase toetamise võimalusi kolm: üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi. Üldine tugi on kooli poolt tagatud õpilase arengu mitmekülgne toetamine. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHISE) andmetel määratakse üldist tuge ajutise õpiraskuse korral. Juhul, kui see ei anna soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge. Seaduse järgi käsitletakse haridusliku erivajadusega õpilasena last, kes vajab kas tõhustatud tuge või erituge (PGS, 2010).

Tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervise seisundi või puude tõttu vajab vähemalt üht järgmistest

teenustest: pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes; pidevat tugispetsialistide teenust ja osaaajaga õpet individuaalselt või rühmas; pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal; õpet eriklassis. Erituge vajab õpilane, kes tulenevalt oma raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajab puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat, -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga; osaaajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis (PGS, 2010).

Eriklassis õppivad õpilased on reeglina läbinud põhjaliku hindamise ja saavad erivajadusele vastavaid tugimeetmeid nagu psühholoogi või logopeedi abi. Eriklassis õppiva õpilase kaasamise protsess algab sellest, kui õpetajad ja lapsevanem leiavad, et õpilane on valmis suuremas kollektiivis töötama. Seejärel alustatakse väikeses mahus õppimist koos tavaklassiga. Sageli on esimeseks sammuks tavaklassiga koos õppimine kas õppeaines, milles õpilane on tugev, või õppeainetes nagu kunst, käsitöö või kehaline kasvatus, kus keskendutakse vähem akadeemilistele saavutustele. See protsess on üles ehitatud katseeksituse meetodile – iga sammu järel hinnatakse, kas kaasatuse suurendamine oli edukas või mitte. Juhul kui tavaklassis õppides esineb suuri tagasilööke, siis võidakse õpilane uuesti eraldada. Protsessi vältel võib samuti varieeruda täiendavate tugimeetmete vajadus. (Räis & Sõmer, 2016)

Erivajadusega õpilane klassis seab õpetajale väga kõrged ootused. Klassikeskkonnas tuleb õpetajal arvestada nii HEV õpilaste vajadustega kui ka heade või väga heade õpieeldustega laste vajadustega. Kõik õpilased klassis peavad saama ülesandeid, mis on nende arengu seisukohast jõukohased, aga samas pakuksid ka mõõdukalt arendavat väljakutset. Seega, kõik kasutatavad õppematerjalid peavad olema kohandatud vastavalt õpilaste eeldustele. Samas peavad nad olema ka motiveerivad ja aktiveerivad, aga ühtlasi võimaldama õpilastel täita õppekava vastavalt oma eeldustele ja võimetele. (Skogen, Holmberg, 2002)

Kooli poolt rakendatavateks tugimeetmeteks võivad olla diferentseeritud õpetamine klassis, individuaalse õppekava koostamine ning abistamine väljaspool õppetunde (HTM, 2021). Seadusest tulenevalt on koolidel kohustuslik tagada vajaduse korral tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenust, mille rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ja seda korraldab kooli direktor (PGS, 2010). Tugispetsialistidel on koolides täita tähtis roll, kuna nad on inimesed, kelle peamiseks ülesandeks on õpilaste

erivajaduste märkamine ning õpetajate nõustamine küsimustes, kuidas kohandada õpet ning milliseid õppematerjale ja metoodilisi võtteid kasutada (HTM, 2021).

Eesti kontekstis on tugispetsialistideks koolis eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog ja psühholoog. Tugispetsialistide peamiste ülesannete hulka kuuluvad lapse arenguvajaduste välja selgitamine ja täiskasvanu nõustamine, mille eesmärgiks on toetada õpilase arengut, võimetekohast õppimist ja sotsiaalseid oskusi õppeprotsessis. Eripedagoog selgitab välja lapse vajadused ja õpitase ning nõustab täiskasvanut lapse arendamiseks ja toimetuleku toetamiseks vajalike tugiteenuste, võimetekohase õppekava ja –vormi ning õppekeskkonna võimaluste leidmiseks. Logopeed selgitab välja lapse kõnearengu taseme ja kommunikatsioonioskuse ning nõustab täiskasvanut lapse arendamise võimaluste leidmiseks. Psühholoog selgitab välja lapse vajadused, arengutingimused ja lapse toetamise võimalused ning nõustab täiskasvanut lapse arengu-, suhtlemis- ja käitumisprobleemide lahendamiseks. Sotsiaalpedagoog selgitab välja lapse toimetulekut mõjutavad tegurid ning nõustab täiskasvanut lapse heaolu tagamiseks ning toimetulekuraskuste ennetamiseks ja lahendamiseks. (Räis *et al.*, 2016)

Tugispetsialistid teevad koostööd nii omavahel kui ka õpetajatega. Koostöö alla kuulub nõustamine, toetamine ja suunamine õpilase õppe- ja arendustegevuste planeerimisel ja läbiviimisel. Tugispetsialistid saavad oma erialase pädevuse piires nõustada kooli juhtkonda, õpetajaid ja teisi koolitöötajaid erivajadustega õpilaste õppe korraldamisel. (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ..., 2018) Tugiteenuste seisukohast on kaasamise tulemuslikkuseks oluline roll konkreetsete õpilaste spetsiifiliste vajaduste ja eripärade tundmisel ning spetsialisti kiirel reageeringul erinevatele olukordadele. Lisaks on oluline omavaheline koostöö, infovahetus ja vastastikune abi. (Räis & Sõmer, 2016)

Koostööd peetakse kooli arendustegevuses üheks tähtsaimaks komponendiks (Fullan, 2002), kaasava kooli arengus võib see kujuneda lausa kriitiliseks faktoriks (Aidla, 2020). Ka Häidkind ja Oras (2016) rõhutavad, et koostöö on kaasava hariduse põhimõtete rakendamise eelduseks. Aidla (2020) märgib oma magistritöös, et koolijuhtide hoiakud erinevate sidusrühmade ja ka lapsevanemate suhtes olid pigem toetavad ning soodustasid koostööd kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel koolides.

Kui kool tagab HEV õpilasele vajaliku õppekeskkonna, siis on võimalik tagada tema võimetele vastav toimetulek. HEV õpilastele sobiva õppekeskkonna loomine eeldab nii koolisisest kui koolivälist koostööd õpetajate, tugispetsialistide, abiõpetajate ja teiste erialaspetsialistide vahel ning väga oluline on koostöö lapsevanematega. (Õmblus, 2018). Õppekeskkond peab olema positiivselt motiveeriv ja toetav nii õpilase, õpetaja kui ka teiste

osaliste jaoks. Õppekeskkond peaks arvestama õpilase erisusi ja toetama tema loovust. (Sepajõe, 2021)

Koolikultuur on koolile omaste normide, väärtuste, tõekspidamiste, rituaalide, sümbolite ja lugude kogum. Sageli peetakse koolikultuuri põhidimensioonideks /karakteristikuteks koostööd, kollegiaalsust ja enesetõhusust. Tänapäeval on piisavalt süvauuringuid, mis näitavad, et need dimensioonid on seotud ka õpilaste heaolutunde, turvalisuse ja arenguga isiksusena. (Sarv, 2011)

Vastavalt Põhikooli riikliku õppekava § 6 lg1 mõistetakse õppekeskkonnana õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpilased arenevad ja õpivad. Õppekeskkond toetab õpilase arenemist iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks (PRÕK, 2011). Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevasti seotud. Õppekeskkond on inspireeriv, kui õpiruumis on koostöine ja arengut ning õppimist toetav keskkond. Füüsiline ruum, kus õppijad aastate kaupa viibivad, mõjutab nii nende meeleolu, tegevusi kui ka suhteid kaaslastega. (Feldschmidt, 2016) Lähtudes Põhikooli riiklikust õppekavast (2011) on ruumide sisustus, kujundus ning õppevara õppe seisukohast otstarbekas ja esteetiline. Õppes on võimalused kasutada digitehnoloogiat, õpilastel on võimalus kasutada kooliraamatukogu ning eakohast ja individuaalsele eripärale kohandatavat õppevara. Õpet võib korraldada ka väljaspool kooli ruume ja virtuaalses õppekeskkonnas ning silmas pidades ka kehalise tegevuse ning tervislike eluviiside edendamise võimalusi (PRÕK, 2011). Sotsiaalministri määrus (Tervisekaitseõuded koolidele, 2013) kehtestab, et kooliruumid peavad olema turvalised ja neis läbiviidavad tegevused peavad olema vastavuses ruumi mõõtmete, sisustuse ja tingimustega.

Sotsiaalse ja vaimse õppekeskkonna loomisel osaleb kogu koolipere. Vastastikusel lugupidamisel ja üksteise seisukohtade arvestamisel põhinevad ning kokkuleppeid austavad suhted luuakse õpilaste, vanemate, õpetajate, kooli juhtkonna ning teiste õpetuse ja kasvatusena seotud osaliste vahel. Kõiki õpilasi koheldakse eelarvamusteta, õiglaselt ja võrdselt, austades nende eneseväärikust ning isikupära. (PRÕK, 2011)

Õpilase valmisolek õppida sõltub kindlasti sellest, kuidas ta end koolis tunneb. Turvalisus, kaitstus ja toetuse tunne annab õpilasele valmisoleku õppimiseks. Õppekeskkond, mis ei ole sotsiaalselt turvaline, kus õppija tunneb end üksi ja ei tunne end kogukonda kuuluvana, ei ole õppimiseks optimaalne (Arro, 2017). Õpetamise-õppimise protsess koolis on olemuslikult suhtlusprotsess ja hõlmab nii õpetaja ja õpilase kui ka eakaaslaste vahelisi suhteid (APA, 2015). Põld (2015) väidab, et õpetajate mõju õpilase koolirahulolule on palju

suurem kui suhted kaasõpilastega. Edukas igapäevane koolielu on oluline suhete, sotsiaalse arengu ja üldise vaimse tervise seisukohalt (APA, 2015).

1.6. Lastevanemate rahulolu ja koostöö kaasava hariduse kontekstis

Friedmani jt (2007) järgi ennustavad kõige paremini lapsevanemate rahulolu kolm faktorit: kas ja mil määral on lapsevanem saanud koolilt adekvaatset informatsiooni enda lapse kohta, kas ja mil määral on kool ja õpetajad lapsevanemat kaasanud, kas koolil on piisavalt ressursse ja kuidas on toime tulnud kooli juhtkond (sh eelarvega). Olulised on ka õppekeskkonnaga (sh kooli õhustik, õppekava, õpetaja, õpetamine, tugiteenused) seotud tegurid. Märgitud on ka õpilaste hinded ja tulemused ning vanemate osalus. (Lukk *et al.*, 2016)

Rahuloluküsitluse aruandes (2021) on välja toodud tegurid, mis lapsevanemate hinnangul mõjutavad rahulolu kooliga:

- 1) lapse põhivajaduste rahuldatus, mida on hinnatud lapse seisukohalt: lapse autonoomia, lapse seotus kaasõppijatega, lapse enesetõhusus ja lapse suhe õpetajatega;
- 2) lapsevanema rahulolu õppekeskkonna erinevate aspektidega;
- 3) lapsevanema ja kooli suhted ning infolevik;
- 4) lapsevanema rahulolu põhiharidusega ja kooli maine.

Üldiselt on lapsevanemate keskmised hinnangud 2021. aasta küsitluse tulemuste põhjal suhteliselt kõrged. Kõige kõrgemalt hindavad lapsevanemad suhteid klassijuhatajaga, infolevikut ja lapse seotust kaasõppijatega ning kooli mainet. Samas on uuringus välja toodud ka, et erivajadusega õpilased hindavad kooliga rahulolu oluliselt madalamalt. (Lutsoja *et al.*, 2021)

Enamikus rahulolu uuringutes ei ole HEV õpilase lapsevanema arvamust eraldi välja toodud, kuid eelneva põhjal võib järeldada, et suur osa rahuloluga seotud faktoritest on samased, millele lisandub rahulolu tugimeetmete ja –teenustega. Wilhelmsen jt (2021) toovad oma uuringus välja positiivse seose vanemate rahulolu ja laste sotsiaalse kaasatuse vahel. Kõige olulisemaks peetakse kaasatust, mis mõjutab suhteid eakaaslastega. Lisaks on antud uuringus märkitud, et vanemate rahulolu oleneb informeeritusest, teabe kättesaadavusest, vanemate teadlikkusest ja lapse koolikogemusest. Slade jt (2017) esitavad oma uuringu tulemustes, et vanemate seotus ja kaasatus ning vanemate ja õpetajate omavaheline suhe mõjutab märkimisväärselt vanemate rahulolu kooliga. Vanemate kaasatus ja positiivsed suhted loovad soodsa pinnase osapoolte vaheliseks koostööks. Fedorov (2016) väidab oma

uurings, et usaldusel põhinev suhe on toimiva koostöö aluseks ja lastevanemate koostööd kooliga soodustab enim kooliga suhtlemisest saadud positiivne kogemus.

Laisaare (2018) uuringu tulemused näitavad, et õpetajad ja lapsevanemad peavad koostööd oluliseks, sest selle eesmärgiks on aidata kaasa lapse arengule. Uuringus on ka välja toonud, et varasemad negatiivsed kogemused koostöös kooliga pärsvad edaspidist koostööd. Väidetakse, et koostöö elavdamist toetaks rohkemate ühisürituste korraldamine. (Laisaar, 2018) Ka Sepp (2021) näeb, et kooli ja kodu koostööd soodustab lapsevanema aktiivsem osalemine kooli tegevustes. Lisaks peeti koostööd soodustavaks teguriks kooli initsiatiivil läbi viidavaid erinevaid loengusarju ja koolitusprogramme vanemate koolitamiseks. (Sepp, 2021) Aidla (2020) uuringus tuuakse välja lastevanematega koostöö olulisus kaasava hariduse rakendamiseks. „Koostööd lastevanematega, et kaasava hariduse põhimõtted rakenduksid, hinnatakse oluliseks (285 vastajat, 94,7%)“ (Aidla, 2020).

Tallinna munitsipaal-koolide rahuloluküsitluse koondraportis (2016) viidatakse, et lapsevanemate hinnangul kaasatakse neid lapse kooli otsustusprotsessidesse ja lapse õppetegevusse pigem harva. Teistest enam tunnevad end kaasatuna nooremate klasside lapsevanemad (Hillep, 2016). Peamiste takistustena HEV õpilaste kaasamisprotsessis nähakse eelkõige õpetajate liigset koormatust ning sellest tulenevat suutmatust HEV õpilastele vajalikku tähelepanu pöörata. Nimetatud probleem seostub ka mitmete teiste väljatoodud teguritega nagu abiõpetaja puudumine, õppekavade paralleelne õpetamine või klassikomplektide liigne suurus. Lastevanemate kogemusi kokku võttes peab nentima, et valdavalt oli kriitika suunatud konkreetselt HEV tugimeetmete pakkumisele ja eriti õpetajate puudulikule toele tavakooli tavaklassides õppivale HEV õpilasele. Üldiselt olid lapsevanemad praegu pakutavate tugiteenuste valikuga rahul ja leiti, et koolidel ja õpetajatel on enamasti kõik võimalused olemas, et õpilasi toetada. (Räis & Sõmer, 2016)

Praeguse hariduskorralduse juures leiavad nii õpetajakoolituse spetsialistid, haridustöötajad kui ka märkimisväärne osa lastevanematest, et eriklasside kasutamine tavakoolides on efektiivne meede õpilaste erikooli suunamise vähendamiseks ja HEV õpilastele kodulähedases koolis õppimise võimaldamiseks. Teisalt näitasid ka küsitluse tulemused, et õpetajate hinnangul oleks 70% juhtudel saanud eriklassi suunamist vältida täiendava toe pakkumisega. (Räis & Sõmer, 2016) Lastevanemate kogemusel on tavakoolides pakutavate tugimeetmete kvaliteet sageli mitterahuldav või ei pakuta neid üldse. Selle põhjusena nähti nii kooli hoiakuid, ressursse kui ka õpetajate väheseid teadmisi ja oskusi. (Räis *et al.*, 2016) See tähendab, et eriklassi tavakoolides nähakse täna kui võimalust pakkuda õpilasele neid ressursse, mida tavaklassi õpetajal ei ole võimalik pakkuda. Eriklassid on

vajalikud näiteks HEV õpilastele, kellel on tugevaid raskusi sotsiaalses keskkonnas toime tulemisega ning sellistel juhtudel võib olla vajalik õpilase jätkamine vähemalt osaliselt eriklassis kuni kooli lõpuni. Muudel juhtudel võiks eriklassis õppimist praegusest enam kasutada ajutise meetmena. (Räis & Sõmer, 2016)

Positiivsena tuuakse välja, et alates 2010. aastast on paranenud kaasamise tulemused õpilaste sotsiaalse arengu vallas. See puudutab just varem täiesti või peaaegu täiesti segregeeritud õpilasi. Lapsevanemate ja õpetajate sõnul on ka tavakooli eriklassis õppimisel olnud tugev positiivne mõju laste sotsiaalsetele oskustele ja iseseisvale hakkamasaamisele. Peamisteks teguriteks kaasamise suurendamisel peeti õpilaste väiksemat arvu klassis ja abiõpetaja kasutamise võimalust. Nenditi ka, et mitmete tugimeetmete puhul on praeguse korralduse juures takistuseks liiga vähene rahastus, mistõttu suudetakse tugimeetmeid pakkuda vaid kõige kriitilisematele juhtudele või mõnedel juhtudel üldse mitte. (Räis *et al.*, 2016)

Peamiselt on õpilase rahulolu uuritud õpetajate ja koolijuhtide vaatenurgast, on ka mõningaid (enamjaolt kooli põhiseid) uuringuid, mis kajastavad õpilaste arvamust. HEV õpilase vanema nägemust kirjeldab selles kontekstis uuring „Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus“ (2016). Uuringus keskendutakse vanemate arvamusele seoses ühiskondlike hoiakute, kaasamise tulemuslikkuse ja tugiteenuse korraldusega. Ja Centari uuring „Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus“, millele on korduvalt ka eelnevalt viidatud.

Peaaegu kõik uuringud näitavad, et lapsevanemate rahulolu on mitmemõõtmeline ning sisaldab hinnanguid nii akadeemilistele kui mitte-akadeemilistele faktoritele. Lapsevanemate rahulolu indikaatorid on näiteks: õpetajatöö efektiivsus, kooli õhustik ja turvalisus ning lapse sotsiaalne areng. Alati on olnud faktorite hulgas ka lapsevanema osalus, kaasatus ja koolipoolne lapsevanema informeeritus, oluliseks peeti tegureid, mis olid vahetult seotud lapse koolikogemusega. (Lukk *et al.*, 2016)

Kaasav hariduskorraldus tähendab erivajadustega õpilaste kuulumist vanusejärgsesse klassi kodulähedases koolis koos asjakohaste abivahendite ja tugiteenustega. HEV õpilastele sobiva õppekeskkonna loomine eeldab nii koolisisest kui koolivälist koostööd õpetajate, tugispetsialistide, abiõpetajate ja teiste erialaspetsialistide vahel ning väga oluline on koostöö lapsevanematega. Koostöine, ülimalt paindlik ja sisuline kaasav haridus on oluline kogu ühiskonna seisukohast, see on panus tänapäeva ja investering tulevikku.

David Mitchell (2008) väidab, et vanemad mängivad hariduslike erivajadustega õppijate koolitamisel ja toetamisel olulist, kui mitte kriitilist rolli. Ennekõike kaasnevad selle rolliga õigused ja kohustused olla teabeallikaks ja partneriks oma lastele mõeldud tugiteenuste koostamisel ja elluviimisel. Vanematel on kõige parem ülevaade oma lapse arengust, mis nende last motiveerib, millised strateegiad on kõige tõhusamad, samuti on vanemad õpetajale abiks lapse käitumuslike aspektide mõistmisel. (Mitchell, 2008) Head suhted ja positiivne koostöö kõigi osapoolte vahel on rahulolu aluseks.

Magistritöö autori üheks tööülesandeks on igapäevaselt tegeleda HEV õpilaste õppetöö koordineerimisega. Rahulolu tekitav, turvaline ja toetav õppekeskkond tagab HEV õpilastele kvaliteetse hariduse. Koolis läbiviidud üldhariduskoolide rahuloluküsitluse tagasiside ei anna infot erivajadusega õpilase rahulolust, samas on 2021. aasta üldhariduskoolide rahuloluküsitluse uuringu aruandes välja toodud, et erivajadusega õpilased hindavad kooliga rahulolu oluliselt madalamalt, võrreldes erivajaduseta õpilaste antud hinnangutega.

Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, milline õppekeskkond toetab HEV õpilase vanema arvates lapse arengut ja õppekeskkonnas toimetulekut. Lähtuvalt eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Millised õppekeskkonna tegurid toetavad või takistavad HEV õpilaste arengut ning õppekeskkonnas toimetulekut?
- Millised on lapsevanemate ettepanekud HEV õpilast toetava õppekeskkonna loomiseks?

Antud uuringus keskendutakse püsiva õpiraskusega õpilaste vanemate arvamustele.

Uurimus on läbi viidud Tallinna äärelinna põhikoolis, kus õpib ligi 500 õpilast. Püsiva õpiraskusega õpilasi on 30, neist 21 õpilast saavad tõhustatud tuge ja 9 erituge. Õpilased õpivad nii tavaklassides kui ka eriklassides. Tuge vajava õpilase klassi määramine oleneb toe vajadusest, aga ka lapsevanema soovist. Eriklassid on koolis alates 2011/12 õppeaastast. Eriklassi õpilaste integreerumise ja sotsialiseerumise eesmärgil on osad tunnid lennuülesed ja mitmed tõhustatud toe õpilased õpivad tavaklassis. Klassiruumid on kohandatud õpilaste vajadustele vastavaks.

Koolil on välja kujunenud toimiv tugimeeskond (HEV koordinaator, eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog) ja õppimist toetav tugisüsteem (õpetajate konsultatsioonid, õpiabitunnid, õppimine rühmatunnis, pikapäevarühm), juhtkond on toetav ja osaleb tegevustes. Kord nädalas toimub tugimeeskonna koosolek, kus arutatakse esile kerkinud

probleeme ja meetmeid. Vajadusel osalevad HEV koosolekutel ka aineõpetajad, klassijuhataja ja juhtkonna liikmed.

Kool on projektide „Roheline Kool“, „Tervist edendav kool“, „Liikuma kutsuv kool“, „VEPA“, „Kiusamisest vabaks“ ja „Kogupäevakool“ aktiivne liige. Koolil on toimiv õpilasesindus, hoolekogu ja vanematekogu. Kool innustab õpetajaid, õpilasi ja lapsevanemaid osalema rahuloluküsitlustes. Koolis on toetav õpi- ja töökeskkond, lähtutakse ühiselt välja töötatud hea tava reeglitest ja väärtustest.

2. Metoodika

2.1. Andmekogumismeetod

Uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt valiti uurimistöö läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis, kuna see võimaldab süvitsi uurida inimeste mõtteid, kogemusi ning tundeid (Laherand, 2008). Töös on tähtsal kohal uuritavate seisukohad ning nende kogemused (Hirsjärvi jt, 2010). Uurimuse käigus ei tooda välja arvulisi näitajaid, vaid keskendutakse intervjueeritavate arvamusele. Informatsiooni kogumiseks kasutati poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis võimaldab koguda üksikasjalikku infot inimeste kogemuste kohta (Laherand, 2008). Poolstruktureeritud intervjuu puhul kasutatakse varasemalt koostatud intervjuukava (Lisa 1), kuid samas säilib võimalus intervjuude läbiviimisel muuta küsimuste järjekorda või küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik jt, 2014). Lisaks võimaldab intervjuu luua vastajaga vahetu kontakti ja märgata vastajate emotsioone, kehakeelt ning hääletooni. Küsimuste arusaadavus tagatakse pilootintervjuuga ühe hariduslikult erivajadusega õpilase vanemaga. Vajadusel muudetakse või täpsustatakse küsimuse sõnastust. Intervjuu kava küsimuste koostamisel tugineti teooriale ning lähtuti uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest. Kvalitatiivne meetod ei võimalda tulemuste üldistamist, need kehtivad selles uurimuses osalejate kohta.

2.2. Uurimuses osalejad

Käesoleva magistritöö uurimuslikus osas on intervjueeritud HEV õpilase lapsevanemaid. Vanemate valik on koostatud põhimõttel, et intervjueeritavate hulgas oleks erinevas vanuses ning nii eriklassis kui ka tavaklassis õppivate HEV õpilaste vanemaid. Valiku tegemisel on konsulteeritud ka HEV koordinaatori ja klassijuhatajatega, kes tunnevad nii lapsi kui ka vanemaid. Individuaalintervjuus osalemiseks saadeti vastavasisuline e-kiri viieteistkümnemele

HEV õpilase (tõhustatud tugi ja eritugi) vanemale, nõusoleku andis kaheksa HEV õpilase vanemat, kelle lapsed õpivad 3.-8. klassis (neli tõhustatud toe klassis, üks eritoe klassis ja kolm tavaklassis).

2.3. Uurimuse käik ja andmeanalüüs

Eelinformatsiooniks saadeti nõusoleku andnud vanematele e-kirja teel mõned küsimused intervjuu kavast. Intervjuude toimumise ajad ja koht (zoom) lepiti kokku e-kirja või telefoni teel märtsis 2022. Pilootintervjuu ja seejärel esimesed viis intervjuud viidi läbi märtsikuu jooksul ja kolm intervjuud aprilli alguses. Intervjueerimisel lähtuti peamiselt intervjuukavast, kuid inspireerituna intervjueeritava vastustest või arusaadavuse tagamiseks küsiti ka mõningaid lisaküsimusi. Intervjuude pikkused olid erinevad. Kõige pikem intervjuu kestis 1 tund ja 20 minutit ning kõige lühem 37 minutit, keskmine intervjuu pikkus oli 50 minutit.

Intervjuud salvestati digitaalselt, transkribeeriti sõna-sõnalt, et säilitada võimalikult täpne sisu edasiandmine, ning kategoriseeriti. Transkribeerimisel jäid välja mõned teemasse mittepuutuvad lõigud, intervjuude teksti tuli kokku 15 lehekülge. Intervjuude transkriptsioonid loeti mitmekordselt läbi, mille käigus märgiti eri värvidega ära olulised tekstilõigud/laused/sõnad ning anti neile kood. Seejärel koostati Wordi dokumendis tabel, kuhu kanti tsitaadid ja koodid ning sarnased koodid koondati kategooriate alla.

2.4. Uurimuse eetiline aspekt

Uurimuse puhul tuleb arvestada eetiliste aspektidega kogu uurimisprotsessi jooksul, alates uurimuse planeerimisest kuni uurimistulemuste esitamiseni. Lapsevanemate osalemine intervjuudes lepiti kokku e-kirja teel. E-kirjas selgitasin kõigile intervjueeritavatele, et uurimuses osalemine on vabatahtlik, anonüümne ning nende isikuandmeid töös ei avaldata, samuti andsin ülevaate uurimuse taustast ja eesmärgist. E-kirja teel andis lapsevanem ka oma nõusoleku intervjuus osalemiseks. Intervjuu alguses selgitati veel kord uurimuse tausta ja eetilisi aspekte ning intervjueeritavalt küsiti nõusolekut vestluse salvestamiseks diktofoniga ja vastuste analüüsi kasutamiseks töös. Vanemate anonüümsuse kaitsmiseks ei avalikustata nende nimesid.

2.5. Uuriija eneserefleksioon

Uurimistöö läbiviimine on olnud autori jaoks väga huvitav ja põnev protsess. Protsessi algus oli natuke ebakindel. Tundus, et nõusolekuid intervjuudes osalemiseks pole piisavalt ja kahtlused olid ka intervjuerimise oskuste osas. Intervjuude läbiviimisel lähtus autor intervjuukavast, siiski tekkis kartus, et kas küsimuste küsimisel jäädakse erapooletuks või toimub intervjueritava tahtmatu mõjutamine autori isiklikest hoiakutest või teadmistest lähtuvalt. Intervjuude transkribeerimist alustati kohe pärast intervjuu läbi viimist, see andis hea võimaluse näha tegevust kõrvaltvaates ja edaspidiste intervjuude tegemisel oma vigadest õppida. Peamiseks probleemiks oli liiga aktiivne sekkumine vestlusesse, edaspidi püüdis autor olla pigem kuulaja rollis.

Intervjuud andsid positiivse meelestatuse, suhtlustõrkeid ei tekkinud. Enamik intervjueritavaid olid küll täiesti võõrad, kuid nad olid suhtlemisel väga avatud ja teemast huvitatud. Lapsevanemate intervjuerimine oli väga huvitav kogemus ning juurde saadi palju uusi mõtteid ja teadmisi, mida rakendada oma igapäevatoos või edasi uurida. Positiivset tunnet tekitas ka intervjueritavate tagasiside uurimistöö teemale, mida kõik pidasid väga aktuaalseks ja vajalikuks.

3. Uurimuse tulemused

Antud peatükis on välja toodud uurimistulemused uurimisküsimuste kaupa.

Õppekeskkonnaga seoses osutusid intervjueritavate jaoks olulisteks teemadeks suhted, koostöö seoses infoga, erivajadustega arvestamine ja sotsialiseerumine. Arvamust avaldati ka seoses tugiteenustega ning intervjuudest võis välja lugeda viiteid ka lapse koolikogemusele. Väga vähesel määral puudutati ka õppetööd ja hindeid. Lastevanemate ettepanekud õppekeskkonna parendamiseks on välja toodud peatüki viimases osas. Intervjuudes ei avaldunud silmapaistvaid erinevusi lähtuvalt vanuseastmest või klassispetsiifikast, v.a paaril korral, mis on vastavalt ka välja toodud.

Analüüsis on esitatud intervjueritavate mõtted suures osas muutmata kujul, mõnel juhul on arusaadavuse tagamiseks muudetud lauseehitust. Mõtted on esitatud eristavas kirjastiilis. Tsitaatides on kasutatud märget /.../, mis tähistab vahele jäänud juttu, mille väljatoomine ei olnud uurimuse seisukohalt oluline.

3.1. Õppekeskkonna tegurid, mis toetavad või takistavad HEV õpilaste arengut ning õppekeskkonnas toimetulekut

Õppekeskkonna alla kujunesid järgnevad kategooriad: füüsiline keskkond ning vaimne ja sotsiaalne keskkond sh. suhted, sotsialiseerumine ning infovahetus ja sellega seotud koostöö. Eraldi on välja toodud tugiteenused ning lapse koolikogemus lapsevanema arvamustes.

Kooli füüsiline keskkond hõlmab nii koolihoonet kui ka kooli ümbrust, kus õpilane saab turvaliselt suhelda, liikuda ja mängida. Füüsiline keskkond peab toetama õpilast nii individuaalses tegevuses kui ka pakkuma sotsialiseerumisvõimalusi, olema positiivselt motiveeriv ja toetav nii õpilase, õpetaja kui ka teiste osaliste jaoks ning arvestama õpilase erisusi. Füüsiline ruum, kus õppijad aastate kaupa viibivad, mõjutab nii nende meeleolu, tegevusi kui ka suhteid kaaslastega. Sellepärast peab füüsilise keskkonna loomisel arvestama õpilaste eripäradega. Lastevanemate arvates on füüsiline keskkond toetav ja võimalusi pakkuv.

Kogu kool, klassiruumid, koridorid on tehtud kaasavaks. Lastel on olemas istumispallid ja tuikuvad toolid, vajadusel kasutatakse vaheseinu. See on nii äge!

Õppekeskkond, ütlen ausalt, see kool ja kogu klassiruum ja kõik võimalused, mis on lastele enesearenguks loodud, on üks parimaid keskkondi, kus minu laps saab koos teiste lastega kasvada /.../, ja seda kõike tänu õpetaja ja koolimeeskonna tööle.

Erivajadusega last aitab kõige enam ümbritsevate täiskasvanute positiivne suhtumine ja rahulik keskkond. Vaimse õppekeskkonna peamiseks loojaks ja kujundajaks peetakse eelkõige õpetajat. Õpetaja vastutab selle eest, et õppekeskkond toetab õpilase arenemist iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks, on toetav ning arvestab lapse eripärasusega.

Õpetaja on loonud keskkonna, mis on toetav, paindlik ja arvestab lapse eripärasid.

Lastevanemate arvates on oluline, et õpetaja mõistab, et pole ühte kõigile sobivat meetodit, vaid on avatud katsetama erinevaid meetodeid, lähtudes lapse vajadusest ja võimekusest, ning ei piirduta ainult õppemeetoditega, vaid tegeletakse ka käitumuslike aspektidega. Lastevanemad hindavad infot erinevatest meetoditest, mida koolis kasutatakse ja millega nemad omakorda saavad kodus töötada ja last edasi arendada.

/.../ meetodid järjepidevad, paindlikud ja lapsele mitte keerulised /.../ Mulle meeldib, et erinevad õpetajad kasutavad erinevaid lähenemisi /.../ ja mitte ainult õppetööga seoses, vaid laste arenguks üldisemalt.

/... / mulle tundub, et õpetaja poolt on selline hästi avatud lähenemine, ta on proovinud erinevaid meetodeid ja see on väga tore, et laps saab proovida ja õpetaja saab proovida ja mõlemad õpivad sellest. /.../ ja lapsevanem saab proovida ja õpib sellest /.../ sellel on positiivne mõju ka lapse käitumisele.

Õpetamise-õppimise protsess koolis hõlmab nii õpetaja-õpilase kui ka eakaaslaste vahelisi suhteid. Positiivsed suhted, arengut toetav õppekeskkond on õpilase ja vanema rahulolu aluseks. Antud uuringus peavad lapsevanemad kõige olulisemaks suhteid õpetaja ja lapse vahel. Suhteid õpetajatega defineeritakse läbi õpetaja suhtumise lapsesse. Õpetajalt oodatakse head suhtumist, lapsesõbralikkust ja koostööd, leitakse, et õpetaja ja õpilase vahelised head suhted ja vastastikune usaldus loovad vabama õhkkonna, kus koos õppida ja tegutseda.

Mulle meeldib see, et õpetajad võtavad minu poega kui võrdset, see loob õpetaja ja õpilaste vahel head suhted ja usalduse.

Õpetajad suhtuvad temasse austuse, viisakuse ja headusega. Minu lapsele väga meeldib tema õpetaja.

Suhetes klassikaaslastega toovad mitmed lapsevanemad seoseid kiusamisjuhtumite või konfliktidega. Erivajadustega õpilaste püsimatu ja impulsiivne käitumine häirib teisi õpilasi ja võib põhjustada konflikte ning tekitab raskusi eakaaslastega suhtlemisel. Üldiselt hinnatakse suhteid klassikaaslastega heaks või rahuldavaks, kui vahel esinebki konflikte või kiusamist, siis peetakse neid üksikjuhtumiteks ja lahendatavateks.

Klassikaaslastega saab hästi läbi. Kiusamisjuhtum kunagi oli, aga see sai lahenduse.

Tundub, et päris head on. Mingeid suuri probleeme ei ole olnud, et keegi teda järjepidevalt kiusaks.

Otsesest kiusamist või konflikte ei ole, suhted rahuldavad, pigem sõbralik klass.

Mõnikord keskkonnast tulenevad ärritused (teised õpilased) löövad lapse rivist välja.

Suhteid ja koostööd õpetajatega ning eelkõige klassijuhatajaga kirjeldatakse positiivselt ning rahulolematust ei väljendata. Koostöö seisukohalt on oluline, et vanemad tunneksid end kaasatuna, et neid võetakse kuulda ja nende arvamust arvestatakse ja austatakse. Ülekooliliselt kaasatakse lapsevanemaid seoses erinevate sündmuste tähistamisega, oodatakse osalema hoolekogu või vanematekogu töös ja klassipõhiselt on vanemaid kutsutud appi klassiürituste korraldamisele. Kodu ja kooli üldisemas koostöös näevad lapsevanemad, et suhtluse algataks kool.

/.../ kui kool on kutsunud, siis olen käinud ja nõu ja jõuga abiks olnud.

Olen osalenud vanematekogu töös.

Suhteid vanema ja õpetaja vahel kirjeldavad lapsevanemad seoses infovahetuse ja sellest tuleneva koostööga. Infovahetusse seoses lapse arenguga on lapsevanemad kaasatud ja tihti on nad ka suhtluse algatajad.

Ma olen saanud kõik vastused, kui ma olen klassijuhatajale kirjutanud. Praegu tundub, et kõik toimib, koostöös kooliga oleme saanud asja korda.

Iga kord, kui on vaja, olen temaga ühendust saanud ja ta on alati aidanud. Selles suhtes mitte mingeid etteheiteid ei ole. Sellist asja pole olnud, et klassijuhatajalt abi ei saa, et pean kuhugi edasi pöörduma. /.../ koostöö klassis ja õpetajaga on väga hea.

Infoallikadena nimetatakse enim e-Kooli ja õpetaja e-kirja. Koostöös seoses infovahetusega tuuakse välja õpetaja kättesaadavus, info kiirus ja selgus. Piisav ja adekvaatne info loob hea aluse rahulolule. Läbi e-Kooli saavad lapsevanemad infot lapse õppetegevuse ja käitumise kohta. Klassijuhataja e-kirja peetakse oluliseks mahukama või täpsustava info saamiseks. Intervjuudest tuli ka välja, et osad lapsevanemad on rahul infoga, mida neile pakutakse, ja isegi küsimuste korral eelistavad nad oodata, mitte ei pöördu ise täpsustava info saamiseks. Kujundava hindamise info kohta on arvamused kahetised, osade meelest on see

igati arusaadav ja piisav, mõnel korral märgiti, et oodatakse rohkem infot lapse arengu kohta üldisemalt, mitte ainult seoses õppekava täitmisega. Ühel juhul leiti, et kujundav hindamine ei ole piisavalt arusaadav ja eelistaks pigem hindeid. Kokkuvõttes jäi seoses kujundava hindamisega kõlama siiski positiivne noot ja eriti hinnatakse poolaasta ja aasta kokkuvõtteid. Mõned lapsevanemad märkisid ka, et on kursis kooli kodulehega ja on kooli facebooki igapäevased jälgijad, kus peamiselt kajastatakse koolielu sündmusi.

/.../ eelkõige läbi e-kooli ja õpetaja saadab sõnumi või helistab /.../meil on selline kokkulepe /.../ Minu jaoks on info piisav ja arusaadav

E-kool annab piisavat infot. Kui pole aru saanud, siis olen küsinud. /.../ see info, mis koju jõuab, näitab, et asi läheb paremuse poole.

Vaatan e-Kooli mitu korda päevas, kui midagi on, siis õpetaja saadab kohe meili ja tundub nagu arusaadav olema.

Hindamine on selge /.../ aastalõpukokkuvõtted on ka väga head.

Infovahetus ja sellest tulenev koostöö on ka üks suuremaid rahulolematuse põhjuseid. Antud juhul tuleb välja ka erinevus tavaklassis ja eriklassis õppivate laste vanemate hinnangute vahel. Kui eriklassis õppivate laste puhul olid vanemad seoses infovahetusega pigem positiivselt meelestatud, siis tavaklassis õppivate laste puhul ei osutunud vajalik info lapsevanema arvates konstruktiivseks koostööks alati piisavaks. Eelkõige soovitakse aineõpetajalt rohkem tagasisidet lapse käitumise ja saavutuste kohta.

Tahame rohkem tagasisidet, iga väiksem tähelepanek on abiks, kuidas me teda kodus saaksime suunata. /.../ koduga koostöös saab laps ka koolis kasutada õpitud oskusi, aga seda võiks olla rohkem.

Tahaks rohkem tagasisidet, et kus need lüngad on ja millega peaks rohkem tegelema.

/.../ aga mitte alati ei kirjuta õpetajad e-kooli väga põhjalikult, tahaks rohkem teada arengu ja käitumise kohta.

Meil on muidu õpetajaga hea koostöö /.../ helistame ja arutame nädala läbi ja tema tähelepanekud lapse kohta. /.../ aga iga kord ei ole õpetajat kätte saanud.

Sotsialiseerumist peetakse lastevanemate poolt väga oluliseks. Sotsialiseerumise toetajana nähti lennuüleseid tunde, kaasamist tavaklassi, ühisüritusi, väljasõite ja pikka õuevahetundi, kus teiste lastega koos olla. Loomulikult on seoses väljasõitudega ja tavaklassi kaasamisega esinenud lapse erivajadusest tingituna arusaamatusi, kuid sellegipoolest eelistavad lapsevanemad, et laps oleks aktiivselt kaasatud erinevatesse tegevustesse koos teiste lastega.

Käivad teiste klassidega koos väljasõitudel ja lapsed on tuttavad, see on olnud kindlasti suureks abiks sotsialiseerimisel.

Mulle väga, väga meeldib, et lapsed saavad käia teatris, muuseumis, raamatukogus, on palju erinevaid ringe /.../ ikka selleks, et teistega koos olla ja /.../

Tavaklassi tundides on probleeme olnud, aga ikkagi on hea, et ta saab ka teistega suhelda.

Hästi olulised on pikad vahetunnid, värskes õhus olemine, teiste klassidega koos on hästi hea.

Antud uuringus osales lapsevanemaid, kelle lapsed õpivad nii tavaklassis kui eriklassis. Eriklassis viiakse tõhustatud tuge saavate õpilaste õppetööd läbi kuni 12 õpilasega ja erituge saavate õpilaste puhul kuni kuue õpilasega, tavaklassis õpib kuni 24 õpilast. Lähtudes teooriast on nii mitmelgi juhul HEV õpilase jaoks õppimine väiksema õpilaste arvuga klassis palju efektiivsem, kuna seal on suurem võimalus õpet diferentseerida, õppekeskkonda struktureerida ja luua stabiilne keskkond. Samas, seoses klassi õpilaste arvuga või klassi spetsiifikaga ei too lapsevanemad välja õppetööd puudutavaid tegureid, vaid peavad tähtsamaks väljavaateid sotsialiseerumiseks.

/.../ praegune õpikeskkond on väga hea (11 õpilast), sobiks ka väiksem klass, arvestades tema eripära. Ka seal saab laps väga hästi sotsialiseeruda.

/.../ veel väiksem klass (praegu 11 õpilast) ei tuleks tema puhul kõne alla just selle sotsialiseerumise ja inimesena kasvamise jaoks.

Kindlasti tavaklass – areneb tavaliste laste moodi. Läheb vooluga kaasa. Suurem võimalus sotsialiseeruda, tunnetada ennast grupi liikmena.

Ka klassiruumi asukoha puhul toovad lapsevanemad olulise kriteeriumina välja just sotsialiseerumisvõimalused.

Mis mulle väga meeldib praegu, et tema klass on teiste klassidega sama koha peal ja saab ka teiste lastega sotsialiseeruda.

Tugispetsialistidest on enim välja toodud eripedagoog, kelle tuge ja abi peetakse konstruktiivseks ja oluliseks, samas nenditakse, et abi vajadus on suurem, kui reaalselt seda saadakse. Ka psühholoogi olemasolu üle pigem rõõmustatakse. Vähem on mainitud sotsiaalpedagoogi ja kooliõde. Enamikul juhtudel märgitakse saadud tuge ja abi piisavaks. Kordagi ei nimetatud HEV koordinaatorit, ometi on peaaegu kõik HEV lapse vanemad osalenud vähemalt korra ümarlauas, kus on peamine roll just HEV koordinaatoril. Tugipersonali liikmeks nimetatakse ka alati abivalmis raamatukogutädi ning muud personali nagu valvuri- ja sööklatädisid ning pikapäevarühma õpetajat.

Korduvalt töid lapsevanemad välja logopeedi puuduse, keda nähakse lapse arengu ja õpitegevuse olulise toetajana. Paaril korral nimetati ka, et abiõpetaja saaks olla õppetöös nii õpilase kui õpetaja toetaja.

Meie oleme eripedagoogi poole pöördunud ja olen ka abi saanud. Ta on olnud ka klassijuhataja üks tugipunktidest.

/.../ ja see, et on olemas tugivõrgustik, mitte ainult õpetaja, vaid kogu meeskond.

Mina olen väga adekvaatset abi saanud, mind on alati ära kuulatud ja see abi on mind aidanud.

Kõige positiivsema tugimeetmena on välja toodud õpiabi tunde. Kool suudab pakkuda õpiabi tunde peaaegu igale õpilasele, kellel selleks ajutine või püsiv vajadus on. Lisaks on tugimeetmetena märgitud ka pikapäevarühma ja koostööd huvikooliga. Ühel juhul märgiti, et õpiabi tunnid on küll head, aga mitte piisavad, vaja oleks rohkem tugiteenuseid, samas ei osanud intervjueritav öelda, mis need oleksid.

Õpiabi tunnid on väga head /.../ väga hea süsteem ja loogiline lähenemine

Kui õpiabi koolis ei tehtaks, siis peaks seda kodus tegema ja päev veniks veel pikemaks ning vanemad ei pruugi ka pädevad olla. Tema puhul on ainuõige variant saada koolis õpiabi.

Õpilase valmisolek õppida sõltub kindlasti sellest, kuidas ta end koolis tunneb. Turvalisus, kaitstus ja toetuse tunne annab õpilasele valmisoleku õppimiseks. Laste positiivne koolikogemus lapsevanema arvates seostub klassikaaslaste, kooli personali (algklassides eelkõige klassijuhatajaga) ja huvitegevusega. Kooli personalist toodi positiivsete mõjutajatena välja raamatukogutädi, kooliõde, valvuri- ja sööklatädid. Peaaegu kõik intervjueeritavad nimetasid, et lapsele meeldib väga tema õpetaja(d). Mitmel juhul ei toodudki põhjendust, vaid nenditi, et laps tunneb end koolis turvalisena ja hoituna ning on kooliga rahul. Välja oli toodud ka, et lastele meeldib kontaktõpe rohkem kui distantõpe. Murekohana märgiti veel pikki päevi (laps on väsinud), ühel juhul oli probleem õppetegevuse diferentseerimise vähesusega ja õpilaste suure arvuga klassis.

Mu poeg tahab kooli minna, talle meeldib õppida, see tähendabki seda, et kogu kooli personal on loonud sellise õppimise ja mängimise keskkonna.

Pole nagu kuulda olnud, et kooli ei taha minna. Isegi siis, kui hommikul on peavalu ja ta alguses arvab, et vist ei lähe kooli, aga kui peavalu üle läheb, siis tahab kooli. Nii et pigem nagu meeldib koolis.

Kui laps läheb hea meelega kooli ja tuleb sealt rõõmsas tujus, siis järelkult tunneb ta ennast seal hästi. Ükspäev oli ta veidi haiglane ja jätsin ta koju. Õhtul küsisin, et kuidas end tunned, kas homme kooli lähed? Laps vastas, et muidugi lähen!

/.../ need klassivälised üritused talle väga meeldivad.

3.2. Lapsevanemate ettepanekud HEV õpilast toetava õppekeskkonna loomiseks

Ettepanekud seonduvad suuresti juba eelnevalt välja toodud probleemkohtadega või juba tehtavate tegevuste jätkamise ja edasi arendamisega.

Lastevanemate arvates peaks kool rohkem rõhku panema laste kehalisele liikumisele, sh. mõeldakse ka liikumist ainetunnis. Eriti oluliseks peetakse liikumist õues pikkadel vahetundidel ja õuesõpet, mida võiks rohkem olla. Samuti sooviti, et jätkataks lastevanemate koolitustega ja kaasataks vanemaid mitte ainult üritustele, vaid ka kooli igapäevatoösse.

Koolitused lapsevanematele on üks parim osa programmist, mida aastate jooksul olete teinud, sellega peaks kindlasti jätkama.

/.../ tahaks rohkem koos lapsega selles keskkonnas viibida, kaasata vanemaid nt spordipäevale või ainetundi.

Ettepanekud seoses infoga puudutasid eelkõige e-Kooli täitmist, sooviti infot lapse arengu kohta üldisemalt, mitte ainult õppetöösse puutuvat. Tundub, et hindamine tagasisidena on piisavalt arusaadav, aga lapsevanemad soovivad rohkem teada ka lapse hakkamasaamise ja toimetuleku kohta koolielus.

Aineõpetajad võiksid rohkem infot jagada, et kuidas ta tunnis hakkama saab /.../ tahaks rohkem teada arengu ja käitumise kohta.

/.../ kirjutage e-Kooli rohkem märkamisi.

Ka järgnev ettepanek on seotud murega e-Kooli täitmisel. Koolis kehtib kokkulepe, et e-Kool peab olema täidetud hiljemalt kell 17.00 ja I kooliastmes on igapäevases kasutuses ka õpilaspäevik. Selgus, et antud lapse klassis ei täideta õpilaspäevikut korrapäraselt ja vajalik info jõuab e-Kooli liiga hilja. Sellest ka ettepanek, et algklassides võiks info jõuda e-Kooli varem (hiljemalt kell 13.00) ja ka õpilaspäeviku korrapärane täitmine hoiaks ära e-Koolist tulenevad viivitused.

/.../ järgmise päeva kodused ülesanded märgitakse e-Kooli liiga hilja, aga laps sooviks koos eraõpetajaga õppimised ära teha enne trenni.

Ettepanekutes seoses tugiteenustega märgiti ära, et kindlasti peab jätkama õpiabi tundidega ja eriklassidega, ning toodi välja ka mitmed konkreetsemad mõtted.

Kooliõde võiks seksuaaltervise ja hügieeni loenguid teha /.../

Kindlasti ootan koostööskuste ringi jätkumist, mis minu lapse käitumisele mõjus väga positiivselt.

Spetsialistide osas märgiti korduvalt logopeedi puudumist, lapsevanemad leiavad, et logopeedi abi on ülioluline ja vajalik nii õppetöös kui suhtlemisel. Mainiti ka abiõpetajate vajalikkust seoses õppetööga klassis.

/.../ erialaspetsialistid võiksid rohkem panustada minu lapse puhul, et ei peaks nii palju väljastpoolt otsima.

Õpetajad võiksid talle rohkem öelda, et kui ta hakkab niimoodi ringi vaatama, et pidagu järge /.../ abiõpetajast oleks küll kasu.

Ühel juhul puudutas ettepanek ka lapsevanema algatust pakkuda lastele ekskursioone, antud juhul pakub vanem õppekäiku puidutöötlemise töökotta, mis otseselt haakub tehnoloogiaõpetuse puutöö teemaga.

Kokkuvõtvalt selgus uurimistulemustest, et lastevanemate arvates on füüsiline keskkond toetav ja võimalusi pakkuv. Rohkem rõhku peaks panema laste kehalisele liikumisele, sh. liikumisele ainetunnis. Hinnatakse infot ja koostööd seoses erinevate õppemeetodite kasutamisega.

Väga oluliseks peetakse laste sotsialiseerimisvõimalusi. Positiivsena nähakse, et laps on aktiivselt kaasatud erinevatesse tegevustesse koos teiste lastega (lennuülesed tunnid, kaasamine tavaklassi, ühisüritused, väljasõidud ja õuevahetund).

Suhetest peetakse kõige olulisemaks suhteid õpetaja ja lapse vahel. Õpetajalt oodatakse head suhtumist, lapsesõbralikkust ja koostööd, mis loob vastastikuse usalduse ja vabama õhkkonna, kus koos õppida ja tegutseda. Suhteid klassikaaslastega hinnatakse heaks või rahuldavaks, kui vahel esinebki konflikte või kiusamist, siis peetakse neid üksikjuhtumiteks ja lahendatavateks. Suhtes vanema ja õpetaja vahel lähtutakse kaasatusest ja kriteeriumist: kas ja mil määral on lapsevanem saanud koolilt adekvaatset informatsiooni

enda lapse kohta. Suhteid õpetajatega ja eelkõige klassijuhatajaga kirjeldatakse positiivselt, kuid soovitakse olla laste tegevustesse koolis rohkem kaasatud.

Lapsevanema peamiseks infoallikaks on e-Kool. Üldiselt märgiti, et saadav info on arusaadav ja piisav, kuid võiks olla ajaliselt varasem, eelkõige info, mis puudutab koduseid ülesandeid järgmiseks päevaks. Tavaklassis õppivate laste vanemad soovivad rohkem infot lapse arengu kohta üldisemalt, mitte ainult seoses õppekava täitmisega.

Tugispetsialistide tuge ja abi peetakse konstruktiivseks, samas nenditakse, et abi vajadus on suurem. Korduvalt tõid lapsevanemad välja logopeedi puuduse, keda nähakse lapse arengu ja õpitegevuse olulise toetajana ning ettepanekud puudutasid ka abiõpetaja vajalikkust. Väga rahul ollakse õpiabi tundidega.

Laste positiivne koolikogemus lapsevanema arvates seostub klassikaaslaste, kooli personali (algklassides eelkõige klassijuhatajaga) ja huvitegevusega. Üldiselt arvati, et laps tunneb end koolis turvalisena ja hoituna ning on kooliga rahul.

4. Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, milline õppekeskkond toetab HEV õpilase vanema arvates lapse arengut ja õppekeskkonnas toimetulekut. Lähtuvalt eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Millised õppekeskkonna tegurid toetavad või takistavad HEV õpilaste arengut ning õppekeskkonnas toimetulekut?
- Millised on lapsevanemate ettepanekud HEV õpilast toetava õppekeskkonna loomiseks?

Uurimusest selgus, et lapsevanema arvates loodud õppekeskkond pigem toetab HEV õpilase arengut ja õppekeskkonnas toimetulekut. Välja on toodud tegurid, mis toetavad või takistavad HEV õpilaste arengut ning õppekeskkonnas toimetulekut, ning lapsevanemate ettepanekud HEV õpilast toetava õppekeskkonna loomiseks.

Antud uuringus keskendutakse erinevatele keskkonnast tulenevatele teguritele, uuritakse, milline peaks lastevanemate arvates olema HEV õpilast toetav füüsiline keskkond, kuidas mõjutavad rahulolu suhted ja koostöine infovahetus ning kuidas hinnatakse tugimeetmete tõhusust. Lapse koolikogemust kirjeldatakse lapsevanema arvamuse põhjal.

Kaasav hariduskorraldus tähendab erivajadustega õpilaste kuulumist vanusejärgsesse klassi kodulähedases koolis koos asjakohaste abivahendite ja tugiteenustega. Keskendutakse sellele, kuidas pakkuda kvaliteetset haridust kõigile õpilastele ning kuidas toetab seda

sotsiaalne keskkond. (Mitchell, 2010) Sotsiaalne keskkond hõlmab HEV õpilase kuuluvust ja osalust klassi- ja koolikogukonnas. Lisaks sotsiaalsele keskkonnale tuleb rõhku panna ka vaimsele ja füüsilisele keskkonnale. Vastavalt Põhikooli riikliku õppekava § 6 lg1 mõistetakse õppekeskkonnana õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpilased arenevad ja õpivad (PRÕK, 2011). Kaasav haridus eeldab keskkonda, kus luuakse võimalused ja tingimused HEV õpilase osalemiseks õppeprotsessis vastavalt tema võimetele ning tagatakse toimetulek. HEV õpilastele sobiva õppekeskkonna loomine eeldab nii koolisisest kui koolivälisest koostööd õpetajate, tugispetsialistide, abiõpetajate ja teiste erialaspetsialistide vahel ning väga oluline on koostöö lapsevanematega. (Õmblus, 2018).

Füüsiline ruum mõjutab nii õpilaste meeleolu, tegevusi kui ka suhteid kaaslastega (Feldschmidt, 2016). Füüsiline keskkond peab toetama õpilast nii individuaalses tegevuses kui ka pakkuma sotsialiseerumisvõimalusi, olema positiivselt motiveeriv ja toetav nii õpilase, õpetaja kui ka teiste osaliste jaoks ning arvestama õpilase erisusi. Lähtudes Põhikooli riiklikust õppekavast (2011) on ruumide sisustus, kujundus ning õppevara õppe seisukohast otstarbekas ja esteetiline. Õppes on võimalused kasutada eakohast ja individuaalsele eripärale kohandatavat õppevara. Õpet võib korraldada ka väljaspool kooli ruume ja virtuaalses õppekeskkonnas. (PRÕK, 2011). Kooli füüsiline keskkond hõlmab koolihoonet ja kooli ümbrust, kus õpilane saab turvaliselt suhelda, liikuda ja mängida. Kool ei ole füüsilise keskkonna kujundamisel otseselt lähtunud HEV õpilaste vajadustest, vaid püüdnud rajada turvalise ja arendava keskkonna kõigile lastele. Lapsevanemate arvates on füüsiline keskkond toetav ja võimalusi pakkuv. Oluliseks peetakse laste õpperuumide asukohta, ärevust maandavate jt. abivahendite kasutamist ning liikumis- ja tegevusvõimalusi pakkuvaid ruume (saalid ja alad vahetunni veetmiseks) ning õueala. Lapsevanemad on välja toonud ka, et õppematerjalid on kohandatud lapse vajadusest lähtuvalt, mõnel juhul nähakse rohkemate abimaterjalide kasutamise vajadust õppetöös, aga nii kaua kui hinded korras, selles probleemi ei nähta. Tõdetakse, et kooli füüsiline keskkond soosib erinevate õppemeetodite kasutamist, kuid rohkem rõhku peaks panema laste kehalisele liikumisele, sh. liikumisele ainetunnis. Kiive (2013) sõnul avaldub ATH häire eeskätt püsimatuses ja ülemäärases liikumises. Sellistele õpilastele tuleks kindlasti kasuks, kui koordineeritud liikumist oleks ainetunnis rohkem, ning kuna on tegemist „Liikuma kutsuva kooliga“, siis on siin kindlasti kitsaskoht, millele tähelepanu juhtida.

Füüsiline ja vaimne õpiruum on tugevasti seotud. Füüsiline keskkond loob pinnase koostöise, arengut ja õppimist toetava vaimse ja emotsionaalse keskkonna loomiseks.

Erivajadusega last aitab kõige enam ümbritsevate täiskasvanute positiivne suhtumine ja rahulik keskkond (Lilleoja, 2016), nad vajavad igakülgset mõistmist, toetust ja juhendamist (Hannell, 2017; Kuzemtšenko, 2010). Keskkonnas, kus üksteist austatakse, toetatakse ja koheldakse eelarvamusteta, on ka suhted positiivsed. Õpetamise-õppimise protsess koolis on olemuslikult suhtlusprotsess ja hõlmab nii õpetaja ja õpilase kui ka eakaaslaste vahelisi suhteid (APA, 2015). Põld (2015) väidab, et õpetajate mõju õpilase koolirahulolule on palju suurem kui suhted kaasõpilastega. Ka lapsevanemad peavad kõige olulisemaks suhteid õpetaja ja lapse vahel, mida suures osas defineeritakse läbi õpetaja suhtumise lapsesse. Õpetajalt oodatakse head suhtumist, lapsesõbralikkust ja koostööd, mis loob vastastikuse usalduse ja vabama õhkkonna, kus koos õppida ja tegutseda. Lähtudes lastevanemate kirjeldustest vastavad õpetajad nendele ootustele, loodud on head suhted ja vastastikune usaldus. Positiivsed suhted ja arengut toetav õppekeskkond on õpilase ja vanema rahulolu aluseks. Rahulolu on seotud õpilase käitumise ja enesehinnanguga, mis omakorda mõjutab õpilase hakkama saamist edaspidises elus.

Erivajadusega õpilane seab õpetajale väga kõrged ootused seoses õppemeetodite ja ülesannetega, need peavad olema kõikidele õpilastele nende arengu seisukohast jõukohased, aga samas pakkuma ka mõõdukalt arendavat väljakutset (Skogen & Holmberg, 2002). Õpetaja poolset avatust ja lapsesõbralikkust tuuakse välja ka õppemeetoditega seoses, toonitatakse mitmekesisust, paindlikkust aga ka järjepidevust. Olulisemaks peetakse, et õpetajad ei tegele ainult õppetööga, vaid erinevaid meetodeid kasutatakse positiivse õhkkonna loomiseks klassis, mis hõlmab käitumist, suhtlemist ja erinevates olukordades hakkamasaamist ning sellekohast koostööd lapsevanematega.

Erivajadusega õpilane pakub õpetajale pidevat väljakutset õppetegevuses, aga ka suhetes kaasõpilastega, ta võib segada nii õpetaja kui ka klassikaaslaste keskendumist õppetööle, nad vajavad pidevat juhendamist ja satuvad eakaaslastega konfliktidesse (Kiive, 2013). Suhetes klassikaaslastega toovad mitmed lapsevanemad seoseid kiusamisjuhtumite või konfliktidega. Samas hindavad lapsevanemad suhteid klassikaasastega heaks või rahuldavaks, leitakse, et kui vahel esinebki konflikte või kiusamist, siis on see üksikjuhtum ja lahendatav. Tegelikult sattuvad erivajadustega lapsed tihti väiksematesse või suurematesse konfliktidesse eakaaslastega ja harvad ei ole ka need korrad, kus konflikti lahendusse tuleb kaasata lapsevanemaid. Sellises kaasamises näevad lapsevanemad koostööd, mis mõjutab kooli ja kodu ning lapsevanemate vahelisi suhteid pigem positiivselt.

Slade jt (2017) väidavad oma uuringu tulemustes, et vanemate seotus ja kaasatus ning vanemate ja õpetajate omavaheline suhe mõjutab märkimisväärselt vanemate rahulolu

kooliga. Suhteid õpetajatega ja eelkõige klassijuhatajaga kirjeldavad lapsevanemad positiivselt, kuid kaasatuse osas on eriarvamusi. Ülekooliliselt kaasatakse lapsevanemaid seoses erinevate sündmuste tähistamisega, oodatakse osalema hoolekogu või vanematekogu töös ja klassipõhiselt on vanemaid kutsutud appi klassiürituste korraldamisele. Lapsevanemad on oma ettepanekutes välja toonud, et soovivad olla rohkem kaasatud laste igapäevategevustesse koolis. Kindlasti on siin üheks põhjuseks viimastel aastatel kestnud olukord (COVID-19 pandeemia), kus suur osa õppeaastast on koolimaja lastevanematele suletud. Tänu sellele on olnud lapsevanema kaasamine laste igapäevategevustesse vähene ning piirdunud informatsiooni vahetamisega läbi elektrooniliste suhtlusvahendite.

Suhted vanema ja õpetaja vahel põhinevad suuresti infovahetusel ja sellest tuleneval koostööl. Suures osas lähtutakse kriteeriumist: kas ja mil määral on koolilt saadud adekvaatset informatsiooni enda lapse kohta. Wilhelmsen jt (2021) nimetavad oma uuringus, et vanemate rahulolu oleneb informeeritusest ja teabe kättesaadavusest.

Lapsevanema peamiseks infoallikaks on e-Kool ja õpetaja e-kiri. „Lastevanematest 87% ja õpetajatest 91% peab sobivaimaks koostöövormiks suhtlemist e-kooli kaudu“ (Fedorov, 2016). Koostöös seoses infovahetusega tuuakse välja õpetaja kättesaadavus, info kiirus ja selgus. Kujundava hindamise info kohta on arvamused kahetised, osade meelest on see igati arusaadav, teiste arvates ei anna kirjeldused piisavat arusaamist ja konstruktiivset tagasisidet ning nad eelistaksid hindeid. Kokkuvõttes jäi seoses kujundava hindamisega kõlama siiski positiivne noot ja eriti hinnatakse poolaasta ja aasta kokkuvõtteid. Tavaklassis õppivate laste vanemad soovivad rohkem infot lapse arengu, sh. käitumise kohta üldisemalt, mitte ainult seoses õppekava täitmisega, eriklassis õppivate laste vanemad seda välja ei toonud. Tavaliselt on erivajadusega lapsel tavaklassis keerulisem hakkama saada ja lastevanemate mure on igati mõistetav. Õpetajad aga kipuvad ära unustama, et tavaklassis on ka mõni erivajadusega laps, kelle vanem ootab rohkemat tagasisidet võrreldes teiste lastega. Siin näeb autor, et klassijuhataja ja aineõpetajate koostöö võiks olla tõhusam. Samas võib olla tegemist õpetaja ülekoormatusega ning sellest tuleneva suutmatusega HEV õpilastele vajalikku tähelepanu pöörata, mis Räisi ja Sõmeri (2016) raportist tulenevalt on peamine takistus HEV õpilaste kaasamisprotsessis.

Lastevanemate tähelepanekute põhjal võib väita, et info on kättesaadav ja arusaadav, aga lapsevanemad soovivad, et e-Kooli märgitaks rohkem märkamisi seoses lapse hakkamasaamise ja toimetulekuga koolielus, ning info, mis puudutab koduseid ülesandeid järgmiseks päevaks, võiks olla ajaliselt varasem. Mõned lapsevanemad märkisid ka, et on

kursis kooli kodulehega ja on kooli facebooki igapäevased jälgijad, kus peamiselt kajastatakse koolielu sündmusi.

Sotsialiseerumist peetakse lastevanemate poolt väga oluliseks. Wilhelmsen jt (2021) toovad oma uuringus välja positiivse seose vanemate rahulolu ja laste sotsiaalse kaasatuse vahel ning kõige olulisemaks peetakse kaasatust, mis mõjutab suhteid eakaaslastega. Lapsevanemad näevad sotsialiseerumise toetajana lennuüleseid tunde, kaasamist tavaklassi, ühisüritusi, väljasõite ja pikka õuevahetundi, kus teiste lastega koos olla. Loomulikult on seoses väljasõitudega ja tavaklassi kaasamisega esinenud lapse erivajadusest tingituna arusaamatusi, kuid sellegipoolest eelistavad lapsevanemad, et laps oleks aktiivselt kaasatud erinevatesse tegevustesse koos teiste lastega.

Antud uuringus osalesid lapsevanemad, kelle lapsed õpivad nii tavaklassis kui eriklassis. Lähtudes teooriast on nii mitmelgi juhul HEV õpilase jaoks õppimine väiksema õpilaste arvuga klassis palju efektiivsem, kuna seal on suurem võimalus õpet diferentseerida, õppekeskkonda struktureerida ja luua stabiilne keskkond. Lapsevanemad seoses klassi õpilaste arvuga või klassi spetsiifikaga õppetööd puudutavaid tegureid välja ei too, vaid peavad tähtsamaks väljavaateid sotsialiseerumiseks. Räisi jt (2016) uuringus on nimetatud, et ka tavakooli eriklassis õppimisel on tugev positiivne mõju laste sotsiaalsetele oskustele ja iseseisvale hakkamasaamisele. Samas on oluline kaasata erivajadusega õpilasi ka tavaklassidesse - eesmärgiks on sotsialiseerumine tüüpiliselt toimivas sotsiaalses keskkonnas (Borson, 2016, viidatud Sepajõe, 2021 j). Sisukas kaasamine tavakoolis on siis, kui laps õpib võimalikult palju tavaklassis ja saab samal ajal piisavalt tugimeetmeid, et õpe oleks võimete kohane (Räis & Sõmer, 2016).

Koolides, kus toimub tähenduslik kaasamine ehk eritingimusi vajavate õpilaste samm-sammuline integreerimine tavaklassi, on eduka kaasamise võtmeks reeglina ka läbimõeldud tugimeetmete rakendamine, nt abiõpetajate ja tugiisikute tugi koos logopeedilise või psühholoogilise teraapiaga. (Räis *et al.*, 2016)

Tugispetsialistide tuge ja abi peetakse konstruktiivseks, samas nenditakse, et abi vajadus on suurem. Korduvalt tõid lapsevanemad välja logopeedi puuduse, keda nähakse lapse arengu ja õpitegevuse olulise toetajana ning ettepanekud puudutasid ka abiõpetaja vajalikkust. Räisi jt (2016) järgi on koolis vähemalt logopeed ja psühholoog, tarvidusest tulenevalt ka abiõpetajad. Antud kool ei ole näinud logopeedi palkamiseks võimalust ja ka vajadust. On üldlevinud arvamus, et logopeediline abi peab olema tagatud enne lapse kooli jõudmist ning hilisem abi ei korva varasemat tegematajätmist. Samas on HEV õpilasel logopeedi toe vajadus pikemaajalisem, mis peaks jätkuma ka põhikoolis. Suurem probleem on

aga selles, et kui kool isegi sooviks ja leiaks vajalikud ressursid logopeedi teenuse pakkumiseks, siis ei ole see võimalik, sest valitseb üleüldine logopeedide nappus.

Kõige positiivsema tugimeetmena on välja toodud õpiabi tunde, mis aitavad tagada õpilasele võimetekohase õppe ja vajaliku toe. Positiivne on, et kool suudab pakkuda õpiabi tunde peaaegu igale õpilasele, kellel selleks on ajutine või püsiv vajadus.

Lapsevanemate rahulolu indikaatorite hulgas on nimetatud olulise tegurina lapse koolikogemus (Lukk *et al.*, 2016). Edukas igapäevane koolielu tagab emotsionaalse heaolu, mis mõjutab õppeedukust ja õppimist. Samuti on see oluline suhete, sotsiaalse arengu ja üldise vaimse tervise seisukohalt (APA, 2015). Laste positiivne koolikogemus lapsevanema arvates seostub klassikaaslaste, kooli personali (algklassides eelkõige klassijuhataja) ja huvitegevusega. Peaaegu kõik intervjuueritavad nimetasid, et lapsele meeldivad väga tema õpetajad. Mitmel juhul ei toodudki põhjendust, vaid nenditi, et laps tunneb end koolis turvalisena ja hoituna ning on kooliga rahul. Õpilase valmisolek õppida sõltub kindlasti sellest, kuidas ta end koolis tunneb. Turvalisus, kaitstus ja toetuse tunne annab õpilasele valmisoleku õppimiseks. Heaolutunne ja tahe õppida kujunevad emotsionaalselt, vaimselt ja füüsiliselt terviklikus õppekeskkonnas (Sepajõe, 2021). Lähtudes teooriast ja vanemate arvamustest on koolis loodud õppekeskkond, kus laps tunneb end turvalisena ja hoituna ning on kooliga rahul.

Friedmani jt (2007) järgi ennustavad kõige paremini lapsevanemate rahulolu kolm faktorit: kas ja mil määral on lapsevanem saanud koolilt adekvaatset informatsiooni enda lapse kohta, kas ja mil määral on kool ja õpetajad lapsevanemat kaasanud, kas koolil on piisavalt ressursse ja kuidas on toime tulnud kooli juhtkond (sh eelarvega). Eestis läbiviidud uuringutes on märgitud õppekeskkonnaga seotud faktorid ning oluliseks peeti tegureid, mis on vahetult seotud lapse koolikogemusega (Lukk *et al.*, 2016). Samuti rõhutatakse suhteid lapse ja õpetaja vahel ning kooli ja lapsevanema vahel. (Lutsoja *et al.*, 2021)

Käesoleva uuringu puhul võib väita, et loodud õppekeskkond on toetav ja võimalusi pakkuv ning suhted erinevate osapoolte vahel on head. Nenditi, et info on kättesaadav ja arusaadav, aga selles osas tehti ka mitmeid tähelepanekuid.

Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse uuringus (Räis & Sõmer 2016) on välja toodud, et valdavalt oli kriitika suunatud konkreetselt HEV tugimeetmete pakkumisele ja eriti õpetajate puudulikule toele tavakooli tavaklassides õppivale HEV õpilasele. Kuigi uuringud ei ole võrreldavad, siis ka käesolevas uuringus näevad lapsevanemad kitsaskohti seoses tugimeetmetega ja tavaklassis õppivatele HEV õpilastele osutatud tuge ei peeta igakord piisavaks. Ka antud koolis on mitmete tugimeetmete puhul

takistuseks liiga vähene rahastus, mistõttu suudetakse tugimeetmeid pakkuda vaid kriitilisematel juhtudel nagu märgitakse ka Rääsi jt (2016) uuringus.

Wilhelmsen jt (2021) toovad oma uuringus välja positiivse seose vanemate rahulolu ja laste sotsiaalse kaasatuse vahel. Kõige olulisemaks peetakse kaasatust, mis mõjutab suhteid eakaaslastega. Lisaks on antud uuringus märgitud, et vanemate rahulolu oleneb informeeritusest, teabe kättesaadavusest ja lapse koolikogemusest. (Wilhelmsen *et al.*, 2021). Väga oluliseks peetakse sotsialiseerumist eakaaslastega, oodatakse igasugust last puudutavat informatsiooni ja toetatakse lapse positiivsele koolikogemusele. Enamikul juhtudel seoses töös väljatoodud aspektidega väljendasid lapsevanemad oma rahulolu, konstruktiivne tagasiside annab koolile konkreetse info parendamist vajavate teemade osas.

Antud töö väärtuseks võib pidada, et saadud teadmiste põhjal on võimalik teha muudatusi HEV õpilase õppekeskkonnaga seoses ning edendada koostööd lastevanemate ja kooli vahel. Töö tulemuste peatükki kasutatakse ka kooli sisehindamise aruandes. Kuna antud uuring on tehtud ühes põhikoolis, siis ei saa selle põhjal teha järeldusi suuremale üldkogumile. Kvalitatiivne meetod ei võimalda tulemuste üldistamist, need kehtivad selles uurimuses osalejate kohta ning ei pruugi tagada usaldusväärsust, kuna sellist andmekogumisprotseduuri on raske uuesti täpselt samades tingimustes korrata. Käesoleva magistr töö tulemus võib olla lähtekohaks edasistele analoogsetele uuringutele.

Tänu sõnad

Töö autor tänab Tartu Ülikooli uurimisrühma ja kõiki küsitluses osalenud koolijuhte. Eraldi tänu sõnad juhendajale, lähedastele ja sõpradele, kes toetasid ja motiveerisid tegutsema.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva magistr töö. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Merike Truu

12.05.2022

Kasutatud allikad

- Aidla, A. (2020). *Eesti koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes*. [Magistritöö, Tartu Ülikool].
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68684/aidla_angela_ma.pdf?sequence=1&isAlloved=y
- APA, Kooli- ja Hariduspsühholoogia Liit (2015). *20 peamist psühholoogiapõhimõtet õpetamise ja õppimise kohta lasteaias ja üldhariduskoolis*.
<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-estonian.pdf>
- Arcidiacono, F. & Baucal, A. (2020) Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(1), 2020, 5–25
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Arro, G. (2017, 27. jaanuar). Milline ruum soosib õppimist, milline lõõgastumist? *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2017/01/milline-ruum-soosib-oppimist-milline-loogastumist/>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf
- Fedorov, E. (2016). *Lastevanemate ja õpetajate arvamused kooli ja kodu koostööst põhikoolis*. [Lõputöö, Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia].
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52683/eha%20fedorov%20_2016.pdf
- Feldschmidt, M-M. (2016). Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud. – M. Sutrop, H. Toming, T. Kõnnussaar (koostajad) *Hea kooli käsiraamat* (lk 200-215). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://www.eetika.ee/et/hea-kooli-kasiraamat-vaimne-fuusiline-opiruum-tugevalt-seotud>
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2508385
- Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Managements in Schools. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 409-419.
<https://doi.org/10.1080/135406002100000530>
- Hannell, G. (2017). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire. *Erivajaduste määratlemine: vaatluslehed individuaalsete eripärade hindamiseks* (pp. 31-42). Tartu: Studium.

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Hillep, P. (2016) *Tallinna munitsipaalkoolide rahuloluküsitlus*. Koondraport. OÜ Eesti Uuringukeskus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association*, 7. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2572031/pdf/nihms17214.pdf>
- Häidkind, P., Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60-88.
- Jõgi, S., Suuder, M. (2007). Kui klassis on haridusliku erivajadustega õpilane. M. Kadakas (toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 27–26). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Järvelaid, M. (2020). Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laps ja teismeline. *Perearst*, 6. <https://www.med24.ee/ps%C3%BCChhiaatria/aktiivsus-ja-t%C3%A4helepanuh%C3%A4irega-laps-ja-teismeline>
- Kiive, E. (2013). Tähelepanuraskuste ja hüperaktiivse käitumise mõju kõrghariduse omandamisele. K. Täht, J. Harro, O. Must ja A. Realo (toim), *Kõrgkool ja psühholoogia* (lk 34–46). Tartu: Tartu Ülikool.
- Kivirand, T. (2011). Hariduslike erivajadustega õppurite toetamisest uues põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses. *Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriajakiri*, 2, 14–15. https://tai.ee/sites/default/files/2021-03/130683056661_sotsiaalto_2011_02.pdf
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(1), 2020, 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kukk, K. (2007). Erivajadustega õpilane ja kaasav haridus. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 19–22). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Kuzemtšenko, M. (2010). Autism. A. Sarjas (toim), *Teatmik õpetajale. Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel* (lk 27-31). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna: Eesti Puuetega Inimeste Koda.
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: TÜ Kirjastus. Kolmas, täiendatud ja parandatud väljaanne. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69494/sissejuh_hariduslike_erivajadus_kastilus_v_eebi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Laisaar, L. (2018). *Õpetajate ja lapsevanemate koostöö Väandra gümnaasiumi näitel*. [Lõputöö, Tartu Ülikooli Pärnu kolledž].
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61966/laisaar_liivika.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/intervjuu>

Lilleoja, L. (2016). Laste käitumisprobleemide märkamine ja nendega toimetulek. M. Pandis (toim), *Õppe individualiseerimine ja õpitugi* (lk 38–44). SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus jt. Tallinn: Auratrükk.

Lukk, M., Aksen, M., Themas, A., Tamm, A., Sammul, M., Pruks, P., Urmann, H. (2016). *Haridusega rahulolu hindamise mõõtevahend küsimustikud*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus RAKE.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55482/Uuringuaruanne_nr_3_Hariduse_rahulolu_loplik.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Lukk, M., Sammul, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Adov, L., Aksen, M., Themas, A. (2016). *Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamiseks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendõppe võimalustega*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus RAKE.
https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringuaruanne_nr_1_hariduse_rahulolu_kontseptsioon_loplik.pdf

Lutsoja, K., Matina, J., Rebane, M. (2022). *Üldhariduskoolide 2021. aasta rahuloluküsitluste tulemused*. <https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/%C3%9Cldhariduskoolide%20rahulolu-%20ja%20koolikeskkonna%20k%C3%BCsitluste%20riiklik%20aruanne%202021.pdf>

Mitchell, D. (2008) *What really Works in Using Evidence-based Teaching Strategy*
https://www.academia.edu/37967852/David_Mitchell_2008_What_really_Works_in_Using_Evidence_based_Teaching_Strategy?email_work_card=view-paper

Mitchell, D. (2010). *Education that fits : Review of international trends in the education of students with special educational needs*. *Education Counts* (pp. 1–6).
https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf

Nicole, S., Eisenhower, A., Carter, A. S., Blacher, J. (2017). *Satisfaction With Individualized Education Programs Among Parents of Young Children With ASD*
<https://doi.org/10.1177/0014402917742923>

Pandis, M. (2016). Erivajadustega laste õpetamisest tavakoolis. M. Pandis (toim), *Õppe individualiseerimine ja õpitugi*, (lk 13-20). SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus jt. Tallinn: Auratrükk.

Põld, E. (2015). *Kooliheaolu ja koolimeeldivust mõjutavad positiivsed ja negatiivsed tegurid*. https://www.researchgate.net/publication/292982400_Kooliheaolu_ja_koolimeeldivust_mojutavad_positiivsed_ja_negatiivsed_tegurid

Põhikooli ja gümnaasiumiseadus (2010). RT I, 16.04.2021, 7
<https://www.riigiteataja.ee/akt/116042021007>

Reier, L. (2019, 26. aprill). HEV-õpilaste osakaal kasvab. Mida me selle teadmisega peale hakkame? *Õpetajateleht*.
<https://opleht.ee/2019/04/hev-opilaste-osakaal-kasvab-mida-me-selle-teadmisega-peale-hakkame/>

Räis, M. L., Kallaste, E., Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Eesti Rakendusuuringu Keskus. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>

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

Sarv, E.-S. (2011). *Koolikultuur* <https://www.scribd.com/document/84804430/Sarv-Ene-Silvia-Koolikultuur>

Sepajõe, A. (2021). *Haridusliku erivajadusega õpilase subjektiivne heaolu kaasava hariduse kontekstis*. [Magistritöö, Tartu ülikool].
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/72431/sepajoe_anu_ma_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sepp, J. (2021). *Kooli ja kodu koostööd soodustavad ja takistavad tegurid ning võimalused parema koostöö saavutamiseks sotsiaalpedagoogide arvamustele tuginedes*. [Magistritöö, Tartu Ülikool].
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/71231/sepp_jaanika_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Tartu Ülikooli kliinikum (s.a.) *Patsiendiinfo / Haigused / Vaimne tervis / Aktiivsus- ja tähelepanuhäire*. <https://www.kliinikum.ee/patsiendiinfo-andmebaas/aktiivsus-ja-tahelepanuhaire/>

Tervisekaitseõuded koolidele. (2013). RT I, 28.08.2013, 10.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013010>

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

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Salamanca: UNESCO/Ministry of Education and Science. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. *Unesco*, 53(9), 1689–1699. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

UNESCO (1960). *Convention against Discrimination in Education Adopted by the General Conference at its eleventh session*, Paris 14 December 1960 <https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/UNESCO%20Convention%20against%20Discrimination%20in%20Education.pdf>

Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S., Seippel, Ø., Block, M. E. (2021) Parental satisfaction with inclusion in physical education, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597930>

Õmblus, M. (2018). *Kaasava hariduse rakendamise probleemide refleksioone "Õpetajate Lehe" kahe aastakäigu näitel*. [Lõputöö, Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia]. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/60802/mariann_omblus_2018.pdf

Lisa 1. Intervjuu kava

- Millist arengukeskkonda koolis Teie laps Teie arvates vajab?
- Kas koolis on tagatud vastav keskkond?
- Kas kooli poolt valitud õppemeetodid ja -vahendid on piisavad ja kohased?
- Kas õpetajad arvestavad õppetöös Teie lapse vajaduste ja eripäraga?
- Millised on Teie arvates teie lapse suhted klassikaaslaste ja õpetajatega?
- Kas on esinenud probleeme? Kas probleemidel on leitud lahendus?
- Kas info oma lapse areng ja tegevuse kohta on arusaadav ja piisav?
- Millisena kirjeldaksite koostööd kooliga?
- Kas olete vajanud abi kooli tugispetsialistilt? (eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog, kooliõde) Kas saite abi? Kuidas hindate abi?
- Kas Teie laps tunneb end koolis hästi? (kool on turvaline koht, saab klassikaaslastega hästi läbi, kiusamisjuhtudega tegeletakse, enamasti läheb hea meelega kooli, enamasti tuleb koolist heatujulisena)
- Milliseid muudatusi peate vajalikuks teha seoses õppekeskkonnaga?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Merike Truu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Haridusliku erivajadusega õpilase vanema rahulolu ja koostöö kooliga kaasava hariduse kontekstis“,

mille juhendaja on Marvi Remmik,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merike Truu

12.05.2022