

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Tiina Talussaar

PÕHIKOOLI JA GÜMNAASIUMI RIIKLIKU ÕPPEKAVA ÕPITULEMUSTE
VÄHENDAMINE KOOLIVÄLISE NÕUSTAMISMEESKONNA SOOVITUSENA
AASTATEL 2018-2024

Magistritöö

Juhendaja: professor Evelyn Kiive

Tartu 2025

Kokkuvõte

Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava õpitulemuste vähendamine koolivälise nõustamismeeskonna soovitusena aastatel 2018-2024

Eestis ei ole põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava õpitulemuste vähendamist seni uuritud. Magistritöö eesmärk oli uurida kui paljudele õpilastele, mis klassis ja mis ainetes õpitulemuste vähendamist on koolivälise nõustamismeeskonna (KVM) poolt aastatel 2018-2024 soovitatud ning missugune on õpitulemuste vähendamise pikaajalisem mõju noorte edasisele haridusteele. Uuriti aastatel 2018-2024 tehtud õpitulemuste vähendamise otsuseid. Selgus, et õpitulemuste vähendamise otsuste sagedus on 6-8%. Õpitulemuste vähendamise otsuseid on kõige rohkem 7. klassis. Õpitulemused vähendatakse kõige rohkem matemaatikas, eesti keeles ja kirjanduses ning võõrkeeles. Kolmandikul õpilastest on vähendatud õpitulemusi ühes õppeaines. Õpitulemuste vähendamise rakendamine ja mõju vajab edasist uurimist. Vajalikud on juhendmaterjalid koolidele ning ühiste põhimõtete kujundamine.

Võtmesõnad: õpitulemuste vähendamine, kooliväline nõustamismeeskond (KVM), KVM soovitus, individuaalne õppekava, hariduslik erivajadus (HEV)

Abstract

Modification of National Curriculum Learning Outcomes in Basic and Secondary School Education Based on External Counselling Team Recommendations, 2018–2024

In Estonia, the modification of national curriculum learning outcomes upon recommendation from external counselling teams has not been previously studied. This master's thesis examines how many students received such recommendations between 2018–2024, in which grades and subjects, and explores possible long-term effects on further education. The frequency of learning outcome modifications is 6–8%, with the highest occurrence in grade 7 and in subjects such as mathematics, Estonian language and literature, and foreign languages. One third of students received modifications in only one subject. The implementation and impact of this intervention require further study, along with the development of school guidelines and shared principles.

Keywords: learning outcome modification, external counselling team, special educational needs, individual curriculum, educational support

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Metoodika.....	13
<i>Valim</i>	13
<i>Andmekogumine</i>	13
<i>Andmeanalüüs</i>	14
Tulemused	16
<i>Koolivälise nõustamismeeskonna õpitulemuste vähendamist sisaldavate otsuste sagedus</i> .	16
<i>Õpitulemuste vähendamise otsused klasside lõikes</i>	17
<i>Õpitulemuste vähendamise otsused õppeainete ja ainevaldkondade lõikes</i>	19
<i>Õpitulemuste vähendamise lisanduvad otsused</i>	22
<i>Õpilaste edasine haridustee põhikooli lõpetamisele järgneval õppeaastal</i>	23
Arutelu.....	24
Tänu sõnad	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisa 1. Vähendamised ainevaldkondade ja õppeainete kaupa	
Lisa 2. Vähendatud õppeainete arv õpilase kohta 2018-2024	

Sissejuhatus

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) sätestab, et kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest (§ 6). Tulenevalt õpilase individuaalsest vajadusest tagatakse õpilasele võimetekohane õpe (§ 46 lõige 9). Alates 2010. aastast võimaldab Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus koolil haridusliku erivajadusega õpilasele koostada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel individuaalse õppekava, kus nähakse ette riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste vähendamine (§18 lõige 1 ja 2). Õpitulemuste vähendamise vajadus võib tuleneda õpilase tervise seisundist, puuetest, kõne- ja keelearengu häiretest, rändetaustast, vähesest võimekusest jms (Kontor, Võsu & Terasmaa, 2019). Õpitulemuste vähendamine tähendab, et laps ei ole vaatama rakendatud toele ning abile võimeline konkreetsetes õppeaines ettenähtud tulemust saavutama. Talle koostatakse individuaalne õppekava, milles on toodud õpitulemus(ed), mis peavad olema õpilasele jõukohased ja saavutatavad (Kontor *et al.*, 2019).

Õpitulemuste vähendamist on rakendatud Eestis juba ligi 15 aastat, kuid puudub selge ühtne arusaam, mida tähendab riikliku õppekava õpitulemuste vähendamine ja kuidas seda praktikas rakendada.

Põhikooli riiklik õppekava (2011, § 1) kehtestab riigi põhiharidusstandardi. Vähendatud õpitulemustega individuaalsel õppekaval õppiva õpilase õpitulemused sellele standardile ei vasta ning väljastatud lõputunnistus kajastab teadmiste ja oskuste omandamise taset lähtudes tema individuaalsest õppekavast ja ei anna infot riiklikes õppekavades toodud õpitulemuste saavutamise kohta. See teeb keeruliseks noore liikumise järgmisele haridustasemele või sujuva ülemineku teise kooli.

Käesoleval ajal puuduvad Eestis uuringud õpitulemuste vähendamise kohta. Ei ole uuritud kui paljudele õpilastele, mis klassis ja mis ainetes õpitulemuste vähendamist on soovitatud koolivälise nõustamismeeskonna poolt ning missugune on õpitulemuste vähendamise pikaajalisem mõju noore edasisele haridusteele.

Teoreetiline ülevaade

Alates 2010. aastast on Eesti hariduses lähtutud kaasava hariduse põhimõttest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kvaliteetne üldharidus on selle järgi võrdväärselt kättesaadav kõigile, õpilaste liikumisel ühelt kooliastmelt, õppevormilt või haridustasemelt teisele ei tohiks olla riiklikest õppekavadest lähtuvaid takistusi ning õpilaste vajadusi ja huve arvestatakse kooli õppekava kujundamisel ning individuaalsete õppekavade rakendamisel (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Uus põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) lõi võimaluse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel ja vanema kirjalikul nõusolekul vajadusel vähendada õpilasele riiklikus õppekavas ettenähtud õpitulemusi ühes või mitmes aines ja koostada talle tema võimetest lähtuv individuaalne õppekava.

Kaasava hariduse tähenduslik ja tõhus rakendamine on väljakutse nii Eestis kui mujal maailmas (Kivirand *et al.*, 2020). Tähenduslik kaasamine on enam kui füüsiline kohalolu tavaklassis. See on sisuline, individuaalsetele vajadustele kohandatud õppekorraldus, mis tagab õpilase eduka akadeemilise ja sotsiaalse toimetuleku koolikeskkonnas ja tugineb piisavatele ressurssidele ja tugisüsteemidele (Morton *et al.*, 2023).

Sotsiaalministeeriumi (2025) raportis „Laste ja noorte vaimse tervise parandamise ettepanekud“ tuuakse välja, et laste ja noorte vaimse tervise oluliseks kaitseteguriks on toetav õpikeskkond, mis eeldab võimetekohaseid õppe-eesmärke ja õppekava. Euroopa Komisjoni Hariduse, Noorte, Spordi ja Kultuuri Peadirektoraadi 2024. aasta haridusülevaate kohaselt lahkub pea iga kümnes noor haridussüsteemist varakult, mis suurendab väheste oskuste riski ja raskendab hilisemat toimetulekut (European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2024).

Kaasava hariduse rakendamisel on olulisteks didaktilisteks lähenemisteks ja praktikateks õppe individualiseerimine ja diferentseerimine, mis võimaldavad arvestada õppijate erinevate vajadustega (Bešić *et al.*, 2017; Lindner & Schwab, 2020). Individualiseerimine lähtub õppijate individuaalsetest vajadustest ja arvestab neid õppija tasandil (mikrotasandil) (Lindner & Schwab, 2020). Õpetamise ja õppimise protsess kohandatakse vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele ja võimetele, kohandused puudutavad sisu, mahtu, materjale, tuge ja hindamist (Bešić *et al.*, 2017). Diferentseerimine on pigem lähenemine grupipõhiste vajaduste rahuldamiseks klassis (makrotasand), kohandades näiteks õppematerjalide raskusastet või õpikeskkonda.

Õppekava muudatuste või kohanduste mõju sõltub sellest, millist tüüpi muudatustega on tegu. Hariduslik kohandamine on kompleksne protsess, mis hõlmab nii konkreetseid muudatusi õppetegevuses kui ka laiemat toetavat süsteemi (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2014).

Üheks õppe individualiseerimise viisiks on individuaalse õppekava (IÕK) koostamine (Räis & Sõmer, 2016a). IÕK võimaldab süsteemselt arvestada õppija eripära ja toetada võimetele vastavat arengut (Jürimäe, 2017). Individuaalse õppekava koostamisel peaks lähtuma lapse reaalsest teadmistest antud õppeaines ning lähimast arengutsoonist (Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis, 2020). Jürimäe (2017) toob välja, et IÕK loob võimalused iga konkreetse õppija võimalikult heaks arenguks ning õppe vastavusele õppija võimetele. IÕKis saab vajadusel esitada vähendatud või ka kõrgendatud nõuded õpitulemustele ja sellisel juhul käsitletakse eeldatavate õpitulemustena just IÕKis sätestatud tulemusi. IÕK rakendamine on oluline õppijatele, kellele põhikooli riiklik õppekava osutub keerukaks. Mõned õpilased, kes ei vaja lihtsustatud õppekava, suudavad vähendatud õpitulemustega IÕK abil omandada põhikooli riikliku õppekava teatud klasside taseme. IÕK toetab õpilaste arengut, kuid põhikooli riikliku õppekava lõpetamise nõudeid vähendatud õpitulemustega õppeainetes õpilased ei saavutata. Õpilaste arv, kes vajavad IÕKd teatud ainetes suureneb aasta- aastalt, sh ka lihtsustatud õppekaval õppivate õpilaste seas (Jürimäe, 2017).

Teistes riikides ja teaduskirjanduses kasutatakse individuaalse õppekava asemel terminit individuaalne õppeplaan (või programm) (inglise keeles Individualized Education Plan (or Program), lühend IEP. See on terviklik plaan või programm, mis on välja töötatud erivajadusega lapsele, kes õpib põhi- või keskhariiduse tasemel, et tagada talle eriõpe ja sellega seotud teenused. IEP on iga erivajadusega lapse kvaliteetse hariduse nurgakivi (U.S. Department of Education, 2000). IEP sisaldab lapse teadmiste ja oskuste hindamise tulemusi, ehk lapse praegust akadeemilist taset, õppeaasta eesmärke, toetust ja abi õppetegevuses (sh abivahendid, teenused, muudatused õppeprogrammis) ning teavet millistes tegevustes laps ei osale koos tavaklassiga. IEPs on kokku lepitud, milliseid muudatusi vajab laps riiklike testide sooritamisel või kuidas last hinnatakse nende testide asemel. IEPs on kokku lepitud millal ja mis toetavaid teenuseid laps saab, üleminekuplaan ja teenuste vajadus edasi õppimiseks või kooli lõpetamiseks. IEPs on toodud ka, kuidas mõõdetakse lapse arengut ja edusamme ning kuidas neist lapsevanemaid teavitatakse (U.S. Department of Education, 2000).

Nii IÕK kui IEP koostamise üks strateegia on modifikatsioonide tegemine. Modifikatsioonid on oodatavate õpitulemuste muutmine, mis võib tähendada õppimist oma eakaaslastest kaks või enam klassi madalamal tasemel. Näiteks 6. klassi õpilane töötab 4. klassi või madalama taseme õppematerjaliga matemaatikas (Barron, 2024). Barron (2024) rõhutab, et modifikatsioonidega õpilased tavaliselt ei läbi klassi selle tavapärase mõttes, vaid viiakse üle järgmisesse klassi. Neile ei pruugita pakkuda õpet lünkade täitmiseks ja nende akadeemiline tase tõuseb igal aastal vähe. See tekitab olulisi probleeme üleminekul põhikoolist gümnaasiumisse või kutseõppesse, sest õpilastelt eeldatakse, et nad on saavutanud 9. klassi õppetulemused. Aga oma individuaalse õppekavaga pole nad neid saavutanud. See on süsteemne barjäär, mida on peaaegu võimatu ületada. Modifikatsioonide kasutamine on kaalukas otsus, millel võivad olla ka negatiivsed tagajärjed. Õpilased, kelle õpitulemusi on vähendatud, ei jõua eakaaslastele järele ega pöördu tagasi tavaõppekava juurde. See võib piirata nende valikuid hariduse ja tööhõive osas (Barron, 2024). Kuigi õppekava modifikatsioone nähakse positiivselt kui kaasamisvahendit teatud grupile (näiteks intellektipuudega õpilased), on nende mõju teistele gruppidele ja üldine kasutus laiemas koolisüsteemis ala-uuritud. IEP raames kasutatav õppekava modifitseerimine (ehk õpitulemuste ja ootuste muutmine) võib omada märkimisväärsed ja negatiivseid pikaajalisi tagajärgi õpilase akadeemilisele edule, tulevastele hariduse ja töö võimalustele. Õpilased, kellele on tehtud kohandusi, mis mõjutavad õpieesmärke ja sisu, võivad mõnes riigis saada lõputunnistuse, mis ei paku samu võimalusi kui teiste õpilaste tunnistused (OECD, 2021). Modifikatsioone nähakse teatud kontekstides positiivselt – näiteks nende õpilaste puhul, kellel on intellektipuue. Modifikatsioonid võimaldavad neil õppida tavaklassi. Modifikatsioonide laiemal kasutamisel tagajärjed teiste erivajadustega õpilaste gruppide puhul on murettekitavad. Seetõttu on oluline kaaluda hoolikalt modifikatsioonide kasutamise otsust.

Õpilaste vajadused on õppekava kohandamise algpunkt ja põhjus. Need vajadused on individuaalsed ja määravad, kas piisab juurdepääsu toetavatest kohandustest või on vajalik õpitulemusi muutev modifikatsioon. Vajadused hõlmavad erinevaid aspekte alates osalemisest ja juurdepääsust õppekavale kuni konkreetsete oskuste ja õpitulemusteni välja. Nende vajaduste täpne tuvastamine ja sobivate meetmete valimine on meeskonnatöö ja oluline samm õpilase edukaks toetamiseks (PEAK Parent Center, Inc., 1999). Modifikatsioonid on näiteks saavutusstandardite kohandamine, õpitulemuste või eesmärkide muutmine, sama sisu õppimine vähem keerukal tasemel, sarnase sisu õppimine funktsionaalsema või otsesema rakendusega (nt eluks vajalikud oskused),

hindamiskriteeriumite või -süsteemi kohandamine, täiendavate oskuste lisamine õppekavale (nt sotsiaalsed, kommunikatsiooni-, õpioskused), mis on vajalikud õpilase üldise arengu toetamiseks.

Lozano jt (2024) uuringust selgus, et vähendatud õppe- eesmärkidega õppekaval õppinud õpilastel oli oluline suhteline langus üldises akadeemilises tulemuslikkuses, eriti matemaatikas. Saksa keele tulemuslikkuses olulist suhtelist muutust ei leitud. Vähendatud õppe- eesmärkidega õpilased jäid aja jooksul oma eakaaslastest rohkem maha (Lozano *et al.*, 2024). Õppekava otsene muutmine (modifikatsioon), mis vähendab õppe-eesmärke, võib küll olla vajalik teatud õpilastele, kuid samas kaasneb sellega risk negatiivseks mõjuks akadeemilisele edasijõudmisele (eelkõige mahajäämine võrreldes eakaaslastega) ja ei paranda (või isegi pisut halvendab) kaasatuse tajumist stigmatiseerimise ja madalama stimulatsiooni tõttu (Lozano *et al.*, 2024). Seevastu kohandused, mis säilitavad õppe-eesmärgid, kuid kohandavad õppimisviisi, näitasid positiivset mõju akadeemilisele tulemuslikkusele ilma negatiivse mõjuta kaasatusele.

Teistes riikides (Soome, Šotimaa, Leedu) kasutatavaid praktikaid õppe individualiseerimiseks erivajadustega õppijatele käsitletakse Jürimäe (2017) uuringu põhjal.

Soomes on üks riiklik õppekava kõikidele õpilastele. Igal HEV lapsel on oma plaan (individuaalne õppeplaan/arengukava), mis koostatakse õpetajate ja tugispetsialistide töörühma poolt. Omavalitsuse HEV spetsialistid abistavad koole plaanide koostamisel ja kohandamisel hinnates konkreetset last ja tema tegevust. Kava koostatakse enamasti mõneks kuuks ja selle sobivust monitooritakse regulaarselt. Plaan on vajalik erinevate osapoolte tegevuse kooskõlastamiseks (pere, laps, kooli ja erispetsialistid). HEV laste hindamine toimub individuaalsest kavast lähtudes. Olulised on jõukohased eesmärgid, et õppija saaks kogeda eduelamust. Eelistatakse kirjeldavat tagasisidet ja vestlust, numbrilisi hindeid kasutatakse minimaalselt või üldse mitte.

Šotimaal on samuti üks riiklik üldhariduse õppekava, mis on üles ehitatud astmetena. Tavakoolis õpivad kõik lapsed selle järgi, kuid nad ei pruugi seda teha samal moel ja korraga. Võimekamad ja vähem võimekad õppijad võivad õppida erinevatel astmetel olenevalt nende individuaalsest eripärast. Õpetaja otsustab, vajadusel koos tugimeeskonnaga, kuidas konkreetse lapse õppimist kavandada ja läbi viia. Võimalikult palju õpitakse koos klassikaaslastega, kuid vajadusel kasutatakse väikesi gruppe ja individuaalset tuge. Eraldi individuaalset õppekava dokumenti sarnaselt Eestile või Soomele ei ole, kuid rõhutatakse

individuaalset kavandamist ja tugimeetmeid ühe õppekava raames. Olemas on ressursid (ruumid, personal, tugimaterjalid) väikeklasside ja individuaalõppe organiseerimiseks.

Leedus on sarnaselt Eestiga kaasav haridus. On olemas õppekava laste jaoks, kellel on väiksemad intellektuaalsed võimed ja muud keerulisemad eripärad. Lapsed õpivad tavakoolides sageli eraldi klassides või eraldi õppeasutustes. Nende laste jaoks luuakse individuaalsed õppekavad, mis erinevad tavaõppekavast. IÕK aluseks on puude iseloom, ulatus, lapse eripära, võimed ja kalduvused. Teised HEV lapsed õpivad tavaklassides IÕK alusel. IÕK tuginevad riigi või omavalitsuse poolt välja töötatud näidiskavadele samalaadsete eripäradega lastele. HEV õpilasi hinnatakse vastavalt neile seatud õppe-eesmärkidele. Tagasiside on kirjeldav, nii suuline kui kirjalik, et aidata õppijal orienteeruda oma arengus.

Šveitsis rakendatakse õppekava modifikatsioone, millega vähendatakse õppe eesmäärke, sisu või ootusi. Neid rakendatakse tavaliselt õpilastele, kellel on madalad üldised kognitiivsed võimed ja kes ei suudaks muidu standardseid õppe-eesmäärke saavutada, isegi kui neil puudub puue või diagnoos (nt aktiivsus- ja tähelepanuhäire, düsleksia). Šveitsis tehakse märke õpilase tunnistusele (Lozano *et al.*, 2024).

Individuaalsete õppekavade või individuaalsete õppeplaanide rakendamine on oluline, et toetada HEV õpilaste arengut ja õpiteed nii Eestis kui ka teistes vaadeldud riikides.

Eestis võimaldab IÕK kohandada HEV õppija jaoks nii õpitulemusi ja sisu. Soomes ja Leedus kasutatakse samuti individuaalseid plaane, mis on tihedalt seotud tugispetsialistide töö ja lapse arengu toetamisega laiemalt. Šotimaal on lähenemine pigem paindlik õpe ja individuaalne kavandamine toimub ühe ühtse õppekava raames. Kõikjal peetakse tugisüsteemide olemasolu ja spetsialistide koostööd oluliseks eelduseks individualiseeritud ja kaasava hariduse edukaks rakendamiseks. Uuringud rõhutavad vajadust tegeleda just efektiivse individualiseerimise ja diferentseerimise sisulise poolega – *kuidas* õpet kohandatakse – mitte ainult mõõtmisega *kui kaua* laps teatud tegevuses viibib (Weiland *et al.*, 2023).

Eestis on alates 2010. aastast võimalik tänu Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses tehtud muudatustele individualiseerida erivajadusega õpilase õpet vähendades riiklikus õppekavas toodud õpitulemusi ühes või mitmes aines. Kui õpilane ei saavutata vaatamata kooli poolt pakutud asjakohasele toele riiklikus õppekavas ette nähtud õpitulemusi, saab lapsevanem pöörduda Rajaleidja koolivälise nõustamismeeskonna poole. Koolivälise nõustamismeeskonna näol on tegemist haldusorganiga, kelle antud soovitused on haldusaktid. Kohustava iseloomuga haldusaktid on haldusakti adressaadile (koolile) täitmiseks

kohustuslikud (Haldusmenetluse seadus, 2001). Seega on koolil kohustus koolivälise nõustamismeeskonna soovitusest lähtuda, kui vanem on andnud nõusoleku soovituse rakendamiseks. Koolivälise nõustamismeeskonna soovitused kantakse Eesti Hariduse Infosüsteemi ja pärast seda, kui vanem on andnud nõusoleku soovituse rakendamiseks, muutub soovitus kooli ja kooli pidaja jaoks nähtavaks.

Haridus- ja Noorteameti juhendmaterjalis „Õpitulemuste vähendamine, asendamine ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine: Abimaterjal koolidele“ (2022) selgitatakse, et õpitulemuste vähendamine on sekkumine olukorras, mille puhul õpilane vaatamata järjepidevale individuaalsele toele ei suuda saavutada riiklikes õppekavades fikseeritud õpitulemusi.

Õpitulemuste vähendamiseks on nii koolil ja Rajaleidja koolivälise nõustamismeeskonnal vaja õpilast põhjalikult hinnata, et välja selgitada, milline on õpilase teadmiste ja oskuste tase ning milles ja mis põhjustel avalduvad raskused.

Kool selgitab õpilase toetamise käigus välja, et õpilane ei ole vaatamata temale rakendatud tugimeetmetele ja õppekorralduslikele erisustele saavutanud riiklikus õppekavas fikseeritud õpitulemusi ja õpitulemuste omandatuse tase on hinnatud mitterahuldavaks. Kui õpilasel õppeaines on poolaastahinne puudulik või nõrk või sellele on antud samaväärne sõnaline hinnang või on jäetud hinne välja panemata, koostatakse talle selles õppeaines IÕK või määratakse mõni muu tugisüsteem (nt logopeediline abi, õpiabi, konsultatsioonid, individuaalne abi tunnis jms) vastavalt kooli õppekavas sätestatule, et aidata omandada nõutavad teadmised ja oskused (Põhikooli riiklik õppekava, 2014, § 22 lg 7). Erisusi õppetöös ja tugimeetmeid on üldjuhul soovitatav rakendada ühe õppeaasta jooksul (Haridus- ja Noorteamet, 2022). Kui see pole andnud soovitud tulemust, saab lapsevanem pöörduda lapsele sobiva õppekorralduse soovitamiseks Rajaleidja koolivälise nõustamismeeskonna poole.

Õppimise eesmärgiks seatakse õpitulemuste omandamine lähima arengutsooni printsiipi silmas pidades ning taotletavad õpitulemused kirjeldatakse õpilasele koostatud IÕKs. Õpilase teadmiste ja oskuste tase nii erinevates õppeainetes kui ka ühe õppeaine piires võib osaoskuste ja õppeteemade kaupa olla erinev. Seega ei ole õige väita, et näiteks kuuenda klassi õpilane õpib matemaatikat viienda klassi tasemel. Oluline on sekkumiste kavandamisel hinnata, millisel arengutasemel on õpilane selleks, et saavutada valdkonna pädevus ja jõuda põhihariduse omandamiseni. Analüüsima peaks õpilase arengupotentsiaali ainevaldkondkonnas tervikuna (Haridus- ja Noorteamet, 2022).

Individuaalse arenguga arvestamise taotlus on üks põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse ning riikliku õppekava läbivaid suundi. Koolil on kohustus lähtuda oma tegevuse korraldamisel riiklikes õppekavades väljendatud ühiskonna ootustest, õpilaste vajadustest ja huvidest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 6 lg 3). Samuti on koolil kohustus õpilase võimete ja annete kõrgeimale võimalikule tasemele arendamiseks selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada diferentseeritud õpet (Põhikooli riiklik õppekava, edaspidi PRÕK, 2014, § 16 lg 1), kohustus kasutada hindamist selleks, et õpetaja tegevuse kaudu oleks toetatud õpilase areng (PRÕK, 2014, § 19 lg 1 p 5). Koolil on õigus nende kohustuste realiseerimiseks lisaks riiklikus õppekavas määratud õpitulemuste saavutamisele seada õpilasele ka õpitulemusi tema individuaalse õppekavaga (PRÕK, 2014, § 16 lg 9). Riiklik õppekava loob võimaluse ja ühtlasi kohustab õpetajat ning kooli kavandama õpet ja seda ellu viima nii, et arvestatud oleks iga õppija individuaalsust (PRÕK § 5 lg 4 punkt 8).

Õpitulemuste vähendamine on oluline tugimeede õpilastele, kelle kognitiivne võimekus on eakohasest keskmisest oluliselt madalamal või piirialasel tasemel, kellel on püsivad õpiraskused või muu püsiv erivajadus, mis takistab tal riikliku õppekavaga sätestatud õpitulemuste saavutamist. Sageli vajab õpilane õpitulemuste vähendamist mitmes aines ja üksikutel juhtudel peaaegu kõigis õppeainetes. On juhtumeid, kus vaatamata sellele, et õpilasel on õpitulemusi vähendatud mitmes või kõigis õppeainetes, on õpilane jäänud klassikursust kordama, mõnikord on õpilane samas klassis õppinud ka kolm õppeaastat.

Eesti hariduses rakendatakse kaasava hariduse põhimõtet, kuid õppekavade vahel liikumine on siiski piiratud väga konkreetsete meditsiiniliste diagnoosidega. Juba 2016. aastal valminud uuring „Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus“ tõi välja, et õppe korraldamisel ja tugimeetmete rakendamisel ei tohiks lähtuda niivõrd diagnoosist, vaid abi vajadusest (Räis, Kallaste & Sandre, 2016b).

Lihtsustatud riiklikul õppekaval saavad õppida vaid õpilased, kellel oli diagnoositud vaimne alaareng, kuid piirialase vaimse võimekusega õpilastele ei ole põhikooli riikliku õppekava õpitulemused sageli jõukohased. See loob olukorra, kus need õpilased vajavad õpitulemuste vähendamist mitmes või kõigis õppeainetes, selle asemel, et õppida neile jõukohasel lihtsustatud õppekaval. Meditsiinisüsteem lähtub diagnoosi püstitamisel kindlatest diagnostilistest kriteeriumitest. Koolipoolne pedagoogiline hinnang õppetöö jõukohasusele ei ole diagnoosi püstitamisel piisavalt olulise kaaluga. Kujunenud olukorra leevendamiseks tehti Põhikooli lihtsustatud riiklikus õppekavas 2023. aastal muudatus, mis võimaldab põhjendatud

juhtudel lihtsustatud riiklikku õppekava rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel ja vanema nõusolekul pervasiivse ja/või spetsiifilise segatüüpi arenguhäirega õpilasele. Kool peab järjepidevalt vähemalt ühe õppeaasta jooksul olema toetanud õpilast tõhustatud või eritoe tingimustel ja sealhulgas on õpitulemusi vähendatud või asendatud või kohustusliku õppeaine õppimisest vabastatud ning sellest hoolimata on õpilasel ületamatud raskused õppetöös (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava, 2023).

2018. a. jõustunud Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus muudatusega loodi koolidele kolmel tasemel tugede süsteem (üld-, tõhustatud- ja eritugi), mille soovitamise ning rakendamise aluseks ei oleks vaja selgepiirilist erivajaduse liiki, puuet või diagnoosi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise seadus, 2018).

Mittejõukohane õpe on üks koolitõrke ja koolist väljalangemise põhjustest. Eesti Vabariigi haridusseaduse muutmise ja sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seaduse (õppimiskohustuse kehtestamine) eelnõu seletuskirjas on toodud, et 2022. aastal langes 7.–9. klassis koolist välja 0,3% kõigist vastava vanuseastme statsionaarse õppe õpilastest (447 SE seletuskiri, 2024). Põhikoolilõpetajatest 654 ei jätkanud oma haridusteed, mis moodustas 4,2% kõigist lõpetajatest. Viimastel aastatel on põhikooli järgselt õpingute mittejätkajate osakaal hakanud oluliselt suurenema. Samuti ei ole kahanenud kutsekeskhariduse katkestajate osakaal (ca 20%), ega suurenenud gümnaasiumi lõpetajate osakaal (ca 80%). Seega on Eestis peaaegu iga viies noor ilma keskhariduse või kutsequalifikatsioonita ning keskhariduseta noorte osakaal on hakanud tõusma (447 SE seletuskiri, 2024).

Vähendatud õpitulemustega individuaalsel õppekaval õppimine ei kajastu õpilase lõputunnistusel. Seega ei ole järgmisel haridustasemel ja haridusasutusel infot, millised on õpilase tegelikud teadmised ja oskused. Vähendatud õpitulemustega IÕK õppinud õpilase teadmised ja oskused erinevad olulisel määral riiklikus õppekavas fikseeritud õpitulemustest. See teeb keeruliseks õpilase ülemineku järgmisele haridustasemele, soodustab ebasobivaid õpitee valikuid ning õpitee katkemist ja haridussüsteemist välja langemist.

Kuigi õpitulemuste vähendamist on Eestis rakendatud juba 15 aastat, pole seda seni uuritud. Puudub teadmine, mis erivajaduste korral, mis ainetes, mis klassi õpitulemuste vähendamist KVM soovitab ja millised on soovituse mõjud õpilastele nii lühemas kui pikemas perspektiivis. Töö eesmärk on selgitada aastatel 2018-2024 koolivälise nõustamismeeskonna poolt antud õpitulemuste vähendamise soovitude sagedust ja õppija keskset dünaamikat ning seost õppija edasise õpiteega Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete põhjal.

Uurimisküsimused:

1. Milline on koolivälise nõustamismeeskonna (KVM) poolt antud õpitulemuste vähendamise soovitus andmise sagedus aastatel 2018-2024 Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmebaasi põhjal?
2. Mis ainetes ja mis klassis KVM õpitulemuste vähendamist õpilasetele soovitab?
3. Kas ja kui siis mis klassis lisandub õpilasele järgmine soovitus õpitulemuste vähendamiseks?
4. Milline on õpitulemuste vähendamise soovitusena õpilaste edasine haridustee põhikooli lõpetamisele järgneval õppeaastal?

Metoodika

Valim

Uuringus oli kolm valimit. Esimese valimi moodustasid kõik 2342 põhikooli ja gümnaasiumi õpilast, kellel koolivälise nõustamismeeskonna (KVM) otsusega oli aastatel 2018-2024 vähendatud mõnes õppeaines õpitulemusi. Teise valimi moodustasid kõik KVM otsused aastatel 2018-2024. Kolmanda valimi moodustasid 2012. a. 7. klassis õppinud vähendatud õpitulemustega õpilased.

Andmekogumine

Anonümiseeritud andmed saadi Eesti Hariduse Infosüsteemist (EHIS) 2025. a. märtsis. Andmed saadi Exceli tabelina. Andmed sisaldasid õppija unikaalset numbrit, mitmendas klassis ja mis aastal ning mis õppeainetes õpitulemuste vähendamist KVM soovitas. Aastatel 2018- 2024 tehtud kõigi KVM otsuste arvud aastate lõikes saadi Haridus- ja Noorteameti dokumendihaldussüsteemist. Kolmanda valimi andmed, 2021. aastal õpitulemuste vähendamisega 7. klassis õppivate õpilaste edasise õpitee kohta 2024. aastal, saadi Eesti Hariduse Infosüsteemist. Need andmed sisaldasid õppija unikaalset numbrit ja info haridustee jätkamise kohta 2024. aastal (ei õpi, õpib kutsehariduses, õpib üldhariduses).

Anonümiseeritud andmed tähendavad, et nende alusel ei ole võimalik tuvastada konkreetset õpilast, tema isikut, nime ja vanust, erivajadusi, kooli, elukohta, kodust keelt ega muid isikuga seotud andmeid. Andmete anonümiseeritus tagab, et töös kasutatud andmeid ei ole võimalik konkreetsete õpilastega siduda ja see tagab tehtud KVM otsuste ja õpilaste isikuandmete konfidentsiaalsuse.

Õpitulemuste vähendamist sisaldavate KVM otsuste analüüsi alustati 2018. aastast, kuna sellest aastast läksid andmed Eesti Hariduse Infosüsteemi. Õpitulemuste vähendamine on

lubatud küll 2010. aastast, kuid siis andisid vastavaid otsuseid välja maakondlikud nõustamiskomisjonid. Nende komisjonide otsuste kättesaadavuse kohta uurijal andmed puuduvad. Alates 2014. a. teeb otsuseid Rajaleidja KVM ja kuni 2018. aastani tehtud otsused on arhiveeritud toonase SA Innove dokumendihaldussüsteemis. Sealsed andmed sisaldavad üldist märget õpitulemuste vähendamise kohta, kuid teavet vähendatud õppeainete ja õpilase klassi kohta ei ole võimalik teha ilma õpilase isiku tuvastamiseta. Seega on käesoleva uurimistöö aluseks just Eesti Hariduse Infosüsteemis kajastuvad andmed õpitulemuste vähendamise kohta alates 2018 aastast.

Andmeanalüüs

Uurimistöös kasutati kvantitatiivseid uurimismeetodeid, sh kirjeldavaid andmeanalüüsimeetodeid (valimi koostamise põhimõtted ja protseduur, uuritavate hulk ning uuringu seisukohast muu uuritavate kohta käiv oluline info).

EHISE andmebaasist saadud 2342 õpilase hulgast jäeti välja ühe õpilase andmed, kuna tema klass oli määramata.

Uurimusküsimustele vastamiseks ja EHISest saadud andmete analüüsimiseks oli vaja lisada uurija poolt täiendavaid tunnuseid. Kuna osadel õpilastel oli õpitulemusi vähendatud mitme KVM otsusega, millega lisandus täiendavalt õppeained mõnes järgnevas klassis, siis oli vajalik lisada igale KVM otsusele unikaalne number ja vähendamise korduse kohta tunnus (esimene vähendamine, teine vähendamine või kolmas vähendamine).

Lisa-aastal õppivate õpilaste klassiks määrati 9. klass.

EHISE andmekogust saadud andmetes olid sama sisuga õppeained nimetatud mitmel erineval kujul (näiteks kunst ja kunstiõpetus; eesti keel, emakeel, eesti keel ja kirjandus). Uurija muutis sarnased nimed üheks ja koondas erinevad õppeained põhikooli riiklikus õppekavas toodud ainevaldkondade ja neis nimetatud kohustuslike õppeainete kaupa. Loodusainete valdkond jagati kaheks- loodusaine 1 ja loodusaine 2. Lähtuti asjaolust, et keemia ja füüsika on rohkem seotud reaalainetega. Õppeainete grupid ja neis sisalduvad õppeained on toodud Tabelis 1.

Vene keele gruppi paigutus nende õpilaste vene keel, kellel oli vähendamine ka eesti keeles teise keelena, mis viitab, et nende õpilaste kodune keel ei ole eesti keel. 12 õpilase puhul ei olnud võimalik määrata, kas vene keel on võõrkeel või kodune keel ja nende vene keel paigutati vene keele alla (vene keel (määramata)). Õpilased, kellel oli eesti keel ja A-võõrkeel ning vene keel, siis liigitati vene keel võõrkeele alla.

Tabel 1 Õppeainete grupid

Õppeaine grupp	Sisalduvad õppeained
Eesti keel ja kirjandus	eesti keel, kirjandus, emakeel, eesti viipekeel, eesti keel ja kirjandus
Eesti keel teise keelena	eesti keel teise keelena
Matemaatika	matemaatika
Loodusaine 1	loodusõpetus, bioloogia, geograafia
Loodusaine 2	keemia, füüsika
Sotsiaalne	inimeseõpetus, ajalugu, ühiskonnaõpetus
Võõrkeel	inglise keel, võõrkeel, A-võõrkeel, saksa keel, B-võõrkeel, vene keel
Tehnoloogia	tööõpetus, käsitöö ja kodundus, tehnoloogiaõpetus
Kunstiaine	muusika, kunst
Kehaline kasvatus	kehaline kasvatus
Vene keel	vene keel, vene keel ja kirjandus, vene keel (emakeel) ja vene keel (määramata)

Õpilaste edasist õpiteed kajastavad andmed (7. klassi õpilased 2021. aastal ning nende edasine õpitee 2024/2025 õa.) süstematiseeriti gruppidesse (Tabel 2). Kuna algandmetes toodud info ei võimaldanud kõigi õpilaste puhul täpsustada, mis klassis nad käesoleval õppeaastal õpivad, siis moodustati grupp *üldharidus*, kuhu koondati kõik nii põhikoolis kui gümnaasiumis õpinguid jätkanud õpilased.

Tabel 2 Edasise õpitee staatus 7. klassis 2021. a. õppinud õpilastel 2024/2025 õa. seisuga.

Edasise õpitee staatus	Algne staatus
Ei õpi	ei õpi, ei jätka
Üldharidus	7., 8., 9., 10., põhi, üld, üld (mittestas)
Kutseõpe	kutse

Andmeid analüüsiti Microsoft Exceli tabelarvutustarkvara programmiga. Analüüsil ja visualiseerimisel kasutati peamiselt Exceli PivotTable liigendtabelite ja diagrammide funktsiooni.

Kirjanduse kogumise ja analüüsi varases etapis kasutati toetavate töövahenditena generatiivset keelemudelit ChatGPT-4o (OpenAI) ning rakendust NotebookLM (Google). Keelemudelite abil sõnastati otsingusõnu, otsiti teemakohaseid allikaid ning saadi esmaseid ülevaateid valitud teadusartiklitest. Samuti kontrolliti viidete vormistust vastavalt APA 7 stiilile. Kõik lõplikult kasutatud allikad valiti, hinnati ja kasutati uurimistöös iseseisvalt.

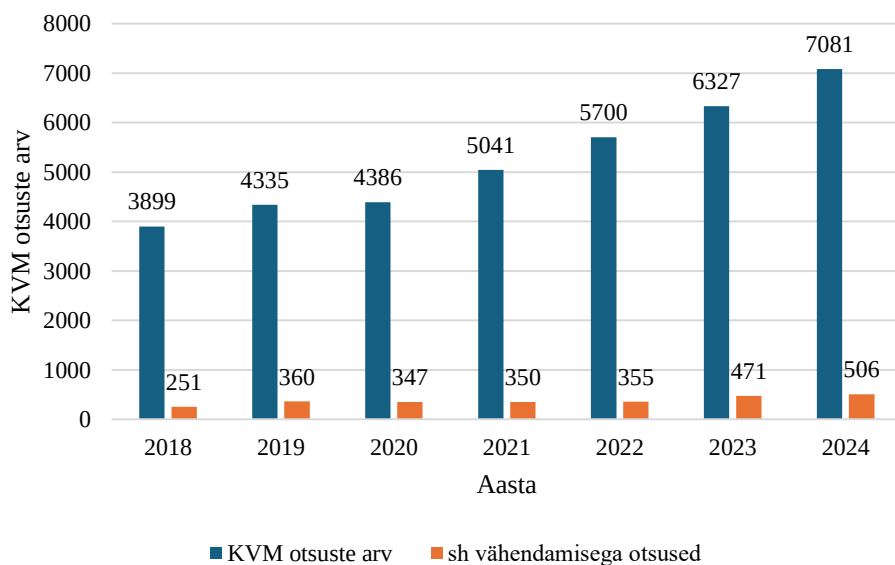
Tulemused

Käesolevas töös analüüsiti 2341 õpilasele perioodil 2018-2024 koolivälise nõustamismeeskonna poolt tehtud riikliku õppekava õpitulemuste vähendamist sisaldavaid otsuseid.

Koolivälise nõustamismeeskonna õpitulemuste vähendamist sisaldavate otsuste sagedus

Esmalt uuriti õpitulemuste vähendamist sisaldavate koolivälise nõustamismeeskonna otsuste sagedust. Aastatel 2018-2024 on KVM otsuste arv pidevalt kasvanud. Kui aastal 2018 oli otsuste arv 3899, siis aastal 2024 oli see 7081, mis teeb kasvuks 81,6%. Kasvuterendis on ka õpitulemuste vähendamist sisaldavate otsuste arv. 2018. a. olid õpitulemused vähendatud 251 õpilasel ja 2024. a. 506 õpilasel, mis teeb kasvuks 101,6% (Joonis 1).

Joonis 1. Koolivälise nõustamismeeskonna otsuste ja sh vähendamisega otsuste arv 2018-2024



Märkus. KVM – kooliväline nõustamismeeskond

Samas õpitulemuste vähendamisega KVM otsuste sagedus ei ole perioodil 2018-2024 oluliselt muutunud jäädes 6%-8% juurde otsuste koguarvust (Tabel 3).

Tabel 3. Koolivälise nõustamismeeskonna poolt antud õpitulemuste vähendamisega otsuste sagedus aastatel 2018-2024

Aasta	KVM otsuste arv	sh vähendamisega otsused	sh vähendamisega otsused (%)
2018	3899	251	6%
2019	4335	360	8%
2020	4386	347	8%
2021	5041	350	7%
2022	5700	355	6%
2023	6327	471	7%
2024	7081	506	7%
Kokku	36769	2640	7%

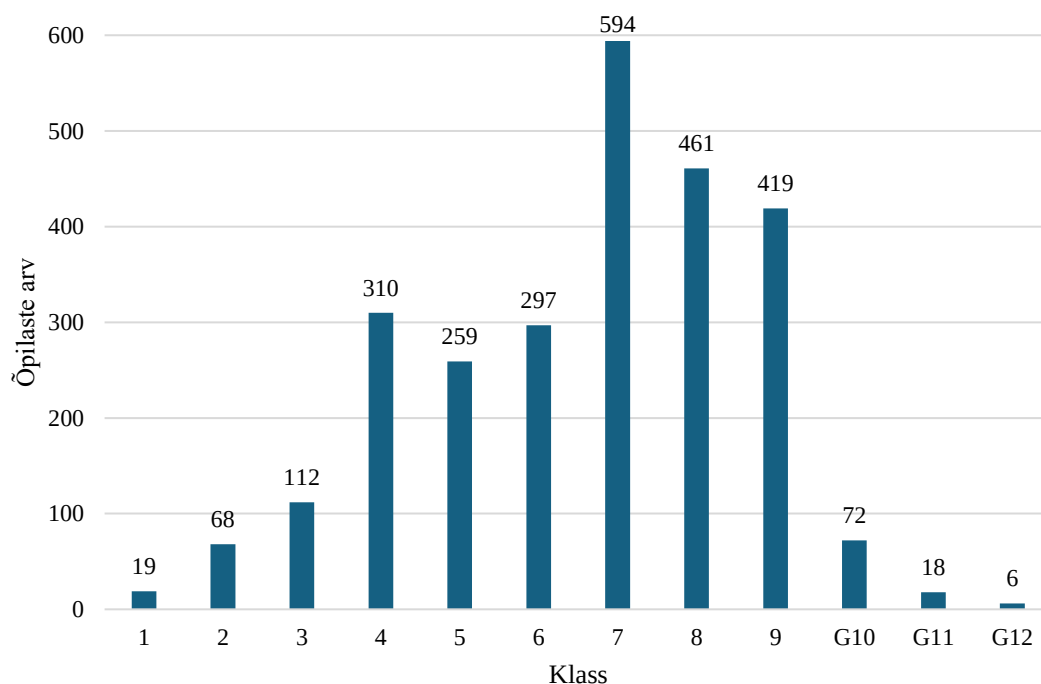
Märkus. KVM – kooliväline nõustamismeeskond

Õpitulemuste vähendamise otsused klasside lõikes

Õpitulemuste vähendamisega otsuseid tegi KVM kõige rohkem III kooliastme alguses, so 7. klassis. Kokku oli uuritud perioodil 7. klassis tehtud õpitulemuste vähendamist sisaldavaid otsuseid 594. Järgnevad 8. klass 461 otsusega ja 9. klass 419 otsusega (Joonis 2). Esimeses klassis on õpitulemuste vähendamine erandlik, uuritud perioodil oli seda soovitatud 19 korral.

Kooliastmete kaupa oli enim õpitulemuste vähendamise otsuseid kolmandas kooliastmes, kokku 1474, mis on 56% kõigist vähendamise otsustest. Teises kooliastmes on õpitulemuste vähendatud 866 korral (33%), mis on 23 protsendipunkti võrra vähem kui kolmandas kooliastmes. Esimese kooliastmes oli vähendamis kokku 199 (8%). Kõige vähem oli vähendamisi tehtud gümnaasiumis, kokku 96 korral (4,2%). Gümnaasiumi vähendamistest 75% (72 otsust) oli tehtud 10. klassi õpilastele.

Joonis 2. Õpitulemuste vähendamise otsuste arv klasside kaupa 2018-2024



Õpitulemuste vähendamiste otsuste arv on kõigis klassides uuritud perioodil aastate lõikes kasvanud (Tabel 4). Erandiks on 1. klassi õpilastele tehtud otsused, mille arv läbi uuritud aastate on olnud 2-3 otsust aastas. 7. klassi õpilastele tehtud otsuste arv on 2018. aastaga võrreldes (36 otsust) kasvanud 2024. aastal 105 otsuseni, mis on 192%. Aastate lõikes on suurenenud ka tehtud otsuste koguarv.

Tabel 4 Õpitulemuste vähendamise otsused klasside kaupa aastatel 2018-2024

Klass	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Kokku	Osakaal
1	2	3	2	3	3	3	3	19	1%
2	9	7	9	10	4	11	18	68	3%
3	19	15	15	10	12	19	22	112	4%
4	38	35	45	48	38	48	58	310	12%
5	27	42	29	31	47	37	46	259	10%
6	34	44	40	37	40	45	57	297	11%
7	36	79	81	79	86	128	105	594	23%
8	42	57	52	69	70	82	89	461	17%
9	39	60	51	55	43	84	87	419	16%
G10		13	23	3	8	9	16	72	3%
G11	2	2		4	3	2	5	18	1%
G12	2	3				1		6	0,2%
Kokku	250	360	347	349	354	469	506	2635	100%

Märkus. G – gümnaasium

Õpitulemuste vähendamise otsused õppeainete ja ainevaldkondade lõikes

Õpitulemuste vähendamist erinevates õppeainetes analüüsiti õppeainete ja ainevaldkondade lõikes nii aastate kui klasside lõikes. Lisaks analüüsiti vähendatud õpitulemustega õppeainete arvu õpilase kohta.

Tulemused erinevate õppeainete vähendamise kohta on Lisas 1. Ainevaldkondadeks koondatud õppeainete vähendamisetest annab ülevaate Tabel 5.

Tabel 5. Õpitulemuste vähendamine ainevaldkondade kaupa 2018-2024

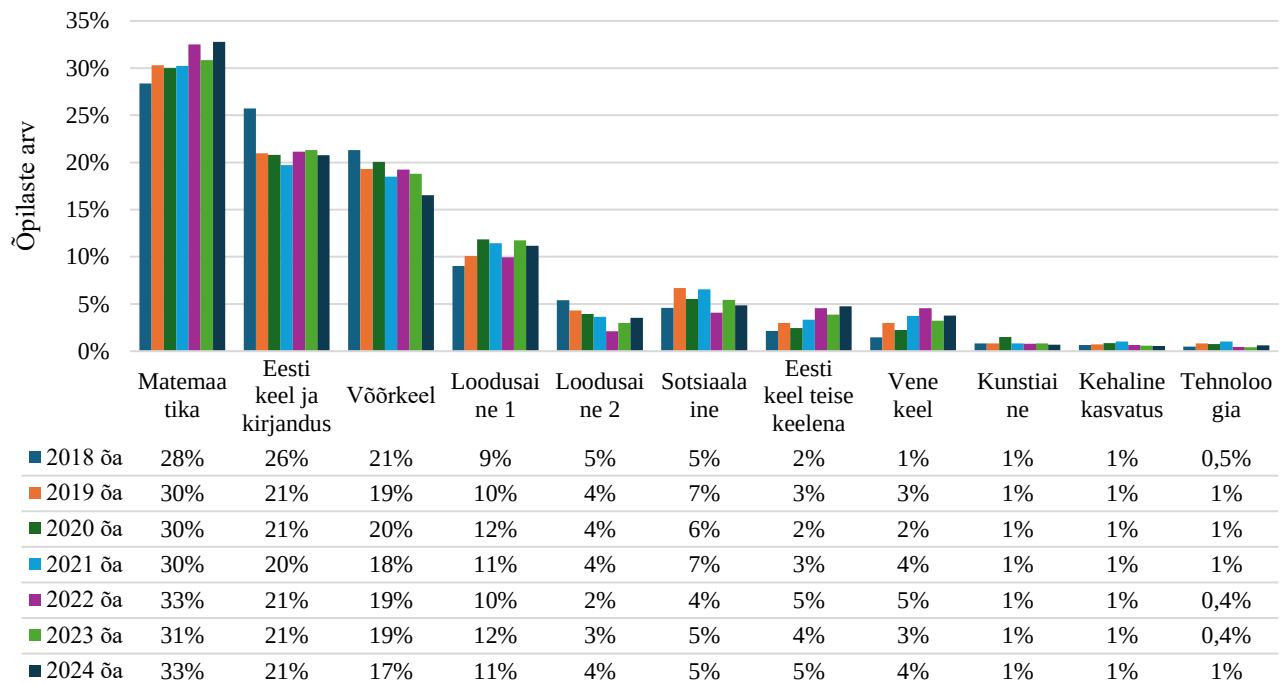
Ainevaldkond	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Kokku	Osakaal
Matemaatika	173	295	281	291	294	381	426	2141	31%
Eesti keel ja kirjandus	157	204	195	190	191	263	270	1470	21%
Võõrkeel	130	188	188	178	174	232	215	1305	19%
Loodusaine 1	55	98	111	110	90	145	145	754	11%
Sotsiaalne	28	65	52	63	37	67	63	375	5%
Loodusaine 2	33	42	37	35	19	37	46	249	4%
Eesti keel teise keelena	13	29	23	32	41	48	62	248	4%
Vene keel	9	29	21	36	41	40	49	225	3%
Kunstiaine	5	8	14	8	7	10	9	61	1%
Kehaline kasvatus	4	7	8	10	6	7	7	49	1%
Tehnoloogia	3	8	7	10	4	5	8	45	1%

Vaadeldud perioodil oli 31% vähendamistest tehtud matemaatikas. Eesti keele ja kirjanduse valdkonna õppeainete osakaal oli 21% ja võõrkeele osakaal 19%. Loodusaine 1 (loodusõpetus, bioloogia, geograafia) osakaal oli 11%. Nimetatud neli ainevaldkonda moodustavad 82% vähendatud õpitulemustega ainevaldkondadest/ õppeainetest. Matemaatika osakaal vähendatud õppeainetest on uuritud perioodil püsinud 30% juures varieerudes 28-33% vahemikus. Eesti keele ja kirjanduse osakaal on aastate lõikes olnud 20-26% vähendatud õppeainetest.

Õpitulemuste vähendamine matemaatikas püsis stabiilselt umbes 290 vähendamise otsuse juures aastatel 2019- 2022. a. Aastal 2024 kasvas vähendamiste arv võrreldes 2023. a. 12% ja võrreldes 2022. aastaga 45%. Eesti keele ja kirjanduse valdkonnas on õpitulemuste vähendamiste arv kasvanud perioodil 2019- 2024 32%. Võõrkeeles on õpitulemuste vähendamine olnud stabiilsem jäädes 180- 215 korra vahele aastatel 2019-2024. Loodusaines1 on kasv olnud suurem viimastel aastatel. Nii on vähendamiste arv kasvanud aastast 2022 (90) 145 korrale aastal 2024, mis teeb kasvuks 61%.

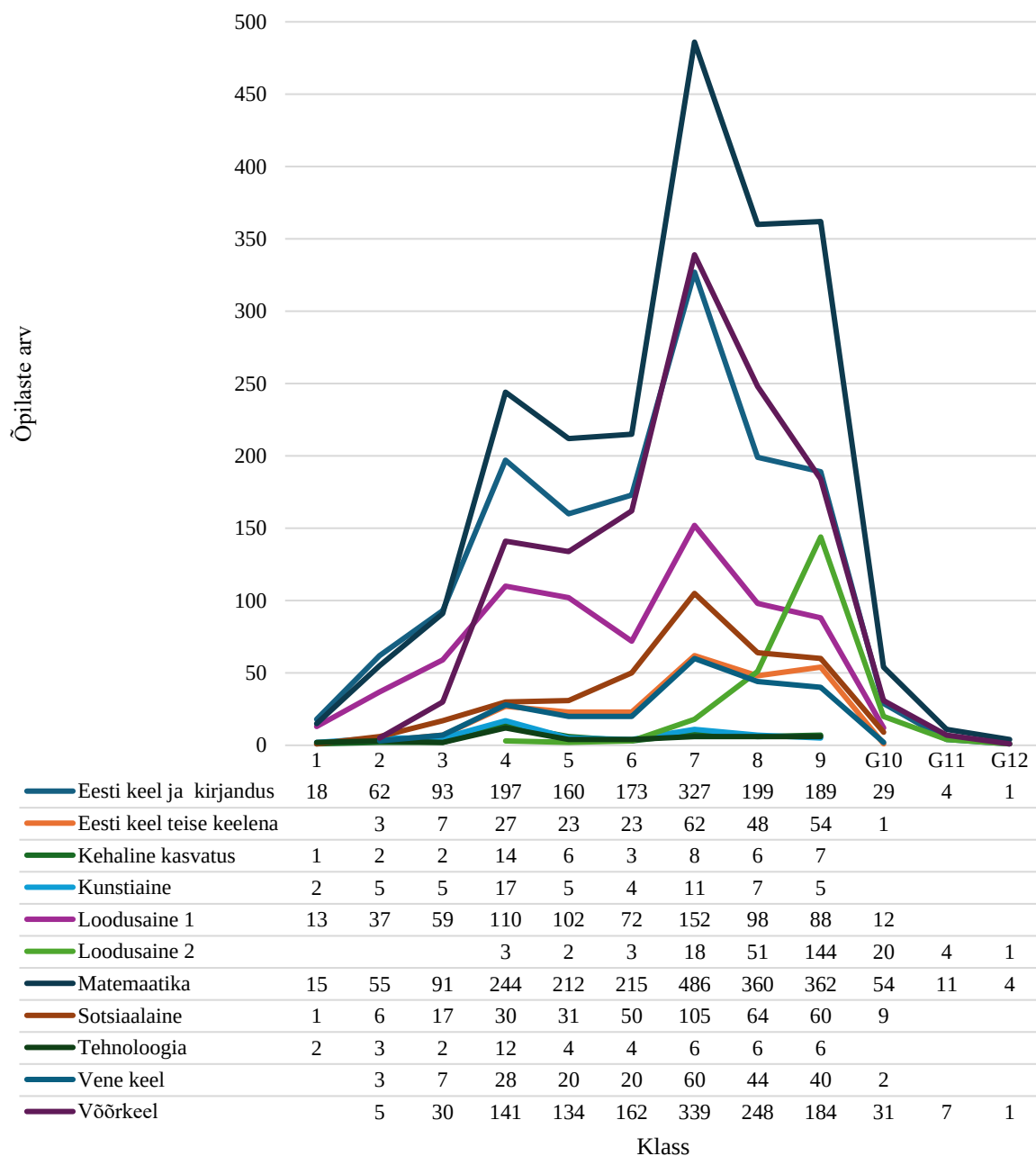
Võõrkeele osakaal on jäänud 17-21% vahemikku ja loodusaine 1 osakaal 9-12% vahemikku. Teiste ainevaldkondade osakaal on olnud väiksem jäädes 1-6% juurde (Joonis 3).

Joonis 3. Vähendamiste osakaal ainevaldkonniti 2018-2024



Õpitulemuste vähendamist soovitab KVM kõige enam matemaatikas (486 õpilasel) 7. klassis. 7. klassis on kõige rohkem vähendamisi ka võõrkeeles ning eesti keeles ja kirjanduses (Joonis 4). Matemaatikas on vähendamiste arvult teisel kohal 9. klassi õpilased ja kolmandal kohal 8. klassi õpilased. Eesti keeles ja kirjanduses on vähendamiste arvult teisel kohal 8. klassi õpilased ja kolmandal kohal 4. klassi õpilased. Võõrkeeles on teisel kohal 8. klassi ja kolmandal kohal 9. klassi õpilased. Tulemustest selgub, et oluline tõus õpitulemuste vähendamise soovitamisel toimub II kooliastme alguses 4. klassis ja III kooliastme alguses 7. klassis.

Joonis 4. Vähendamised ainevaldkondade ja klasside kaupa (2018-2024)



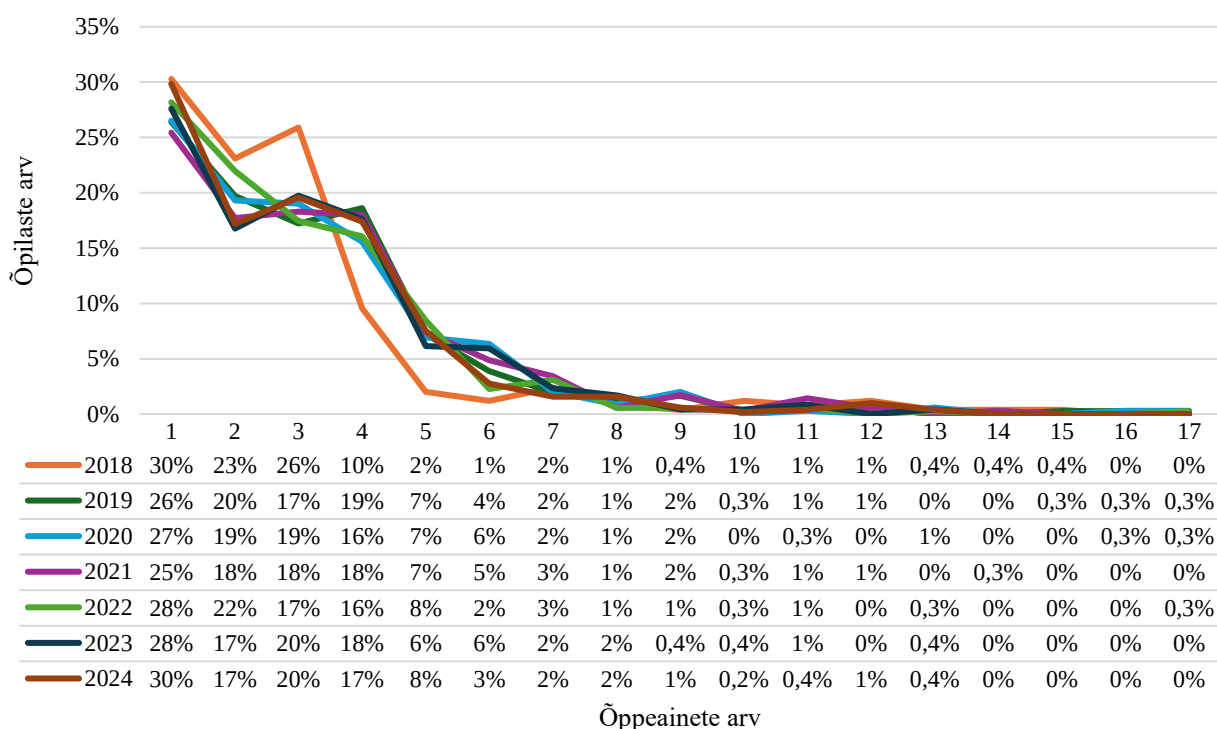
Märkus. G – gümnaasium

Lisaks uuriti mitmes õppeaines on õpilastel õpitulemusi vähendatud. Lisas 2 on toodud andmed vähendatud õppeainete arvu ja õpilaste arvu kohta aastate lõikes.

Selgub, et umbes kolmandikul õpitulemuste vähendamisega õpilastel on vähendatud õpitulemusi ühes õppeaines. 2024. a. oli 30% õpilastest õpitulemuste vähendamine ühes õppeaines. Ligi viiendikul õpilastest on vähendatud õpitulemusi kolmes õppeaines. 2024. a. oli kolmes õppeaines vähendatud õpitulemusi 20% õpilastest. Kahes aines on õpitulemuste

vähendamiste õpilaste osakaal olnud 17-23%. Neljas aines vähendamiste õpilaste osakaal on olnud vahemikus 10-18%. Viies ja enamas aines vähendamistega õpilaste osakaal jääb alla 10% (2-8%) (Joonis 5). Uuritud perioodil on 56 õpilast, kellel on õpitulemusi vähendatud kümnes või enamas õppeaines, mis sisuliselt tähendab, et õpitulemused on vähendatud õpilasel kõigis õppeainetes.

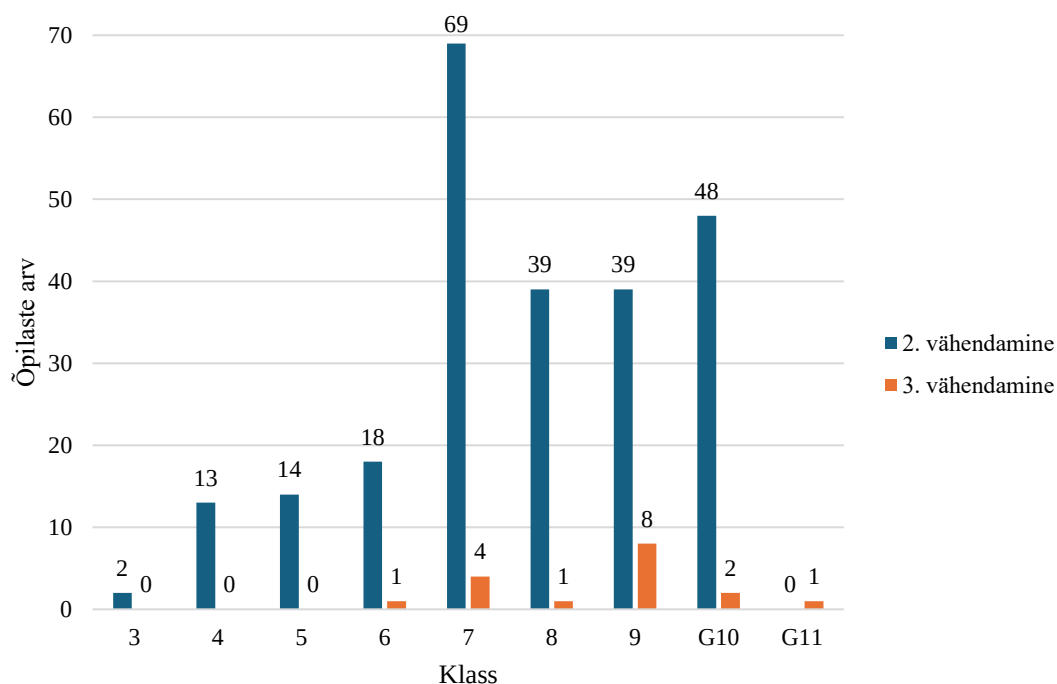
Joonis 5. Vähendatud õpitulemustega õppeainete arv õpilase kohta (osakaal kõikidest vähendamistest 2018-2024)



Õpitulemuste vähendamise lisanduvad otsused

Kogutud andmetest selgus, et 242 õpilasele tegi KVM lisaks esimesele õpitulemuste vähendamise otsusele ka teise otsuse, millega lisati täiendavalt õppeaineid, mille õpitulemusi vähendati. Need otsused moodustavad 10% uuritud perioodil tehtud KVM otsustest. 17 õpilasel vähendati lisaks õpitulemusi ka kolmanda otsusega (0,7%). Teine vähendamine tuli 69 õpilasel 7. klassis, so 29% õpilastest (Joonis 6). 48 õpilasel oli teine vähendamine gümnaasiumi 10. klassis (20%) ning 8. ja 9. klassis mõlemas 39 õpilasel (16%).

Joonis 6. Teine ja kolmas vähendamine klasside kaupa (2018-2024)



Märkus. G – gümnaasium

Õpilaste edasine haridustee põhikooli lõpetamisele järgneval õppeaastal

Käesolevas töös uuriti 2021. a. 7. klassis õppinud õpitulemuste vähendamisega õpilaste edasist haridusteed 2024/2025 õppeaastal 10.11. 2024 seisuga. EHISe andmebaasis olid andmed 169 õpilase edasise haridustee kohta (Tabel 6).

Tabel 6. Edasine haridustee 2024/2025 õa. (2021. a. 7. klassi õpilased)

Edasine haridustee	Õpilaste arv	Osakaal (%)
Kutseõpe	95	56
Ei õpi	40	24
Üldharidus	34	20
Kokku	169	100

Õpinguid jätkas 72% õpilastest. 56% õpilastest jätkas õpinguid kutseõppes ja 20% üldhariduses. EHISest saadud andmete põhjal ei olnud võimalik kindlaks teha, mis klassis ning kas põhikoolis või gümnaasiumis, õpilaste õpitee jätkub. 24% õpilastest ei jätkanud õpinguid.

Arutelu

Eestis on õpitulemuste vähendamist koolivälise nõustamismeeskonna (KVM) poolt soovitatud alates 2010. aastast, kuid seni pole neid soovitusi ning nende mõju õpilaste hariduse omandamisele uuritud. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada aastatel 2018-2024 koolivälise nõustamismeeskonna poolt antud õpitulemuste vähendamise soovitude sagedust ja õppija kesket dünaamikat ning seost õppija edasise õpiteega.

Õpitulemuste vähendamine on olnud võimalus ja radikaalne sekkumine nende õpilaste õppe individualiseerimiseks, kellel tulenevalt piirialasest vaimsest võimekusest või muust püsivast õppimist takistavast erivajadusest, ei ole vaatamata igakülgsale abile ja õppija poolsele pingutusele olnud jõukohane saavutada riikliku õppekavaga sätestatud õpitulemusi. Lihtsustatud õppekava saab erandkorras rakendada alates 2023. aastast segatüüpi spetsiifilise arenguhäirega või pervasiivse arenguhäirega õpilastele, keda on koolis järjepidevalt toetatud vähemalt ühe õppeaasta jooksul tõhustatud või eritoe tingimustel ja rakendatud õpitulemuste vähendamist ühes või mitmes õppeaines, kuid vaatamata sellele on ületamatud raskused õppetöös (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Õpitulemuste vähendamise soovitus teeb KVM ja peale seda koostab kool lähtudes õpilase lähimast arengutsoonist talle individuaalse õppekava. Teistes riikides sellist kaheastmelist süsteemi ei ole. Õppe individualiseerimine, sh õpitulemuste vähendamine (modifitseerimine), toimub kooli pedagoogilise meeskonna ja piirkonna kompetentsikeskuse või kohaliku omavalitsuse koostöös. Teistes riikides ja teaduskirjanduses kasutatakse individuaalse õppekava (IÕK) asemel individuaalse õppeplaani või -programmi (IEP) mõistet (Blackwell & Rosesetti, 2014; U.S. Department of Education, 2000). IEP üks osa on individuaalne õppekava konkreetsetes aines.

Püstitati neli uurimisküsimust. Esimeseks uurimisküsimuseks oli *milline on koolivälise nõustamismeeskonna (KVM) poolt antud õpitulemuste vähendamise soovitus andmise sagedus aastatel 2018-2024 Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmebaasi põhjal*. Analüüsi aluseks oli kõigi KVM otsuste arv ja õpitulemuste vähendamisega otsuste arv. Kõigi KVM otsuste arv on aastatel 2018- 2024 pidevalt kasvanud. Samuti on pidevas kasvutrendis olnud ka õpitulemuste vähendamist sisaldavate otsuste arv ja seega ka õpilaste arv, kes õpivad ühte või mitut ainet vähendatud õpitulemustega. Ühelt poolt on põhjuseks õpilaste arvu suurenemine põhikoolis uuritud ajaperioodil ja teiselt poolt ka asjaolu, et KVM otsused on tähtajalised, tavaliselt kehtivad kooliastme lõpuni. Vaid õppekava muutmise otsused on reeglina tähtajaga põhihariduse omandamiseni. Seega on uuritud ajaperioodil tehtud uued otsused õpilastele, kellel näiteks otsus lõppes esimese kooliastme lõpuga. Kuna

õpitulemuste vähendamise võimalus loodi 2010. aastast ja käesolev töö analüüsib andmeid alates 2018. aastast, siis on sisaldab uuritud periood ka nõ KVM otsuste pikendamisi. Kuna õpitulemuste vähendamist ei saa tagasi pöörata, siis on vaja pikendada ka õpitulemuste vähendamise soovitusi. Samas õpitulemuste vähendamise soovitude sagedus on olnud uuritud aastatel stabiilne jäädes 6-8% juurde KVM otsuste koguarvust. Arvuliselt on vähendatud õpitulemustega õpilaste arv tõusnud vaadeldud perioodil umbes kaks korda jõudes 2024. a. 506 õpilaseni.

Teiseks uurimisküsimuseks oli *mis ainetes ja mis klassis KVM õpitulemuste vähendamist õpilasetele soovitab*. EHISE andmete analüüsi põhjal saab väita, et kõige rohkem soovitab KVM õpitulemuste vähendamist kolmanda kooliastme alguses, so 7. klassis, järgnevad 8. ja 9. klass.

Üheks põhjusena on välja toodud asjaolu, et kolmandas kooliastmes toimub kognitiivse koormuse järask tõus (Geary, 2011). Näiteks matemaatika muutub abstraktsemaks (algebra, funktsioonid, tõenäosusteooria), vähem konkreetseks ja praktiliseks ning nõuab suuremat töömälu ja loogilise mõtlemise arengut. Kui õpilasel on juba varem matemaatikaga raskusi, siis nõudmiste kasv 7. klassis toob raskused nähtavale (Geary, 2011). Kolmandas kooliastmes kujunevad püsivad uskumused enda võimekusest („ma ei oska matemaatikat”) ning varasemad ebaõnnestumised tekitavad ärevust. Ärevus põhjustab madalamat sooritust ka siis kui oskused pole nõrgad. Kujuneb välja matemaatikaärevus (Ashcraft & Krause, 2007).

Ühe põhjusena on välja toodud teismeliste aju intensiivne areng, eriti otsmikusagara piirkonnas, mis on seotud planeerimise, tähelepanu juhtimise, töömälu ja probleemilahendusega. Kui need funktsioonid arenevad aeglasemalt, siis võib kolmandas kooliastmes tekkida mahajäämus, mida varem ei märgatud (Butterworth *et al.*, 2011). 7. klassist alates muutub nii õppematerjal kui õpetamise viis raskemaks.

Õpetamine muutub tempokamaks, õpilastelt eeldatakse suuremat iseseisvust, mida neil ei pruugi olla ning individualiseerimist rakendatakse vähem, õpiraskustega õpilased ei saa enam piisavat tuge (Mangarin & Caballes, 2024).

Nii võivad kolmanda kooliastmes alguses avalduda kognitiivsed eripärad, mis ei paistnud varem silma. Kui materjal läheb keerukamaks ja kompenseerimisvõime lõppeb, siis saavad raskused nähtavaks. Suurenev õpiraskustega õpilaste arv, kes vajavad õpitulemuste vähendamist kolmandas kooliastmes, vajab Eestis täiendavat uurimist.

Kolmandas kooliastmes tehtud õpitulemuste vähendamise otsused moodustavad veidi üle poole kõigist õpitulemuste vähendamise otsustest. Kolmandik otsustest tehakse teises

kooliastmes ja esimeses kooliastmes on õpitulemuste vähendamine erandlik. Kõige vähem tehakse õpitulemuste vähendamise otsuseid gümnaasiumis. Kuna gümnaasium ei ole praegu kohustuslik haridustase, siis suurte õpiraskustega õpilased valivad tõenäoliselt oma võimete profiiliga rohkem sobiva praktilistele oskustele suunatud kutseõppe gümnaasiumi teoreetilise ja akadeemilise õppe asemel. Kutseõppes õpitulemuste vähendamist ei kasutata, see ei ole lubatud.

Õppeainete lõikes on Eestis õpilastele kõige raskemaks aineks matemaatika. Kõigist õpitulemuste vähendamisest on kolmandik tehtud matemaatikas. Vähendamiste arv matemaatikas on kasvutrendis. Selle põhjused vajaksid täiendavat uurimist. Kas ja kui suur roll võib olla kvalifitseeritud matemaatikaõpetajate puudusel? Kas põhikooli riikliku õppekavaga kehtestatud matemaatika õpitulemused on liiga kõrged keskmisest nõrgematele õpilastele? Kas õpetajad kasutavad tõenduspõhiseid õpetamisstrateegiaid matemaatika õpiraskustega õpilastele? Kas õpetajal on üksinda piisavalt ressursse õpetada 24 õpilasega klassiruumis korraga mitmel erineval tasemel ja erineva toevajadusega õpilasi? Kas ja kuidas oskab õpetajal kasutada muid toetavaid praktikaid, nagu näiteks turvalise klassiruumi kliima loomine, valikuvõimaluste pakkumine, koostööl põhinevate ülesannete andmine ning esitamine erinevaid meeli haarates — nagu soovitatud Ameerika Ühendriikide Nebraska osariigi haridusameti juhendmaterjalis „Teaching Students with Mathematical Disabilities“ (Nebraska Department of Education, 2023). Samuti on olulised täidesaatvate funktsioonide, tähelepanu ja töömälu toetamine, matemaatikaärevusega toimetuleku toetamine ja ka tehnoloogiate kasutamine (mängud, rakendused, videojuhised) (Soares *et al.*, 2017).

Matemaatika võiks olla põhikooli kolmandas astmes sarnaselt gümnaasiumiga kahel tasemel- kitsas ja lai matemaatika ning õpe võiks toimuda vastavalt tasemele kahes grupis. See oleks diferentseerimine, mis arvestaks suurema grupi vajadusi ja ennetaks õpiraskuste tekkimist või süvenemist.

Viiendikul õpilastest on vähendatud õpitulemusi eesti keeles ja kirjanduses ning samuti viiendikul võõrkeeles. Laste keele ja kõne arengut on tõenäoliselt mõjutanud viimastel aastakümnetel toimunud hoogne nutiseadmete kasutamine ja järjest vähenev lugemisharjumus nii lastevanematel kui lastel. Rayce *et al.* (2024) uuring näitas, et mobiilseadmete kasutus üks tund või rohkem päevas on seotud väikelaste kehva keelelise arenguga. Ekraaniaeg võib otseselt vähendada aega, mis kulub vanema-lapse suhtlemisele ja keelt soodustavatele tegevustele nagu lugemine. Vastupidiselt passiivsele ekraaniajale, jagatud pildiraamatu lugemine on sekkumine, mis on kasulik lapse keele arengule (Rayce *et*

al., 2024). Massaroni *et al.* (2023) süstemaatiline ülevaade 18 artikli põhjal toob välja, et pikk ekraaniaeg ja ekraanidega kokkupuude kahel esimesel eluaastal võivad negatiivselt mõjutada keele arengut ja suhtlemisoskusi, sealhulgas keele mõistmist ja sõnavara ulatust. Lisaks võib liigne ekraanide kasutamine varajases eas mõjutada üldist kognitiivset arengut, eriti tähelepanu pööramist ümbritsevatele stiimulitele, sotsiaalsetele kogemustele, probleemide lahendamisele ja suhtlemisele teistega — näiteks vestluses osalemise rütmi ja rollide vaheldumist. Kõrge nutiseadme kasutamise aeg ja harva lapsele ettelugemise kombinatsioon võib oluliselt suurendada keele mõistmise raskuste tekkimise riski.

Kümnendikul õpilastest on vähendatud õpitulemused loodusaine 1 ainevaldkonnas (loodusõpetus, bioloogia või geograafia). Eelpool nimetatud neli õppeainete valdkonda moodustavad 82% kõigist vähendamistest.

Matemaatikas tekivad ületamatud raskused kõige rohkem 7. klassis ja teiseks 9. klassis. Ka eesti keeles ja kirjanduses ning võõrkeeles on kõige rohkem vähendamisi tehtud 7. klassis. Kasutatud anonümiseeritud andmed ei võimalda täpsemalt selgitada, mis põhjustel muutub näiteks matemaatika õppimine ületamatult raskeks just 7. klassis ja 9. klassis. Brodesky *et al.* (2002) toob välja, et matemaatika sisu ja ülesannete keerukus kasvab, mis suurendab nõudmisi õpilaste keskendumise ja abstraktse mõtlemise võimele. Oluline on mõista matemaatilisi kontseptsioone, luua seoseid ja mõtiskleda oma mõtlemise üle. Õpilased peavad kuulama juhiseid ja selgitusi, osalema klassiaruteludes ning töötama iseseisvalt. Keerulisemate ülesannete lahendamine nõuab tõhusamaid organiseerimisoskusi (kuidas ja millest alustada, millised on sammud, mis on oluline eelinfo, kuidas jälgida edenemist ja muuta vajadusel strateegiat, kuidas esitada lahendus ja planeerida aega. Suureneb koormus mälule, nii pikaajalisele (arvutused, protseduurid, sõnavara) kui lühiajalisele (infoühikute meespidamine). Õpilased peavad sooritama teste ja hindamisülesandeid sageli piiratud aja jooksul. Ahmad jt (2024) toob välja, et raskused tekivad nii õpilastes sisemistest asjaoludest (enesekindluse puudumine, hirm, keskendumisraskused) kui ka koolikeskkonnast põhjustatud teguritest (õpetamise tempo, materjali selgitamise puudujäägid, suhted õpetajate ja kaasõpilastega, õpetajatel raskusi õpilaste mõistmiseks piisava aja leidmisega).

Uuringust selgub, et õppetööga toimeleku seisukohast on kriitiliseks üleminek ühelt kooliastmelt teisele (esimeselt teisele ja teiselt kolmandale kooliastmele). Uue kooliastme alguses on oluline tõus eespool nimetatud õppeainete õpitulemuste vähendamise otsustel. Võib oletada, et õppekavaga sätestatud õpitulemuste saavutamiseni loodetakse jõuda kooliastme lõpuks. Kui selgub, et õpitulemused jäid vaatamata toele siiski saavutamata, siis

osutub vajalikuks õpitulemuste vähendamine. Kuna põhikooli riikliku õppekava miinimumi õppeainetele ei ole kehtestatud ega kokku lepitud, siis võib see erinevates koolides olla erinev, mistõttu võib olla erinev ka õpitulemuste saavutamise piir. See võib raskendada õpilaste liikumist erinevate koolide vahel ja tekitada olukorra, kus õpitulemuste vähendamist vajab rahuldava hindega õpilane.

Õpitulemuste vähendamise otsuseid on kõige rohkem tehtud ühes õppeaines (31%), viiendikul õpilastest on vähendamised kahes aines, viiendikul kolmes aines ja kümnendikul neljas aines. Nagu eelnevalt selgus, siis kõige rohkem on vähendamisi matemaatikas. Nõkuldne kolmik on matemaatika, eesti keel ja kirjandus ning loodusõpetus või võõrkeel. Paljudel matemaatika õpiraskusega õpilastel esineb ka lugemisraskusi (Nebraska Department of Education, 2023). Ahmad et al. (2024) uuringust selgus, et õpilastel oli raskusi küsimuste hoolika lugemisega, küsimuste olemuse mõistmisega ja igapäevase keele integreerimisega matemaatika keelde, raskusi probleemi tuuma mõistmisel (nt summa vs erinevus), võrdluste lugemisel ja sõnade (nt "erinevus" tähendab lahutamist, mitte korrutamist) tõlgendamisel.

Samas on uuritud perioodil 56 õpilast kellel on õpitulemused vähendatud kümnes või enamas aines. Sellised otsused on erandlikud ja oluline oleks neid juhtumeid põhjalikumalt uurida. On õpilasi, kellel on esmakordne õpitulemuste vähendamine paljudes ainetes tehtud kaheksandas klassis, mistõttu kerkib küsimus, mis õpilasega juhtus, et nii suured ja kõikehõlmavad õpiraskused tekkisid alles 8. klassis. Kas tegemist on ootamatult muutunud tervises seisundiga?

Murettekitavad on juhtumid, kus vaatamata õpitulemuste vähendamisele mitmes aines on õpilane jäänud klassikursust kordama, mõnikord isegi mitmeks aastaks. Käesolevas töös kasutada olevad andmed ei võimalda täpsemalt uurida, kas õpilane tegelikult käis koolis, kas ja kuidas õpitulemuste vähendamist koolis rakendati ning mis asjaoludel ei olnud õppetöö siiski õpilasele jõukohane ja vajalik oli klassikurususe kordamine.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli *kas ja kui siis mis klassis lisandub õpilasele järgmine soovitus õpitulemuste vähendamiseks*. Küsimusele vastamiseks analüüsiti EHISE andmebaasist saadud infot iga unikaalse õpilase kohta- kas, mis klassis ja mis aastal lisandus uus õppeaine vähendatud õppeainete nimekirja. Uue õppeaine saab soovitada ainult KVM oma järgmise otsusega. Teine vähendamine koos uute õppeainete lisamisega tehti 10% uuritud õpilastele (242 otsust). Selgus, et väike hulk õpilasi sai veel ka kolmanda vähendamise otsuse (17 õpilast).

Õpiraskustega õpilastel muutub õppimine klassist klassi järjest keerulisemaks ja õpitulemuste saavutamine raskemaks. Kõige rohkem ilmnevad ületamatud raskused kolmanda kooliastme alguses 7. klassis, kus tehti ligi kolmandik lisanduvaid vähendamise soovitusi. Ka kolmas vähendamise otsus tuli valdavalt 7. klassis. Õppimise raskuste süvenemise põhjusi käesolev töö ei uurinud, kuid võib oletada, lisaks õppeainete keerulisemaks muutumisele on lisafaktoriks ka uute aineõpetajatega kohanemine, kuna hiljemalt kolmandas kooliastmes saab valdavaks aineõpetajate süsteem senise klassiõpetaja süsteemi asemel. Oluline võib olla ka see, et klassiõpetaja tundis põhjalikult õpilast ja tema eripära ning vajadusi. Samuti on tulenevalt kognitiivse potentsiaali piiratusest keeruline toime tulla suurt vaimset pingutust nõudva õppetegevusega, mis omakorda mõjutab õpimotivatsiooni. Edaspidi oleks vajalik uurida, milline õppekava oleks tegelikult neile õpilastele pikemas perspektiivis elus hakkama saamiseks sobiv.

Umbes viiendik nõ teise vähendamise otsustest tehakse õpilastele gümnaasiumi 10. klassis. Kahjuks enamik gümnaasiumis vähendatud õpitulemustega õppijatest EHISe andmetel ei jätka enam 11. klassis, mis viitab, et õppimine ei ole jõukohane. Õpitulemuste vähendamistega õpilased ja nende vanemad vajavad oluliselt rohkem karjäärinõustamist edasise jõukohase õpitee valikul.

Eestis on kaalutud üleminekut ühele riiklikule õppekavale, mille tasemete vahel liikumine oleks sujuv ja barjäärideta. Õppekavade või ühe õppekava eri tasemete vahel liikumisel oleks oluline kolme osapoole hinnangud- kool, meditsiin (vajadusel) ja kooliväline neutraalne osapool (Rajaleidja KVM või kohaliku omavalitsuse kompetentsikeskus).

Neljandaks uurimisküsimuseks oli *milline on õpitulemuste vähendamise soovitusega õpilaste edasine haridustee põhikooli lõpetamisele järgneval õppeaastal*. Küsimusele vastamiseks analüüsiti EHISe andmebaasi põhjal 2021. aastal 7. klassis õppinud õpitulemuste vähendamise otsusega õpilaste staatust haridussüsteemis 2024. aastal. Selliseid õpilasi oli 169. Eelduste kohaselt oleks pidanud need õpilased 2024. a. kevadel lõpetama põhikooli ja jätkama õpinguid gümnaasiumis või kutsekoolis. Selgus, et umbes neljandik õpilastest ei olnud enam 2024. aasta sügisel EHISe andmetele ühegi haridusasutuse nimekirjas, mille põhjal saab väita, et nad sel aastal õpinguid ei jätkanud. Samas ei saa väita, et nad ei katkestanud õpinguid juba varem, see on enne 2024. aastat ja põhiharidus jäi omandamata.

Kutseõppes jätkasid õpinguid veidi üle poole uuritud valimi õpilastest ja gümnaasiumis umbes viiendik õpilastest. Seda tendentsi kinnitab ka „Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhususe uuring“

(Räis, Kallaste & Sandre, 2016), kus selgus, et õpilased, kellel esines hariduslik erivajadus põhikooli lõpuklassis ja kes lõpetasid põhikooli tavaklassis riiklikul õppekaval, siis nende seast jätkas õpinguid ligikaudu 90%. Haridusliku erivajadusega edasiõppijate osakaal ei jäänud maha üldkeskmisest edasiõppijate osakaalust (ca 96%), kuid kutsehariduses õpinguid jätkanute osakaal oli kaldu haridusliku erivajadusega õpilaste suunas.

Käesolevas töös ei uuritud, kuidas vähendatud õpitulemustega õpilastel edasi õppimine edeneb, kas nad lõpetavad gümnaasiumi või kutsekooli või langevad välja.

Õpitulemuste vähendamine ühes või mitmes õppeaines võib tekitada ületamatu barjääri gümnaasiumis või kutsekeskhariduse õppekavadel õppimiseks. Kuna eeldatavad põhikooli riikliku õppekavaga kehtestatud õpitulemused pole saavutatud, siis avalduvad need järgmisel haridustasemel õpilünkadena. Kuna vähendatud õpitulemustega õpilasel on oma unikaalne individuaalne õppekava, siis ka tema õpitulemuste hindamine toimub lähtudes selles toodud õpitulemuste saavutamisest. Seega hinded lõputunnistusel kajastavad IÕK õpitulemuste saavutamist, mitte riikliku õppekavaga püstitatud õpitulemuste saavutamist. See võib luua õpilasele ja tema vanematele illusiooni, et järgmisel haridustasemel õppimine on jõukohane ja võimetele vastav. Eriti keerulised on nende õpilaste edasised haridustee valikud, kellel on õpitulemusi vähendatud mitmes või isegi kõigis õppeainetes.

Keeruline on ka õpilase eelnevat toetamist põhikoolis, sh õpitulemuste vähendamist, puudutava info liikumine koolide vahel.

Kuna lõputunnistus ei kajasta infot individuaalsel õppekaval õppimise kohta vähendatud õpitulemustega ainetes, siis ei ole teada, milline on õpilase tegelik teadmiste ja oskuste tase. Vähendatud õpitulemustega individuaalsel õppekaval õppiv õpilane ei soorita kooli lõpetamiseks riiklikult koostatud ühtset eksamit. Eksami koostab lähtudes õpilase individuaalsest õppekavast kool või gümnaasiumi lõpetamisel Haridus- ja Noorteamet. Koolieksami sooritamise kohta tehakse märge lõputunnistusele. Märge annab info selle kohta, et õpilane sooritas kooli poolt koostatud eksami, kui mitte selle kohta, millise õppekava alusel (kas riikliku või vähendatud õpitulemustega individuaalse õppekava aluse) on eksam koostatud. Koolieksami saavad sooritada põhikooli lõpetamiseks ka õpilased, kellel ei ole õpitulemusi eksamiaines vähendatud, näiteks kui nad olid eksami päeval haiged või võistlustel.

Üks lahenduse võiks olla IÕK alusel õppinud õpilasele lisada lõputunnistusele märge vähendatud õpitulemustega aine juurde ning akadeemilise õiendi laadne lisa infoga, mida õpilane õppis ja mis teadmised ja oskused selles aines omandas.

Samas tuleb silmas pidada sellise lahendusega kaasnevat riski, et vähendatud õpitulemusega õpilased jäävad ebasoodsamasse olukorda ja neid ei soovi järgmine haridusasutus vastu võtta. Sellele probleemile viitavad ka OECD (2021) ja Barron (2024). EHISe andmete põhjal ilmneb, et põhikoolis vähendatud õpitulemustega õpilastest mõned küll jätkavad õpinguid gümnaasiumis, kuid peale 10. klassi andmebaasis info nende kohta katkeb. Võib oletada, et õpilane katkestas õpingud gümnaasiumis või arvati kooli nimekirjast välja. Seda teemat oleks oluline tulevikus edasi uurida.

Käesolevas töös kasutati anonümiseeritud andmeid, mis ei sisalda andmeid õpilaste vanuse, haridusliku erivajaduse, kooli, elukoha ega koduse keele kohta. Seetõttu ei olnud võimalik uurida õpitulemuste vähendamise otsuste sagedust koolitüüpide, kooli suuruse ning õpilaste koduse keele lõikes. Samuti ei olnud võimalik uurida eelpool toodud näitajate seoseid õpitulemuste vähendamise klassi, õppeaine ja õppeainete arvu vahel. Edaspidised uuringud isikustatud andmetega võimaldaksid põhjalikumalt analüüsida õpitulemuste vähendamise põhjuseid ja mõju haridusteele ning hilisemale tööelule. Samuti oleks vaja välja töötada ühtsed selged põhialused koos juhenditega koolidele ühelt poolt nende õpilaste välja selgitamiseks, kes tegelikult vajavad õpitulemuste vähendamist. Teiselt poolt on koolidel vaja juhendit ja materjale vähendatud õpitulemustega õppekavade koostamiseks ja praktiliseks rakendamiseks.

Tänuõnad

Suur tänu juhendajale Evelyn Kiivele suure toetuse, julgustamise, soovitude ja tagasiside eest. Väga suur tänu minu perekonnale, eriti oma armsatele lastele igakülgse abi ja vankumatu toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Tiina Talussaar

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Ahmad, A., Judijanto, L., Jeranah, Lumbantoruan, J. H., & Abda, M. I. (2024). Barriers and difficulties of students in the mathematics learning process. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 8(2), 306–316. <https://doi.org/10.23887/jere.v8i2.74056>
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Barron, K. (2024). A dangerous conflation: A review of the literature on curriculum modification. *Journal of Graduate Student Research in Education*.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now? *SAGE Open*, 4(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2158244014530411> ResearchGate+9
- Brodesky, A., Katzman, L., Parker, C., & Murray, E. (2002). *A process for addressing accessibility in mathematics*. Education Development Center. https://at-udl.com/library_bkup/DATA/Consideration%20and%20Evaluation/AccessProcess.pdf
- Butterworth, B., Varma, S., & Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. *Science*, 332(6033), 1049–1053. <https://doi.org/10.1126/science.1201536>
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta: Teooria rakendamise praktikas*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Hariduse ja koolituse valdkonna ülevaade 2024: Eesti*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/479514>
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 32(3), 250–263. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318209edef>
- Haldusmenetluse seadus. (2001). Riigi Teataja, RT I, 23.12.2023, 7. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122023021>

- Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpitulemuste vähendamine, asendamine ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine: Abimaterjal koolidele. Õppe- ja karjäärinõustamise programm 2021.*
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/V2hendamine_2022.pdf
- Jürimäe, M. (2017). *Lihtsustatud õppekava ja põhikooli riikliku õppekava võrdlev analüüs. Teiste riikide—Soome, Leedu ja Šotimaa kogemuse võrdlus.* Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus.
- 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. Estonian Journal of Education*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lozano, C. S., Brandenburg, K., Wicki, M., Troesch, L. M., & Wüthrich, S. (2024). The effects of accommodations and curriculum modifications on academic performance and perceived inclusion: A prospective longitudinal study among students in Switzerland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 399–414.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2227527>
- Mangarin, R. A., & Caballes, D. O. (2024). Difficulties in learning mathematics: A systematic review. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 11(9), 401–405.
<https://doi.org/10.51244/IJRSI.2024.1109037>
- Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V., & Chieffo, D. P. R. (2023). The relationship between language and technology: How screen time affects language development in early life—A systematic review. *Brain Sciences*, 14(1), 27.
<https://doi.org/10.3390/brainsci14010027>
- Morton, M., MacArthur, J., & McIlroy, A.-M. (2023). Using disability studies in education to move from individualized assessment to partners in pedagogy. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (lk 352–361). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12028-7>
- Nebraska Department of Education, Office of Special Education. (2023). *Teaching students with mathematical disabilities: Technical assistance guidance document* (rev. July 2023). <https://www.education.ne.gov/wp-content/uploads/2023/07/SLD-Math->

- Teaching-Students-with-Specific-Learning-Disabilities-Tech.-Assistance-Guidance-Document-rvsd-7.2023.pd
- OECD. (2021). *Adapting curriculum to bridge equity gaps: Towards an inclusive curriculum*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>
- PEAK Parent Center, Inc. (1999). *Curriculum modifications & adaptations: Tools for teachers*. <https://www.peakparent.org/sites/default/files/resources/Curriculum-Modifications-and-Adaptations.pdf>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja, RT I, 14.06.2010, 41. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018). Riigi Teataja, 22.01.2018, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ning sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seadus. (2018). Riigi Teataja, RT I, 27.06.2018, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127062018001>
- Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2023). Riigi Teataja, RT I, 08.03.2023, 4. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023004>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja, RT I, 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082019003>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2014). Riigi Teataja, RT I, 29.12.2014, 6. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Rayce, S. B., Bech, B. H., Damsgaard, M. T., Schjørring, C. B., Holstein, B. E., & Overgaard, K. R. (2024). Associations between screen time and language development in Danish toddlers: A population-based study. *BMC Public Health*, 24, 1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4>
- Räis, M-L., Kallaste, M. & Sandre, S-L. (2016b). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Lõppraport. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.
- Räis, M-L. & Sõmer, M. (2016a). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.
- Soares, N., Evans, T., & Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: A comprehensive review. *Translational Pediatrics*, 7(1), 48–62. <https://doi.org/10.21037/tp.2017.08.03>

Sotsiaalministeerium. (2025). *Laste ja noorte vaimse tervise parandamise ettepanekud:*

Vabariigi Valitsuse tegevusprogrammi tegevuse 9.2.2 täitmiseks ministeeriumiteülese
töörühma raport. <https://sm.ee/sites/default/files/documents/2025-02/Laste%20ja%20noorte%20ettepanekute%20raport.pdf>

U.S. Department of Education. (2000). *A guide to the individualized education program.*

<https://www.ed.gov/sites/ed/files/parents/needs/speced/iepguide/iepguide.pdf>

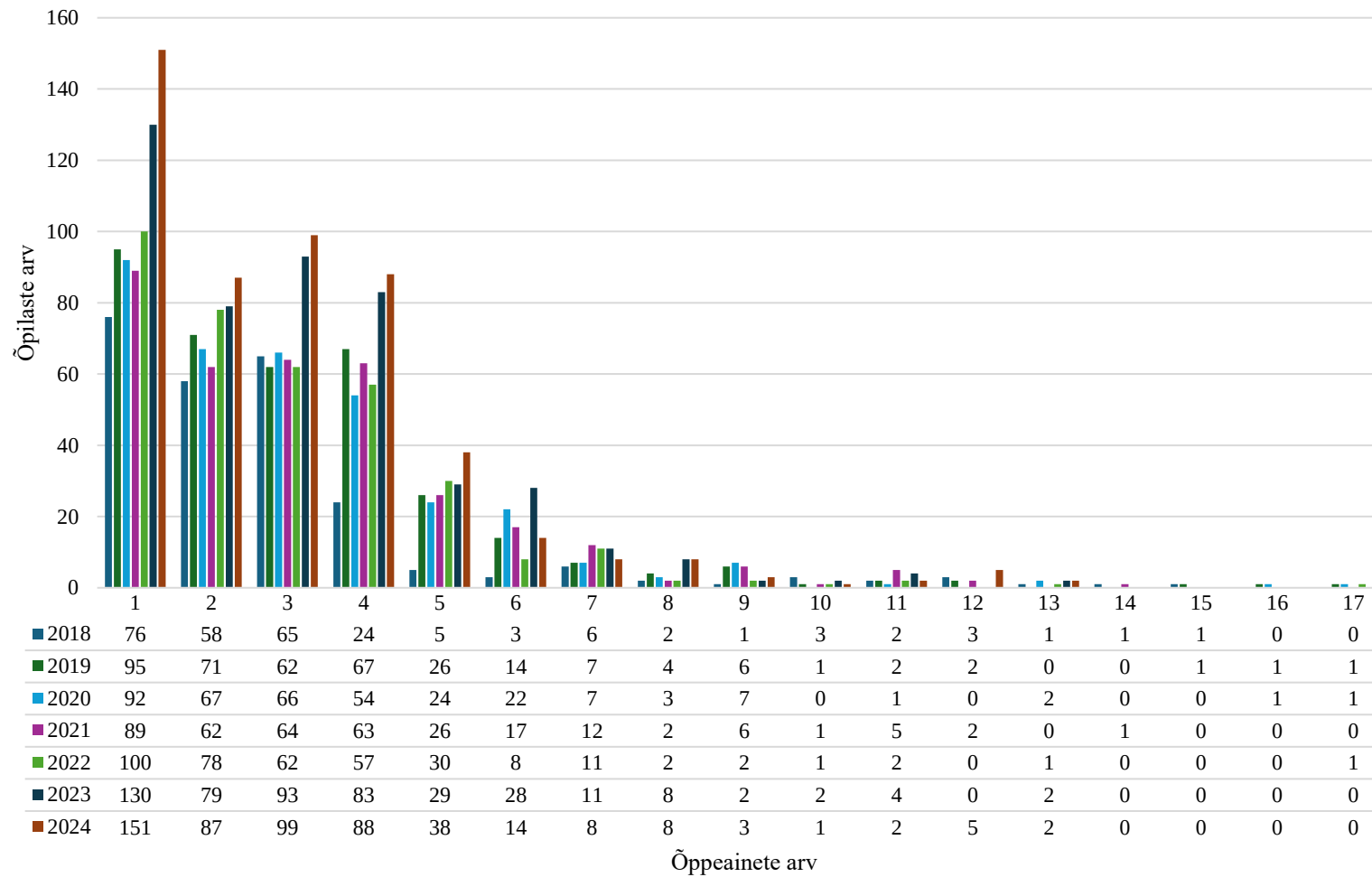
Vabariigi Valitsus. (2024). *Eesti Vabariigi haridusseaduse muutmise ja sellega seondult teiste seaduste muutmise seaduse (õppimiskohustuse kehtestamine) eelnõu seletuskiri (447 SE)*. Riigikogu. <https://www.riigikogu.ee/tegevus/eelnoud/eelnou/447%20SE>

Weiland, C., Moffett, L., Rosada, P. G., Weissman, A., Zhang, K., Maier, M., Snow, C., McCormick, M., Hsueh, J., & Sachs, J. (2023). Learning experiences vary across young children in the same classroom: Evidence from the individualizing student instruction measure in the Boston Public Schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 313–326. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.11.008>

Lisa 1. Vähendamised ainevaldkondade ja õppeainete kaupa

Ainevaldkond / õppeaine	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Kokku
Eesti keel ja kirjandus	157	204	195	190	191	263	270	1470
Eesti keel	107	194	193	182	179	255	258	1368
Eesti keel ja kirjandus	43	8			1			52
Eesti viipekeel		1					1	2
Emakeel	6							6
Kirjandus	15	55	52	67	66	99	103	457
Eesti keel teise keelena	13	29	23	32	41	48	62	248
Eesti keel teise keelena	13	29	23	32	41	48	62	248
Kehaline kasvatus	4	7	8	10	6	7	7	49
Kehaline kasvatus	4	7	8	10	6	7	7	49
Kunstiaine	5	8	14	8	7	10	9	61
Kunst		4	7	6	3	2	5	27
Kunst ja käeline tegevus	1							1
Kunstiõpetus	2	1						3
Muusika	3	6	14	8	6	10	8	55
Loodusaine 1	55	98	111	110	90	145	145	754
Bioloogia	18	20	19	19	11	26	26	139
Geograafia	17	18	21	25	16	29	29	155
Loodusõpetus	46	83	97	95	81	120	121	643
Loodusaine 2	33	42	37	35	19	37	46	249
Füüsika	33	42	35	34	18	30	42	234
Keemia	32	41	34	34	18	33	38	230
Matemaatika	173	295	281	291	294	381	426	2141
Matemaatika	173	295	281	291	294	381	426	2141
Sotsiaalne	28	65	52	63	37	67	63	375
Ajalugu	25	49	45	52	28	54	48	301
Inimeseõpetus	11	28	20	21	16	24	29	149
Ühiskonnaõpetus	8	12	8	8	5	7	11	59
Tehnoloogia	3	8	7	10	4	5	8	45
Käsitöö ja kodundus			2	3	2		2	9
Tehnoloogiaõpetus	1	3	2	3	1		1	11
Tööõpetus	3	5	3	6	1	5	7	30
Vene keel	9	29	21	36	41	40	49	225
Vene keel		2	1	4	3	2	4	16
Vene keel (emakeel)	9	27	20	32	38	38	45	209
Võõrkeel	130	188	188	178	174	232	215	1305
A-võõrkeel	48	151	157	153	144	197	184	1034
B-võõrkeel	14	34	45	50	54	80	50	327
Inglise keel	63	12	5	1	1			82
Saksa keel	1							1
Vene keel	17	16	6	6	4	7	6	62
Võõrkeel	6	1						7
Kokku	610	973	937	963	904	1235	1300	6922

Lisa 2. Vähendatud õppeainete arv õpilase kohta 2018-2024



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tiina Talussaar,

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

Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava õpitulemuste vähendamine koolivälise nõustamismeeskonna soovitusena aastatel 2018-2024,

mille juhendaja on Evelyn Kiive,

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.

Tiina Talussaar

20.05.2025