

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kultuurhariduse osakond

huvijuht-loovtegevuse õpetaja õppekava

Annika Silde

**HUVIJUHI VÕIMALUSED HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA
ÕPILASE TOIMETULEKU TOETAMISEKS KOOLIS**

Lõputöö

Juhendaja: Lembit Õunapuu

teadus- ja loometöö metodoloogia ning
sotsiaalpedagoogika dotsent, knd (pedagoogika)

kaitsmisele lubatud

Viljandi 2019

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. ÕPILASE TOIMETULEKU PSÜHHOLOOGILISI KÄSITLUSI	8
1.1. Enesega hakkamasaamine kui baastoimetulek õppimisega teisega ja koolieluga	10
1.2. Õppimisega toimetuleku olemus.....	13
1.3. Teistega toimetuleku olemus.....	14
1.4. Koolielu sotsiaalsete olukordadega toimetuleku olemus	16
2. HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASE TOIMETULEKU TOETAMISVIISID ÜLDHARIDUSKOOLIS	18
3. UURIMUSE METODOLOOGILISED LÄHTEKOHAD JA METOODIKA	23
3.1. Metodoloogilised ja metoodilised lähtekohad	23
3.2. Valimi kujunemine.....	24
3.3. Andmete kogumine	25
3.4. Andmete analüüs	27
4. TEKSTILISTE ANDMETE ANALÜÜS JA TULEMUSED	29
4.1. Õppimisega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates	29
4.2. Koolielu olukordadega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates	30
4.3. Teistega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates	32
4.4. Enesega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates	33
KOKKUVÕTE	35
LISAD	37
Lisa 1. Informeeritud nõusoleku vorm.....	37
Lisa 2. Pool-struktureeritud intervjuu küsimustik.....	38
Lisa 3. Kategoriseerimise skeemi näide.....	41
KASUTATUD ALLIKAD	42
SUMMARY	50
LIHTLITSENTS	52

SISSEJUHATUS

Eestis on seaduse järgi (Põhikooli ... 2019, §4 lg 2) kohustusliku põhihariduse ülesanne luua õpilasele eakohane, turvaline, positiivselt mõjuv ja arendav õppekeskkond, mis toetab tema õpihuvi ja õpioskuste, eneserefleksiooni ja kriitilise mõtlemisvõime, teadmiste ja tahteliste omaduste arengut, loovat eneseväljendust ning sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist. Õppe korraldamisel lähtuvad riik, koolide pidajad ja koolid põhimõttest, et kvaliteetne üldharidus järgib **kaasava hariduse** põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest (samas, §6 lg 1). Kool on kõigile, ka hariduslike erivajadustega õpilastele. Eestis lähtutakse hariduslike erivajadustega noore õppe korraldamisel alates 2010. aastast kaasava õppe põhimõttest (Räis, Kallaste ja Sandre 2016, lk 8), kuid vaatamata sellele, kaasava hariduskorralduse uuringust selgub mitmeid nõrkusi selle rakendamisel: näiteks õpilaste toetamiseks loodud eriklasside jaotus ei toeta kaasava hariduse juhtmõtteid ja ühiskondlikult ei ole kaasava hariduse põhimõtted veel omaks võetud ja paljudes omavalitsustes ning koolides takistab see kaasava hariduse rakendamist (samas, lk 82-83). Seega viidatud uuringu järgse 6 aasta jooksul pole paljudele tõsistele probleemidele lahendust leitud.

Kaasava hariduse tähenduses on kool kõigile, mis tähendab, et tavakoolides tavaklassidesse kaasatakse haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) lapsed. Koolis näeme tavaõpilaste kõrval tõsiste käitumis- ja psüühikahäiretega õpilasi, kes võivad käituda ettearvamatult ja vägivaldselt (Reisi 2016) ja kelle õpetamisel on vajalik rakendada täiendavaid ressursse, et toetada tema koolis käimist ja õpiväljundite saavutamist (Räis jt 2016, lk 40). L. Õunapuu (2017) järgi on **haridusliku erivajadusega õpilased** õppijad, kes vajavad enesega, teistega, õppimisega ja sotsiaalsete nähtustega toimetulekuks tuge, et täita hariduslikud nõuded.

Haridusliku erivajadusega õppijal peab olema võimalik õppida elukohajärgses koolis tavaklassis ning neile rakendatakse võimetekohast õpet (Kivirand 2010, lk 10; Põhikooli... 2019, Räis jt 2016). Tuge vajavatel noortel on toetatud toimetulek elukohajärgses koolis

õppimiseks, et nad oleksid kaasatud õppetegevusse neile tähenduslikul viisil (Juhtpõhimõtted... 2009, lk 15).

Eestis on kokku 2018/19 õppeaastal üldhariduskooli statsionaarses õppes õppimas 151 164 noort 518 koolis (võrdlusena 2005/06 õppeaastal oli see arv 173 822 ja 613 kooli, kuid 2012/13 õppeaastast on õpilaste arv olnud tõusvas trendis) (Õpilaste arv.. *s.a.*). Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel vajab tuge iga viies üldhariduskooli õpilane (kokku ca 28 000 õpilast), kellest suuremal määral tuge (tõhustatud ja erituge) vajavad ca 8000 õpilast. Kokku on 39 erivajadusega lastele suunatud kooli, neist 18 riigikooli (1338 õpilast), 14 munitsipaalkooli (1741 õpilast) ja 7 erakooli (190 õpilast) (Hariduslike... *s.a.*). Selline olukord koolides eeldab, et kool rakendaks kaasava hariduse rakendamiseks kõiki oma ressursse, s.h ka huvijuhtide potentsiaali HEV õpilaste toimetuleku toetamisel.

Meil on teada umbkaudu noored, kes vajavad õppimisel tuge, samuti on toetav hariduspoliitiline suund kaasava hariduse mõttes ja lisaks on seadusega määratud üldhariduse põhimõtted. Kaasava hariduse teema aktualiseerus ja tekitas arutelusid 2017. aasta Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise eelnõuga, mille eesmärgiks oli muuta hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldusega seonduvat regulatsiooni erinevates õigusaktides (Põhikooli... 2019; Labi 2017). Probleemid ei olnud selles, et otsiti kaasava hariduse mõttekust ja vajadust, vaid peamine küsimus oli, kuidas seda saavutada. Artiklites (Reisi 2016, Kirsila 2016) on välja toodud probleemideks pikemaajaliselt toetavate spetsialistide puuduse, kes toetaksid õpilasi tundide ajal ning koostöö nii õpetajate, kooli, omavalitsuse vahel. Uuringus (Räis jt 2016, lk 9) tuli välja, et kaasamisel on väga suureks takistuseks õpetajate piiratud ressursid ja enamik õpetajaid tundis, et vajaks rohkem teadmisi ja oskusi HEV õpilastega töötamiseks. Õpetajad on koolis esimesed inimesed, kes märkavad potentsiaalseid HEV noori ja nende roll HEV õpilaste klassi kaasamiseks on suur (Kontor, Tiirmaa, Randma ja Kulderknup 2013, lk 6; Kivirand 2010, lk 7).

Noorsootöötaja kutsestandardi (Kutsestandardid... *s.a.*) järgi on kooli huvijuht noorsootöötaja, millest tulenevalt lähtub oma töös noorsootööd reguleerivatest dokumentidest: noorsootöö seadus, noorsootöötaja kutse-eeskirja jm. Sarnaselt õpetajatele loovad ka huvijuhid **noorele tingimused isiksuse mitmekülgseks arenguks**, mis võimaldab vaba tahte alusel perekonna-, tasemeharidus- ja tööväliselt tegutseda (Noorsootöö seadus

2017, §4 lg1). Ka huvijuhtide ametijuhendites on põhiülesanne tagada õpilaste arengut soodustavaid tegevusi koolis ja väljaspool kooli, korraldada kooli üritusi, säilitada ja juurutada kooli traditsioone, koordineerida ringide tööd, kujundada lähtuvalt õpilaste erinevatest vanuseastmetest ja huvidest nende arenguks soodne õppekavuline ja õppekavaväline keskkond (Räpina ühisgümnaasium... *s.a.*; Merivälja Kooli... *s.a.*). Siinkohal tähendab arengut ja toimetulekut soodustavate keskkondade loomine ka HEV õpilase arvestamise, kaasamise, toetamisega. Eeldatakse, et nii huvijuhil kui ka õpetajal on pädevused noore arengut ning toimetulekut jälgida ja toetada: „arvestades noorte, sh erivajadusega noorte huve ja vajadusi ning kohandades tingimused nende vajadustele vastavaks“ (Kutsestandardid *s.a.*). Seadusandlikult on kaasamine ja toetamine küll reguleeritud, kuid küsimus on selles, kuivõrd on huvijuht teadlik HEV õpilase toimetuleku toetamise võimalustest koolis ja erinevate õpilaste vajadustele ja huvidele vastavalt leidma võimalusi toetada noore toimetulekut koolis? Huvijuhil on noortega peamine kontakt klassivälistes tegevustes ning see võimaldab neil noort märgata õpetajast erinevas keskkonnas ja olukordades.

Haridusliku erivajadusega õpilase toimetuleku toetamise kohta koolis on uuringuid erinevatest osapooltest lähtuvalt. Õpetajate arvamusel (Parts 2018, lk 29), koos tugiisikuga on erivajadustega lapsed rohkem kaasatud õppeprotsessi ja õpetaja saab tõrgeteta läbi viia ainetundi ning tundide ettevalmistamisel lähtutakse üldisest klassi tasemest, kuid arvestatakse tugiisikute ettepanekutega. Koolide juhtkonnaliikmete arvamused ja kirjandusest tuleneva analüüsi põhjal kooli valmisolekust toetada HEV õpilaste tulemuslikku õppimist selgus L. Iljinskaja (2014, lk 2) uuringust, et kooli valmisolek HEV õpilaste toetamiseks kajastub neljas valdkonnas: juhtimistegevused HEV õpilaste toetamiseks ja kaasamiseks, õpikeskkonna kohandamine, personali areng, koostöö erinevate osapoolte vahel. Kooli spetsialistide arvamustest HEV õpilaste õppimise toetamiseks on A. Kroon (2018, lk 3) uuristöö tulemusena välja toonud, et tõhusamaks toetamiseks on vajalik, et õpilase erivajadusi märgataks varakult, koostöös spetsialistidega tuleb leida ja rakendada tugisüsteeme, et need toetaks õpilase arengut ja õppimist. Toonitatakse lähtumist õpilase vajadustest ja eripärast ning õppe jõukohasusest. Tähtis on tugev meeskonnatöö spetsialistide vahel ning kooli ja lastevanemate vahel. Võrgustiku- ja meeskonnatöö rollist ja võimalustest toimetuleku toetamisel on uurimusi mitmeid (Maalder 2014, Peebo 2014, Pilden 2013). M. Maalder (2014, lk 62) toob oma uurimuses välja, et HEV-õpilased tulevad

tavakoolis kenasti toime, kui neile saab pakkuda diferentseeritud õpet, väikeklasse, individuaalset õpet, õpiabi tunde ja spetsialistide teenuseid ning ülioluline on vanematepoolne toetus ja koostöö kooliga sama eesmärgi suunas; ehk võrgustikutöö kui HEV-õpilase kõikide lähivõrgustiku ressursside koondamine on määramatu tähtsusega. I. Pildeni (2013, lk 5) uurimusest tuli välja, et õpetajad märkavad HEV õpilasi klassis, kuid edaspidine töö (mida nendega teha, kuhu suunata) on õpetajate arvates koolisiseste ja -välise spetsialistide tööülesannete hulka kuuluv; võrgustikutöös nähakse küll abi, kuid lapsevanemaid võrgustiku ühe osana ei tunnistata. Niisamuti on noorsootöötaja paigutamine HEV õpilasega tehtavasse töösse jäänud õpetajatele ja teiste kooli spetsialistidele pisut arusaamatuks. T. Peebo (2016, lk 2) uurimusest selgus, et enam tähelepanu tuleb pöörata õpilase ja tema perekonna toimimise tugevustele, koolidel on puudujääke hariduslike erivajadustega õpilaste- ja lapsevanemate toimetuleku toetamisel kaasava hariduse nõuetest lähtuvalt, olulist tähelepanu tuleb pöörata kogu ühiskonna väärtushinnangute kujundamisele, kuna kaasav haridus on tänases ühiskonnas püsivalt aktuaalne.

Eelpool mainitud uurimused on keskendunud pigem õppimise toetamisele ning uurimustes ei tule välja koolis toimetuleku toetamise muid tahke (toimetulek teistega, toimetulek iseendaga). Samuti on uurimustes küll mainitud võrgustikutööd, kuid meeskonnatööst jääb välja huvijuht. Tema valmisoleku ja rolli kohta HEV õpilase toimetuleku toetamisel on käesoleval hetkel olemas üks uuring (Vahemets 2015, lk 2), millest selgus, et huvijuhid peavad oma valmisolekut töötada haridusliku erivajadusega noorega enamasti kesiseks, huvijuhid ei käi koolitustel, mis puudutavad tööd õpi- ja käitumisraskustega noortega, kuna see ei ole otseselt nende ülesandeks, ei tee teiste koolis töötavate spetsialistidega koostööd, kuna nad ei näe olulisi koostöökohti.

K. Vahemetsa (2015) uurimistulemus huvijuhtide kohta tekitab muret, kuna see viitab sellele, et kaasavas hariduses nähakse vaid selle põhimõtte väga kitsast tahku – HEV õpilaste õppimist tavaklassis, kuid kaasava hariduse mõte on üldine väärtuspõhine kaasava ühiskonna mudel, et mitte keegi ei jääks tähelepanuta. Räis jt järgi (2016, lk 22-23) on kaasav haridus hariduskorralduslik suund, mis ei piirdu HEV ja tavaõpilaste õpetamisega füüsiliselt ühes kohas, kaasava hariduse võtmeks on tavahariduse muutmine mitmekesisust väärtustavaks nii koolikultuuris kui ka praktikas. Selleks, et kaasav haridus oleks võimalik, on vaja muutusi ühiskonna kõigil tasanditel. Mis tähendab ka kooli siseselt koostööd

erinevate osapooltega, eriti koostööd inimeste vahel, kelle ülesanne on luua noortele tingimused toimetuleku õppimiseks, et ta saaks iseseisvalt elus hakkama.

Seega uurimused ei kirjelda toimetuleku toetamise erinevaid valdkondi ja ei ole uuritud huvijuhtide arvamusi HEV õpilaste toimetuleku toetamise võimaluste kohta, siis lähtuvalt sellest püstitan **uurimisprobleemi**: millised on huvijuhi võimalused toetada HEV õpilase toimetulekut üldhariduskoolis? Käesoleva uurimistöö **eesmärk** on välja selgitada huvijuhtide arvamused HEV õpilaste toimetuleku toetamise võimalustest koolis.

Uurimistöö tulemuseks on kokkuvõtte mitmeaastase kogemusega huvijuhtide, kes on töötanud erivajadustega õpilastega, arvamustest HEV õpilaste toimetuleku toetamise võimalustest, andes sellega lisaks õpetajate ja teiste osapoolte arvamustele lisaväärtuse. Võimalus tähendab siinjuures asjaolu või tingimust, mis on vajalik millegi toimumiseks, s.o. toimetuleku/hakkamasaamise toetamiseks. Asjaoluna võib käsitleda näiteks huvijuhi teadmisi, oskusi, meetmeid, meetodeid. Uurimistöö tulemused aitaksid kujundada täienduskoolituste strateegiat ja sisu.

Uurimisprobleemi lahendamiseks ja eesmärgi täitmiseks püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase enesega hakkamasaamist?
2. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase õppimisega hakkamasaamist?
3. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase teistega hakkamasaamist?
4. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase erinevate koolielu olukordadega hakkamasaamist?

Lõputöö koosneb sissejuhatusest, viiest peatükist ja kokkuvõttest. Esimeses peatükis annan ülevaate töö lähtekohtadest, mille kujundamisel olen toetunud temakohalistele allikatele, teises peatükis ülevaate erinevatest meetmetest õpilase toetamiseks üldhariduskoolis, kolmandas peatükis annan ülevaate uurimistöö metodoloogilistest lähtekohtadest ja metoodikast, neljandas peatükis analüüsin kogutud andmeid ja esitan tulemused ning viies peatükk sisaldab arutelu ja järeldusi.

1. ÕPILASE TOIMETULEKU PSÜHHOLOOGILISI KÄSITLUSI

Last ümbritseva sotsiaalse keskkonna üks peamisi ootusi on, et ta tuleks toime oma elutegevuse korraldamisega. T. Kallasmaa (2013, lk 143 järgi) Lazarus ja Folkman (1984b) defineerivad toimetulekut kui „pidevalt muutuvaid kognitiivseid ja käitumuslikke püüded, et hakkama saada väliste ja/või sisemiste nõuetega, mis inimese hinnangul koormavad üleliia tema ressursse“ (lk 141).

Toetudes Lazarus ja Folkman definitsioonile T. Kallasmaa (2013, lk 143) toob esile 4 olulist toimetuleku käsitlusviisi: 1) toimetulek on oma olemuselt protsess, kirjeldades, kuidas inimene stressiolukorras toimib ning milliseid muutused toimuvad inimese hinnangutes, käitumises ja emotsioonides sündmuse käigus; 2) toimetulekut defineeritakse tagajärgi mainimata: toimetulek viitab püüetele hakkama saada, aga mitte nende püüete edukusele, kuna toimetulekupüüete edukus ei ole üheselt määratletav; 3) see määratlus rõhutab inimese hinnangute kesket rolli toimetulekus; 4) toimetulek tähendab inimese jõupingutust, toimetulekureaktsioonid ei ole automaatsed, reflektorsed.

Oma elu korraldamiseks ja sellega toimetulekuks õpib laps oskusi sünnist saati. Erinevate toimetulekuoskuste hulka kuuluvad R. Randlaht (2016: 9 järgi) Gumpel (1994: 194), O'Reilly jt (2004:399) ja Smith & Matson (2010: 743) arvates „näiteks sotsiaalsed oskused, suhtlemisoskused, afektiivsed oskused (väärtused, hoiakud), emotsionaalne kompetentsus ehk oskused, mis võimaldavad inimesel kohaneda igapäevaeluga“. On lapsi, kes tulevad toime ja kohanevad elus paremini: tulevad toime raskustega ja on tervemad. Raskustega toimetulek ja tervem olemine on seotud inimese heaoluga. Heaolu siinkohal tähendab käsitlust, mis lähtub lapse õigusest ja selle kaudu oluline osa kaasava hariduskorraldusest kui „kool kõigile“ lähenemisel. H. Kosher, X. Jiang, A. Ben-Arieh, E.S. Huebner (2014, lk 9) on defineerinud heaolu kui „lapse õiguste realiseerumist ja võimaluse tagamist igale lapsele olla parim, kes ta olla suudab, arvestades tema võimeid, oskusi ja potentsiaali.“ R. Randlaht (2016, lk 9 järgi) toob välja seose toimetulekuoskuste ja madala heaolu vahel: toimetulekuoskuste puudumine võib Arthur (2003: 25) ja La Malfa (2009: 1406) arvates

„viia selleni, et mõned inimesed ei pruugi küündida oma võimaliku potentsiaalini, mis omakorda võib põhjustada madalamat heaolu.“ Näiteks on R. Randlaht (2009, lk 8 järgi) välja toonud Kasari & Baumingeri (1998, lk 411), Elksnin & Elksnini (2004) ja Doseni (2005) tehtud uuringud, mis näitavad, et „inimesed, kellel ei ole sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, on suurema tõenäosusega sotsiaalselt tõrjutud, tulevad halvasti toime oma emotsionaalse poolega, kannatavad vaimse tervise probleemide käes ja on ebakindlad.“ Lapse enda jaoks tähendab see seda, et mida osavam ta toimetulekus on, seda rahulolevam ta enda ja oma eluga on, ta tunneb, et on parim, kes ta olla suudab.

Laste ja noorte igapäevaelu möödub suure osas koolis. Kui noorte inimeste sotsiaalsed ja emotsionaalsed toimetulekuoskused on limiteeritud, on uuringute järgi see seotud ka õpilaste heaoluga koolis (Randlaht 2009, lk 9). R. Randlaht (samas, lk 9 järgi) viitab Fallis & Opatow (2003: 103), Jonker (2006: 121), Lee & Breen (2007: 329) väljatoodud heaolu mõjutavatele teguritele „näiteks läbisaamine kaasõpilaste ja õpetajatega, õpetajate hoiakud, kooli väärtussüsteem, tõrjumise märkamine ning sellega tegelemine koolis ja õppetöö korraldus.“

Soome teadlaste Uusitalo-Malmivaara, Kankaanpää, Mäkinen, Raeluoto, Rauttu, Tarhala, & Lehto (2012, lk 419 ja 433-434) tehtud uurimuse tulemusel selgus, et Soome erikooli õpilased ja tavakooli eriklasside õpilased (õpi- ja käitumisraskused, füüsilise puudega), mis olid mõeldud vaid erivajadustega õpilastele, on õnnetumad kui nende eakaaslased tavaklassides. Mõlemad grupid väärtustasid raha, edukust koolis ja vaba aega. Erivajadustega õpilased väärtustavad enam elu sotsiaalset külge ning teeb õnnelikumaks see kui neil oleks rohkem sõpru, rahulik perekonnaelu. Kontrastina tavaklassi õpilased väärtustasid edu koolis, raha ja paremat väljanägemist pisut rohkem. Antud uuringus ei ole uuritud põhjuseid ja ka seda kui haridusliku erivajadusega õpilased õpiksid tavaklassis, kas siis tuleksid tulemused samad.

Kõiki lapsi soovime koolis võimalikult mitmekesiselt ette valmistada ja samuti soovime, et neil oleks koolis hea olla. Eelnevatest uuringutest tuli välja, et lapse heaolu on tihedalt seotud tema toimetulekuga. Küll aga on lapsi, kes vajavad rohkem tuge, et toime tulla. Sissejuhatuses toodud definitsiooni järgi on HEV õpilased need, kes vajavad tuge toimetulekuks erinevate valdkondadega hakkamasaamisel.

Lähtuvalt eelnevale toimetuleku Lazaruse ja Folkman definitsioonile, seostele lapse heaolu ja tema prima potentsiaali väljatoomisega H. Kosher, X. Jiang, A. Ben-Arieh, E.S. Huebner käsitluses ning toimetulekuoskuste erinevale sisule Gumpel, O'Reilly jt, ja Smith & Matson käsitluses ja L. Õunapuu HEV õpilase definitsioonile, tuletan toimetuleku definitsiooni, mis tugineb T. Kallasmaa tuletatud käsitlusviisil, et toimetulek viitab püüetele hakkama saada, aga mitte nende püüete edukusele, kuna toimetulekupüüete edukus ei ole üheselt määratletav. Seega antud töös toimetulek on HEV õpilase käitumuslikud püüded hakkamasaamiseks koolielu olukordadega, õppeülesannetega, ümbritsevate inimestega ja iseendaga, mis koormavad üleliia tema ressursse. Selle püüde iseärasustest lähtudes on võimalik huvijuhil teha otsus, millist meetet rakendada toimetuleku toetamiseks.

Seega, oma töös käsitlen vastavalt HEV õpilase definitsioonile käitumuslikku püüet hakkama saada nelja erineva valdkonna kaudu, lähtudes L. Õunapuu (2008, lk 7) poolt välja toodud valdkondadele: „toimetulek enesega, teistega, õppimise/tööga ja ühiseluga.“, mis kooli ja käesoleva töö kontekstis tähendab hakkamasaamist koolielu olukordadega, õppimisega, teistega ja iseendaga. Et täpsemalt leida võimalusi hakkamasaamise toetamiseks, toon alljärgnevalt välja erinevate valdkondade sisulised komponendid.

1.1. Enesega hakkamasaamine kui baastoiimetulek õppimisega teisega ja koolieluga

Enesega toimetuleku valdkond hõlmab positiivse sotsiaalse käitumise kontekstis enesetundmise, eneseregulatsiooni, eluterve enesemääramise, toimetuleku tundmustega, enesekohased otsustused, vastutustundlikku käitumise, terved eluviisid (Õunapuu 2008, lk 8).

L. Õunapuu (samal, lk 8) toob välja, et toimetulek enesega on kõige tähtsam toimetulekuvaldkond, mis on eelduseks sellele, et üldse kujundada toimetuleku oskused teistes valdkondades. Enesega toimetulekuoskuste mitteväljakujunemise tõttu osutub suhteliselt mõttetuks teiste toimetuleku valdkondade oskuste kujundamine. G. Arro, A. Ots ja E. - M. Kangro (2015 lk 89) enesemääratluspädevuse puhul välja, et oskus end määratleda „on oluline pea kõigis inimtegevuse valdkondades – mida paremini saadakse aru oma tähendusest ümbritsevas keskkonnas, seda lihtsam on selles kohaned.“ See tähendab,

selleks et iseendaga hakkama saada, peab eelkõige oskama end määratleda. **Enesemääratlusoskus** G. Arro jt järgi (**samas**) tähendab oskust iseenda tundeid, mõtteid, omadusi, võimeid ja käitumist teadvustada ja kirjeldada ning saada aru nende tähendusest ümbritsevas maailmas. Oskus iseenda omadusi ja mõtteid-tundeid teadvustada ja kirjeldada loob võimaluse vajaduse korral neid muuta - suunata oma käitumist ja arengut ning edukamatel eneseanalüüsijatel on lihtsam kriitiliste situatsioonidega toime tulla (**samas**, lk 90). Tihtipeale jääb enesemääratlusoskustega tegelemine koolis tahaplaanile: G. Arro (2014, lk 18-19) arvates on võimalik, et selle arendamisest väga palju õpilastega ei kõnelda ja seega võivad enesemääratlusoskuse tähendus ning heaolu toetav aspekt jääda sageli märkamatuks, eriti noortele endale. Esimesena asjana kui õpilasel on probleeme õppimise või käitumisega, ei pöörduta lapse poole ning ei küsita tema käest, kas asi võiks olla tema puudulikus oskuses oma tundeid adekvaatselt hinnata ning sellest lähtuvalt teha sobivaimaid käitumisvalikuid.

Mida parem arusaam on meil endast ja ümbritsevast maailmast, seda võimekamad oleme oma käitumist reguleerima ja tõenäolisemalt valime sobivaima käitumise. **Eneseregulatsioon** ehk „võime kontrollida ja piirata automaatseid impulsse ja harjumusi mingi eesmärgi saavutamise kontekstis“ (Miyake jt, 2000) on enesemääratlusega seotud oluline tegur (Arro jt 2015, lk 89 järgi). P. J. Corr ja G. D. Matthews (2009, lk xxxii) arvates on eneseregulatsioon lähenemine „kuidas toime tulla dünaamilise interaktsiooniga inimese ja maailma vahel.“ L. A. Pervin ja D. Cervone (2010, lk 327-328) toovad välja eneseregulatsiooni ja motivatsiooni seose: eneseregulatsioon sisaldab ennast-juhtivat motivatsiooni ehk võimet end motiveerida: luua isiklikke eesmärke, planeerida strateegiaid, hinnata ja kohandada oma käitumist. Eneseregulatsioon ei hõlma ainult eesmärgi saavutamist, vaid ka keskkonna poolset tähelepanu kõrvalejuhtimise ja emotsionaalsete impulsside vältimist, mis võivad segada progressi. R. H. Hoyle (2010) toob välja eneseregulatsioonina loomulikud, sageli automaatse reageerimisega seotud tegevused, mida inimene teeb kui eesmärk on viia kokku ootused või soovid ja reaalsus. Efektiivne eneseregulatsioon, mille abil inimesed kontrollivad oma mõtteid, tundeid ja käitumist, on kohanemisvõimelise toimimise jaoks hädavajalikud (lk 1).

Eneseregulatsioonioskusega on seotud ka tervisekäitumine. E. – M. Kangro (2011) uurimuses leidis tõestust seos positiivse tervisekäitumise ja suutlikkusega oma käitumist efektiivselt reguleerida. Selgus, et kõrgema enesekontrolliga inimesed olid füüsiliselt

aktiivsemad, jälgisid enam toitumist ja pidasid joomisega piiri rohkem kui madalama enesekontrolliga inimesed (lk 65).

Haridusliku erivajaduse kontekstis tunneme me koolis tavapäraselt ära lapse, kellel on puudujäägid enesemääratlusega, olgugi et me ei pruugi seda teadvusta kui puudujäägina enesetundmises või ka eneseregulatsioonis, kuna tihtipeale väljendub see koolipersonali jaoks sagedases lapse sobimatus käitumises. Sobimatu käitumine võib olla häiriv nii täiskasvanutele kui ka eakaaslastele. Üks sobimatu vorm on näiteks agressiivne käitumine. Agressiivse käitumise võib põhjustada see, et laps ei ole harjunud oma käitumist, tundeid ja ka situatsiooni analüüsima, reflekteerima. E. – M. Kangro (2011, lk 61 järgi) on välja toonud Fujita ja Han (2009) ja Liberman (2007) uuringutulemused, mis on näidanud, et viis, kuidas inimesed tõlgendavad või mõistavad situatsioone, võib olla kriitiline faktor otsustuste - sh enesekontrolliga seonduvate - tegemisel. E. – M. Kangro (samas, lk 61 järgi) viitab Dodge ja Coie (1987) ja Gross ja John (2004) uuringutele, et reflektiivne sõnavara ja interpretatsioonide laiendamine aitab toime tulla enesekontrollikonfliktidega. E. – M. Kangro enda uuringu tulemused tõestasid seda, et impulsiivsete agressiivsete laste enesekirjeldused sisaldasid vähem abstraktseid tõlgendusi ja seega oletas autor, et agressiivsust saab vähemalt osaliselt ennetada ja tasakaalustada reflektiivsete pädevuste arendamise kaudu, suunates tähelepanu laste arutlusoskusele ja tõlgenduste repertuaarile. Koolikontekstis võimaldaks see tulla edukamalt toimeka laste käitumisprobleemidega (samas, lk 61). Reflektiivsete pädevuste alla kuuluvad enesemääratlusega seotud oskused – oskus enda tundeid, käitumist kirjeldada ja analüüsida.

Sage emotsionaalne või käitumuslik eripärane reageerimine, mis ka mõjutab oluliselt õpilase edasijõudmist ja hakkamasaamist koolis, võib viidata käitumisraskusele. Erinevad käitumisraskused on häirena kirjeldatud ka kui HEV alatüüp. HEV alatüübina toob välja K. Tropp (2010, lk 154 järgi) toetudes Hallahan, Kauffman ja Pullen (2009) definitsioonile, et emotsionaal- ja käitumisraskused on häired, mida iseloomustab selliste käitumuslike ja emotsionaalsete reageeringute sage esinemine koolis, mis nii olulisel määral erinevad ealisest, kultuurilisest või rahvuslikust normist, et mõjutavad õpilase hariduslikku edasijõudmist. J. Kõrgessaar (2002, lk 25) lisab, et see häire kaasneb tihtipeale teiste puuete või häiretega.

Enesega hakkamasaamine on oluline baastoimetulek, millele toetuvad ülejäänud toimetulekuvaldkonnad. Näiteks O. Kitsing (2017) toob välja eneseregulatsioonioskuse seose õppimisega hakkamasaamisega, kuna see võimaldab õppijal omandada uut infot ning soodustab positiivsete õpitulemuste saavutamist. Eneseregulatsioon näitab, mil määral on õpilane motivatsiooniliselt ja käitumuslikult õppeprotsessis aktiivne ning eneseregulatsioonioskus hõlmab olulisi õppeprotsessi komponente, sh õpitegevuse planeerimist ja selle hindamist (lk 8). Samuti erinevate käitumisraskustega lastel on oluliselt raskem leida sõpru ning toime tulla teistega. Tihtipeale kogevad K. Tropp (2011, lk 71 järgi) arvates, toetudes Newcomb, Bukowski & Pattee (1993) uuringule tõrjutust ja seda seetõttu, et nad on vähem sotsiaalsemad, agressiivsed või eemale tõmbunud ning kognitiivselt vähem kompetentsemad. Samuti näiteks teistega hakkamasaamine ja emotsioonide reguleerimine on omavahel seoses: kes kasutavad emotsioonide reguleerimiseks teadlikku „kognitiivse ümberhindamise“ strateegiat „mahasurumise“ strateegia asemel on sotsiaalselt toimivamad (Gross ja John 2004, lk 1301).

1.2. Õppimisega toimetuleku olemus

Toimetulek õppimisega sisaldab komponentidena õpioskusi, õpiraskusi.

Õppimine on teatud tüüpi muutus teadmistes, hoiakutes, väärtustes, protseduurides, käitumisviisides, oskustes ning nende organiseerimise viisides. See tähendab uute teadmiste lisamist, olemasolevate muutmist, uute seoste loomist ja olemasolevate ümberkorraldamist. Õppimine mõtlemise ja tegutsemise tulemuse salvestamine mälus. (Kikas 2005, lk 17; Jõgi ja Aus 2015, lk 112)

Õpipädevuse ehk **õpioskustena** (ingl k *learning competencies, learning skills, study skills*) määratlevad A. – L. Jõgi ja K. Aus (samal, lk 113) „uskumuste, hoiakute, oskuste ja metateadmiste kogumit, mis soodustab õppimist – uute teadmiste, oskuste ja uskumuste omandamist ja olemasolevate ümberstruktureerimist.“

Õppimist soodustav kogum hõlmab E. Kikas (2015) arvates „nii tunnetusprotsesse, mida on vaja efektiivsemal õpitegevuse planeerimisel, uue materjali õppimisel, meeldetuletamisel,

kasutamisel ja enesejälgimisel, kui ka motivatsiooni õppida. Õpipädevus on tihedalt seotud õppimise ja seeläbi ka arenguga üldiselt. See on vajalik koolis üldpädevuste omandamisel, ainetel õppimisel, aga üldisel elukestvas õppes“ (lk 64). Elukestva õppe seisukohalt on oluline toetada last selliselt, et ta jõuaks õppijani, kes oma õppimist ise juhib, kel on soov ja oskused enda õppimist ise reguleerida. A. - L. Jõgi ja K. Aus (2015) on välja toonud ennastjuhtiv õppija (ingl k *self-regulated learner*) kui õppija, kes seab endale ise õpieesmärgid, loob õppimiseks sobiliku keskkonna ja kasutab sobilikke kognitiivseid õpistrateegiaid (nt kordamine, teadmiste organiseerimine ja seostamine) (lk 113).

Õppimisega hakkamasaamise seisukohalt on võimalik eristada ajutisi raskusi õppimisel (ajutine mahajäämus vms), kuid HEV konteksti silmas pidades toetun töös nõ sügavaimatele õpiraskustele, mis on HEV üks alatüüpidest. Sügavamad raskused õppimisega toimetulekul ehk **õpiraskused**, ei ole tihtipeale J. Kõrgessaar (2002, lk 18) arvates meditsiinilises mõttes ravitavad. J. Kõrgessaar (samal, lk 18) käsitleb õpiraskusi HEV alatüübina kui ajutaliluse või aju struktuuri neurobioloogilise hälbena, mis seostub inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega. Õpiraskused avalduvad raskustena inimese suulise ja kirjaliku kõne, arutlus- ja meenutusoskuste, teabe struktureerimise ja arvutamisoskuste valdkonnas. Samas kinnitab J. Kõrgessaar, et õigeaegse adekvaatse toetusega tulevad õpiraskustega lapsed toime nii jõukohase õppekava nõuete kui ka töö- ja perekonnaeluga. Seega vajavad õpiraskustega õpilased kindlasti õppimisega toimetulekuga toetamist, ka seetõttu, et raskused ei ole ravitavad.

1.3. Teistega toimetuleku olemus

Teistega toimetulek on seotud inimest ümbritsevate „teistega“ – inimesed, kes last ümbritsevad: perekond, klassikaaslased, sõbrad, koolipersonal jne. Teistega toimetuleku komponentideks on suhtlemissuutlikkus, konfliktide lahendamise suutlikkus, erinevad sotsiaalsed oskused ehk sotsiaalne pädevus. H. Paavel (2005) toob sotsiaalsete oskuste ühe dimensioonina välja „suhted eakaaslastega“, mis tema järgi sisaldab: „abi pakkumine, osalemine ühistes tegevustes, tundlikkus kaaslaste suhtes, sõprussuhete loomise oskus jne.“ (lk 97)

Toimetulekuks teistega on oluline seos enesega hakkamasaamisel. End määratletakse alati maailma suhtes – suhetes teistega, sotsiaalsete suhete kaudu. E. Kikas (2015, lk 64) toob välja, et sotsiaalne pädevus avaldub lähikeskkonnas, hõlmates oskusi, et edukalt suhelda vanuse-, hariduse-, kultuuritausta jm tunnuste osas erinevate inimestega. H. Saat (2005, lk 133) kohaselt on **sotsiaalsed oskused** eesmärgile suunatud õpitud käitumine, mis võimaldab inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades. M.-L. Kaldoja (2015, lk 185) toob välja, et sotsiaalne pädevus ja sotsiaalsed oskused on inimestevahelise eduka suhtlemise alustalaks ning mõjutavad seega inimese igapäevast toimetulekut. Sotsiaalselt ebapädevad inimesed on sageli hädas isegi lihtsamates suhtlemist ja teiste inimestega arvestamist eeldavates olukordades

Suurema osa sotsiaalse suhtlemisega seotud teadmistest omandab laps just kõne abil – lapse võime mõista maailma teise inimese vaatepunktist areneb suuresti tänu pidevatele vestlustele ja suhtlemisele teiste inimestega. Uuringud on näidanud, et raskused suulise kõne mõistmisel on väga tugevalt seotud lapse sotsiaalse toimetulekuga, mõjutavad pärssivalt lapse suhtlemist eakaaslastega ja vähendavad aega, mille laps veedab teiste inimestega suheldes (Soodla, Puksand ja Luptova 2015, lk 158).

Suhtlemissuutlikkus ehk oskus teistega suhelda on inimese jaoks üks tähtsamaid ülesandeid, millega ta peab elus hästi toime tulema. Teistega suheldes saavad lapsed omandada põhilisi eeldusi edukaks hakkamasaamiseks täiskasvanueas: näiteks koostööoskused, kompromisside tegemine, otsuste langetamine ja probleemide lahendamine. (Saat 2005, lk 131). „Edukas suhtlemine eeldab enese ja teiste head tundmist. Probleemid suhtlemises sünnivad tihti just seetõttu, et ei suudeta end ja teisi adekvaatselt määratleda antud suhtlemissituatsioonis. Informatsiooni puudumine enda ja teiste kohta teeb suhtlemise küllaltki ebakindlaks“ (Õunapuu 2008, lk 99).

Eelnevalt tuli välja seos kehva enesemääratlusoskuse ja eneseregulatsiooni ning käitumiskeskuste vahel. Kuna käitumiskeskustega lapsed vähem sotsiaalsamad, agressiivsed või eemale tõmbunud ning kognitiivselt vähem kompetentsemad, siis tihtipeale on nad tõrjutud. K. Tropp (2010, lk 71) tõi välja, et kuna tõrjutus on stabiilne staatus (ka gruppide vahetamine ei muuda tõrjumist), siis K. Tropp (samal, lk 71 järgi) toetudes S. Hymel, T.

Vaillancourt, P. McDougall ja P. Renshaw (2005) leiab, et tõrjutusel võivad olla tõsised võimalikud tagajärjed:

- „Varajane tõrjutus seostub ennekõike hilisemate akadeemiliste raskuste, internaliseeritud probleemidega (üksildus, depressioon, madal enesehinnang) ja eksternaliseeritud probleemidega (käitumisprobleemid, kriminaalsus).
- Lapsed, kelle sotsiaalne käitumine ei ole kohane, kogevad suurema tõenäosusega raskusi suhetes kaaslastega, nt tõrjutust.
- Tõrjutus omakorda jätab lapsed ilma positiivsetest sotsialiseerumiskogemustest, mis aitavad omandada kohaseid sotsiaalseid oskusi, suurendades sel moel ka kiusamise ohvriks ja antisotsiaalsete kampade liikmeks langemise riski.“

Seega tuleb HEV õpilast eriti teistega hakkamasaamisel toetada, et laps õpiks paremini suhtlemisolukordades toimetulekut ning saaks vabaks „tõrjumise“ nõiarangist.

1.4. Koolielu sotsiaalsete olukordadega toimetuleku olemus

Koolielu erinevad sotsiaalsed olukorrad on enamasti seotud ühiste traditsiooniliste sündmustega koolis, ühiste väljasõitudega, samuti olukordadega, mis mõjutavad kooli tervikuna. Traditsioonilised sündmused on tihtipeale seotud fenomenidega, mida ei ole võimalik otseselt defineerida, küll aga need mõjutavad inimesi seletamatul moel. On olukordi, mil lapsed ei oska enda jaoks erinevaid sotsiaalseid nähtusi enda jaoks lahti seletada ning sellega tekivad neil raskused elusituatsioonide lahendamisel. L. Õunapuu nimetab toimetuleku toetamisel üheks kolmest printsiipiks „fenomenoloogiliseks tunnetuseks“, mil „välise stiimulite abil juhtida õppurid nähtuse seesmise olemuse avastamisele ja läbielamisele.“ (Õunapuu 2008, lk 101). Olgu koolikeskkonnas selleks väliseks stiimuliks kooli sündmused ja nendel osalemine, et selle kaudu jõuda fenomenide kirjeldamiseni ja end jaoks lahti seletamisvõimaluseni.

Sotsiaalsed olukorrad koolis on seotud ka erinevate kehtestatud normidega (näiteks praht visatakse prügikasti, jalanõud tuleb võtta välisukse juures ära), millega tuleb koolis ühiselt hakkama saada. Juurde võib tuua ühise korrapidamise koolis.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpilase ja haridusliku erivajadustega õpilase toimetulekut toetades ja talle õpetades koolikeskkonnas (käesolevas töös keskendutakse koolikeskkonnale) viise elus hakkamasaamiseks (iseendaga, teistega, erinevate olukordadega, õppimisega), loob eeldused tema heaolule ja õnnelikule elule. Laps, kel on vajadus toe järele hariduslike nõuete täitmiseks, nimetame me hariduslike erivajadustega õpilaseks.

2. HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASE TOIMETULEKU TOETAMISVIISID ÜLDHARIDUSKOOLIS

Peatükis toon välja üldised toetamisviisid koolis tuginedes peamiselt Eestis kehtivale seadusandlusele. Üldised toimetuleku viisid kajastavad meetmeid, mida on võimalik koolil ja koolivälisel nõustamiskomisjonil rakendada.

Laste toetamise aluseks on temaga arvestamine, vastavalt tema võimetele ja vajadustele. Iga inimene on erinev ja eeldab individuaalset lähenemist. Vastavalt sellele, millises ulatuses ja mis tasandil vajab laps hakkamasaamiseks tuge, jaotan toe liigid koolis, mis tagatakse koolipidaja või riigi poolt: individuaalne tugi tavaklassis, koolisisene tugi, eriabi või -klassid ja hariduslike erivajadustega laste koolid, lisaks õlevaade erinevatest õppekavadest.

Individuaalne tugi tavaklassis

Igal õpilasel võib õpingute vältel tekkida vajadus saada täiendavat tuge õpetajalt või tugispetsialistilt. Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel (Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused, *s.a.*) iga viies üldhariduskooli õpilane (kokku ca 28 000 õpilast) vajab õppimisel täiendavat toetust, kellest suuremal määral tuge (tõhustatud ja erituge) vajavad ca 8000 õpilast.

Õppe üldisel korraldamisel kaasava hariduse põhimõttest lähtuvalt on igal õpilasel Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 37 (2019, lg 1) järgi toeks õpetajad, kes jälgivad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajaduse korral kohandavad õpet õpilase vajaduste kohaselt. Iga õpilase arengu toetamiseks on Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 37 (2019, lg 5) kohaselt korraldatud koolis temaga vähemalt üks kord õppeaastas arenguestlus, mille põhjal lepitakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides. Seega hariduslike erivajadustega õpilase jaoks kohaldatakse tugi vastavalt tema vajadustele.

Koolisisene tugi

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 37 (2019, lg 2) järgi tagatakse vajaduse korral õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi (edaspidi koos tugispetsialistid) teenus. Koolides on lisaks tugispetsialistidele määratud direktori poolt haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija, kelle ülesanne on korraldada koolisest meeskonnatööd, mida on vaja õppe ja arengu toetamiseks, ning koordineerida koolivälises võrgustikutöös osalemist.

Kui õpilasel ilmneb vajadus saada tuge, teavitatakse sellest vanemat ning kool korraldab õpilase pedagoogilis-psühholoogilise hindamise (Põhikooli... 2019, § 46 lg 4). Õpetajad ja tugispetsialistid hindavad õpilase õpihuvi ja motivatsiooni, õpioskusi, õpilase tugevaid ja nõrku külgi erinevates õppeainetes ja sotsiaalsetes oskustes, tunnetustegevust, emotsionaalset seisundit ja käitumist koolis (Hariduslike... s.a.). Sellega selgitakse välja õpilase vajadused toetamiseks – kas see vajadus on ajutine abi toetamisel või pikemaajalisem.

Seega kui hariduslike erivajadustega õpilasel tekivad tavaklassis hakkamasaamisel raskused on teine tasand kaasata tugispetsialistid ning kooli personal õpilase toetamiseks.

Eriabi ja eriklassid

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2019) järgi annab kool üldist tuge õpilasele, kellel tekib takistusi koolikohustuse täitmisel või mahajäämus õpitulemuste saavutamisel, mis kujutab endast õpetaja pakutavat individuaalset lisajuhendamist, tugispetsialistide teenuse kättesaadavust ning vajaduse korral õpiabitundide korraldamist individuaalselt või rühmas (§ 46 lg 5). Seega lisaks kooli tavaklassidele võib kool moodustada ka õpiabi- või tasemerühmi või eriklasse. Õpe õpiabi- või tasemerühmas või eriklassis 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. (Põhikooli... 2019, § 46 lg 10) Koolivälise nõustamismeeskonna soovitude andmist õppe ja kasvatus korraldamiseks ning tugiteenuste

rakendamiseks korraldab vastavalt Haridus- ja Teadusministeeriumiga sõlmitud lepingule SA Innove (Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Sihtasutus... 2018).

Koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel ja vanema kirjalikul nõusolekul rakendab kool õpilasele erinevaid toetusvõimalusi (Põhikooli... §48):

- tõhustatud tugi - õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervise seisundi või puude tõttu vajab vähemalt üht järgmistest teenustest: (1) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes; (2) pidevat tugispetsialistide teenust ja osajaga õpet individuaalselt või rühmas; (3) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal; (4) õpet eriklassis (samal, § 49 lg 1). Eriklassis viiakse tõhustatud tuge saavate õpilaste õppetööd läbi kuni 12 õpilasega (samal § 26 lg 5);
- Eritugi - õpilasele, kes tulenevalt tema raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajab (1) puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat, -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga; (2) osajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis (samal, § 49 lg 2). Eriklassis viiakse erituge saavate õpilaste õppetööd läbi kuni kuue õpilasega (samal, § 26 lg 5).
- tervise seisundist tulenev koduõpe, mis on väljaspool kooliruumi korraldatavat õpet, mida rakendatakse (1) kui õpilase tervise seisund ei võimalda tal kooli päevakavas ettenähtud õppes osaleda või (2) kui vanem soovib põhiharidust omandava õpilase õppetööd iseseisvalt korraldada (samal, § 23 lg 1).
- koolikohustuslikule õpilasele mittestatsionaarne õpe;
- vähendada ja asendada riiklikus õppekavas ettenähtud õpitulemusi ühes või mitmes aines;
- lihtsustatud õpe, mille põhiülesanne on suunata kerge intellektipuudega õpilase arengut ja aidata kujuneda isiksuseks, kes tuleb eluga toime võimalikult iseseisvalt, teeb võimetekohast tööd, määratleb end oma rahva liikmena ja riigi kodanikuna (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 1... p 1.1.);

- toimetulekuõpe, mille põhiülesanne on toetada mõõduka intellektipuudega õpilase arengut ning tema kujunemist Eesti kodanikuks, kes tuleb eluga toime tuttavates tingimustes, teeb võimetekohast praktilist tööd ja teab oma kuulumisest oma rahva ja Eesti kodanike hulka (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 2.... p 1.1.);
- hooldusõpe, mille põhiülesanne on sügava ja raske intellektipuudega lapsel olemasolevate funktsioonide ja oskuste säilitamine ja arendamine, et tagada harjumuspärases keskkonnas tema potentsiaalile vastav järjest iseseisvam toimimine (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 3.... p 1.1.);
- või vabastab õpilase kohustusliku õppeaine õppimisest.

Eriklasse võib olla erinevate vajadustega õpilastele: õpiabirühmade, liikumispuuetega õpilaste klassid, liitpuuetega õpilaste klassid, kõnepuuetega õpilaste klassid, nägemis- või kuulmispuuetega õpilaste klassid, põhiharidust omandavate õpiraskustega õpilaste klassid, põhiharidust omandavate tundeelu- ja käitumishäiretega õpilaste klassid, lihtsustatud õppel olevate õpilaste klassid, toimetulekuõppel olevate õpilaste klassid, hooldusõppel olevate õpilaste klassid ja raskete somaatiliste haigustega õpilaste klassid

Hariduslike erivajadustega laste koolid

Õpilasele on kohustus tagada hariduse andmise võimalused ja kui elukohajärgse kohaliku omavalitsuse territooriumil ei ole võimalik korraldada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel õpet, siis tuleb see õppimisvõimalus leida väljaspool kohaliku omavalitsuse territooriumit ning korraldada transport või hüvitada õpilase sõidukulud (Põhikooli § 49 lg 3). Ühe võimalusena on olemas Eestis hariduslike erivajadustega laste koolid, mida on 2018/2019 õppeaastal kokku 38. Koole on riigi, kohaliku omavalitsuse ja eraomandis nägemis- ja kuulmispuudega õpilastele, liikumispuudega õpilastele, kellel lisaks liikumispuudele esineb täiendav hariduslik erivajadus, tundeelu- ja käitumishäiretega õpilastele, toimetuleku- ja hooldusõppel olevatele õpilastele ning kasvatuse eritingimusi vajavatele õpilastele. (Hariduslike... s.a.)

Erinevad õppekavad

Õppe eesmärgid, oodatavad õpitulemused, hindamise tingimused ja kord ning nõuded õppekeskkonnale, õppe ja kasvatuse korraldusele, kooli lõpetamisele ja kooli õppekavale

esitatakse **põhikooli riiklikus õppekavas, põhikooli lihtsustatud riiklikus õppekavas ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas** (samas, § 15). Igas koolis on riiklike õppekavade alusel koostatud **kooli õppekava** (samas, § 17). Kool võib teha õpilast õpetades muudatusi või kohandusi õppeajas, õppesisus, õppeprotsessis ja õppekeskkonnas, kuid kui muudatuste või kohandustega kaasneb nädalakoormuse või õppe intensiivsuse oluline kasv või kahanemine võrreldes kooli õppekavaga või riiklikes õppekavades sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine, tuleb õpilasele koostada riiklikes õppekavades sätestatud tingimustel **individuaalne õppekava**. Kui haridusliku erivajadusega õpilasele koostatud individuaalse õppekavaga nähakse ette riiklikus õppekavas sätestatud õpitulemuste vähendamine või asendamine või kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine, võib individuaalset õppekava rakendada nõustamiskomisjoni soovitusel. (samas, § 18)

3. UURIMUSE METODOLOOGILISED LÄHTEKOHAD JA METOODIKA

3.1. Metodoloogilised ja metoodilised lähtekohad

Käesoleva peatüki eesmärgiks on anda ülevaade uurimuse metodoloogilistest lähtekohtadest ja metoodikast. Uurimuse eesmärk on välja selgitada huvijuhtide arvamused HEV õpilaste toimetuleku toetamise võimalustest koolis. Uurimistöös ei ole oluline koguda arvulisi andmeid, vaid kirjeldada huvijuhtide arvamuste põhjal nende tegelikkust. Eesmärgi saavutamiseks valisin kvalitatiivse uurimisviisi, kuna M. - L. Laherand (2008) järgi on see „suunatud inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele ning viiakse läbi uuritavate loomulikus keskkonnas.“ (lk 24). L. Õunapuu (2014, lk 62) järgi on kvalitatiivse uurimistöo eesmärgiks „ilmutada tegelikkuse varjatud tahke ja anda neile tähendus.“ Minu uurimistöo raames kogun huvijuhtide subjektiivseid arvamusi ja kogemusi HEV õpilaste toetamisvõimaluste kohta, mis kirjeldaksid uuritavat nähtust põhjalikumalt ja tooksid esile tegeliku olukorra.

L. Õunapuu (2014, lk 54) toob esile kvalitatiivse uurimistöo 5 järgmist tüüpilist tunnust:

1. uuritakse loomulikes tingimustes;
2. huvitatakse subjektiivsetest tähendustest;
3. uurimistööl on induktiivne iseloom;
4. töötatakse mitteamvuliste andmetega;
5. tulemuseks on teooria või põhjalikud, detailsed kirjeldused uuritavast nähtusest.

Lähtudes nendest viiest tunnusest kavandasin uurimistöo käigu, mis seisneb kokkuvõtlikult järgnevas: uurimuse viisin läbi huvijuhi jaoks igapäevases töökeskkonnas, püüdsin koguda

huvijuhtide endi arvamusi ja kogemusi HEV õpilase toetamise võimaluste ja kitsaskohtade kohta, kogutud intervjuude tekstilistest andmetest tuletasin (indutseerisin) toetamisvõimalusi iseloomustavad tunnused ja esitan uuritava nähtuse detailse kirjelduse.

3.2. Valimi kujunemine

Antud alapeatükis kirjeldan valimit ja selle kujunemist. „Valim kujutab endast objektide väiksemat hulka, mis on valitud suuremast hulgast, s.o populatsioonist või üldkogumist, mille kohta soovitakse informatsiooni saada“ (Õunapuu 2012).

Valimi koostamisel lähtusin kvalitatiivse valimi määramise nõuetest. L. Õunapuu (samas) toob välja, et kvalitatiivses uurimistöös on 4 põhilist üldkogumit: materjalid, individid, ühiskondlikud fenomenid ja ühiskondlikud struktuurid. Minu uurimistöös on „individide“ üldkogum huvijuhid.

Lähtun nähtuste valimisse võtmisel eesmärgipärasusest. „Kvalitatiivsetes uurimistöodes võib nähtusi valimisse kaasata eesmärgipäraselt. Eesmärgipärane valimisse võtmine tähendab seda, et objektid valitakse üldkogumist valimisse mingi sisulise kriteeriumi alusel“ (Õunapuu 2014, lk 150). Käesolevas töös seati valimisse võetavatele huvijuhtidele kriteeriumid:

1. On töötanud kaks või enam aastat huvijuhina
2. Omab kogemusi HEV õpilastega.

Valimi suurus kujuneb töö käigus kuni kogutava informatsiooni küllastumiseni. „Kvalitatiivse suundumusega uurimustes on valim populatsiooni tunnuste järk-järgulise otsimise ja ühendamise tulem. Populatsioon pole ette määratud. Valimi väljaarendamine toimub senikaua, kuni saavutatakse valimisse haaratavate populatsiooni tunnuste küllastumine, s.o kuni ei selgu enam uusi tunnuseid.“ (Õunapuu 2012). Minu töös tähendab see seda, et vastavalt eesmärgipärasetele valimile kogun andmeid nii kaua kui andmete kogumisel uusi tunnuseid ei ilmne.

3.3. Andmete kogumine

Kõige levinumaks kvalitatiivse uurimuse andmekogumismeetodiks on intervjuu (Õunapuu 2014, lk 170). L. Õunapuu (samas, lk 170 järgi) toob välja Spradley (1970) ja Briggs (1986) mõtte, et intervjuu on „vestluse vorm andmete kogumiseks uurimisprobleemi lahendamise eesmärgil.“ Valisin uurimistöö andmekogumismeetodiks intervjuu, kuna see võimaldab L. Õunapuu arvates (samas) uurimisega jõuda varjatutesse valdkondadesse, uurida tundlikke ja delikaatseid teemasid, mis ei ole kättesaadavad küsimustikega (lk 170). Kuna eelnevatest uuringutest on välja tulnud (Vahemets 2015, lk 2), et huvijuhid peavad oma valmisolekut töötada haridusliku erivajadusega noorega enamasti kesiseks, siis võib HEV õpilaste toetamise teema olla nende jaoks valdkond, milles nad ei tunne end kindlalt just valmisoleku puudumise tõttu. L. Õunapuu (samas, lk 170 järgi) S. Hirsjärvi jt (2005) toovad välja, et intervjuu on paindlikum ja võimaldab andmete kogumist vastavalt vastajatele ja olukorrale muuta (lk 192). Seega, võimaldab intervjuu minu töös luua intervjuueeritavaga lähedasema kontakti ja toetada tema arvamuste avaldamist valdkonnas, milles ta end kindlalt ei tunne ja saan intervjuu käigus vastavalt olukorrale andmete kogumist muuta.

Intervjuu vormina kasutasin poolstruktureeritud intervjuud, kuna seda on hea kasutada L. Õunapuu (2014, lk 171) järgi juhul „kus soovitakse uurida varjatud nähtusi ja nende tunnuseid.“ Taotlen uurimistöös subjektiivsete vaatenurkade väljatoomist intervjuueeritavate huvijuhtide poolt ning soovin, et huvijuhid saavad oma arvamusi avaldada vabalt ning ma saan vajadusel juurde küsida ning täpsustada. Poolstruktureeritud intervjuus on see võimalik, kuna „intervjuu kavandamisel pannakse kirja konkreetsed teemad ja üldist laadi küsimused“ ja „algab intervjuu kavakindlalt, kuid kulgeb avatult, lähtudes situatsioonist“ (Õunapuu 2014, lk 171-172)

Vastavalt poolstruktureeritud intervjuuvormile, sain enne intervjuueerimist lähtuda oma töö uurimisküsimustest, koostada intervjuu kava. Intervjuu kava sisaldas nii töövahendit andmete kogumiseks kui ka juhiseid intervjuueerimiseks (vt Lisa 2). Intervjuu kava koosnes kuuest erinevast plokist: intervjuu alustamine ja soojendusplokk, neli teemaplokki ja intervjuu lõpetamine.

Intervjuu alustamine ja soojendusploki oleval küsimused on kavandatud selleks, intervjuueeritava luua kontakt ning sujuvalt lihtsamatest teemakohastest küsimustest üle minna üle detailsemateks teemaküsimusteks. Soojendusploki küsimuste abil on soov saada ülevaade intervjuueeritavate arusaamist mõistest „HEV“ ja välja selgitada intervjuueeritava kokkupuuted, suhtlemis- ja õpetamiskogemused HEV õpilastega. Teemaploki sisaldavad põhiküsimusi ja varuküsimusi. Põhiküsimuste valikul lähtusin neljast uurimisküsimusest, mis on seotud huvijuhil võimalustest toetada HEV õpilase hakkamasaamist õppimisega, koolielu olukordadega, teistega ja iseendaga. Kavandatud varuküsimused on juhiks kui avatud küsimuse osas teemat puudutama või kui teema käsitlest peaks täpsustama. Iga ploki juures on kavasse jäetud märkuste lahter.

Andmete kogumiseks kavandasin alljärgnevad tegevused:

1. Pöördun intervjuueeritavate poole e-kirja teel ning küsin nõusoleku uuringus osalemiseks, milles tutvustan uuringu eesmärgi ja intervjuu protseduuri. Eesti Teadlaste eetikakoodeksi (2002, p 2.6) „Teadusuuringud, kus uurimisobjektiks on inimesed, ei tohi olla vastuolus inimväärikusega ja põhiliste inimõigustega. Selliste uuringute puhul on oluline informeerida indiviide kavatsetava uuringu kõikidest aspektidest, saada nende vabatahtlik nõusolek uuringus osalemiseks (-informeeritud nõusolek-), töödelda ja hoida saadud personaalset informatsiooni konfidentsiaalselt ning kasutada seda üksnes uurimistöö otstarbel.“ Informeeritud nõusolek on lisatud tööle (vt Lisa 1).
2. Nõusoleku andnud intervjuueeritavatega leppisime kokku intervjuu tegemiseks sobiva aja ning kohaks pakkusin tavapärasest töökeskkonda. Algselt planeerisin intervjuu pikkuseks 30-40 minutit, kuid tegelikkuses oli keskmine intervjuu 55 minutit.
3. Intervjuueeritavaga kohtudes tutvustasin end ja räägime „soojenduseks“ üldiselt intervjuueeritavate tööst. Intervjuu läbiviimisel tutvustasin uurimistöö eesmärgi, protseduuri ja kuidas tagan vastajate konfidentsiaalsuse (vt intervjuu kava, Lisa 1)
4. Viin läbi kolm piloot-intervjuud, et kontrollida intervjuu kava sobivust ning vajadusel kohendada.

5. Intervjuu läbiviimisel kasutan diktofoni, paberit ja pliiatsit. Intervjuud läbi viies toetun koostatud intervjuu kavale, lähtudes etteantud juhistest ja kavandatud küsimustest.
6. Lõpetan intervjuu tänades panuse andmise eest!

3.4. Andmete analüüs

Andmete analüüsiks kasutan kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis on „kommunikatiivset konteksti arvestav, intensiivne ja võrdlemisi paindlik tekstianalüüs, milles järgitakse süstemaatilisi reegleid tekstide sisu ja tähenduste kodeerimiseks“ (Kalmus, Masso ja Linno 2015), kuna V. Kalmus jt (2015 järgi) viitavad Laherand (2008) mõttele, et „kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse tekstide sisu ja/või kontekstiliste tähenduste uurimiseks, kusjuures keelt kui kommunikatsioonivahendit uuritakse intensiivselt, piirdumata sõnade pelga loendamisega.“

Analüüs jaotub etappideks: andmete dokumenteerimine, kodeerimine ja kategooriate moodustamine.

Andmete dokumenteerimine

Intervjuude kaudu saadud vastused salvestasin diktofonile ja saadud andmed salvestasin arvutisse helifailina. Tekstiliste andmete analüüsiks on vaja eelnevalt salvestised muuta tekstilisele kujule, seega kasutan transkribeerimist ehk M.-L. Laherand (2008) järgi ka literaliseerimist, mis tähendab salvestatud intervjuu muutmist tekstiks, sellele kirjaliku kuju andmist (lk 279). K. Lepik jt (2014) toovad välja, et „täpseid reegleid selle kohta, kuidas ja mida transkribeerida, ei ole olemas“, küll aga soovivad nad fikseerida vähemalt kellega, millal, kus ja kes intervjueris, kusjuures selgelt eristada intervjueritava ja intervjuerija ütlused ning konfidentsiaalsuse tagamiseks eemaldada kõik võimalikud koha jms nimed, et isikute tuvastamist vältida. Minu uurimistöös on soov on analüüsida vaid verbaalsel teel väljendatud infot, seega ei ole tekstis mitteverbaalseid ülestähendusi.

Kodeerimine ja kategooriate moodustamise alused

V. Kalmus jt (2015), toetudes Mayring (2000) mõttele võimaldab kvalitatiivne sisuanalüüs nii induktiivset (andmetest lähtuvat) kui ka deduktiivset (teoorial ja/või varasematel uurimustel põhinevat) kategooriate loomist. Induktiivse lähenemise puhul L. Õunapuu (2014) järgi sõelutakse tekstimaterjali analüüsimisel välja sarnase tähendusega tekstiosi – sõnu, maininguid, väljendeid, lauseid, sest nii saadakse analüüsiühikute grupid, mida tähistatakse sobiva kategooriaga (lk 183). Lisaks induktiivsele lähenemisele, soovin oma töös andmete analüüsi käigus toetuda kategooriate loomisel nii varasemale asjakohasele kirjandusele HEV õpilase toimetuleku toetamisel kui ka intervjuudest välja tulnud sarnase tähendusega tekstiosade gruppidele. Seega kombineerin andmetest lähtuvat induktiivset ja teoorial põhinevat deduktiivset kategooriate loomist, kuna kombineerimisel „deduktiivne lähenemine võimaldab toetada ja/või laiendada olemasolevat teooriat“ ja „induktiivse vaatenurga lisamine võimaldab uurijal olla avatud uutele ilmingutele ning otsida aktiivselt ka teooriat korrigeerivaid või isegi ümberlukkavaid tõendeid.“ (Kalmus jt 2015).

4. TEKSTILISTE ANDMETE ANALÜÜS JA TULEMUSED

Käesolevas uurimistöös tähendab deduktiivne lähenemine seda, et liigendan teksti vastavalt kirjandusele HEV õpilase toimetuleku toetamisel valdkondade järgi: toimetuleku toetamine enesega, õppimisega, teistega ja koolielu olukordadega. Induktiivne lähenemine tähendab seda, et vastavalt tekstilistest andmetest on tuletatud erinevad kategooriad (vt näide Lisa 3 Kategoriseerimise skeemi näide).

4.1. Õppimisega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates

Poolstruktureeritud intervjuu temaatilise ploki „Õppimisega toimetuleku toetamine“ põhiküsimuseks oli: „Kirjeldage, millised on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase õppimisega toimetuleku toetamiseks?“

Huvijuhid näevad oma võimalusi õppimisega toimetuleku toetamisel mitmes erinevas kategoorias, pakkudes erinevaid võimalusi õppetegevuse mitmekesistamiseks väljaspool klassiruumi, praktilised kogemused teoorias õpitule lisaks. Omavaheline koostöö koolisiselt, ühiselt panustamine õpilaste toimetuleku toetamiseks. Tegevuste läbiviimisel võib olla sobivate ruumide leidmine ja vajadus rahuliku keskkonna järgi. Õppijate tundmine vahetu kontakti ja koostöös teiste koolipersonaliga on oluline, eriti just õppijatele sobivate huviringide soovitamisel, loomisel, väljasõitude organiseerimisel on oluline.

Tabel 1. Õppimisega toimetuleku toetamisviiside kategooriate operatsioonalsed määratlused ja mainingute näited

Toetamisviiside kategooriad	Kategooria kirjeldus, operatsioonalsed määratlused	Mainingute näited
Õppe ja alternatiivsete vahendite kasutamine	Erinevaid õppemethodikate kasutamisevõimalusi	- võimalikult palju õppimist väljaspool klassiruumi,

		- anda teoreetilisele õpitule juurde ka seda praktilist kogemust,
Koostöö korraldamine	Erinevate osapooltega koostöö väljendamine	- saame alati kolleegidelt ka tuge,
Ruumivõimaluste kasutamine	Õpperuumi ümberkorraldamine Füüsiline keskkond	- eritoe klasside väikeste klassiruumidega eraldi maja - klassiruum, kus saad nende lastega segamatult olla - oleks rohkem ruumi
Psühholoogiline valmistumine	Õpetaja vaimne valmisolek Õpetaja häälestus	tegelikult peaks olema aega, et sa saad, siin ma olen, 5 min vähemalt enne tunni algust, et sa häälestad ennast
Õpilane kui isiksus ja indiivid	Õpilase tundmine Õpilase eripärast lähtumine Õpetamine vastavalt tema oskustele, võimetele	-iga lapse vajadustest tuleb individuaalselt lähtuda -kõiki neid ei saa kindlasti võtta kõiki ühe mõõdupuuga
Oskuslik valmisolek	Koolitused Õpe koolipersonalile	- ei arvagi, et see koolitus on alati see, mis peab olema selline teoreetiline koolitus -praktilised kohtumised -heade praktikate näited
Kooli valmisolek	Kooli väärtused	- meie oma koolis tähtsustame ja peame väga-väga oluliseks toimetulekut elus.
Lõimumine, seosed	Erinevate ainete seostamine	-Bohemian Rhapsody film ja me siis tunnis rääkisime sellest, nad käisid ka klassiga vaatamas (seoste loomine – uurija märkus)

4.2. Koolielu olukordadega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates

Poolstruktureeritud intervjuu temaatilise ploki „Koolielu olukordadega toimetuleku toetamine“ põhiküsimuseks oli: „Kirjeldage, millised on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase erinevate koolielu olukordadega toimetuleku toetamiseks?“

Huvijuhid näevad oma võimalusi erinevate koolielu olukordade toimetulekul just erinevate osalusvõimaluste loomise kaudu – pakkudes neid nii tervele koolile või erinevatele vanuserühmadele. Saab juhtida planeeritavaid üritusi info levitamise ja teavitamisega ning

ajalise planeeringu kaudu, arvestades sihtgruppi. Huvijuhi võimalus on koostöös õpetajatega luuga tingimused kõikide õpilaste osalemiseks erinevatel sündmustel – panustades esinejana, taustaesinejana, samuti luues turvaline, salliv õhkkond loometegevuste praktiseerimiseks. Vajadusel palun huvijuht ise abi õpilaste füüsiliseks toetamiseks erinevatel sündmustel – tugiisik, lapsevanem jne.

Tabel 2. Koolielu olukordadega toimetuleku toetamisviiside kategooriate operatsioonalsed määratlused ja mainingute näited

Toetamisviiside kategooria	Kategooria kirjeldus, operatsioonalsed määratlused	Mainingute näited
Lisatoe kasutamine	Füüsilise abiga seonduv Tugisiskud Lapsevanemad	-on lapsi, kes vajavad rohkem tugiisikuid enda ümber või kes vajavad rohkem nii-öelda järelevalvet
Koostöö korraldamine	Erinevate osapooltega koostöö väljendamine Üksteise arvestamine	- hea koostöö kolleegidega ja omavaheline suhtlemine - saada hästi läbi ka oma kolleegidega - kui ta ei pea oluliseks seda tööd, mis mina teen
Teavitustegevused	Info levitamine Muudatustega tegelemine	-anname aegsasti teada, -anname erinevatest kanalitest teada,
Ühisolemise normid ja väärtused	Kombed ja tavad Kokkulepped	- koolikalender välja kujunenud, sellised põhi- väärtushinnangud millele tugine - heade tavade ja kommete selline dokument
Osalejate määratlemine	Sihtgrupp	- osalevad kõik õpilased - vastavalt vanuserühmadele
Ajaline korraldamine	Ajaplaneerimisega seotud mainingud	- teeme need pigem päeva teises pooles, et nad lõpetaksid koolipäeva. - ei tee väga pikki ja lohisevaid sündmusi

4.3. Teistega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates

Poolstruktureeritud intervjuu temaatilise ploki „Teistega toimetuleku toetamine“ põhiküsimuseks oli: „Kirjeldage, millised on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase teistega toimetuleku toetamiseks?“

Huvijuhi võimalus on algatada erinevaid projekte, koostöökohtumisi erinevate lastega väljaspool kooli ja kooli siseselt. Võimalus on luua tingimused selliselt, mis ennetaksid erimeelsuste tekkimisi ja konfliktidesse sattumisi. Konfliktide tekkimisel on võimalus sekkuda ja pöörduda tugispetsialistide poole. Huvijuhil on võimalik oma suhtumisega õpilastesse näidata eeskujuga austavat suhtumist teistesse inimestesse.

Tabel 3. Teistega toimetuleku toetamisviiside kategooriate operatsionaalsed määratlused ja mainingute näited

Toetamisviiside kategooriad	Kategooria kirjeldus, operatsionaalsed määratlused	Mainingute näited
Konfliktilahendus	Ennetus Lahendusvõimalused	-võtan mõne lapse kõrvale, räägin ja selgitan, et kuidas oleks õige või vale. -ennetatagi sellega, et sellele lapsele ei pane kellelegi nii lähedale, et et tal ei tekiks seda halba, halba tunnet.
Koostöö korraldamine koolis	Erinevate osapooltega koostöö väljendamine	- tugispetsialistide abi -sotsiaalpedagoogid, -psühholoogid,
Kohtumiste korraldamine teiste õpilastega	Erinevate õpilastega kohtumised Ühiste projektiga seotud tegevused	- osaleme palju erinevatel konkurssidel ja võistlustel, kus nad kohtuvad teiste koolide õpilastega, -koostööd teiste koolidega, üldhariduskoolidega
Grupitunde loomine	Kuulmine erinevatesse gruppidesse	
Suhtumine	Huvijuhi suhtumine õpilasesse	-tsekkavad ka selle ära, et sa ei kanna mingisugust vimma - Tema on alles laps, tema areneb ja kompab alles, tema ei tea, tema otsib

4.4. Enesega toimetuleku toetamine huvijuhtide vaates

Poolstruktureeritud intervjuu temaatilise ploki „Enesega toimetuleku toetamine“ põhiküsimuseks oli: „Kirjeldage, millised on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase iseendaga toimetuleku toetamiseks?“

HEV õpilaste puhul toob huvijuht välja, et tema võimaluses on pakkuda erinevate väljasõitude, külastuste organiseerimise raames kogeda erinevaid olukordi, et neis õppida toime tulemist, just iseenda arengu mõttes. HEV õpilastele leida võimalused tunnustamiseks mitte ainealase edukuse, vaid näiteks abivalmiduse eest. Pakkuda huviringe kui individuaalse arengu võimalustena.

Tabel 4. Enesega toimetuleku toetamisviisi kategooriate operatsioonalsed määratlused ja mainingute näited

Toetamisviisi kategooria	Kategooria kirjeldus, operatsioonalsed määratlused	Mainingute näited
Ettevalmistus	Enne sündmust või olukorda tehtavad ettevalmistavad tegevused	-missugune see koht on, kuhu nad lähevad -valmistada nii palju ette, et nad tuleksid toime selles uues olukorras või uute inimestega uues kohas
Erinevate olukordade loomine	Erinevad koolisisesed või välised võimalused erinevate olukordade loomisekd	-oleks erinevad olukorrad, et ta mõistaks, et maailm on erinev tema ümber - olukordi ja igasuguseid situatsioone on nii palju erinevaid ja kuidas ühes või teises hakkama saada
Karjääri- või õppevõimaluste tutvustamine	Karjääriõpe Haridustee jätkamine	- lõpuklassid üheksandate klasside viimine erinevatesse kutsekoolidesse. valikut aidata teha, -tutvustame neile neid erinevaid koole ja erinevaid erialasid

Psühholoogiline ettevalmistus	Juhendamisega seotud tegevused	- vajavad seda järjepidevust, meie lastel sageli kaob iseendal see järg käest ära, - pidev kordamine, pidev meeldetuletamine, suunamine
Koostöö korraldamine	Koolisisene koostöö Info jagamine	- ühiselt tööd selle nimel, et sellel lapsel läheks elus hästi - tugispetsialistid siin erinevate teraapiate ja kohtumiste näol tegelevad paljuski sellega, et et, et, et see laps õpiks iseenda muredega toime tulema. - aineõpetajatele ei räägita, aga peaks
Eeskuju	Ühised väärtused Eeskuju kaudu õpetamine	-ühesugust signaali annaksime ühesuguseid väärtusi ka edasi annaksime.
Eduelamuse loomine	Tunnustamine Esinemisvõimalus	- tahe, et ta seda teha tahab, anda talle see võimalus ja ta saab selle eduelamuse ja ta saab tunda sellist tunnet, et ta on vajalik ja väärtustatud ja hinnatud.

KOKKUVÕTE

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada huvijuhtide arvamused HEV õpilaste toimetuleku toetamise võimalustest koolis

Eesmärgi täitmiseks püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase enesega hakkamasaamist?
2. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase õppimisega hakkamasaamist?
3. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase teistega hakkamasaamist?
4. Milliseid võimalusi näeb huvijuht toetada HEV õpilase erinevate koolielu olukordadega hakkamasaamist?

Eesmärgi saavutamiseks valisin kvalitatiivse uurimisviisi, kasutasin huvijuhtide arvamuste kogumiseks pool-struktureeritud intervjuud ning kogutud intervjuude tekstilistest andmetest tuletasin (indutseerisin) toetamisvõimalusi iseloomustavad tunnused ja esitasin uuritava nähtuse detailse kirjelduse

Uurimistulemusena selgusid huvijuhtide arvamused nende võimalustest toetada HEV õpilase hakkamasaamist koolis erinevates valdkondades. Uurimistulemusena selgus, et huvijuht näeb oma võimalusena HEV õpilaste enesega hakkamasaamise toetamisel korraldada mitmepalgelisi, kuid samas ka korduvaid isiklikke kogemusi pakkuvaid sündmusi (teatrikülastus, koolide külastused) väljaspool kooli, et ta õpiks erinevate tekkinud olukordadega, praktiliste kogemuste kaudu ennast tundma ja hakkama saama. Õppimisega hakkamasaamisel luua koostöös kolleegidega seoseid koolis toimuvate huvijuhhi poolt korraldavate sündmuste ja õppesisu vahel, olles ise valmis ja tundes HEV last ja pakkuma parimat vastavalt tema vajadustele, oskustele, teadmistele. Teistega hakkamasaamise

toetamiseks näeb huvijuht võimalusi korraldamaks kooli siseselt meeskonnatööd nõudvaid tegevusi, samuti kohtumisi teiste koolide õpilastega, mis loovad võimaluse koostegemiseks ja harjumiseks erinevate inimestega. Koolielu olukordadega hakkamasaamisel näeb huvijuht HEV õpilase toetamist just selle kaudu, et ta planeerib sündmused ajaliselt lühemad, teavitus muudatustest oleks õigeaegne ja mitmeid infokanaleid hõlmav, korduv, innustab osalema etteastetega, samuti koostöös kolleegidega peavad lugu ja tutvustavad kooli tavasid ja traditsioone. Selgus, et kõikide valdkondade läbivaks ühisjooneks toetamise võimaluseks üleüldine enda häälestus ja koostöö korraldamine - suhtumine kolleegidesse, lastesse, hea läbisaamise toetamine.

Ma ei saanud kinnitust Vahemets (2015, lk 2) uuringule, millest selgus, et huvijuhid peavad oma valmisolekut töötada haridusliku erivajadusega noorega enamasti kesiseks, kuna kõik intervjueeritavad huvijuhid leidsid võimalusi HEV õpilaste toetamiseks mitmel erineval viisil, olgugi et oli huvijuhte, kes tunnistasid HEVidega kokkupuudet väheseks.

Käesolev uurimus loob ettekujutuse põhilistest kategooriatest, milliseid võimalusi huvijuhid näevad HEV õpilaste toetamisel koolis. Töö pigem kaardistab huvijuhi toetamise valdkonnad kategooriatena, kuid täiendkoolituse sisendi loomiseks on kategooriad vaja sisulisemalt avada ning luua veel detailsem kirjeldus. Uurimust võib täiendada, intervjueerides veel huvijuhte või kasutada sama meetodikat koolis töötavate sotsiaalpedagoogidega, keda huvijuhid koostööpartneritena mainisid.

LISAD

Lisa 1. Informeeritud nõusoleku vorm

Osalemine lõputööga seotud uurimuses

Lugupeetud _____

Olen Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia huvijuht-loovtegevuste õpetaja eriala 4.kursuse tudeng Annika Silde ning palun Teie osalemist oma lõputööga seotud uurimuses, mille eesmärgiks on välja selgitada huvijuhtide arvamused, kuidas nad näevad oma võimalusi hariduslike erivajadustega õpilaste toimetuleku toetamisel.

Uuringu tulemusel saan anda kokkuvõtliku ülevaate erinevatest kogemustest ja kitsaskohtadest ning sisendi täiendkoolituseks.

- Uurimus viiakse läbi erinevate koolide huvijuhtidega
- Uurimistöö käigus viiakse uuritavatega läbi umbes üks tund kestev intervjuu
- Uurimistöö tulemused avaldatakse üldistatud kujul. Teile tagatakse anonüümsus ja konfidentsiaalsus, Teie nimi on teada vaid uurijale ning seda ei avalikustata.

Teie nõusolekul lepime kokku sobiva aja ja koha intervjuu läbiviimiseks _____/kuupäev/.

Meeldivat koostööd soovides ja tagasisidet oodates _____/kuupäev/.

Annika Silde

Huvijuht-loovtegevuste õpetaja eriala 4.aasta tudeng

Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia

Posti 1, 71004 Viljandi

Tel.

e-post:

Lisa 2. Pool-struktureeritud intervjuu küsimustik

Poolstruktureeritud intervjuu

SOOJENDUSVESTLUSE PLOKK
<p>a) Minu nimi on Annika Silde, olen Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia huvijuht-loovtegevuste õpetaja eriala 4.kursuse tudeng ning teen oma lõputöö teemal „Huvijuhi võimalused hariduslike erivajadustega õpilaste toimetuleku toetamiseks koolis“</p> <p>b) Uurimistöö raames soovin välja selgitada huvijuhtide arvamused, kuidas nad näevad oma võimalusi HEV õpilaste toimetuleku toetamisel. Uuringu tulemusel saan anda kokkuvõtliku ülevaate erinevatest kogemustest ja kitsaskohtadest ning sisendi täiendkoolituseks.</p> <p>c) Intervjuud viin läbi kahel viisil. Esmalt esitan teile küsimused, mis on vabas vormis ning Teie vastused salvestan diktofonile.</p> <p>d) Kogutud andmeid saavad lugeda minu töö juhendaja ning mina. Lisaks veel TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia õppejõud ja tudengid. Uurimistulemused esitatakse töös üldistatult. Teie isik ja kooli nimi jääb anonüümseks ning Teie nime töös ei kajastu.</p> <p>e) Üldised teemakohased küsimused.</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Mida Teie meelest tähistab akronüüm HEV ja mis on selle sisu?</i>- <i>Kas Teil on olnud näiteks enda töös või eraelus kokkupuuteid HEV (haridusliku erivajadusega) õpilastega?</i>- <i>Palun kirjeldage oma suhtlemis- ja õpetamiskogemusi HEV (haridusliku erivajadusega) õpilastega.</i>- <i>Mida Te mõtlete HEV all?</i>
MÄRKUSED

Juhised intervjuu tegemiseks

- a) intervjuueeritav vastab põhiküsimusele (kirjeldab) vabalt; Samal ajal toimub salvestamine ja märkmete tegemine;
- b) vajadusel rakendada varukiisimusi;
- c) intervjuueerija ei paku ise vastuseid välja, ei väljenda saadud vastusega nõustumist või mittenõustumist;
- d) intervjuueerija ei esita isiklikke vaateid teemale ega anna isiklikku nõu vastamiseks;
- e) intervjuueerija võib küsimust täpsustada ja ümber sõnastada, kuid mitte interpreteerida tähendust;
- f) küsimuste järjekorda võib vastaval vajadusele muuta;
- g) silmast-silma intervjuu toimub kõrvalises kohas ilma kõrvaliste isikuteta.

Uurimisküsimus: 1. Milliseid võimalusi näeb huvijuht õpilase õppimisega hakkamasaamise toetamisel?

PÕHIKÜSIMUS: Kirjeldage, millised on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase õppimisega toimetuleku toetamiseks?

VARUKÜSIMUSED

1. Mis on see, mida Te vajate, et toetada HEV õpilast õppimisega hakkama saama?
2. Millised tingimused peavad olema täidetud, et Teil õnnestub HEV õpilase õppimisega hakkamasaamise toetamine?
3. Millised asjaolud takistavad HEV õpilase õppimisega toimetuleku toetamist?
4. Kas teil on tuua mõni hea näide meetme kohta, mida olete ise kasutanud õppimise toetamisel? Kirjeldage neid!

Uurimisküsimus: 2. Milliseid võimalusi näeb huvijuht õpilase erinevate koolielu olukordadega hakkamasaamise toetamisel?

PÕHIKÜSIMUS: Kirjeldage, milliseid on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase erinevate koolielu olukordadega toimetuleku toetamiseks?

VARUKÜSIMUSED

1. Mis on see, mida Te vajate, et toetada HEV õpilast mõnel sündmusel osalemisel hakkama saama? (Näiteks mõne kooli traditsiooniga seotud sündmusega)?
2. Millised tingimused peavad olema täidetud, et Teil õnnestub HEV õpilase sündmusel osalemise hakkamasaamise toetamine?
3. Millised asjaolud takistavad HEV õpilase sündmusel osalemise toimetuleku toetamist?
4. Kas teil on tuua mõni hea näide meetme kohta, mida olete ise kasutanud sündmusel osalemise toetamisel? Kirjeldage neid!

Uurimisküsimus: 3. Milliseid võimalusi näeb huvijuht õpilase teistega hakkamasaamise toetamisel?

PÕHIKÜSIMUS: Kirjeldage, milliseid on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase teistega toimetuleku toetamiseks?

VARUKÜSIMUSED

1. Mis on see, mida Te vajate, et toetada HEV õpilast teiste inimestega hakkama saama? (klassikaaslased, õpetajad, kooli personal)

2. Millised tingimused peavad olema täidetud, et Teil õnnestub HEV õpilase teiste inimestega hakkamasaamise toetamine?
3. Millised asjaolud takistavad HEV õpilase teiste inimestega toimetuleku toetamist?
4. Kas teil on tuua mõni hea näide meetme kohta, mida olete ise kasutanud teiste inimestega hakkamasaamise toetamisel? Kirjeldage neid!

Uurimisküsimus: 4. *Milliseid võimalusi näeb huvijuht õpilase enesega hakkamasaamise toetamisel?*

PÕHIKÜSIMUS: Kirjeldage, millised on Teie võimalused haridusliku erivajadusega õpilase iseendaga toimetuleku toetamiseks?

VARUKÜSIMUSED:

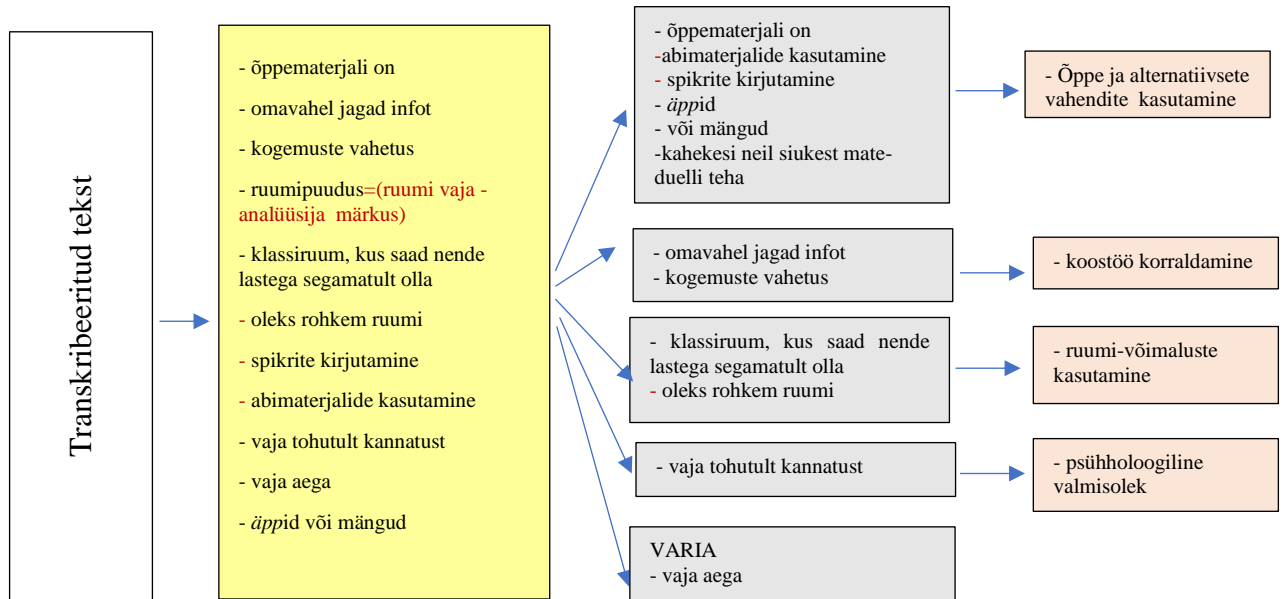
1. Mis on see, mida Te vajate, et toetada HEV õpilast iseendaga hakkama saama?
2. Millised tingimused peavad olema täidetud, et Teil õnnestub HEV õpilase enesega hakkamasaamise toetamine?
3. Millised asjaolud takistavad HEV õpilase enesega toimetuleku toetamist?
4. Kas teil on tuua mõni hea näide meetme kohta, mida olete ise kasutanud enesega hakkamasaamise toetamisel? Kirjeldage neid!

Intervjuu lõpetamine

1. Millised on Teie ettepanekud HEV õpilaste õppimise toetamiseks koolis? Mida soovite veel lisada selle teemaga seoses, mille kohta ma ei küsinud?
2. Kui mul tekivad lisaküsimused, kas ma saan Teiega veel ühendust võtta?

Tänan, et olite nõus minu küsimustele vastama. Need on suureks abiks minu lõputöö teema uurimisel.

Lisa 3. Kategoriseerimise skeemi näide



KASUTATUD ALLIKAD

Arro, G., Ots, A. ja Kangro, E-A. 2015. Enesemääratluspädevus. Rmt: Toim Kikas, E ja Toomela, A, Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine, lk 89 – 111. Eesti Ülikoolide Kirjastus. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/45422>, (09.05.2019).

Arro, G. 2014. Enesemääratluspädevuse hindamisvahendi arendamine. Aruanne kolme aasta tulemuste kohta Üldpädevuste projektis. Rmt: projekti juht Kikas, E., Projekt Üldpädevused ja nende hindamine. Ülevaade projektist ja mõningaid 7.-9.klasside uurimuse tulemusi, lk 18 – 26. Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/49704>, (11.05.2019).

Corr, P.J, ja Matthews, G. 2009. Editor's General Introduction. Rmt: ed Corr, P.J, ja Matthews, G., The Cambridge Handbook of Personality Psychology, lk xxii – xliii, https://www.researchgate.net/publication/228079787_The_Cambridge_Handbook_of_Personality_Psychology), (10.05.2019)

Eesti Teadlase eetikakoodeks. 2002.
http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf
(24.04.2019)

Gross, J. J. ja John, O. P. 2004. Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, vol 72, p 1301–1333. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>, (11.05.2019)

Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Sihtasutus Innove vahel 1. augustil 2012. a sõlmitud halduslepingu nr 10.1-8.2/12/624 muutmine, RT I, 20.03.2018, 2.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/120032018002>, (10.05.2019)

Hoyle, R. H. 2010. Personality and Self-Regulation. Rmt: ed Hoyle, R. H., Handbook of Personality and Self-Regulation. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd., lk 1 – 18.

Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. *s.a.* Haridus- ja teadusministeerium. <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>, (10.05.2019).

Iljinskaja, L. 2014. Üldhariduskoolide valmisolek HEV-õpilaste tulemusliku õppimise toetamiseks juhtkonna liikmete hinnangutes. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool. Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste instituudi andragoogika osakond. Tallinn. <https://www.etera.ee/s/0uVjyX57il>, (28.04.2019)

Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. Soovitused poliitikakujundajatele. 2009. Toim Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., Pluhar, C. 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, (24.02.2019)

Jõgi, A.-L ja Aus, K. 2015. Õpipädevus. Rmt: Toim Kikas, E ja Toomela, A, Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine, lk 112 – 146. Eesti Ülikoolide Kirjastus. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/45422>, (01.05.2019)

Kaldoja, M.-L. 2015. Sotsiaalne pädevus. Rmt: Toim Kikas, E ja Toomela, A, Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Tallinn. Eesti Ülikoolide Kirjastus, lk 185 – 208. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/45422>, (11.05.2019)

Kallasmaa, T. 2003. Isiksus ja kohanemine. Rmt: Toim Allik, J., Realo, A., ja Konstabel, K., Isiksusepsühholoogia. Tartu. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 139 – 167.

Kalmus, V., Masso, A. ja Linno, M. 2015. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kvalitatiivne sisuanalüüs. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>, (18.05.2019)

Kangro, E. - M. 2011. Manifestation of impulsive behaviour: the role of contextual demands and reflective competence. [Doktoritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool <https://www.etera.ee/s/OBb6222LXW> , (11.05.2019)

Kikas, E. 2005. Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Rmt: toim Ots, A., Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis, lk 15 – 46. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <http://www.tlu-craft.ee/files/%C3%9CLDOSKUSED%20%E2%80%93%20%C3%95PILASE%20AREN%20G%20JA%20SELLE%20SOODUSTAMINE%20KOOLIS.pdf> , (11.05.2019)

Kikas, E. 2015. Sissejuhatus üldpädevuste käsitluse. Rmt: Toim Kikas, E ja Toomela, A, Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine, lk 63 – 71. Eesti Ülikoolide Kirjastus. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/45422> , (01.05.2019).

Kivirand, T. 2010. Haridussüsteemi võimalused hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel. Rmt: Toim Sarjas, A., Teatmik õpetajale: Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel. Haridus- ja Teadusministeerium. Eesti Puuetega Inimeste Koda. Tallinn, lk 6 – 13. http://www.hm.ee/sites/default/files/teatmik_opetajatele.pdf, (11.05.2019)

Kirsila, K. 2016. Kaasav haridus kui rööprähklemine. Õpetajate Leht, 06.05. <http://opleht.ee/2016/05/kaasav-haridus-kui-rooprahklemine/> , (24.02.2019).

Kitsing, O. 2017. Vaikuseminutite koolituse läbinud haridustöötajate hinnangud vaikuseminutite harjutuste praktiseerimisele Eesti koolides õpilaste tähelepanu ja meelerahu saavutamisel. Tartu Ülikool. [Magistriöö]. Tartu. Haridusteaduste Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/57603>, (15.03.2019).

Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma, L. ja Kulderknuup, E. 2013. Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede. SA Innove. https://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2017/01/IOK_oppekava-veebi-v.pdf. (24.02.2019)

Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., Huebner, E. S. 2014. Advances in children's rights and children's well-being measurement: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, vol 29, p 7-20. EBSCOhost, doi:10.1037/spq0000051, (10.05.2019)

Kroon, A. 2018. Haridusliku erivajadusega õpilaste toetamine põhikoolis Tallinna Laagna Lasteaed-Põhikooli näitel. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool Ühiskonnateaduste Instituut Sotsiaalkaitse suund. <https://www.etera.ee/s/OqD7sd4Cna> , (28.04.2019)

Kutsestandardid: Noorsootöötaja, tase 6. s.a. Kutsekoda.

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10667806> , (24.02.2019).

Kõrgessaar, J. 2002. Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Labi, N. Kas paindlikkus ja kvaliteet saavad käia käsikäes? *Õpetajate Leht*, 06.05.

<http://opleht.ee/2017/11/kas-paindlikkus-ja-kvaliteet-saavad-kaia-kasikaes/>, (24.02.2019).

Laherand, M.-L. 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk

Lepik, K, Harro-Loit, H, Kello, K, Linno, M., Selg, M. ja Strömpl, J. 2014. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Intervjuu. <https://sisu.ut.ee/samm/intervjuu>, (18.05.2019)

Maalder, M. 2013. Tavakooli koostöövõrgustiku roll erivajadusega õpilase toetamisel.

[Bakalaureusetöö]. Tallinna Ülikool. Sotsiaaltöö Instituut.

<https://www.etera.ee/s/ee1OMZlclK>, (28.04.2019)

Merivälja kool. Huvijuhi ametijuhend

http://www.meripohi.edu.ee/huvijuhi_ametijuhend.doc, (24.02.2019)

Noorsootöö seadus. RT I, 04.07.2017, 39,

<https://www.riigiteataja.ee/akt/104072017039?leiaKehtiv>, (11.05.2019)

Paavel, H. 2005. Enesekohased oskused. Rmt: toim Ots, A., Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis, lk 97 – 127. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <http://www.tlu-craft.ee/files/%C3%9CLDOSKUSED%20%E2%80%93%20%C3%95PILASE%20ARENG%20JA%20SELLE%20SOODUSTAMINE%20KOOLIS.pdf> , (01.05.2019)

Parts, A. 2018. Tugiisiku roll üldhariduskoolis õppiva erivajadustega lapse õppetöö toetamisel. [Bakalaureusetöö]. Tallinna Ülikool Haridusteaduste instituut Eripedagoogika valdkond. <https://www.etera.ee/s/ufGrd1D2BA>, (28.04.2019)

Peebo, T. 2016. Psüühilise erivajadusega õpilaste toimetuleku toetamine Võru- ja Põlvamaa üldhariduskoolide näitel. [Magistritöö] Tallinna Ülikool Ühiskonnateaduste Instituut. <https://www.etera.ee/s/yHvzdKIjX>, (28.04.2019)

Pervin, L. A ja Cervone, D. 2010. Personality: Theory and Research (11th Edition). US: John Wiley & Sons, Inc

Pilden, I. 2013. Hariduslike erivajadustega noorte toetamine võrgustikutöö kaudu kahe Tallinna gümnaasiumi näitel. [Lõputöö]. Tallinna Ülikool. Tallinna Ülikooli Pedagoogiline Seminar, noorsootöö ja täiendusõppe osakond. Tallinn. <https://www.etera.ee/s/VnFc30ATfQ>, (28.04.2019).

Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus. RT I, 13.03.2019, 119

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13337919?leiaKehtiv> , (10.05.2019).

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. RT I, 14.02.2018, 7.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018007?leiaKehtiv> , (10.05.2019)

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 1: Lihtsustatud õpe, RT I, 20.09.2011, https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/2201/8007/Lisa_1_uus.pdf#, (11.05.2019)

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 2: Toimetulekuõpe, RT I, 20.09.2011, 1 https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/2201/8007/Lisa_2_uus.pdf#, (11.05.2019)

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 3: Hooldusõpe. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/2201/8007/VV182_lisa3.pdf# , (11.05.2019)

Randlaht, R. 2016. Positiivne psühholoogia ja heaolu. Rmt: toim Pandis, M., Õppe Individualiseerimine ja õpitugi. Tallinn: SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus, Auratrükk, lk 5 – 12. https://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2016/10/Kogumik_loplik.pdf , (01.05.2019)

Reisi, R. 2016. Kas me oleme kaasavaks hariduseks valmis? Õpetajate Leht, 06.05. <http://opleht.ee/2016/05/kas-me-oleme-kaasavaks-hariduseks-valmis-2/>, (24.02.2019).

Räpina ühisgümnaasium. Huvijuhi ametijuhend. <https://yg.rapina.ee/wp-content/uploads/2014/03/Huvijuhi-ametijuhend-2015.pdf> , (24.02.2019).

Räis, M. L., Kallaste, E. ja Sandre, S-L. 2016. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. [Uuringu lõppraport]. Eesti rakendusuuringute keskus CENTAR. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/55400>, (24.02.2019).

Saat, H. Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Rmt: toim Ots, A., Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis, lk 97 – 127. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <http://www.tlu-craft.ee/files/%C3%9CLDOSKUSED%20%E2%80%93%20C3%95PILASE%20AREN%20JA%20SELLE%20SOODUSTAMINE%20KOOLIS.pdf> , (01.05.2019)

Soodla, P, Puksand, H, Luptova, O. 2015. Suhtluspädevus. Rmt: Toim Kikas, E ja Toomela, A., Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine.

Tallinn. Eesti Ülikoolide Kirjastus, lk 147 – 185. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/45422> , (11.05.2019).

Tropp, K. ja Saat, H. 2010. Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. Rmt: Toim Kikas, E., Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes, lk 61 – 90. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/sites/default/files/edukoraamatkaanega.pdf> , (11.05.2019)

Tropp, K. 2010. Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. Rmt: Toim Kikas, E., Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes, lk 153 - 172. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/sites/default/files/edukoraamatkaanega.pdf> , (11.05.2019)

Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Mäkinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V. & Lehto, J. E. 2012. Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 56, no 4, p 419-437, DOI: 10.1080/00313831.2011.599421. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599421>, (10.05.2019)

Vahemets, K. 2015. Kooli noorsootöötaja roll õpi- ja käitumisraskustega noore toimetuleku toetamisel Virumaa üldhariduskoolide näitel. [Lõputöö] Tallinna Ülikool Pedagoogiline Seminar Noorsootöö eriala. Tallinn <http://www.etera.ee/zoom/9343/view?page=4&p=separate&view=0,0,2481,3613>, (28.01.2018)

Õpilaste arv kooliastme lõikes. *s.a.* Haridussilm. http://haridussilm.ee/?leht=alus_yld_2, (11.05.2019).

Õunapuu, L. 2017. Hariduslikud erivajadused. [Loengukonspekt]. Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia.

Õunapuu, L. 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. [E-õpik]. Tartu: Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>, (16.05.2019)

Õunapuu, L. 2012. Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes. [Õppematerjal]. Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>, (25.04.2019).

Õunapuu, L. 2008. Tunnimudelid ja enesetunnetuse harjutused sotsiaalsete oskuste õpetamiseks. 1. osa. Viljandi: TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia

SUMMARY

The purpose of this research was to find out the opinions of school youth work manager teacher's possibilities of supporting pupils with special education needs (SEN) in school.

To achieve this goal, I set the following research questions:

1. What opportunities does a school youth work manager teacher see for supporting the SEN pupil for coping with itself?
2. What opportunities does a school youth work manager teacher see for supporting the SEN pupil's learning?
3. What opportunities does a school youth work manager teacher see for coping with SEN pupils in social situations?
4. What opportunities does a school youth work manager teacher see for coping with SEN pupil school situations?

In order to achieve this goal, I chose a qualitative research method, used semi-structured interviews to collect the opinions and derived from the textual data of the collected interviews (induced) the characteristics of the support options and provided a detailed description of the phenomenon under investigation.

As a result of the research, the opinion of the school youth work manager on their possibilities to support the SEN pupil in coping with different fields was revealed. It turned out that the manager sees as an opportunity to support the self-coping of pupils with SEN, to organize different kind of events that also provide personal experiences (theatre visits, school visits) outside the school, so that he / she can learn and cope with different situations via practical experiences. When coping with learning, together with colleagues of school to create links between the events that are organized by the manager and the content of the study, being self-prepared and familiar with the SEN child and offering the best according to his / her needs, skills, knowledge. In order to support coping with others, the manager sees

opportunities for organizing activities that require teamwork within the school, as well as meetings with students from other schools that create opportunities for cooperation and getting used to different people. When coping with social situations, the manager sees SEN pupil support through the fact that he plans shorter events, informing about changes in time and via different channels, repetitively, encouraging participation, as well as collaborating with colleagues and respect the traditions and rules of the school. It turned out that common theme of all areas was its own personal “setup” and organizing cooperation - attitudes towards colleagues, children, support for good fellowship.

I did not confirm the survey by Vahemets (2015, p. 2), which showed that managers are not willing to work with young people with special educational needs. Most interviewed managers found opportunities to support SEN pupils in a variety of ways, even though there were managers who admitted to have not much contact with SEN

This study provides an insight into the main categories of opportunities that managers see in supporting pupils with SEN at school. The work rather maps the areas of support for the hobbyist as categories, but to create an in-service training, the categories need to be more meaningfully opened and a more detailed description created. The study can be supplemented by interviewing other stakeholders or using the same methodology as the social pedagogues working in the school, who were mentioned by partners as partners.

LIHTLITSENTS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annika Silde (sünnikuupäev: 01.02.1982),

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

HUVIJUHI VÕIMALUSED HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASE TOIMETULEKU TOETAMISEL KOOLIS

mille juhendaja on ped. tead. knd., dotsent Lembit Õunapuu

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.

Annika Silde

Viljandis, 21. mai 2019 (kuupäev)