

TARTU ÜLIKOOL  
Pärnu kolledž  
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Helina Ehanurm

**TAVAKOOLI ÕPETAJATE VALMISOLEK TÖÖTADA  
HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA LASTEGA SALME  
PÕHIKOOLI JA KURESSAARE GÜMNAASIUMI NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Karin Kiis

Pärnu 2018

Soovitan suunata kaitsmisele .....

(juhendaja allkiri)

Kaitsmisele lubatud "...“..... a.

TÜ Pärnu kolledži sotsiaaltöö korralduse osakonna juhataja

Anne Rähn .....

(osakonna juhataja nimi ja allkiri)

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

(töö autori allkiri)

## SISUKORD

Sissejuhatus .....	4
1. Haridusliku erivajadusega laps tavakoolis .....	6
1.1. Ülevaade haridusliku erivajadusega õpilastest ja kaasavast haridusest .....	6
1.2. Tavakooli õpetajate valmisolek kaasava hariduse rakendamiseks välisriikides ja Eestis .....	12
1.3. Lapsevanemate kaasamine haridusliku erivajadusega lapse haridusse.....	17
1.4. Kaasõpilaste suhtumine haridusliku erivajadusega õpilastesse .....	19
2. Uurimus tavakooli õpetajate valmisolek kaasava hariduse rakendamisel Kuressaare gümnaasiumi ja Salme põhikooli näitel .....	22
2.1. Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus.....	22
2.2. Uurimistulemuste analüüs .....	24
2.2.1. Haridusliku erivajadusega lapse kaasamisega kaasnevad muutused .....	24
2.2.2. Õpetaja valmisolekut mõjutavad tegurid .....	30
2.2.3. Õpetajat toetavad lahendused HEV lapse õpetamisel tavaklassis .....	41
2.3. Arutelu ja järeldused .....	45
KOKKUVÕTE.....	48
Viidatud allikad.....	50
Lisa 1. Intervjuu küsimustik tavakooli õpetajatele .....	54
Lisa 2. Intervjuu küsimustik HEV lastevanematele.....	55
SUMMARY .....	56

## SISSEJUHATUS

Eesti haridussüsteem toetub kaasava hariduse põhimõttele, mille kohaselt on igal õppijal õigus saada haridust vastavalt oma võimetele ja vajadustele. Kaasava hariduse eesmärk laiemas mõttes on suurendada haridussüsteemi võimekust luua õppekeskkondi, kus pakutav tugi võimaldab igal lapsel õppida, hoolimata tema vaimsetest ja/või füüsilistest võimetest, sotsiaalmajanduslikust või kultuurilisest taustast. Kitsamas tähenduses tegeleb kaasav haridus eelkõige erivajadustega õppijate kaasamisega tavalistesse lasteaedadesse ja koolidesse. Kaasava hariduse põhiliseks sihtgrupiks on enamikus riikides hariduslike erivajadustega õppijad. (Häidkind & Oras, 2016, lk 60–61)

Eestis vajab haridusliku erivajaduse tõttu tuge umbes 28 000 õpilast ning suuremal määral tuge 8000 õpilast. Viimase seitsme aastaga on vähenenud erivajadusega õpilaste arv erivajadusega õpilaste koolides ning suurenenud on haridusliku erivajadusega (HEV) õpilaste arv tavakoolides. Riik eraldab aastas kuus miljonit toetust tugispetsialistide jaoks. (Haridus- ja teadusministeerium, (s.a.), lk 2) Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud õigusaktid on Eestis olemas nii lasteaia kui ka kooli tasemel, kehtivas õpetaja kutsestandardis kirjeldatakse erivajadustega õppijatega arvestamise kohustust ning sobiva toe pakkumiseks on loodud maakondlikud Rajaleidja keskused (Häidkind & Oras, 2016, lk 62). Õpilasele tagatakse koolis tasuta vastavalt vajadusele tugispetsialistid: logopeed, psühholoog, eripedagoog ja sotsiaalpedagoog (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 37). Sellest hoolimata ei suudeta HEV õpilaste õppekorralduses tagada kõigile õpilastele nende individuaalsetele vajadustele vastavat õpet (Haridus- ja Teadusministeerium, (s.a.), lk 2).

Töö autori arvates seisneb uurimisprobleem selles, et kuigi erivajadusega lapsel on õigus õppida elukohajärgses koolis, ei pruugi kool ja õpetajad olla piisavalt valmis HEV õpilasele vajaliku tugimeetmete ja abi pakkumiseks. Õpetaja on harilikult lapse esmaseks erivajaduse märkajaks, kuna nad näevad, kuidas õpilane areneb ja toime tuleb (Leppik,

E., & Kivirand, T., 2010, lk 7). Seega on vajalik leida üles kitsaskohad ja pakkuda välja lahendusi, mis aitaksid õpetajatel paremini toime tulla olukorras, kus tavaklassis õpib HEV laps.

Lõputöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate valmisolek HEV lapsega õpetamiseks tavaklassis Salme Põhikooli ja Kuressaare Gümnaasiumi näitel ning anda vajadusel soovitusi hetkeolukorra parendamiseks.

Uurimisküsimusteks on:

- Milliseid muutusi toob kaasa HEV laps tavaklassis õpetaja jaoks?
- Kuidas tulevad õpetajad toime olukorraga, kus tavaklassis õpib HEV laps?

Peamisteks uurimisülesanneteks on:

- Erialasele kirjandusele toetudes anda ülevaade HEV laste tavakoolis õppimist mõjutavatest teguritest, kirjeldada kaasava haridusmudeli põhimõtteid ja HEV lastele osutatavaid tugimeetmeid;
- Koostada intervjuu kava, mis keskendub HEV-ga kaasnevatele muutustele õpetamissituatsioonis ning õpetajate toimetulekut puudutavatele küsimustele nii õpetajate kui lapsevanemate vaatest;
- Planeerida ning viia läbi intervjuud õpetajate ja lapsevanematega;
- Analüüsida intervjuude käigus kogutud andmeid ning tulemustele toetudes leida võimalusi, mida saab ette võtta olukorra parandamiseks.

Lõputöö esimeses peatükis antakse ülevaade HEV lapsest tavakoolis ja kaasava hariduse põhimõtetest ning käsitletakse tavakooli õpetajate valmisolekut kaasava hariduse rakendamiseks välisriikides ja Eestis. Muuhulgas puudutatakse lapsevanemate kaasamist HEV lapse haridusse ning kaasõpilaste suhtumist HEV õpilastesse. Lõputöö teine peatükk annab ülevaate Kuressaare gümnaasiumis ja Salme põhikoolis läbi viidud uuringust, mis keskendus tavakooli õpetajate valmisolekule toime tulla HEV lastega tavaklassis. Toetudes uuringu tulemustele kirjeldatakse õpetaja valmisolekut mõjutavatest teguritest ning kaasava haridusega kaasnevatest muutusi õpetajate ja lapsevanemate vaatest. Lisaks tuuakse välja uuringus osalenud õpetajate ja lapsevanemate pakutud lahendused praeguse olukorra parendamiseks, millele lisab autor uuringu põhjal kujundatud isiklikud seisukohad võimalike muutuste kohta.

# **1. HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA LAPS TAVAKOOLIS**

## **1.1. Ülevaade haridusliku erivajadusega õpilastest ja kaasavast haridusest**

Kaasav haridus on olulise teemana olnud nii praktikute kui haridusvaldkonna uurijate töölaual juba paarkümmend aastat. Viimasel ajal on HEV laste arv tavakoolides järjest kasvanud ning see mõjutab tugevalt õpetaja valmisolekut oma rolliga toime tulla. Käesolevas peatükis on põhitähepanu Eesti kaasava hariduse korraldusel ja sellega seotud põhimõistetel, kuid laiema konteksti loomiseks tuuakse näiteid ka teistest riikidest.

Kaasava hariduse mõiste toodi ametlikult Eesti hariduskorraldusse 2010. aastal, kui põhikooli- ja gümnaasiumi seaduse paragrahviga 47 määratleti HEV õpilase õppe korraldamise lähtealuseks kaasava õppe põhimõtted, mille kohaselt õpib HEV õpilane üldjuhul elukohajärgse kooli tavaklassis. Täpsemad eesmärgid ja põhimõtted, kuidas peaks HEV õpilaste õpetamine liikuma kaasava hariduse suunas, kirjeldati 2013. aastal vastuvõetud HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioonis. Kuigi üldine suund on luua võimalikult paljude HEV laste jaoks tingimused hariduse saamiseks elukohajärgses tavakoolis, siis keerulisemate erivajadustega õpilastel peab vajadusel olema võimalik õppida erikoolis või eriklassis. Otsuse elukohajärgse kooli ja erikooli vahel teeb lapsevanem. Eriklassi vastuvõtmise ja üleviimise otsustab lihtsamate või selgelt arsti diagnoositud puude või raske somaatilise haiguse korral kool. Keerukamatel juhtudel lähtutakse maakondliku või üleriigilise nõustamiskomisjoni soovitusel. (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016, lk 40)

Kaasava õppe peamiseks mõõdikuks on HEV õpilaste tavaklassis õppimise osakaal õppetööst. Eestis on Haridus- ja Teadusministeeriumi spetsialistid pidanud mõistlikuks õppimist tavaklassis 60% õppeajast. Samas ei ole Eesti üheski strateegilises dokumendis kaasava hariduse eesmärke numbriliselt sätestanud. (Räis et al., 2016, lk 40)

Selleks, et mõista kaasava õppe korraldust on vajalik täpsustada, mida tähendab selles kontekstis hariduslik erivajadus. Haridussüsteemis lähtutakse erivajaduste määratlemisel sellest, mil määral õppija eristub samas grupis õppijatest ning vajab keskkonna kohandamist (Häidkind & Oras, 2016, lk 61). HEV laps on õpilane, kes vajab täiendavate tugimeetmete rakendamist või eriõppe korraldust selleks, et saavutada õpitulemusi, mis on ettenähtud riiklikus või talle individuaalselt koostatud õppekavas. HEV õpilasi jaotatakse kahte gruppi. Esimesse rühma kuuluvad lapsed, kes vajavad tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid, tugispetsialistide teenuseid või eriõppe korraldust. Teise rühma kuuluvad lapsed, kes vajavad spetsiifilist eriõppekorraldust ja ressursimahukate tugimeetmete rakendamist, mis tuleneb nende puudest või muust häirest. (Räis *et al.*, 2016, lk 6) Tavakoolis suudavad sobilike tugimeetmete abil õppida esimese grupi HEV lapsed.

Eestis toimub HEV'i määratlemine koolis tehtud vaatluste, analüüside ja hindamise põhjal, nõustamiskomisjoni soovitusel või arsti hinnangu põhjal. Koolid kasutavad igapäevases töös Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) klassifikaatorit, mille järgi eristatakse kahtekümmend nelja erivajadust, pluss kahekümneviies, mis tähistab „muud erivajadust“. (Räis *et al.*, 2016, lk 41) EHIS-e registrisse kandmisel eristatakse järgmisi hariduslikke erivajadusi: õpiraskus, ajutine õpiraskus, kirjutamis-, lugemis- ja/või arvutusraskus, düsleksia, düsgraafia, düskalkuulia, kerge intellektipuue, mõõdukas intellektipuue, raske või sügav intellektipuue, liikumispuue, kõnepuue, nägemispuue, kuulmispuue, raske, krooniline või püsiv psüühikahäire, raske krooniline somaatiline haigus, liitpuue, tervislikud põhjused, käitumisprobleemid, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, sõltuvushäire, andekus, õppimine välisriigis (pikemaajaline õppes eemalviibimine), õppekeelest erineva koduse keelega või välisriigist naasnud õpilane, uussisserändaja, muu erivajadus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018) .

Seega käsitleb antud jaotus HEV'i laiemalt kui üksnes vaimne ja/või füüsiline erivajadus. Sellist avaramat käsitlust toetab ka Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri määratlus, mille põhjal on hariduslike erivajadustega õpilane, kelle andekus, õppimiskõhased, meditsiiniline seisund, puue, käitumis- ja emotsionaalsed häired, koolist pikemaajaline puudumine või kooli õppekeelelega puudujäävad oskused, toovad kaasa vajaduse muuta või kohendada sisu, protsessi, kestust, töökoormust või keskkonda

(nt koolitusmaterjalid, kooliruumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed sidevahendid, tugitöötajad, eriväljaõppe saanud õpetajad) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, lk 20).

Eelpool toodud HEV määratlused seostuvad kaasava hariduse eesmärgiga luua võimalus õppimiseks igale lapsele, hoolimata tema erivajadustest. Samas toovad mitmed autorid välja, et kaasavat haridust on vajalik rakendada ka selleks, et muuta ühiskonna hoiakuid ja väärtusi. Kahjuks ei piisa kaasamiseks ainult sellest, kui HEV laps õpib füüsiliselt tavaklassis, see eeldab kõikide õpilaste ühesugust aktsepteerimist. Kaasava hariduse väärtust tuleks rõhutada ka väljaspool koolikultuuri. Ühiskonnas üldiselt on vaja kaasamist, et kõigil inimestel oleks tagatud võimalused eneseteostuseks. (Räis *et al.*, 2016, lk 24)

Kaasav haridus ei ole aktuaalseks muutunud viimastel aastatel, vaadeldes ligi 20 aasta taguseid hariduspoliitilisi dokumente ja praktikute sõnavõtte, näeme, et kaasava hariduse vajalikkuse ja võimalikkuse üle arutleti juba siis. Leiti, et kaasava hariduse suunaga tavakoolid on väga hea vahend, et luua avatud kogukondi ja kaasav ühiskond, et võidelda diskrimineerimisega ning pakkuda kättesaadavat haridust kõigile. Protsessi käigus paraneb kogu haridussüsteemi tõhusus ning kulutasuvus. (UNESCO, 1994, lk VIII–IX) Ka Eestis rõhutati juba taasiseseisvumise järgselt, et riik peab olema suuteline leidma erinevaid võimalusi, kuidas tagada ühiskonnas võrdsed võimalused, seda ka hariduses ja erivajadustega lastele (Vabariigi Valitsus, 1995, lk 9). Tänapäevaks on arutelu laienenud – HEV laste tavakoolidesse üleviimisele keskendumise asemel räägitakse Euroopa riikides nüüd eesmärgist pakkuda väga kvaliteetset haridust ning rõhutatakse sellest saadavat kasu kõigile õpilastele. Lähtutakse põhimõttest et kaasamine ja hariduse kvaliteet on omavahel seotud – kvaliteetne haridussüsteem arvestab iga õppijaga. 2013. aasta novembris peetud rahvusvahelise konverentsi üks põhisõnumitest oli see, et kaasava hariduse laiema määratluse valguses on mitmekesisus mistahes õpilaste rühmas „loomulik” ning kaasav haridus aitab suurendada kõigi õpilaste juurdepääsu heale haridusele. Kaasav haridus seab kõrgemad nõuded õpetamise kvaliteedile, eeldab suuremat koostööd kooli personali hulgas ning perede paremat kaasamist. Sellest võidavad kõik õppijad. Lisaks on uuringud näidanud, et erivajadustega laste kaasav paigutus avaldab positiivset mõju ka teistele õpilastele – paindlikes ja hästi läbimõeldud

rühmades koos õpetamine on tõhus õppimise ja õpilaste arengu kognitiivsest ja sotsioemotsionaalsest seisukohast. Õpilasel, kes annab kaaslasele selgitusi, kinnistub teave paremini ja kauemaks. Koos õppimine toetab avaramate sotsiaalsete võrgustike kujunemist ja seeläbi suhtlemisoskuste arengut. (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2014, lk 11-13) Samas on kaasamist puudutavate uuringute tulemused üksteisele vasturääkivad ja väitel, et kaasav haridus annab õpiväljundite osas paremaid tulemusi pole seni selget tõenduspõhist alust. Kaasava hariduse kui kõigi laste võrdsete õiguste tagamise printsiibi kõrval tuleb silmas pidada ka selle võimalikke negatiivseid mõjusid. Nappide ressursside olukorras on raske edendada kaasavat haridust ja suurendada samas üldist akadeemilist saavutustaset. Rootsis on arutletud selle üle, kas kaasava hariduse ideaalide suunas püüdlamine on mõjutanud koolihariduse akadeemilist saavutusvõimekust – võrreldes erinevate riikide PISA testide tulemusi, leiti, et mida kõrgem oli eraldi õpetatavate HEV õpilaste osakaal, seda kõrgem oli riigi keskmine PISA skoor. Samas oli ka uuringuid, mis näitasid, et kaasatud õppes paraneb HEV õpilaste sooritus ja erinevused õpilaste saavutustes pigem vähenevad. (Räis *et al.*, 2016, lk 25-27)

Samal teemal on arutletud ka Portugalis, kus viimastel aastatel kaasavale haridusele suunatud liikumine on rõhutanud vajadust tõrjutuse kõrvaldamiseks ka ühiskonnas üldiselt. Eraldamine ja mitte kaasamine aktiivsesse kooliellu ja ühiskonda tekitab negatiivseid hoiakuid. (Gonçalves & Lemos, 2014, lk 950) Seega on kaasav haridus üldise suunana Euroopas kanda kinnitanud, samas selle praktilise rakendamise osas seisavad erinevate riikide ees erinevad väljakutsed. Tšehhis on käimas suuremahuline reform ning kaasava hariduse põhimõtteid alles viiakse õigusaktidesse. Pikema kaasamise traditsiooniga Madalmaades korraldatakse ümber hariduse rahastamist ning HEV õpilaste suunamise süsteemi. Euroopa riike seob ühine fookus õpetajate ette valmistamisel HEV laste õpetamiseks tavakoolis: Rootsis keskendutakse õpetajaharidusele; Inglismaal ja Iirimaaal parendatakse täiendusõppe ja nõustamise kättesaadavust õpetajatele, Prantsusmaal, Iirimaa ja Rootsi näevad lahendust abiõpetajate arvu suurendamises. (Räis *et al.*, 2016, lk 26)

Ameerika Ühendriikides nõuab puuetega inimeste hariduse seadus (IDEA), et erivajadusega lastele tagatakse kohane haridus kasutades selleks föderaalset vahendeid (Pasachoff, 2011, lk 1417). IDEA eeldab, et kooliüksused hindavad lapsi „kõikides

kahtlustatavate haiguste valdkondades“. Hindamine peab toimuma enne lapse teenustele suunamist ja uus hindamine peab toimuma vähemalt üks kord kolme aasta jooksul, juhul kui vanemad ja kool ei soovi hindamist varem. (Weber, 2013, lk 295) Empiirilised uuringud näitavad, et üha rohkem puuetega lapsi õpib tavalistes koolides toetavate teenustega (Weber, 2013, lk 318).

Kanadas tekkis küsimus, kas puuetega õpilaste eest on paremini hoolitsetud läbi kaasava hariduse või teistest eraldi õpetades, kus on tähelepanu lihtsam pakkuda (Canadian Council on Learning, 2009, lk 2). Tulemused näitavad, et kaasav haridus ei pruugi alati tagada edu saavutamist. Erivajadustega õpilastel võib olla mugavam ja turvalisem eraldi, kus neil on tagatud kvalifitseeritud eriõpetaja abi, individuaalne juhendamine ja piisav tähelepanu. Näiteks emotsionaalselt häiritud õpilaste puhul peavad haridustöötajad ja otsustajad peavad hoolikalt kaaluma, kas kaasav õpe toob kasu. (Canadian Council on Learning, 2009, lk 7-8)

Venemaal tegelevad erivajadustega lastega professionaalsed õpetajad juba eelkoolis. Empiirilised uuringud näitavad, et lapsed, keda toetatakse, saavutavad palju positiivseid muutusi enda isiksuses, hoiakus ja käitumises. Eelkooli õpetaja töö põhieesmärk on suurendada motivatsiooni ja korraldada erinevaid tegevusi erivajadusega lastele. Süstemaatiline töö algkooli õpetajate, erivajadustega laste ja nende vanematega võimaldab varakult diagnoosida laste arenguhäireid; tegeleda laste probleemidega juba lasteaias; arendada vanemaid selles valdkonnas; luua spetsiaalselt kohandatud hariduskeskkonda; arendada õpetajate psühholoogilist ja pedagoogilist pädevust. (Didenko & Frantseva, 2016, lk 460–462)

Eesti hariduskorralduses kuulub lõplik otsus erivajadusega lapse haridustee suhtes lapsevanemale. Samas on selge, et lapsevanemad võivad vajada selle otsuse tegemiseks spetsialistide tuge ja soovitusi. Nüüdseks on Eestis paar aastat toiminud uus süsteem, kus varasem taotluspõhine menetlemine on muudetud protsessiks, kus toimub põhjalikum nõustamine. Nõustamiskomisjonide töö on suunatud Rajaleidja keskustesse. Rajaleidjasse pöördunud pere suunatakse esmasele nõustamisele eripedagoogi, sotsiaalpedagoogi, logopeedi või psühholoogi juurde. Nõustamisprotsessis võetakse aluseks ka lapse käitumine ja toimetulek koolis ning kodus, ehk selgitatakse välja lapse HEV ja abi, mida ta vajab toimetuleku parandamiseks. Nõustamiskomisjoni otsus

edastatakse kirjalikult kooli ja lapsevanemale, kes on kohal komisjoni istungil. Nõustamiskomisjoni ei suunata, kui last on võimalik aidata koolikorralduslike meetmetega. (Räis *et al.*, 2016, lk 42)

HEV lapse ja tema pere vajadus abi ja toetuse järele ei lõppe sobiva kooli leidmisega. Igas koolieelses asutuses ja koolis peab olema HEV koordinaator, kes korraldab HEV õpilasele sobivat õpet (Thompson, 2013, lk 24). Selle koordiaatori ülesandeks on tugispetsialistide, andekate õpilaste juhendajate ja õpetajate vahelise koostöö korraldamine, et toetada haridusliku erivajadusega õpilase arengut ja õpet. Hiljem hindavad nad meetmete tulemuslikkust ning koordinaator arutab lapsevanematega edasist tegevust lapse toetamiseks. Eestis hetkel lähenetakse pigem meditsiiniliselt ehk vajadused määratletakse diagnoosi põhjal. Näiteks moodustatakse eriklasse sõltuvalt diagnoosist, mitte ei arvestada ainult lapse individuaalseid vajadusi. Innove uus lähenemine, et välja selgitada, mida laps vajab edukaks toimetulekuks on vajalik meditsiiniline diagnoos ning samuti kodus ja koolis hakkama saamise analüüsimine. (Räis *et al.*, 2016, lk 49)

Eestis on läbi viidud uuring 52 HEV koordinaatorite seas. Uuringust selgus, et lisaks koordinaatori kohustusele on neil tihtipeale veel ametikohustusi. Kõige sagedamini täidavad koordinaatorid klassijuhataja ülesandeid. Samuti võivad koordinaatori rolli täita logopeedid, eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid või õppealajuhatajad. Täiskohaga HEV koordinaatoreid oli selle uuringu põhjal kõigest 13%. (Paaliste, 2014, lk 18) Selline töökorraldus võib mõjutada HEV koordinaatorite suutlikkust pakkuda piisavalt tuge HEV lapsele, tema vanematele ja kooli personalile.

Eestis on läbi viidud uuring 15 kutseõppeasutuses, kus kaasatakse HEV õpilasi. Valimisse kuulusid 310 kerge vaimse alaarenguga õpilast ning 15 õppealajuhatajat. Õpilaste vastustest selgus, et määravaks osutus koolivalikul kodulähedane asukoht või elasid kooli lähedal lähisugulased. Erialavalikul sai otsustavaks õpilase enda soov, kuigi kui kodulähedases koolis sobivat eriala ei leidunud, tuli teha järeleandmisi lastevanemate ja sõprade soovitustel. Õppealajuhatajate vastustest peegeldus sama arvamuse, et materiaalsel ja sotsiaalsel põhjustel on erivajadustega lastel turvalisem kodulähedases koolis. (Mutso & Mägi, 2008, lk 44–45)

Kaasaegne HEV käsitlus hõlmab ka andekaid lapsi. Eesti üldhariduskoolides on uuritud

ka andekate laste olukorda ning leiti, et andeka lapse tähtsamateks omadusteks on loovus ja motiveeritus (Saul, Sepp, & Päiviste, 2007, lk 21). Andekatele lastele pakutakse võimalust minna varem kooli, millesse suhtutakse vahel negatiivselt. Teiseks hariduslikuks lisavõimaluseks on individuaalse õppekava rakendamine, millesse suhtutakse positiivsemalt, aga pole eriti rakendatud. (Saul *et al.*, 2007, lk 28–29) Antud uuringus selgus, et kõige suurem puudujääk andekate arendamisel on finantseerimine. Olukorra parandamisena ongi pakutud, et riik peaks parandama finantseerimist. (Saul *et al.*, 2007, lk 35–37)

Kokkuvõttes võib öelda, et HEV võib väljenduda erinevatel viisidel ning vastavalt sellele vajab laps abi. HEV laste suunamise ja abistamisega tegelevad Eestis peamiselt Rajaleidja keskused. Koolides peab olema olema HEV koordinaator, kes korraldab kõik selle jaoks, et HEV last toetada ja vastavalt tema vajadustele tegutseda.

## **1.2. Tavakooli õpetajate valmisolek kaasava hariduse rakendamiseks välisriikides ja Eestis**

Kuivõrd kõik probleemid kaasava hariduse korralduses mõjutavad tavakooli õpetaja valmisolekut lapsi õpetada, siis tuuakse käesolevas peatükis näiteid kaasava hariduse probleemidest välisriikides ja Eestis.

Õpetaja tööks on õpilase arengu toetamine vastavalt nende võimekusele ja vajadustele ning muidugi tuleb arvestada eesmärkidega, mis on ettenähtud riiklikus õppekavas. Parima tulemuse saavutamiseks teeb õpetaja koostööd õpilaste, lapsevanemate, kolleegide ja tugispetsialistidega. Õpetaja amet nõuab head vaimset ja füüsilist tervist, kuna peab olema suur pingetaluvus ning suhtlemisoskus. Kasuks tulevateks isikuomadusteks on ausus, ettevõtlikus, positiivsus, vastutustundlikkus, tolerantsus, loomingulisus ja empaatiavõime. (Kutsekoda, 2013, lk 1–2) Erivajadustega õppijatega arvestamise kohustust kirjeldatakse õpetaja kutsestandardi kahes kompetentsusvaldkonnas: õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine ning õppimise ja arengu toetamine (Häidkind & Oras, 2016, lk 64).

Õpetajad töötavad õpitulemuste parandamiseks HEV lastega erinevatel viisidel, alates lapse vajaduste hindamisest kuni sobiva õppeviisi valikuni ja õpilase osaluse toetamiseni

klassis. Et õpetaja saaks õpilasi tegevustesse tähenduslikult kaasata, tuleb teda selle juures toetada (Häidkind & Oras, 2016, lk 64). Oma rolli täitmiseks vajavad õpetajaid abi, näiteks läbi nõustamise ning kohtumiste teiste spetsialistidega nagu psühholoog, kõne- ja keeletterapeutid jne (National Council for Special Education, 2014, lk 240). 2009. aastal Inglismaal läbi viidud uuring näitas, et abipersonali rakendamine õpetajate toetamiseks avaldab positiivset mõju õpetamise kvaliteedile, õpilastele osutatud individuaalsele tähelepanule ja üldisele klassi õhkkonnale. 2013. aastal läbi viidud uuringust, mis käsitles 48 õpiraskuse või käitumuslike, emotsionaalsete ja sotsiaalsete raskustega HEV õpilase kogemust selgus, et HEV lapsed veedavad üle veerandi kooliajast oma tavaklassist eemal. Autorid jõudsid järeldusele, et kuigi õpetajate abilised nägid palju vaeva, siis HEV lapsed said siiski madalama kvaliteediga hariduskogemuse kui nende eakaaslased. (National Council for Special Education, 2013, lk 41–42)

Itaalias on igas klassis õpilasi, kes nõuavad erilist tähelepanu erinevatel põhjustel, näiteks sotsiaalne ebastabiilsus, spetsiifilised õpiraskused, arenguhäired või konkreetsed raskused, mis tulenevad itaalia keele ja kultuuri teadmiste puudumisest, kuna nad kuuluvad teistesse kultuuridesse. Kuivõrd HEV õpilaste arv järjest kasvab, on viimastel aastatel eesmärgiks seatud õppetöös esinevate takistuste kõrvaldamine. Seda tehakse läbi vaatluste ja hoolika jälgimise ning suheldakse perekonnaga, et edendada kõigi õpilaste õpitulemusi ja täielikku kaasamist. (Arduini & Chiusaroli, 2013, lk 2439) Õpetajate ülesanne on luua õpikeskkonnad HEV õpilastele, kus nad saavad tunda ennast aktsepteerituna ja ära kuulatuna. See on kasulik lapse enesehinnangu arendamiseks, et ta usaldaks rohkem oma võimeid. Õpetaja peab õppimise protsessis kasutama võtteid, mis tugevdavad lapse intuitsiooni, visuaalset ja loomingulist mõtlemist ning vähendavad õppimisega seotud raskusi nagu valesti kirjutamine, mäluhäired, loidus, väsimus, iseseisvuse puudumine lugemises. (Arduini & Chiusaroli, 2013, lk 2440–2441) Hindamisel on väga oluline personaliseeritud õppeplaan. Kool garanteerib õpilastele ja HEV õpilastele, et haridusalased sekkumised on kohandatud konkreetse lapse vajadustele. Õppeplaani koostab klassi nõukogu või õpetajate meeskond ja lepatakse kokku perega, kes peab samuti aktiivselt osalema oma lapse haridusteel. (Arduini & Chiusaroli, 2013, lk 2442)

Venemaa haridusuurijad rõhutavad, et perekonnaga töötades peaks õpetajal olema selge

ettekujutus lapsevanemate hoiakutest ning sellest, kuidas peret toetada. Samuti on oluline, et õpetajad järgiksid teatavaid eetilisi standardeid, kui nad kasutavad vanematelt saadud konfidentsiaalset teavet laste ja perekonna kohta. (Didenko & Frantseva, 2016, lk 460–461)

Nende ülesannete täitmine eeldab õpetajalt häid õpetamisoskusi ja kohanemisvõimet ning esitab õpetajale kõrgeid nõudmisi, mille täitmine ei pruugi olla kerge. Itaalias võrreldi omavahel erivajadustega laste õpetajaid ja puuetega inimestega kokkupuutuvaid vabatahtlikke ning nende läbipõlemist. Valimi moodustasid 106 erivajadustega laste õpetajat (30 meest ja 76 naist) ja 70 vabatahtlikku (30 meest ja 70 naist). Uuring näitas, et erivajadustega laste õpetajad põlevad rohkem läbi kui vabatahtlikud. Õpetajad kurtsid emotsionaalse väsimuse üle ning väljendasid vähem positiivsust õpilase suhtes kui vabatahtlikud. (Sagone & De Caroli, 2014, lk 890–892)

Kõrged nõudmised ja ebapiisav toetus on mitmetes riikides kaasa toonud eriharidusega õpetajate puuduse. Õpetajate lahkumine erialaselt töölt on peamiselt tingitud nende kurnatusest või muudest teguritest, sest eriharidusega õpetajad ei ole oma karjääriga rahul. Ameerikas on vähesema kogemusega eripedagoogid välja öelnud, et ei ole valmis oma ülesannete täitmiseks ja neil puuduvad teadmised, mis on vajalikud HEV õpilaste vajaduste rahuldamiseks. Selle taga on ebapiisav õpetajate ettevalmistus, ebapiisavad karjäärivõimalused ja piiratud ressursid. Õpetajad on üle koormatud paberitööga, nad on jäetud oma töös üksinda ning töötavad sageli konfliktiolukorras. Nende tingimuste tagajärjed on kahjulikud nii õpilastele kui ka õpetajatele. (Peterson, 2013, lk 881) Tulevaste õpetajate kõrgharidus ei valmista neid piisavalt ette kaasava hariduse kogemusega kaasneda võivate psühholoogilisteks ja emotsionaalseteks tagajärgedeks (Peterson, 2013, lk 903).

Lõuna-Aafrika kogemustele tuginedes on näha, et riikides, kus kaasav haridus on alles algusfaasis, ei pruugi õpetajad toime tulla pinge ja lisakohustustega. Samas õpetaja ameti puhul on oluline empaatia-ja kohanemisvõime ning valmisolek minna kaasa uute suundadega. Lõuna-Aafrika uuringud näitavad selgelt, et tõhusad õpetajad peavad hindama õppijaid nii, et nende unikaalseid võimeid, piiranguid ja takistusi õppimisele käsitletaks adekvaatselt. Õpetajatelt oodatakse teatavaid väärtusi, kuna nad tutvustavad oma kogemusi, väärtusi ja uskumusi klassiruumis. Olulised iseloomuomadused on

empaatia ja kaastunne. (Nyembezi, 2014, lk 12) Uuringute tulemused näitavad, et õpetajad mõistavad küll kaasava hariduse olulisust, kuid pole kindlad, kas suudavad täita oma kohustusi kaasava hariduse rakendamisel. Õpetajad väidavad, et nad on sageli seatud sundvaliku ette ning neil puudub HEV lapse õpetamiseks piisav väljaõpe. Kaasava õppe positiivse aspektina võib õpetajate puhul välja tuua empaatiavõime arenemise. (Nyembezi, 2014, lk 14–16)

Kanada uuringute tulemused toovad välja, et õpetajatel on parem võimalus pakkuda tõhusat ja individuaalset juhendamist, kui neil on mõistlik arv erivajadustega õpilasi. Õpilaste parema hariduse omandamine õnnestub õpetajatel paremini tagada siis, kui klass on väiksem. (Canadian Council on Learning, 2009, lk 7-8)

Häidkind ja Oras rõhutavad toetudes mitmetele autoritele nagu Loreman, Forlin, & Sharma (2014) ja Specht (2016), et õpetaja kasutab efektiivseid lähenemisviise teistest eristuvate õppijate toetamiseks, kui tal on positiivne hoiak kaasava hariduse suhtes. Viidates Übiuse ja tema kolleegide poolt 2014. aastal avaldatud tööle toovad nad välja, et õpetamispraktikat mõjutavad pedagoogilised veendumused võivad tuleneda õpetaja kogemustest ja ettevalmistusest, enesetäiendusest, õpetajaks saamise tee iseärasustest. (Häidkind & Oras, 2016, lk 64)

Ka Eestis on uuritud õpetajate valmisolekut õpetada HEV õpilasi tavaklassis (Ummik 2014; Karileet, 2014; Kruusamäe, 2015; Häidkind & Oras, 2016). Uuringute valimid on olnud suhteliselt väikesed, kuid siiski võib nende põhjal välja tuua, millised on õpetajate peamised raskused HEV laste õpetamisel tavaklassis. Anneli Ummiku poolt 2014. aastal kutseõppeasutuses läbi viidud uuringus osalenud õpetajad tunnistasid, et nad ei suuda tegeleda klassis kõikide õpilastega. Uuringust selgus, et õpetajad saavad infot õpilase erivajadustest enamasti märkamise teel, kursusejuhataja käest või õpilaste enda käest. Mure korral on kõik uuringus osalenud õpetajad pöördunud sotsiaalpedagoogi ja eripedagoogi poole, kes tegutsevad kooli tugikeskuses. Enamus õpetajaid on läbinud ka HEV'i käsitlevad koolitused. Mida staažikam õpetaja, seda rohkem oli ka osaletud koolitustel. Samas vanempedagoogid eelistavad otsida pigem ise vastuseid erialasest kirjandusest või oma tegevust reflekteerides ning nooremad õpetajad nägid lahendusena pigem vastavatel täienduskursustel osalemist. (Ummik, 2014, lk 17–24)

Viimsi koolides viidi 2014. aastal läbi uuring, milles osales 30 õpetajat ning mis keskendus õpetajate hinnangutele HEV õpilaste suhtes ja õpetaja töökoormuse suurenemise põhjustele (Karileet, 2014, lk 33). Vaid vähesed õpetajad leidsid, et praegune hariduskorraldus aitab kaasa nende töös, et tulla toime HEV õpilastega tavaklassis ning riigi tugimeetmed on piisavad. Seevastu 24 õpetajat leidis, et tugipersonali on liiga vähe ning praegune hariduskorraldus ei soosi HEV laste õppetööd tavakoolis. Neli kõige suuremat probleemi on ajapuudus, abiõpetajate puudus, spetsialistide puudus ning kooli poolne vähene toetus. Samuti toodi probleemidena välja ülekoormus, personali vähesus, teadmiste ja materjalide puudus, vähene kogemus. (Karileet, 2014, lk 35)

Pisut positiivsema pildi annab Lääne-Virumaa koolides 2014. aastal läbi viidud uuring, mis keskendus õpetajate vajadustele ning ootustele seoses kaasava haridusega. Uuringus osales kokku 167 õpetajat. (Kruusamäe, 2015, lk 19) Tulemustest selgus, et 63,5% õpetajatest pidas oma haridust piisavaks, et õpetada HEV õpilasi ning 36,5% pidas seda ebapiisavaks. Uuring kinnitas teadmist, et tugisüsteemid on edukamalt rakendunud linnakoolides, kuigi ka maakoolides kasutasid õpetajad võimalust HEV õpilasi õpetada individuaalõppes või õpiabirühmas õpetamist. (Kruusamäe, 2015, lk 28)

Üle Eesti (v.a. Harjumaa) viidi läbi uuring, milles osales 21 kooli ja 19 lasteaeda ning sooviti teada saada, kuidas mõistetakse kaasavat haridust Eesti erinevates koolides ja lasteaedades (Häidkind & Oras, 2016, lk 66). Uurimuses toodi välja kolm erinevat korralduslikku võimalust HEV laste kaasamiseks: esimeseks võimaluseks on HEV lapse õpetamine koos teiste lastega samas klassis või samas rühmas, teiseks on HEV laps õpetamine samas koolis või lasteaias koos teiste õpilastega, aga eraldi klassis või rühmas ning kolmandaks võimalusena toodi välja, et vastavalt vajadusele on HEV laps mõnes aines on koos teiste lastega ning mõnes eraldi. (Häidkind & Oras, 2016, lk 72-73)

HEV laste arv tavakoolis järjest suureneb, kuid õpetajatel on keeruline sellega toime tulla. Õpetajatel puudub piisav ettevalmistus erinevateks olukordadeks, napib vajalikke õppematerjale ning see mõjutab nende valmisolekut. Õpetaja tuleb toime hästi siis, kui on piisavalt tugev tugimeeskond, kes teda pidevalt toetab ja abistab. Samuti võib mõjutada õpilaste arv klassis ning õpetaja üldine koormus.

### **1.3. Lapsevanemate kaasamine haridusliku erivajadusega lapse haridusse**

Lapsevanematel on väga suur roll selles, kas HEV lapse õpetamine tavakoolis on edukas. Vanemate toetus ja mõistev suhtumine kergendab oluliselt õpetajate tööd ning vastupidi, vanemate huvipuudus või erinevad arusaamad õpetamise eesmärkidest ja protsessist võivad nullida õpetajate pingutused.

HEV laps mõjutab terve pere toimetulekut ja argielu. Vanemad võivad ka kaotada sissetulekutes, sest erivajadusega lapse hooldamise tõttu ei saa nad töötada täiskoormusega või on sunnitud üldse koju jääma. Pere kulutused seevastu võivad olla suuremad, nt meditsiinikulude tõttu. Vanemate lahusus on neis peredes sagedasem, sest tunnid, mis kulutatakse järelevalve, teraapia ja füüsilise hoolduse peale on sageli väga suured ning pinge ning koormus mõjutab vanemate omavahelisi suhteid. Samuti on nende võimalused perekonna ja sõpradega suhelda sageli piiratud. (Czapanskiy, 2014, lk 781) Lapse koolimineku suurendab vanemate koormust veelgi. Paljud vanemad leiavad, et lisaks õpetajate ja koolitöötajatega kohtumistele peavad nad kulutama palju aega lapse probleemi uurimiseks, haridusalaste lähenemisviiside ja raviviiside väljaselgitamiseks, kohtumiseks juristide ja ekspertidega. (Czapanskiy, 2014, lk 785–786) Seetõttu on äärmiselt oluline kaasata vanemaid HEV laste õppega seotud küsimustesse sellisel viisil, et see ei koormaks neid liigselt, kuid samas võimaldaks piisaval määral lapse õppimist toetada ja kooliga seotud küsimuste otsustamisel osaleda.

Vanemate roll ja mõju kaasavas hariduses sõltub ühelt poolt sellest, millisena nähakse kodu rolli lapse õpingute toetamisel üldiselt ning teiselt poolt, milliseid võimalusi kool vanemate kaasamiseks kasutab. Itaalias mängib perekond olulist rolli. Peret kaasatakse õpingute toetamisse, et vanemad jälgiks seda, kuidas laps saab hakkama kodutöödega ning avastaks läbi toetamise erinevaid õppimisviise. Õpetaja võib anda vähem kodutöid ja hoida perekonnaga kontakti, et ennetada stressi tekitavaid olukordi. Itaalias on mõnel juhul juba erivajadus teada, kuid olukorras, kus õpetajad annavad lapsevanematele teada, et nende lapsel on õpiraskused ning soovivad süstemaatilist hindamist akadeemiliste oskuste kohta, võib kohanemine vanemate jaoks olla keeruline. (Arduini & Chiusaroli, 2013, lk 2439–2441)

Ameerikas on erivajadustega laste vanemad aktiivselt kaasatud nende haridusse, võrreldes nende vanematega, kelle lastega ei ole probleeme. Neid kaasatakse lapse vajaduste hindamisse ning haridusplaani koostamisse ja rakendamisse. (Czapanskiy, 2014, lk 734) Kui lapsel diagnoositakse tõsine puue või krooniline haigus, võivad paljud vanemad hakata kahtlema iseenda võimetes. Erivajadustega laste vanemad on harjumatus olukorras. Nende kogemused on ebapiisavad ja abiallikad ei pruugi olla kergesti kättesaadavad, mis võib takistada lapse arengut või isegi põhjustada lapsele kahju. Partnerid, sugulased ja spetsialistid võivad anda teatud abi, nagu ka erinevad meediaallikad. (Czapanskiy, 2014, lk 752) Selleks, et HEV laps saaks võimalikult head õpet ja tema vanemad mitmekülgset abi, koostatakse igale lapsele individuaalne haridusprogramm (IHP). See plaani annab juurdepääsu teenustele ja täiendavatele abivahenditele, mis on mõeldud erivajaduste rahuldamiseks ning loob ettevalmistuse edasiseks hariduseks ja iseseisvaks eluks. (Peterson, 2013, lk 890). Praeguses süsteemis on ennetavat teavet vanematel raske leida kahel põhjusel. Esiteks ei ole koolisüsteemid kohustatud avalikustama IHP sisu, tänu kohustusele kaitsta laste ja perede privaatsust. Teiseks ei ole koolid kohustatud esitama sama IHP sama probleemidega lastele; plaani individualiseerimine iga lapse jaoks on seaduslik nõue. Seega vanemad ei näe teiste laste IHP sisu, isegi kui nende lapsel on täpselt sama probleem. Samas on koolidel ikkagi olemas standardsed lähenemisviisid plaanide jaoks lastele, kellel on konkreetsemad probleemid. (Czapanskiy, 2014, lk 761–772)

Ameerika kongress on välja toonud kaks peamist eesmärki: esiteks tagamaks, et kõigil puuetega lastel oleks neile tasuta ja asjakohane avalik haridus ja teiseks, et tagada puuetega laste ja nende laste vanemate õiguste kaitse (Peterson, 2013, lk 889).

Venemaal HEV laste vanemate seas läbi viidud uuring näitab, et vanemate hoiak kaasava hariduse suhtes on muutunud positiivsemaks, kuid samal ajal ei ole vanemad alati valmis haridusasutustega koostööd tegema. Uurimistöö ja praktiliste kogemuste analüüsist võib järeldada, et spetsialistide tööd haridusliku erivajaduse lastega ja lastevanematega haridusasutuses saab korraldada mitmesugustes vormides ja meetoditel. Näiteks võib tuua erinevad materjalid, kust saab erinevat infot, korraldatakse lastevanemate koosolekuid, lapsega töötamine kas üks-ühele või väiksemas grupis. (Didenko & Frantseva, 2016, lk 460–461)

Portugali koolid on viimastel aastakümnetel läbi teinud põhjalikke muudatusi – kooli ja õpetajate koormus suureneb tänu sotsiaalsetele ülesannetele, koolid mitmekesisuvad ning see peegeldub pere ja koolide vahelises koostöös. Kodu ja kooli koostöös tuleb meeles pidada, et eelkõige vastutab perekond laste harimise eest ning seetõttu tuleb teadvustada hariduses olevate sidusrühmade kultuurilist mitmekesisust, kogemusi, väärtusi ja tundeid. Kool peaks tegema esimese sammu koostöös, kaasama ja aktiveerima lapsevanemaid. Uuring näitas, et kooli ja lapsevanemate koostöövormid on traditsiooniliselt direktori ja vanemate vahelised kohtumised, õpetajate poolt määratud kohtumised ja kirjaliku teave laste igapäevastest märkmetest. (Rodrigues, Campos, Chaves & Martins, 2015, lk 310–311) Vanemad toovad välja, et koolikoosolekud ja nende töögraafikud on vastuolus. 90,9% õpetajatest kasutab vanemate koosolekuid kommunikatsioonistrateegiana, mis võib tähendada, et perekonna kaasamine koolielus on formaalne. Arvestades HEV laste probleeme, peaksid haridustöötajad ja õpetajad perekonna kaasamiseks pakkuma pigem soovitusi ja strateegiaid, mida vanemad peaksid lastega kodus kasutama. (Rodrigues *et al.*, 2015, lk 314–315)

Üldiselt on väga oluline lapsevanema kaasamine HEV lapse haridusse. Laps vajab tuge nii koolist, kui ka kodust, et tavakoolis hästi hakkama saada. Kahjuks igalpool ei ole veel vanemad nii mõistvad ja arusaajad ning nendele tuleb rohkem seletada kaasavat haridust ja sellega kaasnevat muutusi.

#### **1.4. Kaasõpilaste suhtumine haridusliku erivajadusega õpilastesse**

Kaasõpilaste suhtumine HEV õpilastesse mõjutab suuresti nende heaolu. Kaaslaste tõrjuv suhtumine takistab ka õpetaja tööd. Toetav suhtumine muudab kaasamise tavakoolis lihtsamaks ning HEV lapsed tunnevad ennast seal keskkonnas hästi.

2011. aastal arutas Euroopa Parlamendis 88 noort kolmekümne ühest riigist, mida nad arvavad kaasavast haridusest. Noortele anti võimalus rääkida oma kogemustest, mida kaasav haridus nende igapäevaellu toob ning kuidas neid mõjutab. Selgus, et noorte jaoks on eelkõige oluline sõprade olemasolu ning head suhted eakaaslastega. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, lk 7–9) Nad arvasid, et kaasav haridus aitab paremini kaasa sellele, et leida tulevikus hea töökoht, kuna see

muudab neid tugevamateks ja iseseisvamateks. Muude probleemidena toodi välja õpetajate ja kaasõpilaste ebapiisavad teadmised erivajaduse kohta ning negatiivsed hoiakud. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, lk 19–22)

Portugalis on läbiviidud uuringust selgus, et õpilaste suhtumist erivajadusega eakaaslastesse mõjutavad nii isiklikud kui sotsiaalsed tegurid. Ka vanus mängib rolli – mida vanem laps, seda rohkem on tal teadmisi HEV'i kohta. Õpilased, kes olid rohkem orienteeritud sotsiaalsetele eesmärkidele, näitasid positiivsemaid hoiakuid, kuid see seos kehtis pigem tüdrukute puhul. Nad suhtlesid regulaarselt erivajadusega eakaaslastega, mis omakorda toetab sallivat suhtumist erinevustesse, sotsiaalset heakskiitu ja positiivsete sotsiaalsete suhete tekkimist soodustavat keskkonda. (Gonçalves & Lemos, 2014, lk 954)

Rumeenias läbi viidud 76 põhikooli ja 81 keskkooli õpilast hõlmava uuringu tulemused näitasid, et valdavalt olid HEV laste suhted kaasõpilastega on positiivsed ja meeldivad – nii väitis 65% uuringus osalenutest. Vaid 27% hindas suhteid negatiivseteks ning 8% leidis suhted olevat neutraalsed. (Manea, 2013, lk 412)

Saksamaal ja Islandil tehtud võrdlevas uuringust tavaliste õpilaste ja HEV õpilaste vahelise suhtluse kohta selgus, et Islandil jagavad ligikaudu 94% 15-aastasest klassi vähemalt ühe erivajadusega õpilasega ning Saksamaal ainult 12% 15-aastasest. (Halldórsson & Sälzer, 2014, lk 10) Saksamaal selgus, et mida suurem on erivajadustega õpilaste arv klassis, seda tugevamat mõju avaldab see kaasõpilastele. Samas Islandil on erinevused õpingutes edasijõudmises väikesed, olenemata sellest kas klassis on erivajadusega lapsi või mitte. Kõige rohkem negatiivsust klassikaaslaste poolt leidub siis, kui HEV õpilase probleemiks on piiratud keeleoskus. Kui HEV seisneb milleski muus, siis vastavalt vajadusele leitakse lahendus erinevate meetodite näol: individuaalsed õppekavad, rühmadesse jagamine oskuste taseme järgi, erikoolitusmeetmed klassis. (Halldórsson & Sälzer, 2014, lk 20–21)

Andekate lastega mitte tegelemine võib tuua samamoodi probleeme, nagu teiste haridusliku erivajadusega lastega. Kui neil on tunnis igav, siis võivad nad distsipliini rikkuda ja tänu suhtlemisprobleemidele tekivad konfliktid kaasõpilastega. (Saul *et al.*, 2007, lk 27)

Kaasõpilastega suhted on HEV lapse jaoks olulised, et tunda ennast rohkem aktsepteerituna. Eelnevalt on välja toodud, et mida rohkem toetust, seda paremini on HEV last õppesse võimalik kaasata ning üks tugi on ka kaasõpilased. Kaasõpilased on enamasti mõistvad ning konfliktid tekivad pigem mingist muust põhjusest, kui sellest et teisel lapsel on HEV.

## **2. UURIMUS TAVAKOOLI ÕPETAJATE VALMISOLEK KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISEL KURESSAARE GÜMNAASIUMI JA SALME PÕHIKOOI NÄITEL**

### **2.1. Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus**

Kuivõrd käesolev töö keskendub õpetajate valmisolekule HEV laste õpetamiseks tavaklassis, sai uurimismetoodika valikul määravaks võimalus tuua esile õpetajate isiklikud kogemused ja seisukohad seoses HEV laste õpetamisega. Uurimistöös kasutatakse kvalitatiivset lähenemist, kuna selle abil on võimalik kirjeldada tegelikku olukorda läbi inimeste kogemuste ja arvamuste. Kvalitatiivse uuringu kaudu soovitakse mõista uuringus osalejate hinnanguid ja seisukohti. (Laherand, 2008, lk 20)

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, kuna see võimaldab vajadusel muuta küsimuste järjekorda ja küsida täpsustavaid lisaküsimusi. (Õunapuu, 2014, lk 171) Kuivõrd autor soovis võimalikult mitmekülgset teavet, siis viidi intervjuud läbi nii õpetajatega kui lapsevanematega. Mõlema sihtrühma jaoks koostati intervjuu eraldi kava. Õpetajatele suunatud intervjuu kava koosnes kuueteistkümnest küsimusest ja lapsevanemate oma kolmeteistkümnest küsimusest. Intervjuu küsimuste valikul lähtus autor sellest, et need võimaldaksid saada võimalikult põhjalikku teavet selle kohta, mis mõjutab tavakooli õpetajate valmisolekut õpetada HEV last tavaklassis, kuidas nad tulevad olukorraga toime praegu ning millised lahendused aitaksid õpetajatel oma rolli paremini täita. Intervjuu kavad on lisatud tööle (vt lisa 1, lisa 2). Kuna tegu oli poolstruktureeritud intervjuuga, siis esitas autor respondentidele ka täiendavaid küsimusi.

Uuring toetub mittetöenäosuslikule mugavusvalimile. Uuringu fookuses olid Kuressaare gümnaasiumi õpetajad ja lapsevanemad ning Salme põhikooli õpetajad ja lapsevanemad. Osalejate valikul lähtus autor sellest, et osalejal on teadmised või kogemused uuritava nähtuse kohta ning ta on nõus uurimuses osalema. Autor tegi ettepaneku uuringus osaleda

nendel õpetajatele ja vanematele, kellega oli eelnev kokkupuude olemas ning kes seetõttu oli suurema tõenäosusega valmis intervjuud andma ning kellega oli nende elukoha tõttu hõlbus intervjuud läbi viia. Ettepanek uurimuses osaleda tehti üheksale õpetajale ja kuuele lapsevanemale, neist seitse õpetajat ja viis lapsevanemat andsid nõusoleku.

Mittetõenäosusvalimi alusel kogutud andmeid ei pruugi olla täpsed ja on võimalus, et tulemused on mõnevõrra moonutatud (Õunapuu, 2014, lk 142). Samas ei ole valimi statistiline esinduslikkus kvalitatiivse uuringu puhul määrav (Laherand, 2008, lk 70).

Intervjuud toimusid 2018. aasta jaanuaris ja veebruaris. Üksteist intervjuud olid personaalsed ja üks intervjuu toimus e-posti teel. Intervjueeritavale saadeti e-posti teel ette põhiküsimused ning lepiti kokku intervjuu aeg ja koht. Intervjuud viidi läbi respondentile sobivas keskkonnas: Salme põhikoolis, Kuressaare gümnaasiumis, intervjueeritava töökohas, intervjueeritava kodus või intervjueerija kodus. Intervjuud salvestati kasutades diktofoni ja kirjutati sõna-sõnalt maha kasutades MS Office Wordi tekstitöötlusprogrammi. Intervjuude keskmine pikkus oli 35 minutit. Kõige lühem intervjuu kestis 16 minutit ja kõige pikem 59 minutit. Lühemad intervjuud olid lapsevanematega. Andmete analüüsimiseks kasutas autor temaatilist sisuanalüüsi. Selleks luges autor korduvalt intervjuude tekste, selgitas välja läbivad märksõnad, mis olid seotud uurimisküsimustega. Seejärel koondas autor omavahel seotud märksõnad teemakategooriatesse. Intervjuude käigus kogutud materjal is eristus kolm teemakategooriad.

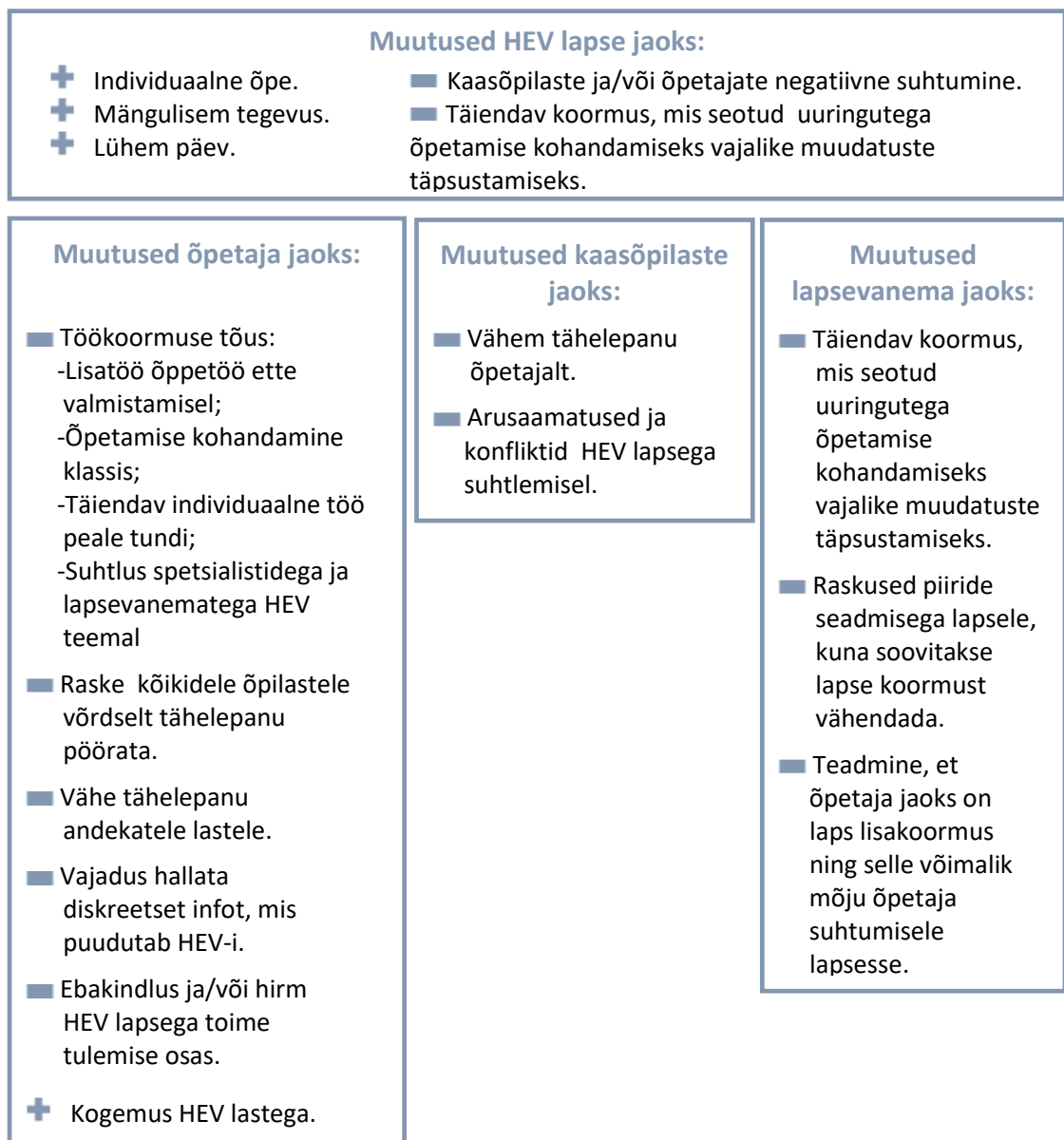
1. HEV lapse tavalassis õppimisega kaasnevad muutused. Selle teemakategooria alla koondas autor märksõnad, mis kirjeldasid muutusi neljast aspektist: muutused õpetaja jaoks, muutused HEV lapse jaoks; muutused HEV lapse vanemate jaoks; muutused kaasõpilaste jaoks;
2. Õpetaja valmisolekut mõjutavad tegurid. Sellesse teemakategooriasse koondatud märksõnad selgitavad, millised tegurid toetavad või raskendavad õpetaja toimetulekut olukorraga, kus tal tuleb õpetada HEV last.
3. Võimalikud lahendused. Sellesse teemakategooriasse koondas autor vanemate ja õpetajate poolt pakutud võimalused, mis võiksid toetada õpetaja toimetulekut olukorraga,

Teemakategooriad avatakse ja nende põhjal tehtud järeldused esitletakse järgmises peatükis. Tulemuste illustreerimiseks on töös kasutatud tsitaate intervjuudest. Näidetena kasutatud tsitaadid on esitatud tekstikatketena, väljajätted on tähistatud tähisega „/.../“. Respondendid on töös eristatud järgmiselt: tähisega „Õ“ on märgistatud katked õpetajatega tehtud intervjuudest ning tähisega „L“ väljavõtted vanematega tehtud intervjuudest.

## **2.2. Uurimistulemuste analüüs**

### **2.2.1. Haridusliku erivajadusega lapse kaasamisega kaasnevad muutused**

Intervjuude analüüsimise käigus kujunenud märksõnad näitavad, et HEV lapse õppimine tavaklassis tähendab muutusi kõigile, kes on otseselt või kaudselt seotud HEV lapsega koolikeskkonnas. Lisaks sellele, et HEV lapsele tähendab tavaklassis õppimine muutunud olukorda, peavad olukorraga kohanema ka õpetaja ja teised lapsed klassis. Kuigi lapse toimetulek koolis mõjutab iga lapsevanemat, s.t. nii eakohase arenguga kui HEV lapse vanemat, tõi uuring välja täiendavad muutused, mis on iseloomulikud just HEV lapse kohanemisele tavakoolis (joonis 1).



**Joonis 1.** Respondentide arusaam HEV lapse kaasamisest tulenevatest muutustest erinevate osapoolte jaoks (autori koostatud)

Õpetaja jaoks tähendab see lisatööd, kuna haridusliku erivajadusega lapse jaoks tuleb õppekava lihtsustada või teha muid kohandamiseks vajalikke muudatusi. „Ma arvan, et eks õpetajal on lisatööd palju.“(Õ6) Lisatöö tõttu võib jääda keegi kannatajaks, kas siis ülejäänud klass või HEV laps. Õpetajaid on klassis üks, aga kõik soovivad tähelepanu ning tihtipeale HEV laps tahab või vajab seda veel rohkem. Suures osas on mõjutajaks ka see, milles seisneb HEV lapse erivajadus.„Kõigepealt on vaja teada saada, missugune see erivajadus on ja vastavalt sellele siis õpetamine.“(L2)

Lisatöö õpetaja jaoks tähendab seda, et ta peab leidma rohkem aega tunni ettevalmistamiseks ja planeerimiseks. „Mina tegin peale tunde lisatööd, et ta saaks oma hinded kätte.“(Õ2) Õppekava lihtsustamisest ei pruugi alati piisata „Ma koostan talle erineva töö teistest lastest, mis on palju lihtsam, aga kui ta pole õppinud, siis ta ei tee ka seda tööd ära.“(Õ4) ning tuleb kasutada kohandamiseks muid meetmeid, näiteks ruumis kus ta õpib. „Kas siis õpetamise viis või õpetamise ruum, et midagi tuleb õpilase jaoks kohandada.“(Õ1) Selleks, et õpetaja oleks kindel HEV lapse võimekuses aine edukalt läbida peab ta õpetama HEV last ka peale tunde. „Sobivate õpiviiside leidmine, õpetamise kohandamine.“(Õ7)

Kaasnevad muutused antud uuringu põhjal mõjutavad õpetaja suutlikkust pöörata tähelepanu kõikidele lastele. Klassis on lisaks HEV lapsele ka mitmed teised tavaklassi õpilased, kes soovivad samuti õpetaja tähelepanu, aga ei pruugi seda saada, kuna HEV laps võtab õpetaja kogu energia ja aja. „See nõuab endalt tohutult energiat, et hästi kiirelt koguaeg mõtled, et jälgid teda ja üritad siis samal ajal teistele piisavalt tähelepanu jagada.“(Õ3) Respondendid tõid korduvalt välja, et keegi lastest jääb lõpuks tähelepanust ilma. Üks õpetaja rääkis kogemusest, kuidas tunni lõpus ta ei mäletanud, kas üks vaiksem õpilane oli tunnis või mitte, sest HEV laps nõudis nii palju tähelepanu. „Üldiselt pead ikkagi saama ise hakkama olenemata sellest, kui palju neid siin klassis on.“(Õ4)

Planeerimist ja organiseerimist õpetajal jagub, mis lõpuks võib muutuda üsna väsitavaks. Õpetaja peab pidevalt suutma tulla toime lisakohustusega, mis tegelikult ei ole ju ette nähtud. „Ettevalmistus, mis sa selle segagrupi jaoks teed on ju kordades suurem aga ma arvan, et see ongi eelkõige väljakutse ikkagi sellele õpetajale, et mismoodi oma tööd eelkõige planeerida.“(Õ6) See on õpetaja jaoks väljakutse ning alati ei pruugi see täielikult õnnestuda. Õpetaja eesmärk klassis on teha kõigile selgeks ja arusaadavaks materjal, mis on õpilaste jaoks vajalik ning see nõuab õpetajalt palju ettevalmistust. „Kui on lihtsalt õpiraskus, siis sa juba eelnevalt mõtled ära, et mis ma talle tunnis annan...kui on käitumuslik pool juures, siis on keerulisem, sest paratamatult keegi jääb kannataja ossa.“(Õ1)

Uurimusest selgub, et mõned õpetajad juba ennetavad seda, et HEV laps ei suuda tavaklassis koos teistega toime tulla ja õpivad nendega lisaks individuaalselt. „Olen paindlik ja leian koostööks võimalusi. Kaks tundi nädalas teen üks-ühele õpet.“(Õ7) Üks-

ühele õpe annab õpetajale võimaluse paremini õpetada ning lapsele õppida. Lisaks on hea leida lisavõimalusi, et last motiveerida, uurimuses toodi näiteks lühem päev või mängulisemad tegevused. „Nendele lastele tulebki anda lihtsalt teisi ülesandeid, kergemaid, natuke võibolla lühem päev, võibolla ka teistsugused tegevused vahepeal õppimisele. Kõike seda rakendas siis minu poisi õpetaja.“(L4)

Üks suuremaid kaasnevaid muutusi tavaklassis on see, et kaasõpilased võivad HEV lapsesse suhtuda teisiti. „Enamasti püüavad kaasõpilased olla rahumeelsed ja mõistvad ning kaasavad neid oma mängudesse, kuid on siiski õpilasi kellele mõne olukorraga leppimine on raske. Tuleb ette omavahelisi konflikte ja sõprussuhteid on raske luua.“(Õ7) Suuresti oleneb see HEV lapsest endast, kas ta on rahulikum või agressiivsem. „Nad juba teadsid, kuidas selle poisiga nagu käituda, et temaga pole mõtet nokkima minna, et pigem rahulikult.“(Õ5)

Kaasõpilaste suhtumine määrab väga paljuski ära selle, kui kaasatuna HEV laps ennast klassis tunneb ning kui palju ta läbi selle mõjutab õpetaja valmisolekut. „Koolis tekkis selline reaktsioon, kus üks tüdruk ütles talle, et noh sa võiksidki meie koolist ära minna, et sa oled ju selline peast imelik.“(L5)

Esimene erk näide, et nad ei suhtunud temasse hästi. See oligi ta oma olemus jällegi, lihtsalt ta oligi selline väga provotseeriv ja tahtis võibolla olla sõber, aga oma selles lapsikuses, et teinekord ei kukkunud hästi välja tal. Ta lihtsalt ei osanud suhelda.(Õ6)

Mõned respondendid tõid välja ka selle, et oluline on õpetaja enda suhtumine, mis on kaasnev muutus, kuna õpetaja suhtumine lapsesse võib olla erinev, olenevalt sellest kas ta on HEV või mitte. „Mõni õpetaja võib vabalt öelda, et mina õppisin selle aine õpetajaks...et siin on ka see et kõik on nagu suhtumise küsimus ja nõuda pole nagu õigust. Igaüks tahaks tegeleda edukalt oma ainega, mitte teha seda kõrvalist tööd.“(Õ1) Huvitav oli see, et üks lapsevanem tõi välja selle, et õpetajad võivad kohati arvata, et nende laps on lihtsalt kasvatamatu, kuigi tegelikult on tal tervislik probleem. „No kindlasti õpetajaid harida sellel teemal, õpetaja ei tea ju seda ja eks nad ikka vaatavad neid lapsi pigem kui kasvatamatud lapsed.“(L4) Teistpidi mainis üks õpetaja kogemust, kus klassis oli tema sõnul kasvatamatu laps. „Mul käis siin vahepeal üks laps, ta ei olnud HEV laps, aga ta oli

kasvatamatu selles mõttes, et ta segas tunde. Siis küll lapsevanemad kaebasid, et see on nende lastele ka halb ja segav ja lõpuks ta läks ära.“(Õ3)

Üks respondentidest leidis seda, et mõnikord on lihtsam haridusliku erivajadusega last mitte uuringutele saata. „Õpetajale ei anna see midagi, kui tuleb diagnoos, et ta on hüperaktiivne laps, ta lihtsalt on selline ja ma pean arvestama sellega.“(Õ5) Ajakulu ja stress mis sellega kaasneb, ei ole seda väärt, kuna õpetajad leiavad selle ajaga sobiva lahenduse ise. Lapsevanem lisas, et lastel ei ole ka lihtne käia erinevate spetsialistide juures, see võib muuta neid veel ärevamaks ning läbi selle tekitada ka koolis ja klassis rohkem probleeme. „Kõik testid, mis ta siin psühholoogide juures teinud on, ega ta ei mõtle, ta kirjutab esimese vastuse, mis pähe tuleb. See kadalipp, mis me läbi tegime hakkas talle lõpuks niivõrd vastu, et ta keeldub minemast ka rajaleidjasse.“(L5)

Teistpidi jälle õpetajad leiavad, et tuleks hakata kohe esimesest klassist uurima hakkama, kui on näha et laps on võrreldes teistega teistsugune. „Kui esimeses klassis juba õpetaja märkab, et midagi on teisiti, et siis tulekski kohe hakata sellest teavitama ja tegelema.“(Õ5) Kohe probleemiga tegelema hakates on hiljem võib olla lihtsam, kuna harjutakse kaasnevate muutustega kiiremini. Sel ajal kui laps uuringutel käib on õpetajad juba üldiselt asja ise käsile võtnud ning leidnud erinevaid võimalusi, kuidas kohandada lapse keskkonda ja õppimisviisi. „Teinekord tulevad mõtted ja ideed ise, et mingi situatsioon ise mängib sulle selle ette...kasutad täiesti ebapedagoogilisi võtteid.“(Õ6)

Uurimusest selgus et üheks kaasnevaks muutuseks on see, et lastakse lapsel endaga manipuleerida. Pigem on täheldatud seda lapsevanemate puhul, kuna nad arvavad, et nii on lapsel lihtsam. „Ma lasen üsna palju ennast manipuleerida, et võiks olla karmim...lihtsalt et seda vingumist mitte kuulda...siis mingite kohtade peal annadki järgi ja lased teistel ennast aidata.“(L4) Õpetajad samas leiavad, et see ei ole hea, sest see mõjutab lapse tahtejõudu ja motivatsiooni. Lapsevanem peaks olema enesekindel ning mitte järgi andma lapse tujudele, hea on pigem jääda rahulikuks. Mida rohkem tehakse välja lastest kes tähelepanu nimel pahandust teevad, seda rohkem pahandusi tehakse. „Selle eelmise aasta jooksul ma hakkasin väga palju iseenda käitumist analüüsima, sest kui mina suutsin jääda rahulikuks jäi ka tema rahulikuks.“(L4)

Õpetaja jaoks on kaasnevaid muutuseid ilmselt kõige rohkem, kuna tema peab mingil

määral vastutama selle eest, et lapsel koolis kõik korras oleks. Lapse haridusliku erivajaduse puhul on oluline diskreetsus, infot lapse probleemide kohta ei tohi kõrvaliste isikutega jagada. „Et vanem ei kardaks infot jagada peab õpetaja olema diskreetne.“(Õ2) Vanemad üldiselt kardavad, et teised saavad teada, mis mured neil lapsega on. Teemasse on sobilik põhendada vaid spetsialiste, kes on kaasava haridusega kursis.

Üks lapsevanem tõi uurimuses välja selle, et õpetajas tekkis hirm ja stress juba enne kooli, kuna ta teadis et klassis on probleemne laps, kellega peab palju vaeva nägema. „Õpetajal endal tekkis juba selline hirm, sest ta oli kurtnud siin kooli sotsiaalpedagoogile, et ta oli terve suve mõelnud, kuidas ta saab minu poisiga uuel aasta hakkama.“(L4)

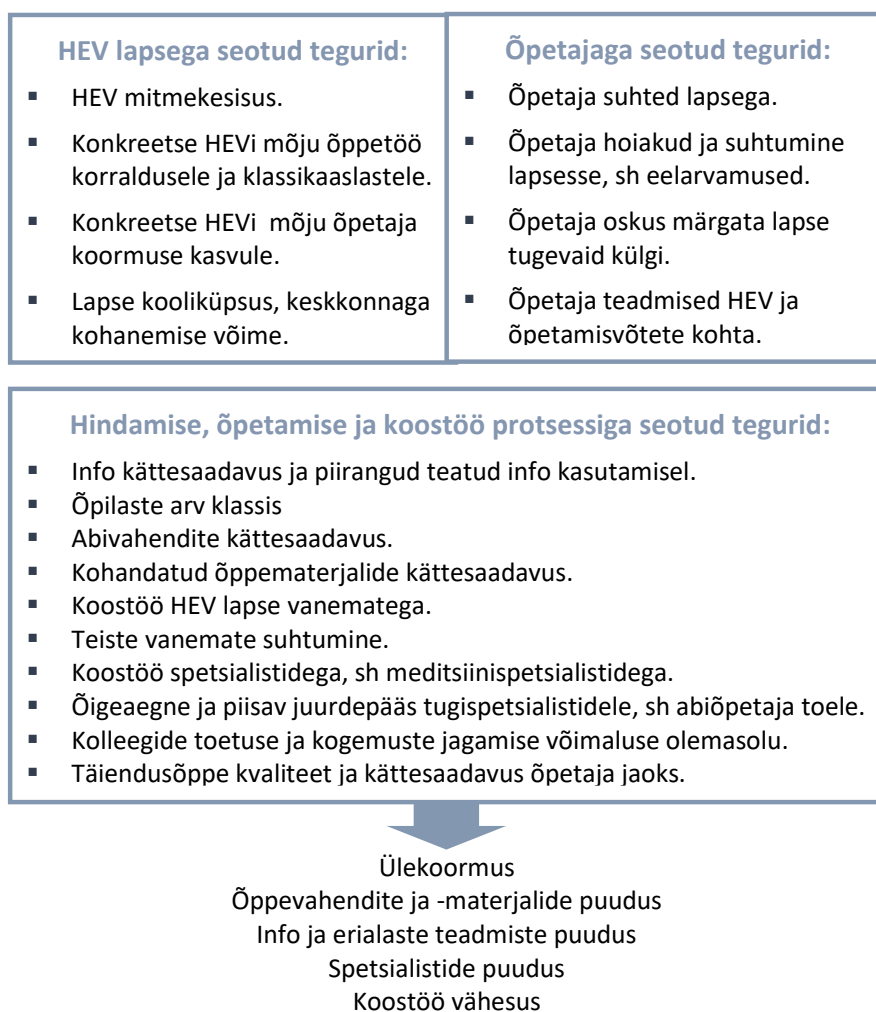
Paraku on kaasnevaks muutuseks ka see, et andekate lasteni ei jõutagi. „Andekat last ei suuda sa ammu märgata ja mingit tööd teha, kui sul on klassis erivajadusega laps, kelle probleemid on nii suured, et sa pead nendega koguaeg tegelema.“(Õ2) Tegeledes probleemse lapsega läheb kogu energia sinna ning hea on, kui ülejäänud klassi õpilastega suudetakse tegeleda. „Pigem sa laveerid siis seal, et teed mingi keskmise asja ja siis püüad nendele tublidele midagi juurde anda ja nõrkadelt pigem midagi ära võtta.“(Õ6) Õpetajatel endal on sellest äärmiselt kahju ja nad tahaksid andekaid lapsi rohkem aidata ja suunata. „Saadad neid olümpiaadidele, peale tunde teed ettevalmistust siin, et saaks eduelamust, et ta on tubli.“(Õ5)

Positiivse kaasneva muutusena leidis üks lapsevanem, et õpetaja saab läbi haridusliku erivajadusega lapse kaasamise uut kogemust ja ta areneb rohkem. Uurimuses osalenud õpetajad ise seda kahjuks välja ei toonud. Kogemuse näitel mainiti seda, et mida rohkem on kogemust erinevate lastega, seda lihtsam on järgnevad korrad, kui on sama probleemiga laps. „Positiivne on see, et õpetaja seisukohalt, ta saab ikkagi uue kogemuse ja ta ikkagi areneb.“(L2)

Kaasnevaid muutusi kaasavas hariduses on palju. Tavakooli õpetaja ettevalmistus ei ole piisav ning ta ei jõua üksinda tegeleda tavaklassiõpilastega ja lisaks HEV lastega, samas klassis. Õpetaja peab tegema palju lisatööd, planeerima ja organiseerima, et tulla vastu HEV laste vajadustele ning pakkuda talle parimat võimalikku haridust. HEV laps oma agressiivsuse või halva käitumisega võib segada kaasõpilasi ning ei lase neil samuti õppida.

## 2.2.2. Õpetaja valmisolekut mõjutavad tegurid

Nii uuringus osalenud õpetajad kui lapsevanemad tõid välja, et õpetaja valmisolekut tulla toime tavaklassis HEV lapse õpetamisega mõjutavad paljud tegurid ning need on omavahel seotud. (joonis 2). Nende tegurite koostoimel kujunev aja-, info-, teadmiste, abivahendite ja piisava toetuse nappus määrab lõppkokkuvõttes ära õpetaja valmisoleku olukorraga toime tulla.



**Joonis 2.** Õpetajate valmisolekut mõjutavad tegurid (autori koostatud)

Kõige rohkem mõjutab õpetaja valmisolekut hariduslike erivajaduste mitmekesisus. Mitmekesisuse all pidasid vastajad silmas seda, et hariduslik erivajadus väljendub erinevatel viisidel ning seetõttu tuleb olla valmis ootamatusteks ning vajadusel leida

paindlikud lahendused. „Erivajadus seisnebki selles, et ta ei saa oma kõigi asjadega hakkama, oli ju nii, et kui me viiendasse läksime, siis oligi matemaatika tal ju praktiliselt täiesti null...suured lüngad ja nii suured puudujäägid. Vajab lihtsalt rohkem abi.“(L1) Lisaks võis intervjuude käigus antud vastustest näha, et õpetajate suhtumist kaasavasse haridusse mõjutas oluliselt, kui palju täiendavat tähelepanu HEV laps vajab ning kuivõrd HEV lapse käitumine mõjutab klassi teisi õpilasi. Nii näiteks leidsid enamus respondente, et üldises plaanis on kaasav haridus hea, kui laps ei tekita füüsiliselt probleeme ja ei nõua palju tähelepanu. Nenditi, et iga HEV laps mõjutab õpetaja valmisolekut, aga kui on rahulik laps ning õppimine vajab vaimse võimekuse tõttu rohkem tähelepanu, ei tekita see õpetajatele nii palju probleeme. Nii õpetajad kui vanemad leidsid, et tuleb otsida võimalusi, kuidas tema õppimist ja hindeid parendada ning panustada natukene lisaega.

Kui laps on piisavalt rahulik ja ta on lihtsalt aeglane, siis on teda kergem kaasata, aga kui ta on selline väga aktiivne, siis teda on selles mõttes raskem kaasata, et ma tegelen liiga palju temaga ja teised jäävad jälle kõrvale. Selles mõttes positiivne, et need lapsed vajavad suhtlemist ja tahavad teistega suhelda, kui nad kõrvale tõrjuda, siis nad muutuvad veel eraklikumaks.(Õ3)

Tal on see asi, et tal on matemaatika väga raske, ta on raske peaga laps. Peab palju tööd tegema selleks, et asjadest aru saada, aga kui ta siis on aru saanud ja see asi on kinnistanud talle, siis on ka elu lõpuni kinnistunud. Tal on vaja rohkemat tööd.(L5)

Siiski võivad teatud olukorrad panna õpetajad kahtlema, kas HEV lapse õpetamine tavaklassis on ikka võimalik. Kõige raskemaks peeti situatsiooni, kus lapse erivajadus toob kaasa teisi ohustava käitumise. „Kui ta on selline, et füüsiliselt läheb kallale, ma ei pea õigeks seda, et õpetaja läheb koju ja tal on sinikad.“ (Õ2) Sagedamini tuleb selliseid olukordi ette autismispektrihäirega laste puhul, kes aeg-ajalt ei suuda tunnis oleva olukorraga kohaneda ning võivad muutuda agressiivseks ning isegi vägivaldseks nii õpetaja kui kaasõpilaste suhtes. Respondendid rõhutasid, et lisaks HEV lapse õigustele tuleb silmas pidada ka teiste laste heaolu ning õpetaja turvalisust.

Ma olin koguaeg selle poolt, et nii peakski olema, nii kaua kui minu klassi tuli autistist laps. Ehk siis ta oli esimesest klassist saadik selline, kes ei mõistnud teisi

inimesi oma kõrval ja nende käitumist. Ta mõistis valesti, et isegi kui keegi tahtis teda aidata, siis ta võttis seda rünnakuna ja see rünnak lõppes vägivallega. Ta lihtsalt läks kallale ja hakkas kedagi kägistama ja teda pidurdas ainult see, kui ma üle klassi röögatasin, sest siis ta ehmatas ja lõpetas selle tegevuse...Kuskilt peab see iseseisvus tulema, aga teiste turvalisuse mõttes hakkasin kahtlema selles kaasavas hariduses. (Õ5)

Olen neid tunnist ära toonud või saadetakse neid tunnist minu juurde...On ka juhuseid, kus on autist, kes ei ole nõus ära tulema, siis õpetaja võtab terve klassi kuskile mujale tundi tegema...kasvatas juure alla ja ei lähegi ära ja ta võib otse õpetajale öelda, et mul on õigus siin olla, sest olen selle klassi õpilane. Õigusi teab, kohustusi ei tea.(Õ1)

Käitumishäire ei tähenda alati seda, et laps on vägivaldne, vaid erivajadus võib väljenduda lapsemeelsuses, ükskõiksuses, kangekaelsuses või närvilisuses. Oluline on mõista käitumishäire põhjust – olgu selleks siis tähelepanu vajadus või vastupidi soov eralduda ning seda, laps ei pruugi ise tajuda, et ta käitub valesti. „Tunnis on olnud kaks poissi, kes olid HEV lapsed ja käitumuslik pool just. Keset tundi näiteks ronisid laua alla ja keeldusid välja tulemast jne.“(Õ3) Uuringus osalenud vastajad tõid näiteid, kuidas HEV lapsed ei suuda hästi teistega sotsialiseeruda, mis mõjutab oluliselt HEV laste kohanemist tavakoolis. Selliste olukordadega toimetulek on õpetajale kindlasti keskmisest keerulisem väljakutse. „Neelad mõned raskemad olukorrad alla, sa pole kuulnud midagi ja siis juhtub nõnda, et tal läheb ka igavaks, et kui teda tähele ei panda no kaua sa siis pritsid.“(Õ1)

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire on häire, mis segab lapse keskendumist õppetööle, kuna laps ei suuda pikalt ühe asjaga tegeleda. Keskendumine nõuab pingutust, milleks laps ei pruugi alati valmis olla. Laps võib kergemini ärrituda ja olla emotsionaalsem, kui teised. „Ütleme niimoodi, et õpetajal on temaga raske, ta peab temaga rohkem tegelema, teda rohkem kontrollile kutsuma...Ei suuda oma emotsioone kontrollida. Ütleb mida mõtleb, siis ta ei suuda paigal püsida, on väga rahutu.“(L4) Õppetulemused on kehvemad, kui lapse intellektuaalsed võimed seda võimaldaksid. Õpetaja peab sellistes olukordades oskama näha, kus on probleem lapse vaimses võimekuses ning millal on takistuseks just tähelepanuhäire ja oskama aidata lapsel toime tulla oma emotsioonidega. „Õnneks sellel

hüperaktiivsel lapsel õpiraskust nii palju ei ole, et tegelt on hea pea, aga ta ei viitsi, pingutust nõudev ülesanne on täiesti mõttetu ülesanne.“(Õ5)

Samas oskasid vastajad ka HEV laste tugevaid külgi märgata ning neid tunnustada. „Vot need hetked on olnud küll sellised hästi toredad. Kui sa saad seda erivajadusega last esile tõsta teiste silmis, eriti kui teised teda madaldavad.“(Õ2) Lapse kiitmist kasutasid osad respondendid ka teadlikult, et tõsta lapse enesehinnangut ja aidata teistel lastel näha HEV lapses positiivset. „Autisti puhul oli see, et ta ei osanud üldse endast rääkida, tema andekus oli inglisekeel. Ta luges paksusid raamatuid inglise keeles, mitu tükki kuus, aga eestikeele ja kirjandusega hakkama ei saanud.“(Õ5)

Esimese klassi õpilaste puhul tõi mõni õpetaja välja selle, et laps on ebaküps. Laps on alles liiga naiivne, mängumeelne ning ei saa aru, mis tema kohustused on. „Teine probleem on ju see, et osad vanemad panevad liiga vara oma lapsed kooli...Käivad mingid arstid ära ja siis tulebki, kuigi tegelikult pole valmis.“(Õ2) Keskkonna muutus lasteaiast kooli minnes on suur ning keskkond tihtipeale mõjutab inimesi ja seeläbi mõjutab see ka õpetaja valmisolekut, kui laps ei suuda keskkonna vahetusega toime tulla ning talle peab suuremat tähelepanu pühendama. Laps tuleks panna kooli, kui ta on selleks valmis.

Kunagi kui ma sain oma esimese lennu esimesse klassi, siis esimese klassi esimestel kuudel nägin, et üks poiss ei ole üldse nagu kooliks valmis, et ta kuidagi ei saa aru, ta ei püsi, ta ei saa aru jne. Siis tegin vanematele ettepaneku, et kas nad ei tahaks panna uuesti last tagasi lasteaeda...Vanemad ei olnudki nagu vastu, esialgu olid nagu, et mis mõttes nagu, aga ikkagi võtsid seda nõu kuulda. Ja kui see poiss oli üheksandas klassis, siis see ema tuli tänama mind, et ma selle otsuse julgesin välja öelda, et see oli nagu positiivne.(Õ5)

Keskkond võib oluliselt mõjutada HEV lapse võimekust toime tulla, teda häirivad teised inimesed ning ta ei suuda neid mõista. Mitte mõistmine võib tekitada olukorra, kus lapse käitumine muutub veelgi halvemaks. „Ta lihtsalt ise ei suutnud olla seal selles keskkonnas. Ta käitumine võimendus täiesti halvemuse poole.“(L4)

Hariduslik erivajadus ei tähenda ilmtingimata ainult probleeme. Haridusliku erivajaduse alla käivad ka andekad lapsed, kes vajavad samuti rohkem tähelepanu, selleks et leida

rohkem väljendusviise, täiendada seda, mida nad juba oskavad ja teavad. „Need selliseid hästi tublid ja erksad, näiteks ka mingi supernäitleja või laulja/.../positiivne inimene üldiselt/.../et siin see märkamine õpetajal, et mingis aines vajab tagant tõukamist rohkem. Silmaringi avardamine, et laps näeks paremini, kuhu suunda edasi.“(Õ6) Üks vastaja tõi välja, et teatud olukordades võib andekas laps olla toeks vaimsetelt võimetelt nõrgemale eakaaslasele. „Selles mõttes andekas laps klassis on õpetaja jaoks hea, sest ta ju kui ta selle nõrga lapsega koos istub, siis ta ju toetab seda nõrka last ka nagu väike abiõpetaja.“(Õ5)

HEV laps suudab paremini keskenduda ning teha ära rohkem asju, kui tal on õpetajaga hea läbisaamine. „Näiteks juhtus väga tihti seda, et ta ei jõudnud kooli/.../ei taha minna kooli, siis ma kohe helistasin õpetajale. Õpetaja helistas väga palju ise lapsele ja rääkis temaga üsna ilusti ja läks üsna tihti niimoodi kooli.“(L4) Respondendid on oluliste faktoritena välja toonud selle, et õpetaja suhtumine lapsesse on väga määrav. Tähtis on võime last mõista ja reeglitega enda kehtestamine ning mitte olla liiga leebe. „Ma ei ütle mitte midagi halba, aga võibolla on ta tõesti natuke liiga leebe.“(L1) Üks lapsevanem tõi välja oma kogemusega selle, et õpetaja on last kahjuks eemale tõrjunud, mis mõjutab lapse suhtumist koolis käimisesse. „Kui õpetaja on ise õppinud eripedagoogiks ja ta ei oska suhelda, tõrjus selle lapse eemale koguaeg...Ta ei saanud seda abi, mida oli vaja. Teised olid paremad, ta nagu tõrjus haiged lapsed kõrvale.“(L3)

Uuringust selgus, et õpetaja valmisolekut mõjutab koostöö. Seda tõi välja erinevate vaatenurkade alt kõik uuringus osalenud respondendid. Koostöö võimalusi on erinevaid ja erinevate inimeste vahel ning koostöö puudumine pärsib õpetaja valmisolekut ning tekitab neile lisatööd. Väga oluline on õpetaja ja lapsevanema vaheline koostöö. Kuigi mõlemad pooled on üldiselt huvitatud sellest, et laps saaks parima võimaliku hariduse, võib tekkida olukordi, kus lapsevanem ei taha tunnustada oma lapse probleeme ning raskendab sellega õpetaja tööd. „On neid vanemaid, kes tunnustavad, et on mure ja et sellega tuleb tegeleda või et kui vanemad tulevad kaasa, siis saab edasi liikuda. Aga kui vanemad hakkavad nii öelda kõikaid kodaratesse loopima, et siis on väga raske.“(Õ6) Üks respondent kirjeldas olukorda, kus vastuseks õpetaja tähelepanekutele lapse probleemide kohta leidis lapsevanem, et lapsega on kõik korras ning õpetaja ei oska lihtsalt õpetada.

„Kui liiga palju peale suruda, siis vanemad vihastavad ja olen ka sõimata saanud, et mis mõttes ja...mina jään süüdi, mina ei oska, lapsel pole midagi häda.“(Õ5)

Koostööst rääkides tõi üks respondent välja veel kolleegide vahelise koostöö. Jagades omavahel kogemusi ja muresid on võimalik leida lahendused probleemidele koos. „Kindlasti ka kolleegid, ikka kuuled mis probleemid kellegil on, et omavahel räägid. Või siis on lihsalt mõni kolleeg, kellega jagad oma muresid rohkem.“(Õ6)

Lisaks tõi üks õpetaja välja kehva koostöö meditsiini ja hariduse vahel. HEV lapsi saadetakse meditsiinilistele uuringutele, et tema seisukord välja selgitada. Seisneb see selles, et meditsiinilt tuleb soovitus, et on vaja tugiisikut aga õpetaja leiab, et selle asemel on tegelikult vaja abiõpetajat. Tugiisik ei pea olema võimeline last õpetama, vaid lihsalt talle vajadusel toeks olema. Abiõpetaja saab olla abiks lapse harimisel, mida oleks koolis vaja. „Riiklikul tasandil on nüüd hakatud ka rääkima sellest, et on käärid meditsiini ja hariduse vahel...Meditsiin ja haridus peaksid tegema rohkem koostööd.“(Õ1)

Uuringus osalenud õpetajad olid seisukohal, et tuleb lapsevanemale selgitada nii lapse olukorda ja tegelikku võimekust kui ka seda, et heas koostöös suudetakse tagada lapsele parimad võimalused arenguks. Õpetajad leiavad, et vanemad peaksid saama aru sellest, et mida kergemini nad asjadega kaasa lähevad, seda kiiremini leitakse probleemile lahendus. Viivitades võib tekkida olukord, kus laps saab abi nii hilja, et oluliselt abi sellest enam ei ole, kuna uuringutel käimine ja õige lahenduse leidmine on ise juba piisavalt aeganõudev. Selline selgitustöö nõuab õpetajalt aega, mis jätab talle vähem aega lapsega tegelemiseks. Samas on positiivne näha, et intervjuudest peegeldus õpetajate sihikindlus lapsevanematele selgituste jagamisel.

Ma olen lausa paberi peal joonistanud ära kõik need õppeprogrammid, et mis kõigepealt on see toimetuleku asi, kus need lapsed ennast isegi riidesse ei pane, sinu lapse puhul me ei räägi sellest...Hakkad rääkima, mida on siis võimalik teha riikliku õppekavaga...lihsalt mõni asi on raskem ja tuleb teistmoodi õpetada.(Õ1)

Selleks, et välja selgitada lapse hariduslik erivajadus on õpetajal vaja lapsevanemalt infot lapse tervise või muude eripärade kohta, vahel ka vanema nõusolekut Rajaleidjasse uuringutele saatmiseks. Mida napimalt lapsevanem infot jagab ja vähem koostööaldis on,

seda raskem on õpetaja töö, kuna ta ei tea, kuidas on õige lahendada tekkinud olukordi ja kuidas suhtuda lapsedesse. „No tänapäeval ei tohi lapsega ilma lapsevanema nõusolekuta mitte midagi teha.“ (Õ1) Vanemad soovivad, et lapsele leitaks sobivaim õpetamisviis, samas info ei taheta jagada, sest kardetakse, et õpetaja pole piisavalt diskreetne või mõjutab kogutud info lapse edasist käekäiku. „On loobunud ka sellepärast, et lapsel on kolm-neli kahte tunnistuse peal, enam viivitada ei saa, peab midagi ette võtma, läbi rajaleidja keskuse, aga lapsevanem ei ole nõus minema, sest äkki see saab takistuseks lapse ülikooli minekul.“ (Õ1)

Antud uuringu näitel võib öelda, et info puudus on ka siis, kui laps lasteaiast kooli tuleb. „Kurvem on lugu siis, kui see info enne kooli ei jõua ja laps tuleb esimesse klassi ja paari kuu pärast vaatad, et ta nagu sinna tavaõppesse üldse ei sobi, et see on raskem.“ (Õ1) Konfidentsiaalsus pärsib tugevalt õpetajate võimet last õpetada, kuna nad ei tea täpselt mis on lapse probleem ning mismoodi neid peaks lahendama. „Kui ta oma erinevad vastuvõetud ja kokkusaamised seal rajaleidjas on ära käinud, siis oleks tore, kui lapsevanem räägiks õpetajale/.../Teinekord lapsevanem ei taha sellest rääkida või ei oska seda väljendada. Kõik on andmekaitse ja sellega seotud, et info võiks olla parem.“ (Õ4)

Mitmed õpetajad tõid probleemina välja konfidentsiaalsuse, mis tähendab, et õpetaja ei tohi põhimõtteliselt ise midagi lapsest teada, aga peab suutma tagada tema vajadustele vastava hariduse. „Igasugune info salastamine, konfidentsiaalsus on läinud üle igasuguste piiride, et õpetaja nagu ei tohikski mitte midagi lapsest teada, aga õpetama peab teda õigesti.“ (Õ1)

Terviseinfo on see, millele õpetajatel puudub ligipääs, seda teab ainult lapsevanem ning see on tema enda valida, kas ja kellega ta seda info tahab jagada. „Üldiselt see tervise info ja kui vanemad ei taha, siis seda ei jagata, see teeb nagu eriti raskeks.“ (Õ2) Juhul, kui ta isegi jagab seda õpetajaga, siis edasi rääkida seda ei tohi, kuigi vaja oleks teha selgitustööd teiste lastevanemate ja kaasõpilaste seas. Eelnevalt on uurimuses välja toodud seda, et haridus ja meditsiin peaks tegema koostööd, see lahendaks olukorra, kus õpetajal on infopuudus ning ta ei ole kursis õpilase tervisega, et vastavalt toimida.

Ma arvan et vaata siis kui tuleb klassi see laps, et see terviseinfo oleks ikkagi õpetajal olemas...Nad ju käivad seal ka testimas ju, et see info jõuaks ka

klassiõpetajani. Sellest oleks nagu abi, et ei ole nii et nõ teame et keegi lõigub ennast, aga kes seda mitte, et see on nagu absurd. (Õ2)

Info jagamine ja konfidentsiaalsus mõjutab üsna tugevalt ajakulu. Õpetaja jaoks on suur ajakulu see, kui nad peavad haridusliku erivajadusega lapsega tegelema teadmata lapse täpset diagnoosi. Uuringust tuleb välja see, et Rajaleidja uuringutel käimine, spetsialistide poole pöördumine ja dokumentidega tegelemine on tohutu ajakulu. „Meil läheb nüüd laps komisjoni jaanuari lõpus, see mis otsustatakse tema õpetamise suhtes, selle rahalises mõttes saame realiseerida alles ülejäämine aasta, aga me peame hakkama tegema seda kohe. Seisu vaadatakse novembri algul, aastast ühe korra, see takistab.“(Õ1) Ajakulu kõikide asjaosaliste jaoks, õpetajate, laste, lastevanemate ja spetsialistide.

Teenuseid on piisavalt, aga see võtab lihtsalt nii kaua aega. Kui probleemi on märganud, kui on näha et sellel lapsel on abi vaja, siis kõik see protsess ja need rattad liiguvad lihtsalt selle lapse jaoks nii aeglasti ja ka teiste laste jaoks kes on klassis. (Õ2)

Lapsevanemad leiavad, et eelarvamus haridusliku erivajadusega laste ja üldiselt kaasava hariduse suhtes on täiesti olemas. „Siin aastakümneid tagasi lahterdati ju kohe ära ju, et kes on ikka ei saa hakkama, see on loll.“(L1) Eelarvamus võib läbi kumada erinevate nurkade alt ning enamasti teiste lastevanemate poolt. Õpetajad ja lapsevanemad tunnevad, et enne, kui midagi eeldada või arvata, tuleks kuulata ja üritada mõista, mis tegelikult toimub. „Hästi palju sildistataksegi selle taha, et see laps on lihtsalt kasvatamatu, need vanemad on raudselt mingisugused joodikud, lapse unarusse jätnud, et nii ei ole...Isegi minu õde ei saa sellest aru, arvab et kasvatamatu ja filtrit pole lihtsalt vahel.“(L4)

Lapsevanemad, kellel ei ole HEV last, näevad seda, et laps on kasvatamatu ning tekitab nende lastele probleeme ja traumas ega saa aru sellest, et lapsel on erivajadus. „Teiste lapsevanemate vaenulikkus, noh mõni sai aru, mõni ei saanud.“(L3) Üks respondent tõi välja selle, et kui laps läheb koju ja süüdistab enda probleemides HEV last, siis tänu eelarvamusele usutakse teda.

Mina võin ju üritada siin lepitada neid omavahel ja mõistma panna, et ta ei oskagi ju teisiti, et andke võimalus ta ju üritab/.../Aga kodus öeldakse, et sul on

lapsepõlve trauma selle lapse pärast/.../Isegi kui see laps tahaks anda sellele hüpikule võimalust, siis pere nagu töötab täiega vastu. (Õ5)

Üritades selgitada teistele lapsevanematele hariduslikku erivajadust ja kaasavat haridust koosolekutel või muudel üritustel selgub tõsiasi, et kohale tulevad ikka ühed ja samad inimesed. „Inimesed võiksid saada ikkagi kõik selle kohapealt mingisuguse koolituse, mingisuguse aimduse...Loomulikult ei tule sul kõik lapsevanemad, seda enam kui sul pole oma lapsel mingit probleemi.“(L4) Vanemad, kes kaebavad ja suhtuvad eelarvamusega ei tule kohale, sest nende lapsel seda probleemi pole ja neid ei huvita. „Olen püüdnud seda ühele lapsevanemale selgitada, kui ta polnud nõus, et erivajadusega laps õpib koos tema lapsega koos ühes klassis ja segab tema last/.../vastuseks, et ma olen nii stagnatsioonis kinni ja sellepärast üldse ei saa otsustada mitte midagi.“(Õ1)

Õpetajate valmisolekut mõjutab tugevalt see, et neil on suur koormus. Nad peavad leidma aega kõikide laste jaoks ning HEV lapsed vajavad tihtipeale täiendavat aega ja tähelepanu mis tähendab rohkem lisatööd. „Püüad teha endast parima ja koostada erineval tasemel asju...Aga alati ei jõua neid koostada, sest päev on piisavalt pikk ja järgmine päev jälle tulemas ja siis sa veel mingeid töid parandad, siis ma ei ütle et see igasse tundi jõuab.“(Õ4) Tihtipeale, kui koolipäev on läbi, tuleb neil tegeleda muude asjadega ning ettevalmistada järgmine päev. „Hetkel tunnen küll, et täiskoormusega veel need huviringid ka, et lastel oleks tegevust peale kooli/.../Kella neljani niimoodi järjest välja lasta, et vahepeal peaks ju puhkama ka, et teed mingi pausi ja teed ju seda tööd veel kodus ka.“(Õ6)

Antud uuringu põhjal on järjekorrad igalpool pikad, eriti Rajaleidjas, kelle poole enamasti pöördudakse ning selleks, et saada õige spetsialisti juurde peab ootama vähemalt kuu aega. „Need pikad järjekorrad rajaleidjas ka/.../et kui meil on vaja seitsmendaks klassiks kuuenda klassi lapsel midagi vaja korda saada, siis me peame praegu (jaanuar) juba liigutama hakkama, et siis on lootust, et näiteks juuni nõustamiskomisjoni asi jõuab.“(Õ1) Respondendid töid välja mitu korda seda, et jah, vajalikke teenuseid pakutakse, aga spetsialiste on nii vähe, mis omakorda tingib selle, et olemasolevate spetsialistide juurde on pikad järjekorrad. „Teenuseid on olemas palju...Järjekorrad väga pikad psühholoogile.“(Õ3)

Kõikide asjade ajamise juurde kuulub üldiselt ka paberimajandus, mis lisab niigi suurele ajakulule veel lisa ja tekitab kohustusi juurde. „Paberimajandus on väga segav asi selle asja juures.“(Õ1)

Selleks, et lapse probleem välja selgitada ning suunata ta õige spetsialisti juurde tuleb läbi teha erinevad etapid, enne kui jõutakse asja tuumani. „Diagnoosimisega on ka jama, kui hakkab neljandas klassis asja ajama ja uurima, miks laps on selline, siis see et lõpuks jõuaks nii kaugemale võib võtta kuni kuuenda klassini.“(Õ5) Kui lapsel avastatakse hariduslik erivajadus, on sellega vaja tegeleda kohe, aga abi saamine venib väga pikalt ning paraku neid lapsi tuleb järjest juurde.

Positiivne on see, et haridusliku erivajadusega laste alla kuuluvad ka andekad õpilased. Paraku uuringu tulemus näitab, et kuigi neid lapsi on, siis nendeni ei jõuta. „Andekad lapsed, kellega tegeleda ei jõua. Hirmsasti tahaks, aga seda aega lihtsalt pole...see eeldakski nendega tööd veel eraldi.“(Õ5) Aeg kulub tegelemiseks teiste lastega, kellel on raskem hariduslik erivajadus ning samuti tavaõpilased nõuavad oma aja. Selle asemel, et suunata andekat last, peavad õpetajad leidma lahendusi, kuidas teha õppekava ja -tööd lihtsamaks teistele HEV lastele.

Aegajalt ongi üksikuid selliseid lapsi ka, kes tegelikult ongi teistest hästi palju üle ja siis ma vahel mõtlen, et nad on nagu vaeslapse osas, et see et ma annan talle pidevalt uusi ülesandeid ja raskemaid/.../tegelikult tahab tema ju ka tagasisidet saada. Peaksin temaga rääkima, aga selle rääkimiseni me ei jõua, sest kusagil räägin kellegi teisega. (Õ4)

Vähesed ressursid, milleks on vähene rahastus, mõjutab seda, et on vähe spetsialiste, kuna pole neile palka maksta. Rahastuse puudus pärsib ka abivahendite olemasolu, ehk siis üks suur asi mõjutab järgnevaid asjaolusid. „Riik ei tee mitte midagi, topib raha kõik oma taskusse, peaks pöörama rohkem tähelepanu nendele. Iga kuu peaks rahastama õpetajaid, kes tegelevad, juurde teha neid õpetajaid.“(L3) Kõik respondendid töid need vähesused välja ning rõhutati ka korduvalt seda, et kuigi kooli võib tahta pakkuda parimat on asi siiski riigi taga, sest nemad otsustavad, kes saab raha ja mille jaoks. „Õpetajaid ei ole ka, sest riik ei ole nii palju aastaid panustanud, mehed lähevad minema ja ei püsi

õpetajatena/.../sa ei saa peret toita ju/.../ütleme nii, et elektrit ei maksa missioonitundest.“(Õ2)

Haridusliku erivajadusega lapsi tuleb kahjuks järjest juurde ning uurimus näitab seda, et olukord läheb järjest hullemaks, sest lapsed ei saa õigel ajal vajalikku abi, kuna ressursse lihtsalt pole. Riik ei suuda tagada rahastust, et oleksid olemas vajalikud spetsialistid, kes aitaksid kaasa tavakooli õpetajaid nende igapäeva tööl. „Sotsiaalpedagoog, logopeed, psühholoog, füsioterapeut. No tegelikult peaks neid inimesi rohkem olema, isegi seda sotsiaalpedagoogi on tuhande õpilase kohta üks on nagu vähe ma arvan. Eks see logopeed on ka suht...peaks rohkem olema.“(Õ5) Respondendid tõid välja seda, et kui oleks rohkem abi spetsialistide näol, siis ehk jõuaksid õpetajad ka nende andekate lasteni, kes vajavad samamoodi tähelepanu ja parimat võimalikku haridust. „Järjest rohkem on selline tunne, et sellises suures koolis võiks olla kaks eripedagoogi, et kuidagi see pilt nagu läheb pigem sinna poole. Lastel igasuguseid neid erinevaid õpiraskusi tuleb järjest juurde, kuidagi see vajadust järjest tekib jah.“(Õ6)

Respondendid on välja toonud, et kõige suuremaks puuduseks on abiõpetajate nappus. „See ongi käärid, õpetajal on raske, abiõpetajaid ei ole, et nende palk on ju nii pisike...Rahaline asi on seal siis, et ei ole piisavalt palju kvalifitseeritud abijõudu, nende palk on väike, olenevalt piirkonnast.“(Õ2) Tugiisik võib küll olemas olla, aga ta pakub tuge muul moel, mitte õppimise suhtes, kuna ta ei ole kohustatud last õpetama.

Ma ei ole aru saanudki, et kes otsustab selle abiõpetaja määramise ja kuidas see palgafond ja nii, sest ühelegi lapsele ei ole mitte keegi soovitanud, mitte kuskil pole kirjas olnud/.../Mille alusel peaks kool võtma abiõpetaja tööle, kus tuleb palgafond ja millega selle ära põhjendada. (Õ1)

Uurimusest selgub, et antud koolides on siiski vajalikud spetsialistid olemas, mis on positiivne. Negatiivne on aga see, et üks spetsialist oma teadmistega suure kooli peale on ilmselgelt vähe. „Tunnen küll, et seda aega saada vajaliku inimese juurde on, et ma tahaks kohe, et võtab täna või homme selle lapse ette...Sellesmõttes ma arvan, et ei ole piisav, et inimesi võiks olla rohkem.“(Õ6) Haridusliku erivajadusega laps vajab pidevat jälgimist ja järele aitamist, ei saa nii et korra käid spetsialisti juures ära ja kohe on kõik korras. Selleks, et leida lapse jaoks õige suund tuleb läheneda individuaalselt ning seda ei saa

teha, kui on spetsialiste liiga vähe. „Spetsialiste on vaja ja nendele palka maksta, ega nad ei lähe ju õppima või ei tule ju tööle, kui normaalset palka ei saa. See on ju absurdne, et logopeed peab käima mitme maja peale, et saada koormus kätte, või et saada normaalne sissetulek.“(Õ2)

Koolitused on õpetajale hädavajalikud, et paremini toime tulla. Respondentide vastustest selgub, et kool tagab selle, et õpetajad saavad käia vajalikel koolitustel. Kahjuks tuleb välja ka see, et koolitustest on vähe kasu. „Koolitused on ka, aga nendest ei ole väga kasu olnud/.../Kui tuleb koolitaja ja paneb ette mingi slaidishow ja räägib nagu tudengile, aga meil ei ole seda teooriat vaja.“(Õ5) Õpetajad kirjeldavad kuidas nad käivad koolitustel, kus räägitakse teooriat inimeste poolt, kellel puudub kogemus ja kes istuvad igapäevaselt kontoris laua taga. Pigem on see nende jaoks ajaraiskamine ning ei anna neile vajalikku infot ja lahendusi, kuidas erinevate situatsioonidega toime tulla. „Need koolitajad, kes on neid erivajadustega õpilaste koolitusi teinud, et nende nagu ütlustest jääb ka kõlama see, et seadus ja kõik see on nagu üks, need soovid/tahtmised on üks, aga tegelikult vahendeid sinna taha võga ei ole nagu antud.“(Õ4)

Tavakooli õpetajate valmisolekut mõjutavaid tegureid on väga palju. Iga ilmnev probleem tekitab sealt kohe järgmise probleemi, ning see on väga halb. HEV laste vajadused on erinevad ning toimida tuleb vastavalt nende vajadustele. Koostöö vanematega mõjutab tugevalt seda, kui hästi õpetaja toime tuleb, kui vanem ei tunnista lapse probleemi, tekitab see raskusi lapse õpetamisel koolis. Rahastus omakorda pärsib väga suurt osa mõjutavatest teguritest.

### **2.2.3. Õpetajat toetavad lahendused HEV lapse õpetamisel tavaklassis**

Uuringu käigus sooviti respondentidelt teada, millised lahendused aitaksid nende hinnangul edendada kaasavat haridust ja toetada õpetajate valmisolekut tavaklassis HEV last õpetada. Respondendid nägid lahendusi suures osas üsna sarnaselt ning mitmeid lahendusi rõhutati intervjuude käigus korduvalt (joonis 3). Mitmed lahendused on sõltuvuses rahastamise piisavusest (piisav arv õpetajaid ja abiõpetajaid, kättesaadavad tugispetsialistide teenused, lühemad järjekorrad teenustele jne).

<p><b>Õpetamise protsessiga seotud lahendused</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rohkem tugispetsialiste (sh abiõpetajad, tugiisik, „SOS“-isik).</li> <li>▪ Kvaliteetsed ja praktilised koolitused õpetajate ette valmistamiseks.</li> <li>▪ Õpilaste arvu vähendamine klassis.</li> <li>▪ Erineva raskusastmetega töölehtede välja töötamine ja õpetajatele kättesaadavaks tegemine.</li> <li>▪ Õpetajal parem juurdepääs lapse HEV-i puudutava infole .</li> </ul>
<p><b>Koostööga seotud lahendused:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lapsevanemate koolitamine ja nõustamine.</li> </ul>
<p><b>Kaasava hariduse üldise korraldusega seotud lahendused:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rahastusskeem, mis tagab piisavad vahendid.</li> <li>▪ Suuremat abi nõudvate HEV laste õpetamine eraldi.</li> </ul>

**Joonis 3.** Respondentide lahendused õpetaja toetamiseks HEV lapse õpetamisel tavaklassis (autori koostatud)

Läbivaks jooneks oli see, et on vaja rohkem spetsialiste, kui neid oleks rohkem, suudaksid õpetajad rohkem keskenduda õpetamisele. „Spetsialiste oleks rohkem vaja appi, et sa saadki keskenduda rohkem sellele õpetamisele ja rõõmu jagamisele.“(Õ2) Samuti leidsid õpetajad ise, et koolitused peaksid olema rohkem praktilised, kus jagatakse kogemusi ja nippe, kuidas haridusliku erivajadustega lastega toime tulla. „Koolitus peaks olema pigem praktiline ja nõu andev, et noh loomulikult kõiki juhtumeid elus ei saagi läbi rääkida, aga mingeid nippegi tuua, mida keegi teinud on.“(Õ5)

Rohkem spetsialiste on vaja igas valdkonnas aga paljud respondendid leidsid et eriti oleks vaja abiõpetajaid, kes aitaksid õpetajal tunde läbi viia, kui klassis on HEV laps. Abiõpetaja on võimeline ka last õpetama, erinevalt tugiisikust ning temast oleks rohkem kasu. „Kui oleks abiõpetaja, kes aitaks nendest rasketest olukordadest üle ja see kaasamine ei oleks probleemiks.“(Õ1)

Samas lahendusena pakuti hea variandina isik, kes ongi koolis selle jaoks, et kui laps segab oma käitumisega tundi, saab saata lapse tema juurde rahunema. „Tal peab olema koht, kuhu ta saab rahunema minna või kellegi juurde saab, kes mõjub talle rahustavalt.“(Õ3) SOS isik, kes suudab last rahustada ning mõjub talle usaldavalt. „Kui oleks selline SOS isik olemas kohe, kes tegeleb selle lapsega, et siis ei jää asjad nii hulluks.“(L2)

Praktilised kursused õpetaja valmisoleku lahendusena kajastusid peaaegu igas intervjuus õpetajatega. Leiti seda, et koolitusi küll pakutakse, aga kahjuks on nendest vähe kasu, kuna nad on liiga teoreetilised. „Need on head kursused, kui räägivad need, kes on praktikud, kes on ise proovinud ja tunnistavad, mis ei toimi.“(Õ1) Praktiliste kursuste kaudu kuuled rohkem teiste kogemusi ja seda, kuidas on suudetud mingites olukordades toime tulla. Õpetajad suudaksid läbi selle ennast teistega samastada ning tekiks rohkem meeskonnavaimu ja tahet pakkuda lapsele parimat. „Ma ise leian, et nende koolituste puhul töötavad hästi praktikute nõuanded, et kui sul on lektor seal ees, kes päriselt on asja sees.“(Õ6)

Kasulik oleks lisaks muudele koolitustele saata õpetajad psühholoogia algkursusele, mille pakkus välja üks lapsevanem. Nad saaksid põhiteadmised, kuidas on õige suhelda ning kuidas erinevates olukordades on õige käituda. Suudaksid tänu sellele oma käitumist ja suhtumist paremaks muuta, pannes last ennast rohkem usaldama. „Selleks oleks tarvis teha näiteks selliseid koolitusi õpetajatele/.../täiesti põhiteadmised psühholoogiast.“(L2)

Rahastus pärsib tugevalt kaasavat haridust. Uuringus selgus, et spetsialistide vähesust mõjutab see, et ressursid puuduvad. „Ma arvan, et rohkem oleks vaja selliseid välja õpetatud erinevates olukordades toimivaid õpetajaid ja rahaline ressurss peaks olema.“(Õ1) Rohkemade ressurssidega oleks võimalik ka olemasolevaid õpetajaid rohkem koolitada ja erinevate hariduslikku erivajadust puudutavate teemadega kurssi viia, mis muudaks õpetamist nende jaoks lihtsamaks. „Neid lapsi sünnib ju nii palju juurde, et noh selle jaoks võiks olla mingi spetsiaalne rahastus.“(L2)

Lapsevanema osa kaasavas hariduses on väga suur, mõned respondendid leiavad, et tuleks leida erinevaid võimalusi, kuidas lapsevanemat harida sellel teemal. „Lapsevanemat peaks ka harima selles valdkonnas ja kui lapsevanemal endal sellist last ei ole, siis ta ju ei teagi midagi.“(Õ2) Kasuks tuleb see ka lapsevanematele, kellel pole HEV last, sest nad suudaksid seeläbi kaasavat haridust paremini mõista ning vähem vastupanu osutada. „Tuleb rääkida nendest asjadest, rohkem peab rääkima erivajadusest.“(Õ2) „Kodu peaks olema taga, kui kodu ka taga pole, siis on eriti raske. Koostöö peab olema tugev.“(Õ3)

Olenevalt hariduslikust erivajadusest on mitme respondendi arvamus see, et hullema diagnoosiga lapsed peaksid olema siiski eraldi tavaklassist. „Tegelikult ei peaks kõik lapsed olema tavaklassis...Hullema diagnoosiga lähevad eraldi.“(Õ2) Õpetajad suudavad toime tulla HEV lastega, kellel on õppimine raske, aga käitumisega probleeme pole. Käitumusliku poolega on raske toime tulla, kui laps on agressiivne õpetaja ja kaasõpilaste suhtes, segab tundi ning häirib sellega kaasõpilaste toimetulekut. Nende jaoks on mõnedes koolides eraldi klassid, aga kuna neid lapsi peab olema riigi poolt määratud arv, siis on raske seda nõuet täita. „Väikeklassid, olid ju viie õpilase pealt ja nüüd on kaheteistkümne, et ikkagi peaks olema juba võimalik viie pealt avada seda väikeklassi.“(Õ3)

Klasside koha pealt leiavad respondendid, et suureks abiks oleks üldiselt klassimahtude vähendamine. „See seltskond, keda sa õpetad võiks ju ikkagi väiksem olla.“(Õ4) Õpetajaid on klassis üks ning mida rohkem õpilasi, seda vähem suudab ta tagada võrdse tähelepanu jagamise. „Muidugi klassid peaksid olema üldse väiksemad...et lastega oleks võimalus individuaalselt tööd teha.“(L1) Väiksemates klassides on võimalik rohkem individuaalselt õpilasega suhelda ja teda vajadusel aidata. „Koolis võikski olla sellised väiksed klassid.“(L3)

Üks õpetaja arvab, et lahendusena oleks hea, kui riiklikul tasemel oleksid olemas erinevate tasemetega töölehed. „Võibolla oleks hea, kui oleks riiklikult ka mingisuguseid töölehti erinevates ainetes koostatud juba, kõrgema ja madalama tasemega.“(Õ4) Õpilaste võimed on erinevad, väga palju aitaks kaasa kui oleks mingid materjalid olemas ja õpetajad ei peaks oma lisaäga ja energiat kulutama ise nende koostamisele. „Parem õpetajate väljaõpe, õppekirjanduse olemasolu, tugispetsialistid igasse kooli.“(Õ1)

Rajaleidja kaudu saadetakse lapsi uuringutele ning sealt tulenev info ei ole kohustuslik õpetajatele avaldada. Samas õpetajad siiski leiavad, et neil peab olema sellele infole ligipääs. Kui nad saavad teada täpsemaid testide tulemusi, oskavad nad seeläbi rohkem lapsele pakkuda seda, mida vaja. „Rajaleidjas nad teevad ju spetsiifilisi teste, et testida missugune tema see tase on matemaatilisel võimekusel ja keeleõppe seisukohalt. Mina näiteks tahaksin, et ma teaksin mis need testi tulemused on.“(Õ4)

Üldiselt lahendusi pakutakse erinevaid, et kaasav haridus paremini toimiks ning õpetajate valmisolek oleks parem. Inimesed, kellel on kogemused oskavad lahendusi tuua enda juhtumite näitel. Probleemid, kaasnevad muutused ning ka lahendused üldiselt kattuvad, eriti siis kui probleem on suurem. Paljud lahendused saaks realiseerida, kui riik rahastaks rohkem.

### **2.3. Arutelu ja järeldused**

Kõige rohkem mõjutab õpetajate valmisolekut tugispetsialistide vähesus, seda töid välja kõik seitse õpetajat. Omakorda kajastus see ka lahenduste all, kui oleks rohkem spetsialiste siis oleks olukord oluliselt parem. Ka varasemad uuringud kinnitavad seda, et eriharidusega spetsialistide puudus mõjutab negatiivselt ning tagajärjed on kahjulikud nii õpetajatele, kui ka õpilastele (Peterson, 2013, lk 881). Õpetajate valmisolekut mõjutab ka see, milline HEV lapsel on ning kuidas see avaldub klassis. Kõik õpetajad töid olulise mõjutegurina välja erivajaduste mitmekesisuse ja selle, kuivõrd erivajadus mõjutab õpetamist ja lapse käitumist klassis. Kõige keerulisemaks pidasid õpetajad olukorda, kui erivajadus avaldub lapse käitumises, näiteks agressiivsus. See tähendab, et ülejäänud klass jääb ilma tähelepanuta õpetaja poolt või ei suuda keskenduda. Teooria osas on välja toodud, et HEV ei pruugi õppimist mõjutada üldse viisil, mis nõuaks lapsele täiendavat haridustoetust või erikooli, piisab ka eriõppest koos teiste lastega tavaklassis ilma spetsialisti toetuseta (National Council for Special Education, 2014, lk 19). Töö autori seisukohalt selline lahendus toimibki sel juhul, kui HEV lapsel on õppimiskeskkond või kergem käitumuslik erivajadus. Agressiivsus ja HEV'i raskekujulisem käitumuslik väljendus segab teisi õpilasi ning õpetajat.

Teooria osas kasutatud uuringus, mis viidi läbi kutseõppeasutuses tunnistasid enamus õpetajaid, et nad ei suuda tegeleda klassis kõikide õpilastega (Ummik, 2014, lk 18). Õpetajate valmisolekut mõjutab õpetajate suur koormus, kuna kaasnevad muutused, mis eeldab lisatööd ning seda, et teised õpilased võivad jääda ilma tähelepanuta. Samuti on õpetajad välja toonud seda, et kuna probleemsed HEV lapsed nõuavad nii palju tähelepanu, siis kahjuks andekateni enam ei jõuta.

Viimisi koolides läbi viidud uuringust selgus, et õpetajad töid välja teadmiste ja materjalide puuduse (Karileet, 2014, lk 35). Teadmiste puudus tähendab et õpetajal pole

infot ning ta ei tea kuidas on õige toimida. Kui õpetajal on olemas õpilase kohta kõikvõimalik info, siis saab ta toimetada paremini ja efektiivsemalt.

Teiste riikide uuringud viitavad, et HEV õpilasi tuleb järjest juurde (Arduini & Chiusaroli, 2013, lk 2439). Ka käesolevas uuringus osalenud õpetajad olid seisukohal, et HEV lapsi tuleb juurde ja see mõjutab õpetajate valmisolekut. Mõni õpetaja mainis, et kui 22 lapsest koosnevas klassis on juba kaks HEV last ning mõlemal on käitumishäire, siis klassis õpilasi ennast on üle 22, siis õpetaja lihtsalt füüsiliselt ei jõua tegeleda kõigiga.

Uuringud on viidanud, et õpetajate hinnangul puudub neil piisav koolitus olukorraga toime tulemiseks (Nyembezi, 2014, lk 16). Ka käesolevas uuringus osalenud õpetajad leiavad, et paljud kursused on liiga teoreetilised ja teemadest räägivad inimesed, kes teavad teooriat, aga kogemus neil puudub. Lahenduseks oligi pakutud enamuse õpetajate poolt, et võiksid olla praktilised kursused, kus analüüsitakse reaalseid olukordi ning võimalikke lahendusi. Samuti soovisid nad saada konkreetseid nippe HEV lapsega toime tulemiseks.

Teoreetilises osas selgus, et kõige suurem puudujääk andekate arendamisel on finantseerimine. Olukorra parandamisena ongi pakutud, et riik peaks parandama finantseerimist. (Saul *et al.*, 2007, lk 35-37) Ressursid on puudulikud, mis mõjutab õpetaja valmisolekut ning kui need suureneks muutuks olukord oluliselt paremaks. Ressursside all on mõeldud abivahendeid, raha ja aega. Antud uuringu autor leiab, et kool võib ju ise tahta panustada sellesse, et HEV laps saaks parima võimaliku hariduse, aga kui riik seda ei rahasta, siis kahjuks ei saa kool toimida nii nagu oleks vajalik.

Lapsevanemaid kaasatakse HEV lapse haridusse, et leida parim võimalik viis lapsele hariduse pakkumiseks (Czapanskiy, 2014, lk 734). Lapsevanemad ei taha alati teha õpetajatega koostööd, mis omakorda mõjutab õpetaja valmisolekut HEV lapsega toime tulla. Lapsevanem ei ole kohustatud jagama infot, mis on juba eelnevalt ka välja toodud, samuti ei toeta kõik vanemad last kodus, kuna lapsevanem ei tunnista iseendale, et lapsel on probleem. Lapsevanem saab ise ära teha väga palju, õpetajad on õelnud, et kui toetav kodu on taga, siis on palju lihtsam toimetada lapsega.

Kui HEV lapsel on tunnis igav, siis võivad nad distsipliini rikkuda ja tänu

suhtlemisprobleemidele tekivad konfliktid kaasõpilastega (Saul *et al.*, 2007, lk 27). Käesolevast uuringust selgus, et üldiselt on kaasõpilased mõistvad ja probleeme oluliselt pole. Samas on ka olukordi, kus tekivad konfliktid, olenevalt sellest, kui agressiivne HEV õpilane on ning kuidas ennast väljendab.

Töö autor leiab antud uuringu põhjal, et uurimuse eesmärk sai täidetud. Suudeti välja selgitada tavakooli õpetajate valmisolek õpetada HEV lapsi. Leiti millised muutused kaasnevad, kui HEV laps on klassis, millised tegurid mõjutavad õpetajate valmisolekut ning milliseid lahendusi pakuvad uuringus osalejad isikud, et olukorda parendada. Töö autori seisukoht on see, et kui riik suudaks rahastada ja rohkem panustada kaasavasse haridusse, saaks läbi selle kõrvaldada palju probleeme. Vaja on juurde spetsialiste, kes HEV lastega tegeleksid, rohkem anda praktilisi nõuandeid õpetajatele ning koostöö kõikide võimalike erinevate osapoolte vahel. Uuringus selgus palju erinevaid lahendusi ning töö autor nõustub nende kõikidega. Sellest ei piisa, kui kool tahab aidata, sest ressursid tulevad riigilt. Antud uuring on ainult kahe kooli põhjal, teoorias toodi veel välja mitmeid uuringuid, aga töö autor leiab, et sellesse tuleks veel rohkem süveneda ja antud probleemi rohkem teadvustada. Õpetajad, kes tegelevad päevast päeva HEV lastega tavakoolis, neid tuleks rohkem kaasata, et nad avaldaksid arvamust ning nende põhjal toimida edasi nii, et kõik lapsed saaksid parima võimaliku hariduse.

## KOKKUVÕTE

Tavakooli õpetajate valmisolek haridusliku erivajadusega lapse õpetamiseks on tänapäeval väga aktuaalne teema. Haridusliku erivajadusega laste arv kasvab ning lähtudes kaasava hariduse põhimõtetest on neil on õigus õppida oma kodukoha koolis ehk tavakoolis. Õpetaja jaoks on see väljakutse, kuna ta peab suutma õppimisprotsessi korraldamisel arvestada kõikide oma klassis õppivate lastega.

Toetudes erinevatele uuringutele võib üldjoontes öelda, et kaasava hariduse rakendamise probleemid Eestis ja mujal maailmas on sarnased. Üheks oluliseks küsimuseks õpetajate valmisolek HEV lapse õpetamiseks tavaklassis. Seda mõjutavad mitmed tegurid, mis on seotud peamiselt lapse erivajadusega, aga ka õpetamist toetavate võimalustega, nagu näiteks võimalus küsida abi spetsialistilt ning tugiteenuste kättesaadavus. Õpetajate valmisolekut mõjutab tugevalt ka lapsevanemate kaasamine ning kaasõpilaste suhtumine haridusliku erivajadusega lapsesse. Koostöö vanematega on väga oluline, kuna vastupidises olukorras on õpetajal väga raske lapsega toime tulla. Ei piisa ainult sellest, kui õpetaja on koolis järjepidev, vajalik on ka piisav huvi ja toetus vanematelt. Kaasõpilaste suhtumine mõjutab tugevalt seda, kas laps tahab käia koolis või mitte. Mõistvad klassikaaslased aitavad vähendada konflikte HEV lastega.

Ka käesoleva töö raames läbi viidud empiirilise uuringuga sooviti Salme Põhikooli ja Kuressaare Gümnaasiumi näitel saada teada, milline on õpetajate valmisolek HEV lapsega õpetamiseks tavaklassis ning uuringus osalenud respondentide toel otsiti lahendusi, kuidas saab õpetajaid selles olukorras toetada.

Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud Kuressaare gümnaasiumi ja Salme põhikooli õpetajate ja lapsevanematega. Uuringus osales kaksteist inimest. Intervjuude käigus kirjeldasid respondendid erinevaid kogemusi ja töid välja õpetaja valmisolekut mõjutavaid faktoreid, samuti pakkusid intervjuueeritavad välja lahendusi,

kuidas olukorda paremaks muuta.

Uuringu tulemused näitavad seda, et üldiselt õpetajad tulevad toime sellega, kui klassis õpib HEV laps, kuid nende tööd raskendavad mitmed probleemid. Lapse HEV-ga arvestamine õppe ette valmistamisel ja läbi viimisel on aega ja energiat nõudev, spetsialiste on vähe, samuti on väike riigi rahastus. Vahendite nappuses on õpetajad sunnitud ise otsima erinevaid võimalusi, kuidas HEV lapse jaoks õppeprotsessi jõukohaseks teha. Õpetajate valmisolekut mõjutavad väga paljud erinevad asjad. Väga oluline on õpetajate jaoks saada kätte info lapse kohta. Infopuudus muudab haridusliku erivajadusega lapse õpetamise väga keeruliseks. Lisaks peeti väga oluliseks koostööd erinevate isikute vahel, kes on selle teemaga seotud. Vaja on rohkem spetsialiste, kes oleksid õpetajale toeks ning ei muudaks õpetaja koormust nii suureks, et ülejäänud lapsed kannatavad. Lapsevanemad olid üldiselt õpetajatega rahul ning leidsid, et nad annavad endast parima ning koostöö toimib. Pigem tõid nad välja seda, et takistavaks faktoriks on teised lapsevanemad, kes ei mõista ja suhtuvad eelarvamusega. Nii õpetajad kui ka lapsevanemad arvasid kokkuvõtteks, et tavakoolis haridusliku erivajadusega lapsele hariduse tagamiseks vajab senisest suuremat rahastust riigi poolt. Tänu rahastusele on võimalik palgata rohkem spetsialiste, kes muudaksid õpetaja töö lihtsamaks. Samuti tõid mitmed õpetajad välja, et parandamist vajavad õpetajate täiendusõppe võimalused. Koolitusi pakutakse, aga nad peaksid olema praktilisemad ning jagama rohkem kogemusi ja nippe.

Kokkuvõttes võib öelda, et uurimuse eesmärk täideti ning uuringu käigus pakuti erinevaid lahendusi, mis saaks teha, et HEV lapsed saaksid elukohajärgses koolis õppida ning õpetajatel oleks lihtsam oma tööd teha.

Kuivõrd uuring hõlmas suhteliselt väikest valimit, siis on töö tulemused olulised eelkõige uuringus osalenud koolide personalile. Samas võivad uuringu raames kogutud õpetajate ja lapsevanemate kogemused anda lisainfot kaasava hariduse probleemide kohta ka teistele selle valdkonna spetsialistidele.

## VIIDATUD ALLIKAD

- Arduini, G., & Chiusaroli, D. (2013). Special educational needs and evaluation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2438–2443. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.280
- Czapanskiy, K. S. (2014). Special Kids, Special Parents, Special Education. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 47(3), 733 –790.
- Canadian Council on Learning. (2009). Does Placement Matter? Comparing the Academic Performance of Students with Special Needs in Inclusive and Separate Settings. *Lessons in Learning*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519296.pdf>
- Didenko, A. I., & Frantseva, N. E. (2016). Features of interaction between preschool teachers and „special“ children and their parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233, 459–462. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.190>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2012). *Noorte vaated kaasavale haridusele*. Loetud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education\\_YoungViews-2012ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012ET.pdf)
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2014). Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. Loetud aadressil <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education.(2012). *Special Needs Education. Country data*. Retrieved from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)
- Gonçalves, T., & Lemos M. (2014). Personal and Social Factors Influencing Students'

- Attitudes Towards Peers with Special Needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 949–955. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1253
- Halldórsson, A. M., & Sältzer, C. (2014). Literacy performance in inclusive classes  
Classmates of students with special education needs. *PISA – A Valuable Source  
for Seeking Causes of Success or Failure?* Retrieved from  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/jarelevalve/tallinn\\_almar\\_first\\_part\\_2.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/jarelevalve/tallinn_almar_first_part_2.pdf)
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018). *Eesti hariduse infosüsteem – EHIS.  
Kasutajajuhend õppeasutustele. Õppurite alamsüsteem. Üldharidus*. Loetud  
aadressil [https://www.hm.ee/ehis/help/oppur\\_juhend\\_yld\\_10\\_09\\_10.htm](https://www.hm.ee/ehis/help/oppur_juhend_yld_10_09_10.htm)
- Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Hariduslike erivajadustega õpilaste  
õppekorralduse muutmine*. Loetud aadressil  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/pgs\\_eelnou\\_tuge\\_vajavate\\_opilaste\\_infomaterjal.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/pgs_eelnou_tuge_vajavate_opilaste_infomaterjal.pdf)
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad  
ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*,  
4(2), 60–88. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Karileet, A. L. (2014). *Õpetajate hinnangud haridusliku erivajadusega õpilaste  
toetamisel*. (Magistritöö). Loetud aadressil  
<http://www.etera.ee/zoom/1854/view?page=1&p=separate&view=0,0,2481,3508>
- Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused  
tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne –  
Virumaa koolides*. (Magistritöö). Loetud aadressil  
[http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/48264/ruth\\_kruusamae.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/48264/ruth_kruusamae.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kutsekoda. (2013). *Kutsestandard: õpetaja, tase 7*. Loetud  
aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase->
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp OÜ
- Leppik, E., & Kivirand, T. (koost). (2010). *Märka ja toeta last*. Loetud aadressil  
[http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/HEV/Teatmik\\_6petajale\\_MARKAJaTOETA\\_LAST.pdf](http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/HEV/Teatmik_6petajale_MARKAJaTOETA_LAST.pdf)
- Manea, D. A. (2013). Study Regarding the Sociability Degree of SEN (Special Education

- Needs) Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 410–414. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.321
- Mutso, I., & Mägi, E. (2008). Erivajadustega õpilaste haridustee valikud. *Haridus*, 11–12, 41–46.
- National Council for Special Education. (2014). *Children with special educational needs*. Retrieved from <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf>
- National Council for Special Education. (2013). *Supporting students with special educational needs in schools*. Retrieved from [http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/09/Supporting\\_14\\_05\\_13\\_web.pdf](http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/09/Supporting_14_05_13_web.pdf)
- Nyembezi, N. (2014). Reorienting Teacher Education Towards Social Inclusion for Sustainable Development. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 7(10), 11–18.
- Paaliste, A. (2014). *I klassi õpetajate ja HEV koordinaatorite seisukohad koolivalmiduskaardi ja 7a lapsele sujuva koolimineku tagamise kohta*. (Magistritöö). Loetud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42150/paaliste\\_anni.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/42150/paaliste_anni.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pasachoff, E. (2011). Special education, poverty, and the limits of private enforcement. *Notre Dame Law Review*, 86(4), 1413–1493.
- Peterson, R. (2013). Caught in the Cross-Fire: The Psychological and Emotional Impact of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Upon Teachers of Children with Disabilities, a Therapeutic Jurisprudence Analysis. *Pace Law Review*, 33, 878–964.
- Põhikooli ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012014?leiaKehtiv>
- Rodrigues, B. F., Campos, S., Chaves, C., & Martins, C. (2015). Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 309–316. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.127
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L.. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Loetud aadressil: [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport\\_final\\_korr.pdf?se](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport_final_korr.pdf?se)

quence=17&isAllowed=y

- Saul, H., Sepp, V., & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Loetud aadressil <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:41989/28949/page/1>
- Sagone, E., & De Caroli, E. M. (2014) Are Special Needs Teachers More Burned-out Than Volunteers with Disabled People? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 888–893. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.155
- Thompson, J. (2013). *Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks*. Loetud aadressil <https://www.digar.ee/viewer/en/nlib-digar:190192/120028/page/1>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Ummik, A. (2014). *Õpetajate hinnangud valmisolekule töötada hariduslike erivajadustega õppijatega ja nende koolitusvajadused ühe kutseõppeasutuse näitel*. (Bakalaureusetöö). Loetud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41805/ummik\\_anneli.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41805/ummik_anneli.pdf)
- Vabariigi Valitsus. (1995). *Eesti Vabariigi invapoliitika üldkontseptsioon: puuetega inimestele võrdsete võimaluste loomise standardreeglid*. Loetud aadressil [https://valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/arengukavad/puuetega\\_inimeste\\_vordsete\\_voimaluste\\_loomise\\_standardreeglid.pdf](https://valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/arengukavad/puuetega_inimeste_vordsete_voimaluste_loomise_standardreeglid.pdf)
- Weber, C. M. (2013). All Areas of Suspected Disability. *Loyola Law Review*, 59, 289–322. doi:<https://ssrn.com/abstract=2235090>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Loetud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>

### **Lisa 1. Intervjuu küsimustik tavakooli õpetajatele**

1. Mida tähendab Teie jaoks hariduslik erivajadus?
2. Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus?
3. Milliseid muudatusi tuleks haridussüsteemis ja/või ühiskonnas teha, et kaasav haridus paremini toimiks?
4. Kuidas on teie koolis korraldatud HEV laste õpetamine üldiselt?
5. Kuidas jõuab info lapse hariduslikust erivajadusest tavaliselt õpetajani?
6. Milliseid tugiteenuseid on teie koolis võimalik kasutada erivajadusega lapsel ja tema perel?
7. Kui koolis neid teenuseid ei pakuta, siis millised teenused on Teie andmetel võimalik saada väljastpoolt kooli?
8. Kirjeldage oma kogemusi HEV laste õpetamisega tavaklassis?
9. Millised on Teie kogemused suheldes HEV laste vanematega?
10. Kuidas suhtuvad kaasõpilased HEV lastesse?
11. Uuringud on välja toonud, et HEV laps tavaklassis võtab õpetajalt suure osa tähelepanust ning seetõttu saavad teised lapsed vähem tähelepanu. Kuidas tulete toime sellega, et õpilased saaksid võrdselt tähelepanu?
12. Millised Teie senised teadmised on kasuks tulnud olukorras, kus Teie klassis õpib HEV laps? Palun tooge võimalusel näiteid. Kust olete need teadmised saanud?
13. Milliseid teadmisi sooviks Te juurde saada?
14. Kuidas on praegu teie kool toetanud õpetajaid, kelle klassis õpib HEV laps?
15. Mida saaks kool veel teha selleks, et HEV lapsed saaksid hea hariduse, samas kahjustamata teiste laste ja õpetajate vajadusi?
16. Milliseid lahendusi oskate veel välja tuua, mis toetaks HEV-lastete õpetamist tavaklassis?

## **Lisa 2. Intervjuu küsimustik HEV lastevanematele**

1. Mida tähendab Teie jaoks hariduslik erivajadus?
2. Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus?
3. Milliseid muudatusi tuleks haridussüsteemis ja/või ühiskonnas teha, et kaasav haridus paremini toimiks?
4. Milles Teie lapse erivajadus seisneb?
5. Kuidas ja millal Te lapse erivajadusest teada saite?
6. Kui kaua Teie laps on tavaklassis õppinud ja millised on olnud teie senised kogemused?
7. Milliseid teenuseid või toetusi kasutate, et laps tuleks koolis ning ka mujal paremini toime?
8. Kas need on olnud piisavad?
9. Millist toetust (nt teadmisi, praktilisi lahendusi jms) olete saanud kooli poolt, et lapse haridusliku erivajadusega toime tulla?
10. Kuidas toimub suhtlemine õpetajaga, et leida lapsele parim lähenemisviis?
11. Millised on olnud Teie senised kogemused suhtlemisel õpetajaga?
12. Millised on Teie hinnangul Teie lapse ja tema klassikaaslaste suhted?
13. Oleme juba eelnevate küsimuste käigus sellest rääkinud, siiski uurin igaks juhuks, milliseid lahendusi oskate veel välja tuua, et Teie laps saaks parima võimaliku hariduse?

## SUMMARY

### THE READINESS OF TEACHERS OF GENERAL EDUCATION TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS ON THE EXAMPLE OF SALME PRIMARY SCHOOL AND KURESSAARE HIGH SCHOOL

Helina Ehanurm

Estonian educational system is based on the principle of inclusive education, according to which every learner has the right to receive education according to its abilities and needs. The purpose of inclusive education in the wider sense is to increase the educational system's ability to create learning environments where the support provided allows each child to learn, regardless of its mental and/or physical ability or cultural background. (Häidkind & Oras, 2016, lk 60–61) In Estonia needs support 28 000 students due to the special educational needs, and to a greater extent 8 000 students. During the last seven years, the number of students with special needs has decreased in schools for students with special needs, and the number of pupils with special educational needs (SEN) has increased in regular schools. (Haridus- ja teadusministeerium, (s.a.), lk 2)

In the author's opinion, the research problem lies in the fact that, although a special needs child has the right to study at a school of residence, the school and teachers may not be adequately prepared for the SEN pupil to provide support they need. The aim of the thesis is to find out the teachers readiness to deal with and teach SEN children in the standard class on the example of Salme Primary school and Kuressaare High school and if necessary, make recommendations for improving the current situation. In order to accomplish the goals of the thesis, the author has set the following research questions:

- What changes does a SEN child bring to a teacher in classroom?
- How do teachers come to the situation where a child with SEN is studying in a classroom?

The thesis is divided into two parts: theoretical and empirical. In the first part, the theoretical selection, the author gives an overview of the SEN children in the mainstream

school and the principles of inclusive education and addresses the readiness of school teachers to implement inclusive education in foreign countries and in Estonia. Among other things, it concerns the involvement of parents in the education of an SEN child and the attitude of other students towards SEN students. Through different theorists the author tries to demonstrate the situation in other parts of the world in terms of inclusive education. As well as show what the situation has been in Estonia and what currently is.

In the second, empirical part of the thesis contains a study on the readiness of teachers of regular schools to deal with children with SEN in the classroom at the Kuressaare high school and Salme primary school. Based on this study, provides an overview of the factors influencing the teacher's readiness and the changes that accompany inclusive education and the solutions proposed by the teachers and parents who participated in the study to improve the current situation. The author also adds an opinion based on the study, what should be changed/improved and how realistic is it to improve the situation.

The author uses a qualitative research method in order to achieve the goals of the thesis. The author conducted semi-structured interviews, since the author wanted the widest information possible, interviews were conducted with both teachers and parents. For each target group, a separate plan was prepared for the interview. The study relies on an unbelievable comfort selection. The choice of participants was based on the fact that the participant has knowledge or experience on the phenomenon under investigation and is willing to participate in the study.

The study revealed that teachers preparedness is influenced by very many different things, It is very important for teachers to get information about the child. The lack of information makes the teaching of a child with SEN very difficult. The cooperation between the various people who are involved with this topic is important for the teacher so that there is no one who would hinder. There is need for more professionals who would support the teacher and would change the teacher's load so that the rest of the children would not suffer. Parents were generally pleased with the teachers and found that they were doing their best and cooperating. Rather, they pointed out that other parents who do not understand and perceive prejudices are a hindrance. Interviewees, both teachers and parents altogether, thought that more funding is needed from the country to provide education for a child with special educational needs in a regular school.

In general, solutions need to be funded more by the country. Thanks to the funding, it is possible to hire more specialists who would make the teacher work easier. An interesting solution and, at the same time, a problem raised by several teachers is training. Training is offered, but they should be more practical and share more experiences and tricks so that teachers can better identify themselves.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helina Ehanurm

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tavakooli õpetajate valmisolek töötada haridusliku erivajadusega lastega Salme põhikooli ja Kuressaare gümnaasiumi näitel“, mille juhendaja on Karin Kiis.

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Pärnus, 16.05.2018