

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Helen Turmann
ÕPETAJATE KOGEMUS AKTIIVSETE TEGEVUSTE LÄBIVIIMISEL JA
KOHANDAMISEL KAASAVAS AINETUNNIS
Magistritöö

Juhendaja: Triin Kivirähk

Tartu, 2022

Õpetajate kogemus aktiivsete tegevuste läbiviimisel ja kohandamisel kaasavas ainetunnis

KOKKUVÕTE

Selleks, et tõsta Eesti õpilaste füüsilise aktiivsuse taset Maailma Terviseorganisatsiooni (WHO) poolt soovitatud tasemeni, on loodud Liikuma Kutsuva Kooli (LKK) programm, mis ärgitab õpilasi koolipäeva jooksul rohkem liikuma. Kaasava hariduse raames õpivad kõik õpilased koos ja õpetajad peavad olema valmis selleks, et aktiivsetesse tegevustesse oleksid kaasatud ka hariduslike erivajadustega õpilased. Uurimistöö eesmärk oli selgitada välja õpetajate kogemus aktiivsete tegevuste läbiviimisel ja kohandamisel kaasavas ainetunnis. Selle eesmärgi täitmiseks vastas ankeetküsitlusele 36 õpetajat. Vastustest selgus, et eelkõige leitakse aktiivseid tegevusi LKK programmi ideepangast, kuid kaasavas klassis rakendamiseks vajavad need sobivaid kohandusi. Seda põhiliselt seetõttu, et õpilastel (eeskätt ATH ilmingutega) on raske aktiivsest tegevusest välja tulla ning nad vajavad rahunemiseks rohkem aega. Ühtlasi vajavad nad tegevustes rohkem õpetajaga tuge.

Märksõnad: *HEV õpilased, kaasav klassiruum, füüsiline aktiivsus, ainetund, LKK, liikumispaus*

Experience of teachers using and adjusting physical activities for the context of inclusive classroom

ABSTRACT

Liikuma Kutsuv Kool (LKK) program was created in order to increase the level of physical activity of estonian students to the level recommended by WHO. In the context of inclusive education all students regardless of their special needs are studying together. Teachers must be ready to include all students in physical activities. Objective of this thesis was to map experience of teachers implementing list of physical activities introduced by LKK in the setting of inclusive education. To fulfill the objective of this thesis experience of 36 teachers was considered. It was found that mostly ideas form LKK list of physical activities were used but for them to be used in inclusive education classes some modifications were necessary. That was mostly because it was hard for students (specially those with ADHD characteristics) to come out of physical activity and they need time to calm down and also they need more support from teacher.

Keywords: *SEN students, inclusive classroom, physical activity, school lesson, LKK, physical activity break*

SISUKORD

KOKKUVÕTE	2
ABSTRACT	2
SISUKORD	3
TÖÖS KASUTATAVATE MÕISTETE SELGITUSED	4
SISSEJUHATUS	5
TEOREETILINE ÜLEVAADE	6
Kooliealiste õpilaste füüsiline liikumisaktiivsus ja selle mõju nende tervisele	6
Võimalusi füüsiliselt aktiivse ainetunni läbiviimiseks	8
Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine füüsiliselt aktiivsesse ainetundi.....	9
METOODIKA	13
Valim	13
Andmekogumine	13
Andmeanalüüs	15
Uurimuse käik	15
TULEMUSED	16
Uurimuses osalenud õpetajate taustandmed	17
Milliseid ja millises mahus füüsilist liikumist soodustavaid tegevusi LKK programmist osavõtavad õpetajad kaasavas ainetunnis kasutavad?	19
Kas ja milliseid lühiajalisi muutusi on õpetajad õpilaste juures füüsiliselt aktiivsete tegevuste kasutusele võtmisel märganud?.....	24
Kas ja milliseid kohandusi teevad LKK programmist osavõtavad õpetajad aktiivsete ainetundide baaskoolitusel tutvustatud tegevusi läbi viies?.....	26
Milliseid strateegiaid õpetajad kasutavad motiveerimaks HEV õpilasi osalema füüsiliselt aktiivsetes tegevustes?	35
ARUTELU.....	38
TÄNUSÕNAD.....	41
AUTORSUSE KINNITUS.....	41
KASUTATUD KIRJANDUS.....	42
LISAD	48
Lisa 1. Õpetajatele määratud individuaalsed koodid ja nende klassides esinevad HEV-id	48
Lisa 2. Ankeetküsitlus	49

TÖÖS KASUTATAVATE MÕISTETE SELGITUSED

Haridusliku erivajadusega õpilane (HEV õpilane) - Toetudes hetkel kehtivale põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2010), on käesoleva töö autor määratlenud HEV õpilasena kõiki neid õpilasi, kes vajavad oma arengupotentsiaali realiseerimiseks muudatusi ja/või kohandusi kooli õppekavas, rühma töökavas, õpikeskkonnas, õppe kestuses, õppekoormuses ja/või taotletavates õppetulemustes. Hariduslik erivajadus võib tuleneda õpilase puudest, kuid mitte tingimata ja ainult. HEV õpilasel võivad esineda õpiraskused, ta võib olla viibinud pikemat aega õppes eemal või olla eriliselt andekas. Haridusliku erivajaduse tõttu vajab õpilane õppes tehtavaid kohandusi või muudatusi, seejuures kohanduste ulatus võib väga olulises mahu varieeruda (PGS, 2010).

Kaasav klass - üldjuhul elukohajärgse kooli tavaklass, kus õpivad ka HEV õpilased (PGS, 2010).

Füüsiline (ehk kehaline) aktiivsus - igasugune liikumine, mis toimub skeletilihaste toel. Füüsilise aktiivsuse tagajärjel tõuseb pulsisagedus ja sellega kaasneb organismi põhiainevahetuse energiakuluga võrreldes suurem energiakulu. Pulsisageduse alusel jagatakse füüsiline aktiivsus kergeks, mõõdukaks ja tugevaks füüsiliseks aktiivsuseks (Caspersen et al., 1985; Pitsi et al., 2015; Liikuma Kutsuv Kool, n.d.).

Kerge füüsiline aktiivsus - füüsiline aktiivsus, mille tagajärjel tõuseb pulsisagedus vähesel määral, keskel läbi 50-60% ealisest maksimumist. Sellisteks tegevusteks on näiteks rahulik kõndimine (<3,5 km/h), seismine, enda keha venitamine, kergemad argitoimetused jne (Caspersen et al., 1985; Pitsi et al., 2015; Liikuma Kutsuv Kool, n.d.).

Mõõdukas füüsiline aktiivsus - füüsiline aktiivsus, mille tagajärjel tõuseb pulsisagedus 65-75% ealisest maksimumist. Kiireneb hingamissagedus ja tõuseb energiakulu, kuid selle ajal on inimene võimeline vabalt vestlema. Sellisteks tegevusteks on näiteks tempokas kõndimine (~4-7 km/h), kepikõnd, kerge sörkimine, rahulik jalgrattasõit, aiatööd (nt niitmine, rohimine), ujumine jne (Caspersen et al., 1985; Pitsi et al., 2015; Liikuma Kutsuv Kool, n.d.).

Tugev füüsiline aktiivsus - füüsiline aktiivsus, mille tagajärjel tõuseb pulsisagedus suurel määral, jäädes vahemikku 76-100% ealisest maksimumist. Hingamissageduse kiirenemise tõttu on vestlemine raskendatud. Tekib hingeldus ja higistamine. Sellisteks tegevusteks on näiteks jooksmine (8+ km/h), jalgrattasõit (6+ km/h), erinevad jooksu- ja pallimängud, jõutreening jne (Caspersen et al., 1985; Pitsi et al., 2015; Liikuma Kutsuv Kool, n.d.).

SISSEJUHATUS

Lapse hea tervise seisukohalt on mõõduka kuni tugeva intensiivsusega füüsiline aktiivsus väga oluline. Soovituste kohaselt peaksid 5-17 aastased noored olema eelpool nimetatud intensiivsusel aktiivsed vähemalt 60 minutit päevas (Bingham et al., 2015; WHO, 2020; Fairclough et al., 2006; Masini et al., 2020). Seejuures peaks ideaalis iga 1-tunnise istumisaja järel toimuma vähemalt 10 minutit aktiivset liikumist (Mcmanus et al., 2015; WHO, 2020). Uuringud on aga näidanud, et enamus kooliealistest lastest, sh suur osa erivajadustega lapsi, ei täida füüsilise aktiivsuse soovitatud normi (Bingham et al., 2015; Cindy et al., 2017).

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 2014. aastal avaldatud andmetel on erivajadustega laste ülekaalulisuse risk eakaaslastega võrreldes koguni 38% suurem. Üheks põhjuseks on näiteks see, et manustatud ravimitega võivad kaasneda kõrvalmõjud, mis kätkevad endas kaalutõusu, isude muutlikkust vm ja selle tulemusena võib olla ka füüsiliselt liigutamine omakorda raskendatud. Ühtlasi võib esineda valu või ebamugavustunnet enese füüsilisel liigutamisel (CDC, 2014; Yazdani et al., 2013).

Käesolevat uurimistööd ajendas kirjutama see, et Eesti kooliõpilaste liikumisaktiivsuse tase jääb alla soovitatud normi ja tendents on pigem langeva suunas. Selle uurimiseks on läbi viidud mitmeid uuringuid (Mooses et al., 2016; Haav, 2020). Trendi parandamiseks on Eestis 2016.a loodud programm nimega Liikuma Kutsuv Kool (edaspidi LKK). LKK on Tartu Ülikooli Liikumislabori poolt loodud ja toetab liikuva koolikultuuri kujunemist, pakkudes mentorsüsteemi ja koolitusi. Programm puudutab nii füüsiliselt aktiivset kooliteed, ainetundi, vahetundi kui ka liikumisaktiivsuse kasvu toetavat keskkonda. Tänapäevaks (2021) on programmiga liitunud 148 kooli üle kogu Eesti. Selleks, et ainetunde rikastada, on projekti liikmete poolt loodud liitunud koolide õpetajatele suunatud koolituste kõrval ka kõikidele huvilistele mõeldud liikumist soodustavate ideede andmebaas (ideepank), kuhu on lisatud üle 300 erineva aktiivse tegevuse ja kust on võimalik kõigil ideid ammutada (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.). Küll aga ei ole uuritud, kuidas LKK programmi poolt pakutud tegevused HEV õpilastele sobivad, milliseid takistusi on soovitatud tegevustega seoses esinenud ja kuidas neid on lahendatud. Seda lünka proovib käesolev magistritöö täita.

Töö teoreetilises osas kirjeldatakse kooliealiste õpilaste, sealhulgas HEV õpilaste füüsilise liikumisaktiivsuse mõju tervisele ning õppimisele ja seda, milliseid võimalusi on aktiivse tunni läbiviimiseks võimalik rakendada.

TEOREETILINE ÜLEVAADE

Kooliealiste õpilaste füüsiline liikumisaktiivsus ja selle mõju nende tervisele

Kuigi Eesti kontekstis ei ole HEV õpilaste liikumisaktiivsust eraldiseisvalt uuritud, siis noorte üldine liikumisaktiivsus jääb siiski väga olulisel määral alla soovitud normi (Mooses et al., 2016; Haav, 2020; Gluškova et al., 2021). Tõsiasi, et lapsed veedavad keskmiselt 60% ärkvel olemise ajast istudes, võivad olla väga tõsised tagajärjed. Näiteks seljavalud (Jones & Macfarlane, 2005), rasvumine, südame- ja veresoonkonna haigused (Mcmanus et al., 2015), 2. tüüpi diabeet ning mõnel juhul räägitakse isegi teatud vähkkasvajatest (Thune & Furberg, 2001; Matthews et al., 2012). On välja toodud, et just vähest liikumisaktiivsust on loetud üheks neljast peamistest globaalsete surmajuhtumite põhjustajateks (WHO, 2020).

Mõõduka kuni tugeva intensiivsusega füüsiline aktiivsus stimuleerib meie aju keemilist koostist sellisel moel, et suureneb nii tähelepanuvõime kui ka kognitiivne võimekus, sh paranevad ka akadeemilised võimed (Mullender-Wijnsma et al., 2015; Hendry & Kerr, 1983). Selline füüsiline aktiivsus parandab olulisel määral inimese üldist enesetunnet, olles mõnel juhul suureks abiks ka näiteks stressi, ärevuse ja depressiivsusega võitlemisel (WHO, 2020). Erivajadustega õpilaste kontekstis võib liikumisaktiivsuse tõstmine vähendada olulisel määral tähelepanupuudulikkuse ja hüperaktiivsuse ilminguid (Chen & Phipps, 2021). 2018. aastal avaldatud artiklis toodi välja, et füüsiline aktiivsus mõjus aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (edaspidi ATH) noorte kognitiivsetele võimetele positiivselt. Paranes reageerimisaeg, töömälu, enda tegevuse planeerimise ja probleemide lahendamise oskus. Seda juba peale 20-30 minutit kerget või mõõdukat aktiivsust. Järjepideva füüsilise aktiivsuse rakendamise tulemusena paraneb võime keskenduda ühele asjale pikemat aega, kontrollida tekkinud emotsioone ja enda tegevust teadlikumalt juhtida (Suarez-Manzano et al., 2018). Ühtlasi on erivajadustega õpilaste füüsilise aktiivsuse tõstmise tulemusena leitud ebasobiva käitumise paranemise märke (Suarez-Manzano et al., 2018; Iliadis & Apteslis, 2020).

Kui füüsilise aktiivsuse tõstmisel on niivõrd palju positiivseid aspekte, tekib küsimus, et miks on erivajadustega laste liikumisaktiivsus endiselt madal? Yazdan, Yee ja Chung (2013) toovad erivajadustega laste vanemaid küsitletud uuringus välja vanemate põhjendused, miks on nende laste liikumisaktiivsus vähene. Põhilise argumendina tuuakse välja vähene huvi organiseeritud liikumistegevuste vastu. Ka see, et nende laste võimetele vastavaid programme on väga vähe leida ja/või esineb lastel käitumuslikke probleeme, mille tõttu ei ole võimalik teatud

tegevustest osa võtta. Samas on leitud ka seda, et laste aktiivsust mõjutab lapsevanema eeskuju (Yazdani et al., 2013). Lapsevanemate liikumisaktiivsust ja selle vähesuse põhjuseid uurivast uuringust ilmnes, et üheks enamlevinud vastuseks küsimusele, miks soovitustele vastavalt ei liiguta, on see, et ollakse liiga väsinud ja/või ei ole piisavalt aega (Turu-uuringute AS, 2020). Samas tuleb toonitada, et füüsilise aktiivsuse soovitatud taseme saavutamine ei tähenda alati vaid spetsiifilise sporditegevusega tegelemist ja suurt ajakulu. Mõõduka kuni tugeva intensiivsusega füüsilise aktiivsuse võib saavutada näiteks ka igapäevaste vahemaade läbimisel, majapidamistöõde tegemisel, mängimisel ja muu vaba aja veetmisega seotult. Väga edukalt saab seda ühildada ka töötamise või õppimisega (WHO, 2020).

Kuna lapsed veedavad suure osa oma ajast koolis, on just see õpilaste füüsilise aktiivsuse tõstmisel väga oluline koht (Fairclough et al., 2006; Masini et al., 2020). Peamiselt on koolikeskkonnas füüsilise aktiivsuse toetamisel olnud roll kehalise kasvatusel. Peab aga tõdema, et suur osa koolipäevast on ainetundidel ja neid saaks õpilaste füüsilise aktiivsuse tõstmisel väga hõlpsasti ära kasutada (Erwin et al., 2013; Masini et al., 2020). Eesti kontekstis on koolis füüsilise liikumisaktiivsuse suurema osakaalu kasvatamisse suure panuse andnud LKK.

Varasemalt läbiviidud uuringutest võib järeldada, et füüsiliselt aktiivsete tundide positiivne mõju avaldub nii lühiajaliselt kui ka pikaajaliselt. Lühiajaliseks mõjuks on üldine füüsilise aktiivsuse ning motivatsiooni tõus. Ühtlasi paraneb õpilaste suutlikkus keskenduda ülesandele pikemat aega, mida omakorda võib pidada üheks olulisemaks akadeemilise eduga seotud võtmeküsimuseks (Mullender-Wijnsma et al., 2015; Goh et al., 2016). Füüsiliselt aktiivse ainetunni positiivse mõjuna on välja toodud ka tunnirahu üldist paranemist, õpilaste enesehinnangu tõusu ja ka sotsiaalsete oskuste arengut (Tremblay et al., 2011; Bertills et al., 2018). Põhiliseks pikaajaliseks mõjuks loetakse kehamassiindeksi langust, füüsilise aktiivsuse taseme tõusu ning akadeemiliste oskuste taseme tõusu sellistes ainevaldkondades nagu näiteks matemaatika ja keel. Füüsiliselt aktiivsemal koolipäeval on leitud olevat oluline roll näiteks kirjutamis-, lugemis- ja arvutamisoskuste paranemisel (Mullender-Wijnsma et al., 2015; Donnelly et al., 2009). Lisaks õpivad õpilased liikudes suurema rõõmuga ja leiavad, et sellised tunnid, kus kasutatakse liikumiselemente, on nauditavad. Sellest tulenevalt on ka õpitulemused paremad (Mullender-Wijnsma et al., 2015).

Selliste muudatuste ainetundi integreerimine nõuab loomulikult aega, õpetajapoolset järjepidevust ja vankumatut soovi oma visioon täide viia ja edasi minna ka juhul, kui kõik

esimesel korral õnnestuma ei peaks (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.). Paljud õpetajad on nentunud, et põhiliseks takistuseks, planeerimaks füüsiliselt aktiivset ainetundi, on ajanappus (Dyrstad et al., 2018). Seda eriti siis, kui on lisaks väga palju muid tähelepanu nõudvaid ülesandeid. Eesti õpetajad on ühe mitmest väga suure osakaaluga stressiallikast välja toonud erivajadustega laste jaoks tundide kohandamise (Taimalu et al., 2020; Saks & Sults, 2021). Rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringust TALIS (The Teaching and Learning International Survey) tuli välja huvitav tendents, et koolides, kus on erivajadustega õpilaste osakaal suurem, on ka alustavaid õpetajaid rohkem. Seda põhjendatakse sellega, et sellistes koolides väsivad õpetajad kiiremini ära ja/või põlevad nad läbi. See päädib sellega, et nad kas vahetavad kooli või muudavad sootuks oma eriala (Taimalu et al., 2019). Järjepidev ebaõnnestumine võib tekitada frustratsiooni ja soovi käega lüüa. Oluline on anda õpetajatele toetavat ja julgustavat tagasisidet, et ka väga heal tasemel pedagoog on kunagi algusest alustanud ja korduvalt põrunud (Busch et al., 2001).

Võimalusi füüsiliselt aktiivse ainetunni läbiviimiseks

Ainetundi on võimalik rikastada nii liikumispause kui ka aktiivsete õppemeetoditega. Liikumispauseks loetakse lühikesi, üldjuhul tunni teemaga mitte seonduvaid pause, mis katkestavad hetkeks istumise ja ärgitavad lühiajaliselt liikuma (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.; Masini et al., 2020). Aktiivseteks õppemeetoditeks loetakse õppetegevusi, mis ärgitavad liikuma läbi õppeprotsessi (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.). Seda, kas aktiivsete liikumispause ja aktiivsete õppimismeetodite kasutamine on otseselt seotud õpilaste aktiivsemate tegevuste valiku ja üleüldise suhtumise paranemisega füüsilise aktiivsuse tähtsusesse, on vaja veel uurida. Küll aga saab öelda, et liikumispausidel ja aktiivsetel õppimismeetoditel on olnud oluline efekt saavutamaks WHO soovitatud füüsilise aktiivsuse taset (Masini et al., 2020).

Liis Rüütel (2019) poolt läbiviidud uuringu tulemuste kohaselt, kus osalesid 2., 6. ja 7. klassi õpilased ja õpetajad, hinnati liikumispause efektiivseteks. Nende hinnangul parandavad liikumispausid töövõimet, keskendumisvõimet ja tõstavad oluliselt õpimotivatsiooni. Ühtlasi tekitavad liikumispausid ootusärevust ja elevust (Rüütel, 2019). Mõne liikumispausi (nt tantsuvideod) abil on võimalik juba vaid 2-minutilise tegevuse kestel saavutada mõõdukas kuni tugev kehaline aktiivsus (Kalma, 2015).

Samas on võimalik õppetund läbi viia ka selliselt, et liikumine toimub kas terve tunni lõikes või osaliselt ja on õpitava teemaga otseselt seotud (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.; Masini et al., 2020). Põnevaid liikumist soodustavaid tegevusi klassiruumis kasutamiseks võib leida erinevate ainetundides liikumist soodustavate programmide kavadest. Alustades Eesti kontekstis loodud LKK programmist ja lõpetades näiteks Hollandist alguse saanud The Class Moves (The Class Moves, n.d.; Mcminn et al., 2011) programmiga, Ühendkuningriigis kättesaadava Everybody Active Every Day (icf, n.d.) programmi ja Ameerikas kasutatavate programmide Take10 (ILSI, n.d.; Mcminn et al., 2011) ja Energizers (Mcminn et al., 2011), mille kavades leidub hulganisti ideid. Ainetundi rikastavad ja lisavad liikumist ka näiteks Soome Liikkuva Koulu programmi raames loodud X-breik slaidid, mida on lihtne kasutada erinevates õppeainetes õpitu kordamiseks või lihtsalt väikeseks aktiivseks puhkepausiks ainetunnis (Liikkuva Koulu, n.d.). Samas on tähelepanu väärivaks asjaoluks see, et väljatoodud programmid ei käsitle eraldi erivajaduste temaatikat ja seda, kas ja mil määral tegevused kaasavas klassis rakendamiseks kohandusi vajavad.

Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine füüsiliselt aktiivsesse ainetundi

Eestis kehtiva põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi korraldatakse haridusliku erivajadusega (HEV) õpilaste õpe lähtudes kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib HEV õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis. See tähendab seda, et hariduse korraldamisel peetakse silmas iga õpilase individuaalseid erisusi (Haridus- ja noorteamet, n.d.). Sellest tulenevalt on füüsiliselt aktiivse ainetunni loomisel vaja õpetajal arvestada ka HEV õpilaste võimetega ja nende võimalusi õppetegevustest osa võtta.

2016. aastal viidi läbi mahukas uuring (Räis et al., 2016) ja selle raames koostati ka temaatiline raport, mis käsitles haridusliku erivajadusega õpilaste kaasamise temaatikat ja ühtlasi ka seda, milliseid hariduslikke erivajadusi esineb õpilastel EHIS andmetele tuginedes kõige sagedamini. Kallaste (2016) leidis, et kõige sagedasem on kergemate hariduslike erivajaduste määramine (kirjutamis-, arvutamise- ja lugemisraskus, ajutine õpiraskus, õpiraskus, düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid, kerge intellektipuue ja tervislikud põhjused). Üks kõige sagedamini esinevaid kombinatsioone on arvutamise-, kirjutamis- või lugemisraskus ning ajutine õpiraskus. Sellesse kategooriasse kuulub mitmeid tuhandeid õpilasi. Väga olulisel määral on tõusnud 2010ndast aastast või hiljem kasutusele võetud kirjutamis-, lugemis- või

arvutamiskeskus ja ATH. ATH-d on 2014. aasta seisuga EHISes märgitud 1497 õpilasel. Erinevaid kombinatsioone erivajadustest on aga kokku üle tuhande ja seega tuleb ka õppe korraldamisel ja kohanduste tegemisel lähtuda õpilase individuaalsetest erisustest (Kallaste, 2016).

HEV õpilaste füüsilise aktiivsuse tase ja selle põhjused sõltuvad suuresti nende individuaalsetest erivajadustest. On leitud, et näiteks autismispektrihäirega ja intellektipuudega laste füüsilise aktiivsuse tase on pigem madal põhjusel, et nende valitud mängud on tihti istuvad. Nad eelistavad olla üksinda ja ei soovi üldjuhul osa võtta kaasõpilaste tegevustest (Bingham et al., 2015; Cindy et al., 2017). Kuna õpetaja on suures klassis enamasti üksinda ja tööülesandeid on palju, siis ei jagu tal piisavalt aega, et tegeleda õpilaste motiveerimise ja julgustamisega süvitsi. Nii jäävad osa õpilastest tihtilugu tegevustest eemale (Nilsen, 2018). On leitud, et sotsiaalselt väheaktiivsete indiviidide ja madala füüsilise aktiivsuse vahel on seos (Memari & Ghaheri, 2014). Vähesel liikumisel tõuseb nende ülekaalulisuse risk aga koguni 3-6 korda (Cindy et al., 2017).

Õpilased, kellel esinevad tundeelu- ja käitumiskeskused, sotsiaalse arengu häired, õpiraskused, ATH tunnused vmt liiguvad võrreldes autismispektrihäirega või intellektipuudega lastega meelsamini. Soovitatud normi nad üldjuhul siiski ei täida (Bingham et al., 2015; Cindy et al., 2017; Mercurio et al., 2019). Nende õpi- ja tööharjumused on nõrgad ja tähelepanu kergesti hajuv (Kuronja et al., 2018; Mazzoli et al., 2019). Uuringutulemuste järgi on käitumiskeskuste ja tähelepanuhäirega õppijate puhul madalamad ka sotsiaalsed oskused, koostöövõime oskused ning enesehinnang (Gendron et al., 2004). Tihti kaasuva madala motivatsiooni tõttu on neid õpilasi õppetegevustesse (sh füüsiliselt aktiivsetesse) kaasata pigem väljakutse ja see eeldab õpetajalt väga head planeerimise ja tegevuse läbiviimise oskust (Kuronja et al., 2018). Kalma (2015) uuringust, mis käsitles 1. klassis õppivate õpilaste liikumispauside rakendamist, selgus, et uuringus osalenud pigem passiivne õpilane hindas tantsuliigutuste ülesannet liiga raskeks. Kui tegevus ei ole õpilase vajaduste jaoks kohandatud, ilmneb suurema tõenäosusega passiivsust ja/või ka vastuhakku tegevustele (Coates & Vickerman, 2010; Healy et al., 2013).

Paljud eelnevalt välja toodud programmidest leitavad füüsiliselt aktiivsed tegevused on suurele osale õpilastest väga motiveerivad ja on suureks abiks, täitmaks WHO (2020) poolt soovitatud füüsilise liikumise taset (Lowden et al., 2001). Küll aga on paljud nendest tegevustest erivajadustega õppija jaoks sobimatud. Seda põhjusel, et need eeldavad teatud oskusi, mis osadel

erivajadustega õppijatest puuduvad. Näiteks ei suuda ATHga õpilane kuulata kontsentreeritult õpetaja juhiseid või autismispektrihäirega õppija taluda füüsilist kontakti ja/või lärmi. Ühtlasi on klassikollektiivis õpilasi, kelle motiveeritus ja liikumissoov on madal ja kes vajavad teistmoodi lähenemist. Need nüansid teevad liikumiselementide kasutamise kaasavas ainetunnis väga keeruliseks. Õpetajal on raske leida parimat võimalikku lahendust, mis õpilasi end füüsiliselt liigutama motiveeriks (Mcminn et al., 2011). Get Active In the Classroom (2017) kogumikus on välja toodud, et tegevuste klassitundi toomisel on oluline jälgida nende sobivust kõikide klassis õppivate õpilaste võimetega. Näiteks tuleks läbi mõelda, kas mõni õpilastest vajab lisaselgitusi, näitlikustamist või füüsilist abi võrreldes kaaslastega. Ühtlasi tuleb mõelda sellele, millist suhtlusviisi õpilane kasutab (verbaalne, viipekeel, osutamine vm). Oluline roll on tegevuse esitamisel/tutvustamisel ja ühiste reeglite kokkuleppimisel. Näiteks selles, millise märguande peale tegevust alustatakse või kuidas see lõpetatakse. Ülesande kulgemise kohandamiseks on erinevaid viise. Erisusi on võimalik rakendada liikumistegevuse kiiruses, distantisis, kestuses, vahendite omadustes, keskkonnas jm (Get Active In the Classroom, 2017). Dupaul ja Weyandt (2006) on oma ülevaateartiklis välja toonud, et üheks edukaks strateegiaks õpilaste füüsiliselt aktiivsetesse tegevustesse kaasamisel on valikute andmine. Kui õpilane on saanud ise (õppe)tegevuse valiku langetamisel osaleda, on soov sellest osa võtta suurem. Ühtlasi on leitud abi sellest, kui õpilased saavad ise üksteist õpetada (Dupaul & Weyandt, 2019).

On oluline, et õpetaja valiks tunnis kasutatavad strateegiad ja võtted väga teadlikult ja situatsioonipõhiselt, pidades seejuures silmas kogu klassi heaolu (Tegtmejer, 2019). On leitud, et just õpetaja suhtumine ja hoiak on kõige olulisemaks eduka kaasamise printsibiiks. Õpilase toetamine ja tema suhtes empaatia välja näitamine võib tuua väga positiivseid tulemusi. Ka õpetaja, kel ei ole vastavat ettevalmistust HEV õpilastega toimetulemisel ja kaasava hariduse rakendamisel, on võimeline leidma innovaatilisi lahendusi, kui ta on avatud ja valmis panustama (Kaur et al., 2015; Obiakor et al., 2012). Samas on murettekitavaks asjaoluks see, et Eesti õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes on viimaste uuringute kohaselt pigem negatiivsed. Suur osa õpetajatest tunnevad, et nende teadmised kaasava hariduse rakendamiseks ei ole piisavalt head. Ühtlasi puudub vajalik ressurss (nii inim- kui ka ajaline ressurss) ning sellest tulenevalt tunnevad õpetajad frustratsiooni. Nad on väsinud ja tihti ka läbipõlemise äärel (Saks & Sults, 2021). Sama tulemuseni jõuti ka 2016. aastal Eesti Rakendusuuringu Keskus Centar poolt läbiviidud uuringus, mille järgi pooled küsitlusele vastanud tavakoolide õpetajatest peavad

kaasava hariduse rakendamise takistuseks õpetajate väheseid teadmisi ja oskusi. Tulemustest selgus, et ligi 75% õpetajatest vajaksid kindlasti täiendavaid koolitusi (Räis et al., 2016).

Kokkuvõtteks võib öelda, et erivajadustega õppijate füüsiline liikumisaktiivsus on oluline teema. Suur osa HEV õpilastest on füüsiliselt aktiivsetes tegevustes pigem passiivsed. Samas on õpetajatel ajaressursi, lisainimressursi ja piisavate teadmiste nappuse tõttu teinekord keeruline õpilasi end liigutama motiveerida. Kuna õpilased veedavad üsna suure osa oma päevast (aine)tunnis, on võimalik seda keskkonda väga edukalt õpilaste füüsilise aktiivsuse taseme tõstmisel kasutada. Seda siis kas füüsiliselt aktiivsete õppetegevuste ja/või liikumispauside näol. Oluline on arvesse võtta erivajadustega õpilaste individuaalseid erisusi ja vastavalt sellele tegevusi valida ja/või neid vajadusel kohandada. LKK programmi poolt pakutakse koolitusi, mis suunavad õpetajaid ainetunnis rohkem füüsiliselt aktiivseid tegevusi kasutama. Samas ei sisalda käesoleval hetkel LKK programmi põhimoodul erivajaduste temaatikat puudutavat osa. Seetõttu puuduvad soovitud ja materjal selle kohta, kuidas saaks kaasavas ainetunnis soodustada liikumistegevuse suuremat osakaalu. Et õpetajate niigi suure töökoormuse juures võimalikult vähe lisakohustusi füüsiliselt aktiivsete tegevuste kasutamisega seoses lisada, oleks vaja infot, teadmisi ja häid praktikaid, kuidas oleks juba olemasolevat materjali kõige efektiivsem kohandada/muuta ja seejärel kaasavas ainetunnis kasutusele võtta. Ühtlasi on vaja leida viise, kuidas motiveerida neid õpilasi, kes füüsiliselt aktiivsetest tegevustest osavõtmisest pigem hoiduvad. Käesolev uurimistöö pakub LKK programmi koolitajatele ja õpetajatele ideid ja praktikute poolt soovitatud töötavaid lahendusi, kuidas LKK programmi poolt tutvustatud liikumistegevusi kaasavas klassis võimalikult efektiivne kasutada oleks.

Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada olukord selle osas, milline on LKK programmist osavõtvate õpetajate kogemus, kasutamaks kaasavas ainetunnis liikumist soodustavaid tegevusi. Magistritöö tulemustest lähtuvalt on võimalik edaspidi füüsiliselt aktiivseid tegevusi tutvustavates koolitustes keskenduda ka erivajadustega õpilastele suunatud nüanssidele - mida takistuste ilmnedes teha ja kuidas tegevusi vajadusel kohandada.

Magistritöö eesmärgist tulenevalt sõnastati neli uurimisküsimust:

- Milliseid ja millises mahus füüsilist liikumist soodustavaid tegevusi LKK programmist osavõtvad õpetajad kaasavas ainetunnis kasutavad?
- Kas ja milliseid lühiajalisi muutusi on õpetajad õpilaste juures füüsiliselt aktiivsete tegevuste kasutusele võtmisel märganud?

- Kas ja milliseid kohandusi teevad LKK programmist osavõtvad õpetajad liikumist soodustavate tegevuste läbiviimisel kaasavas klassiruumis?
- Milliseid strateegiaid õpetajad kasutavad motiveerimaks HEV õpilasi osalema füüsiliselt aktiivsetes tegevustes?

METOODIKA

Uurimistöö eesmärgi täitmiseks kasutati nii statistiliste andmete kirjeldamist kui ka üksikisiku arvamuste ja kirjelduste ning nendevaheliste seoste leidmist. Töös kasutati kvantitatiivse ja kvalitatiivse uurimisviisi kombinatsiooni.

Valim

Käesoleva uuringu läbiviimisel kasutati sihipärast valimit. Töö esialgsesse valimisse kuulusid kõik LKK programmiga liitunud I ja II kooliastme tavakooli õpetajad, kelle klassis õpivad üheskoos teistega ka HEV õpilased.

Valimisse kuulumise kriteeriumiteks oli lisaks eelpool nimetatule ka see, et õpetajad töötaksid koolis, mis on LKK programmiga liitunud. Ühtlasi oli eelduseks, et nad oleksid läbinud vähemalt ühe aktiivsete ainetundide LKK baasõppe koolituspäeva. Sellised kriteeriumid olid olulised seetõttu, et veenduda uuringust osa võtvate õpetajate kogemuse olemasolus aktiivsete tegevuste ainetunnis läbiviimisel. Valimisse kuuluvad õpetajad on tähistatud juhuslikus järjekorras lisatud koodidega n1-n36. Selleks, et lugejal oleks lihtsam tsitaatide autorit ja tema klassis esinevate HEV liikide esinemist kokku viia, on lisatud tabel, kust on näha õpetaja kood ja tema klassis esinevad hariduslikud erivajadused (lisa 1).

Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati ankeetküsitlust. Küsitlus asus Google Docs keskkonnas ja selle link saadeti valimisse kuuluvatele õpetajatele e-kirja teel. E-kirjas rõhutati, et ankeedile vastamine on vabatahtlik ja uuringust saadud andmeid analüüsitakse neid isikuga seostamata. Vastused laekusid töö autori Google Docs keskkonda automaatselt. Ankeedi eeliseks võib pidada seda, et selle abil on võimalik jõuda väga paljude valimisse kuuluvate inimesteni ning vastaja saab ise valida küsimustikule vastamise aja ja koha (Hirsjärvi et al, 2005).

Küsitlus koosnes kolmest jaost, millest esimeses osas saadakse ülevaade vastajate üldandmetest. Teises osas saadakse ülevaade õpetajate kogemuse kohta LKK programmi ja aktiivsete tegevuste kasutamisega seoses. Ühtlasi sooviti välja selgitada, milliseid HEV-e valimisse kuuluvate õpetajate klassides esineb. See, kas õpilased olid või ei olnud Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) märgitud, ei olnud siinkohal oluline. Hariduslike erivajaduste väljatoomisel paluti õpetajatel vastata avatud küsimusele - õpetajad said küsimusele vastata oma sõnadega, mitte ei pidanud valima sobivaimat vastusevarianti. Olulised olid õpetajate poolt väljatoodud erisused ning käitumise/väljendusviiside kirjeldused, mida nad on aktiivseid ainetunde läbi viies märganud ja millest tulenevalt on tekkinud vajadus aktiivsete tegevuste läbiviimisel sekkuda ja/või tegevusi kohandada. Töö autor on teadlik, et sellised andmed annavad üldjuhul sisult kirju andmestiku, mida võib olla raske kodeerida (Hirsjärvi et al, 2005), kuid töö teoreetilisest osast lähtudes ei pruugi õpetajatel olla piisavalt palju infot/teadmisi, et õpilaste diagnoose ja/või EHISes kirja pandud infot piisavalt täpselt märkida. Ühtlasi tõdetakse Eesti rakendusuuringute keskuse CENTAR poolt läbi viidud uuringu lõppraportis (2016), et klassifikaatoris väljatoodud kategooriad ei anna piisavalt infot meetmete kavandamiseks, kuna peamist probleemide allikat ei ole võimalik niimoodi identifitseerida (Räis et al., 2016). Töö analüüsivas osas on võetud arvesse õpetajapoolseid märkusi/kirjeldusi ja hariduslikud erivajadused on EHIS klassifikaatorit aluseks võttes siiski kategooriatesse jaotatud. Töö valiidsuse tõstmiseks saadeti õpetajate vastused ka juhendajale kategoriseerimiseks, et saada eksperthinnang. Lõplikud tulemused said kinnituse arutelu tulemusel. Küsitluse teises osas uuriti ka selle kohta, milliseid lühiajalisi muutusi õpetajad peale aktiivsete tegevuste kasutusele võtmist HEV õpilaste juures märganud on. Pikaajalisi muutusi siinjuures ei uurita, kuna see oleks eeldanud pikaajalisemat õpilaste jälgimist.

Küsitluse kolmandas osas leitakse, milliseid takistusi õpetajad konkreetsete aktiivsete tegevuste läbiviimisel näevad ja milliseid kohandusi sellega seoses teevad. Välja oli toodud 13 ülesannet nende aktiivsete tegevustega, mida LKK programmi aktiivsete ainetundide baaskoolituse esimeses osas õpetajatele tutvustatakse. Koolituse läbiviijate sõnul on antud koolitusel tutvustatud tegevused olnud läbi aastate sarnased ja kõik aineõpetajad, kes osalenud on, on saanud neid kohapeal praktiliselt läbi teha. See tähendab, et need tegevused on LKK programmiga liitunud ja aktiivsete ainetundide baaskoolitusel osalenud õpetajatele juba tuttavad ja ilmselt on olnud aega neid ka klassi kontekstis kasutusele võtta ning kitsaskohti leida. Väljatoodud tegevuste täpseid kirjeldusi töös ei esitata, kuna LKK programmi eestvedajad

soovivad tegevusi jagada vaid koolitusel osalenutega (va tegevused, mis on leitavad ka ideepangast). Tööst leiab vaid tegevuste nimetused, nende levimuse vastanud õpetajate seas ja põgusa, paarist lausest koosneva, ülevaate. Ühtlasi leiab iga tegevuse juurest info, kas antud tegevus on küsimustikule vastanud õpetajate hinnangul kirjalikult esitatud kujul läbiviidav. Tegevused olid õpetajatele ankeetküsitlustes esitatud sellisel kujul, nagu need LKK programmi koolitajate poolt koolituspäevale järgnevalt kirjalikul kujul saadetud olid.

Küsitluse teises ja kolmandas jaos olid suures osas esindatud avatud küsimused, millele vastamisel oodati veidi pikemat kirjeldust. Vastused sisaldavad vabu arvamusalaldusi ja hinnanguid. Ankeetküsitluse küsimuste väljatöötamise aluseks olid käesoleva magistritöö uurimisküsimused ja eesmärk.

Andmeanalüüs

Ankeetküsitluste abil kogutud statistilised andmed koguti Microsoft Office Excel (2013) programmi ning kodeeriti need. Seejärel analüüsiti andmeid andmetöötlusprogrammis SPSS Statistics (2021). Kasutati kvantitatiivset sisuanalüüsi, kus andmed kategoriseeriti sisulise sarnasuse alusel ning leiti vastuste sagedused vastajate arvu näol. Aktiivsete tegevuste läbiviimisel tekkinud takistuste ilmnemise ja nende ületamise analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Uurimuse käik

Uurimuse empiiriline osa viidi läbi 2021. aasta septembrist kuni detsembrini. Esimese sammuna kontakteeruti e-kirja teel LKK programmiga liitunud koolide direktorite ja/või õppealajuhatajatega, küsimaks infot, kes I-II kooliastme klasside õpetajatest on läbinud vähemalt ühe aktiivsete ainetundide baaskoolituse päeva ja kes neist õpetavad kaasavas klassis. Info LKK programmiga liitunud koolide kohta saadi LKK programmi koduleheküljelt. E-kiri saadeti välja kõikide LKK programmiga liitunud 148 kooli direktorile ja/või õppealajuhatajale. 148st koolist 11s toodi välja, et hetkel puudub vajalik ressurss (eelkõige aeg), et uuringus osaleda. 4 koolijuhti andsid teada, et nende koolis kriteeriumitele vastavad õpetajad, kes võiksid uuringus osaleda, puuduvad. 11 koolijuhti andsid teada, et saadavad minu üleskutse edasi õpetajatele ja/või tegelevad valimisse sobivate õpetajate otsimisega. 9 koolijuhti pakkusid välja õpetajad, kes kriteeriumitele vastavad ja võiksid potentsiaalselt uuringust osa võtta.

Enne kõikidele väljapakutud õpetajatele kirjutamist ja ankeetküsitluse (lisa 2) välja saatmist, viidi läbi pilootuuring kahe valimisse kuuluva õpetajaga, et testida küsimustiku sobivust. Ankeetküsitlusele paluti tavapärasel moel vastata ja seejärel tagasisidet anda. Välja toodi mõned tähelepanekud, mille töö autor arvesse võttis ja lähtuvalt saadud infost ankeetküsitluses muudatusi tegi. Näiteks paluti lisainfot selle osas, milliseid strateegiaid küsimuse *Kuidas kaasata erivajadustega õpilasi võimalikult efektiivselt aktiivsetesse tegevustesse? Milliseid strateegiaid olete kasutanud?* juures täpsemalt silmas peetakse. Küsimuse juurde lisati selgitus mõne töö teooriaosas väljatoodud näite näol (nt valikute andmine, teiste õpetamine). Ühtlasi lisati küsimuse *Kas kasutate rohkem tunni teemaga seonduvaid aktiivseid tegevusi või kasutate rohkem tunni teemaga mitteseonduvaid aktiivseid tegevusi?* juurde vastusevariant, kus saab valida, et mõlemaid variante kasutatakse võrdselt. Peale pilootuuringu läbiviimist kirjutati kõikidele valimisse kuuluvatele õpetajatele, kes kooli juhtkonna poolt välja pakuti. Ankeetküsitlusele vastas 14 õpetajat.

Kuna esialgsele üleskutsele vastamata jätmise protsent oli sihipärast valimit silmas pidades väga kõrge (üle 70%), siis sellest tulenevalt saadeti kõikidele mittevastanud koolidele ja nendele, kes lubasid potentsiaalselt sobivate õpetajatega konsulteerida, 3 nädalat peale algse kirja saatmist uus e-kiri. Kirjas anti teada, et järgmisel nädalal alustatakse kogutud andmete kohta kokkuvõtete tegemist ja sellega seoses uuritakse, et ehk on antud koolis siiski õpetajaid, kes sooviksid uuringus osaleda. Üleskutsele vastas 8 koolijuhti, kes olid valmis uuringus osalema ja potentsiaalselt valimisse kuuluvaid õpetajaid informeerima. Seejärel kirjutati koolijuhi poolt välja pakutud õpetajatele ja saadeti ankeetküsitlusele viitav link. Ankeetküsitlusele vastas esialgu kokku 14 õpetajat, seejärel veel 28. 6 vastanut töö valimisse kuulumise kriteeriumitele ei vastanud, töötades erikoolis/eriklassis või õpetades klassis, kus nende hinnangul erivajadusega õpilasi ei õpi. Sellest tulenevalt arvati nende vastused analüüsi osast välja. Lõplikku valimisse kuulus seega 36 õpetajat.

TULEMUSED

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada kaasavas klassis õpetavate õpetajate kogemus seoses aktiivsete tegevuste läbiviimise ja kohandamisega. Tööst ilmneb, mida kaasavas klassis õpetavad aineõpetajad liikumist soodustavate tegevuste läbiviimisel arvestama peaksid.

Andmeanalüüsis saadud tulemused on peale valimisse kuuluvate õpetajate taustandmete väljatoomist esitatud uurimisküsimuste kaupa eraldi peatükkides.

Uurimuses osalenud õpetajate taustandmed

Käesoleva magistritöö empiirilisest osast võttis osa 36 tavakoolis töötavat õpetajat, kes kõik õpetavad kaasavas klassis. Uuringus osalenud õpetajatest 20 töötasid I kooliastmes, 6 töötasid II kooliastmes ja 10 vastanud õpetajat töötasid nii I kui ka II kooliastmes. Haridustase jagunes respondentide vahel järgmiselt: magistrikraad on omandatud 29 õpetajal, bakalaureusekraad on 6 õpetajal ja 1 vastajatest on keskharidusega. 24 vastanud õpetajal (66,7% vastanutest) on koolis töötamise kogemust rohkem kui 10 aastat, 12 respondendi kogemus jagunes vahemiku *vähem kui 1 aasta* kuni *7-10 aastat* vahel (tabel 1).

Tabel 1. Õpetaja kogemus (aastates) õpetajana töötades

Kui mitu aastat	Vähem kui 1 aasta	1-2 aastat	3-4 aastat	5-6 aastat	7-10 aastat	Rohkem kui 10 aastat
Vastamiste arv	1	1	3	3	4	24

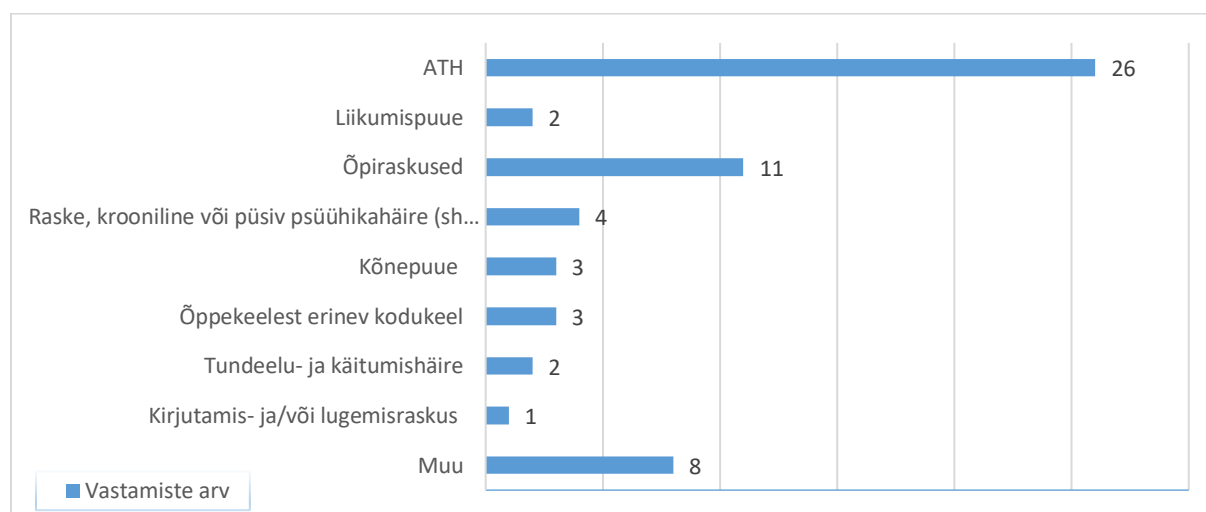
9 respondendi vastustest järeldub, et neil on eripedagoogiline väljaõpe, mis kujutab endast kas eripedagoogika eriala tasemeõpet (bakalaureus/magistrikraad) või pikema koolitussarja (360 akadeemilist tundi sisaldav koolitus/eripedagoogika kursus/aastane koolitusprogramm) läbimist. 10 vastajat märkisid, et nad on läbinud erinevaid lühikoolitusi/-kursusi. 17 õpetaja vastustest ilmneb, et neil puudub igasugune ettevalmistus eripedagoogilise väljaõppe näol. LKK programmiga kokkupuude on vastanud õpetajatel varieeruv, jäädes *vähem kui 1 aasta* ja *5 aasta* vahemikku. Jagunemisest saab ülevaate järgnevast tabelist (tabel 2).

Tabel 2. Õpetajate kokkupuude (aastates) LKK programmiga

Kui mitu aastat	Vähem kui 1 aasta	1-2 aastat	3-4 aastat	5 aastat
Vastamiste arv	8	17	8	3

Kogemus LKK programmiga on kõikidel vastanutel pigem positiivne (33 vastanut) või neutraalne (3 vastanut).

Et saada ülevaade sellest, milliseid erivajadusi õpetaja õpetatavas kaasavas klassis esines, paluti vastajatel kirjeldada, kuidas õpilaste erivajadused väljenduvad. Kirjeldused olid üldjoontes mõistetavad ja neid oli võimalik EHSe HEV klassifikaatorile tuginedes kategoriseerida järgmiselt: ATH; liikumispuue; õpiraskused; raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismspektrihäire); kõnepuue; õppekeelest erinev kodukeel; tundeelu- ja käitumishäire; kirjutamis- ja/või lugemisraskus; muu. Vastuste jagunemine kategooriate vahel on nähtav tulpdiagrammis (joonis 1).



Joonis 1. Õpetajate kirjeldustest tulenevalt tekkinud HEV kategooriad ning nende esinemise sagedus

Andmetest lähtudes saab öelda, et ATH ilminguid märgiti õpetajate poolt kõige enam. ATH kategooria alla kuulusid nii üliaktiivsuse, tähelepanupuudulikkuse kui ka nende mõlema kombinatsiooniga seotud kirjeldused. Raske, kroonilise, püsiva psüühikahäire (sh autismspektrihäire) kategooria alla lahterdusid nelja õpetaja vastused, kellest kolm nimetasid autistlikke jooni ja üks õpetajatest tõi välja nii autistlikud jooned kui ka ärevushäire.

Kategooria *muu* alla lahterdati tunnused, mida ei osatud ühegi haridusliku erivajaduse kategooria alla liigitada, sest infot oli liiga vähe. Näiteks olid õpetajad välja toonud: *individuaalne juhendamine* (n2; n20), *lühem keskendumisvõime* (n2), *(laps) ei soovi osaleda* (n34); *laps on tegevustest väsinud ja ei tee kaasa; tegevused ärritavad erivajadusega lapsi* (n15). Kuna sellised tunnused on väga üldised, lahterdati vastus kategooria *muu* alla. Ühtlasi kuuluvad kategooria *muu* alla ka need vastused, kus kirjeldusi välja ei toodudki: *erivajadusega õpilane*

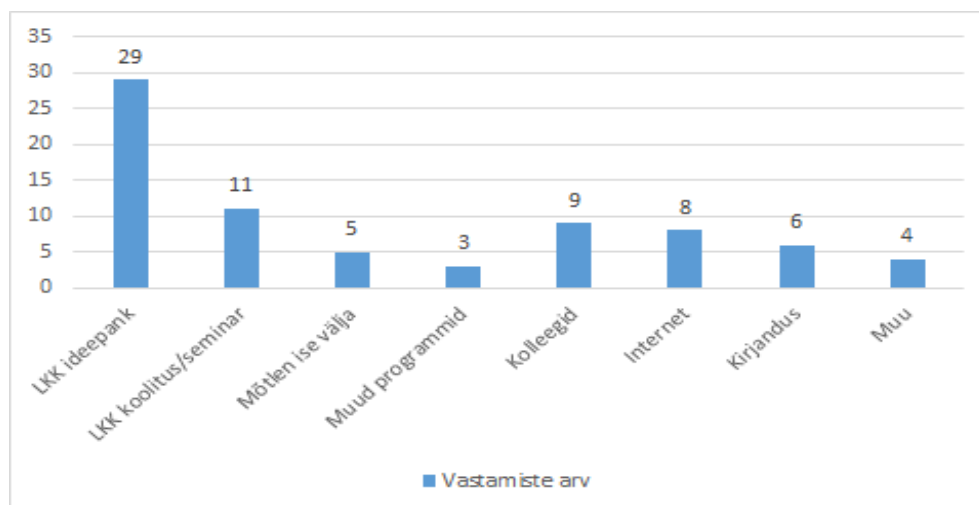
*käib ainult üksikutes tundides kogu klassi juures, muidu on väikeklassis. Tavatunnis ta ei tööta kaasa, kui ei taha (n13); füüsilisi erivajadusi pigem ei ole (n18). Üks õpetaja (n24) vastas väga üldistavalt, mida tema hinnangul erivajadus klassi kontekstis üldse tähendab. Ka seda vastust ei kategoriseeritud ühegi kindla HEV kategooria alla, vaid liigitati lahtrisse *muu*. Samas tuli selle õpetaja teistest vastustest välja, et tegemist on suure tõenäosusega klassiga, kus õpib õpiraskustega õpilane.*

Vastanud õpetajad said oma kooli tugimeeskonna tuge hinnata 5-pallisel Likerti skaalal, kus 5 tähistas *tunnen tuge* ja 1 *ei tunne tuge*. Tulemustest lähtub, et õpetajad tunnevad, et neil on tugi kooli tugimeeskonna näol olemas ja seda hinnatakse pigem kõrgelt. Kõige enam hinnati oma kooli tugimeeskonna tuge hindegaga “4” (13 vastajat). Sellele järgneb hinne “5” (12 vastajat), hinne “3” (9 vastajat) ja 2 vastanut tunneb, et saab tugimeeskonna tuge hinnata viiepallisüsteemis hindele “2”. Vastuseid, mis oleksid viidanud tugimeeskonna puudumisele, ei esinenud.

Järgnevalt tutvustatakse uuringutulemusi uurimisküsimuste kaupa.

Milliseid ja millises mahus füüsilist liikumist soodustavaid tegevusi LKK programmist osavõtvad õpetajad kaasavas ainetunnis kasutavad?

Enamasti toovad vastanud õpetajad aktiivsete tegevuste leidmiseks välja LKK programmi ideepanga, mis on LKK programmi koduleheküljele lisatud kõikidele huvilistele ligipääsetav andmebaas (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.). Võimalusi, kust aktiivsete tegevuste ideid leitakse, on aga teisigi. Järgnevalt on välja toodud joonis, kust leiab õpetajate vastused seoses aktiivsete tegevuste ideede leidmisega (joonis 2).

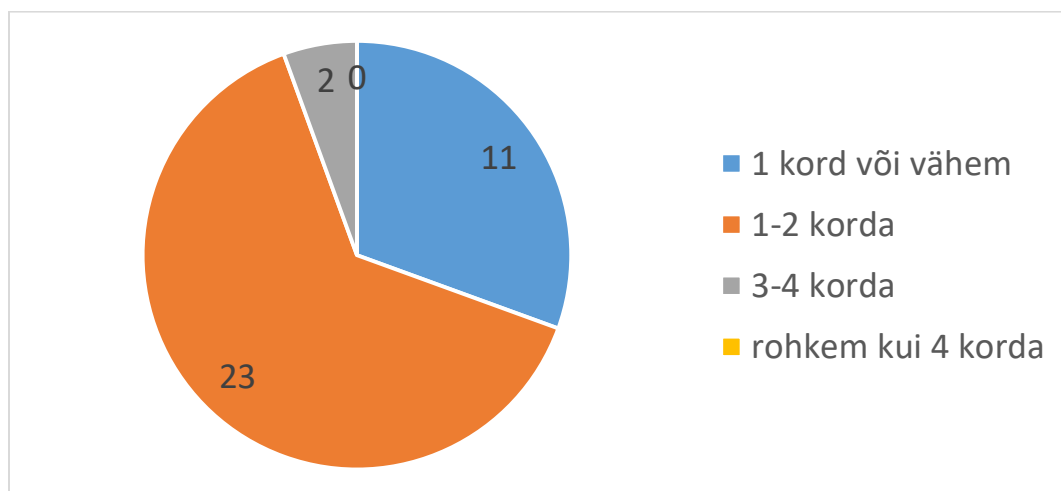


Joonis 2. Aktiivsete tegevuste leidmiseks kasutatavad allikad

Vastanud õpetajatest 10 on märkinud, et peavad oluliseks aktiivsete tegevuste leidmise allikaks erinevaid koolitusi/seminare (sh LKK programmi poolt pakutavaid). Ka kolleegidelt saavad õpetajad infot, mis neid uute ideede leidmisel aitab. 3 vastajat toovad välja teisigi programme, mis soodustavad ainetunnis aktiivsete tegevuste kasutamist. Näiteks: VEPA programmis kasutatavad Memme vigurid; Just Dance tantsuvideod, Vaikuseminutid, tasakaaluharjutused/jooga. Õpetajad nimetavad ka õpetajalt-õpetajale ning lõimitud aine- ja keeleõppe koolitusi/seminare.

Variandi *muu* alla kuulusid need vastused, kus toodi välja üksikult esinevad vastused, nagu näiteks rohkem kui 10 aastat koolis töötanud õpetaja poolt antud vastus *kogemustepagas* (n2). Üks pikaaegselt koolis töötav õpetaja (n12), kes hetkel töötab II kooliastmes ja kes oli eelpool antud vastustele tuginedes arvamusel, et *õpilase puhul viib liikumispaus lapse tähelepanu ja uuesti tunnitöö juurde tagasi tulla on probleem*, tõi välja, et ta ei ole tegevusi ühestki allikast otsinud. Ühtlasi ei ole ta enda hinnangul omast laiskusest ka ühtki LKK aktiivsete ainetundide baaskoolitusel tutvustatud tegevust läbi viinud. Samas selgub õpetaja vastustest, et ühe koolitunni jooksul kasutab ta aktiivseid, eelkõige tunni teemaga mitteseonduvaid tegevusi keskeltläbi 1-2 korda (nt siseronimisrada). Õpetaja vastustest selgub, et tal puudub eripedagoogiline väljaõpe (sh ei ole välja toodud ühtegi kursust/koolitust), samas koolipoolse tugimeeskonna tuge hindab õpetaja viiepallisüsteemis hindele “5”. Üks õpetaja toob välja, et hoiab silma peal ka välismaiste koolide tegevustel ja rõhutab, et sealt on palju üle võtta (n22).

Vastanud õpetajatest 19 kasutavad nii tunni teemaga otseselt seotud aktiivseid tegevusi kui ka tunni teemaga otseselt mitteseotud liikumistegevusi võrdselt. Õpetajate seast 11 kasutavad rohkem tegevusi, mis on otseselt tunni teemaga seotud ja valimisse kuuluvatest õpetajatest 6 kasutavad rohkem tunni teemaga otseselt mitteseotud olevaid tegevusi. Viimasena nimetatud kategooria alla kuuluvad näiteks liikumispausid, mis katkestavad hetkeks tunni teema ja ärgitavad õpilasi liikuma (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.). Seda, kui palju kordi ühe koolitunni jooksul aktiivseid tegevusi kasutatakse, saab välja lugeda järgnevast diagrammist (joonis 3).

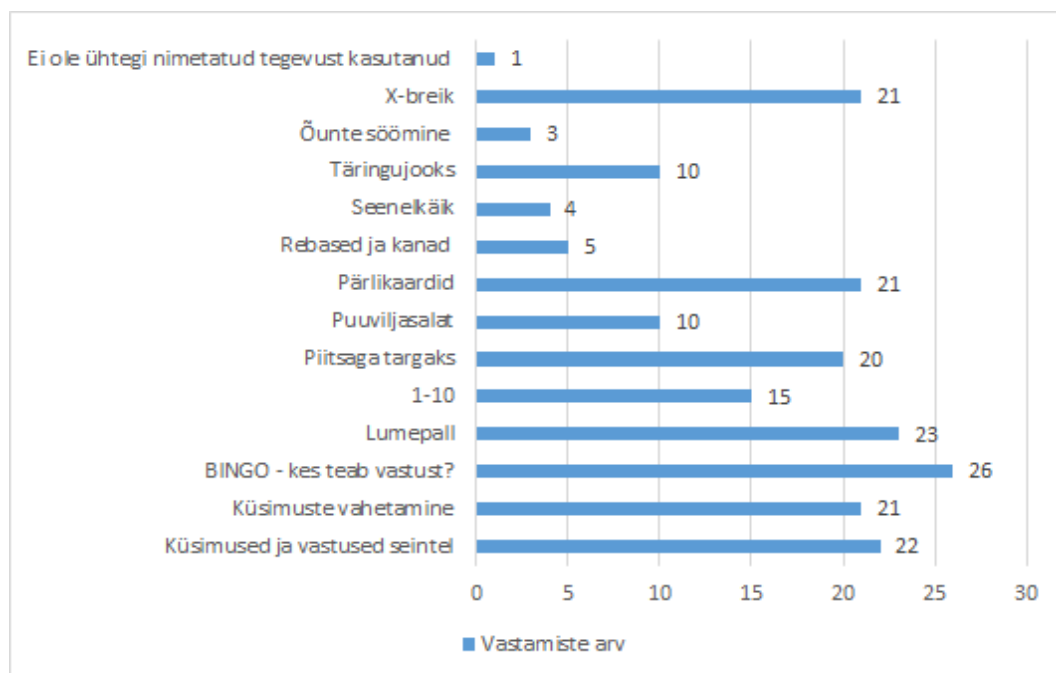


Joonis 3. Aktiivsete tegevuste kasutamiskiirus ühe koolitunni jooksul

Vastajate seast üle poole tõid välja, et keskmiselt viivad nad aktiivseid tegevusi ühe koolitunni jooksul läbi 1-2 korda. Rohkem kui 4 korda ühe ainetunni jooksul ükski vastanud õpetajatest aktiivseid tegevusi läbi ei vii. Kui võrrelda, et mitu korda ühe tunni jooksul kasutatakse tegevusi, mis on otseselt tunni teemaga seotud ning mitu korda kasutatakse tegevusi, mis ei ole tunni teemaga otseselt seotud, siis selgub, et tunni teemaga seotud tegevusi viiakse oluliselt rohkem läbi kategoorias *1-2 korda*, tunni teemaga mitteseotud tegevusi viiakse oluliselt rohkem läbi kategoorias *1 kord või vähem*. Kui võrrelda õpetajate kogemust sellega, milliseid tegevusi ta kasutab, siis õpetajad, kes olid koolis töötanud rohkem kui 10 aastat, kasutasid pigem rohkem tunni teemaga seotud tegevusi.

LKK programmi aktiivsete ainetundide baaskoolitusel tutvustatud tegevustest, mida valimisse kuulunud õpetajad oma tundides läbi viivad, osutus kõige populaarsemaks tegevuseks *BINGO - kes teab vastust?* Tegevus kujutab endast spetsiaalsel bingolehel esitatud küsimusi,

millele tuleb kaasõpilasi küsitledes õiged vastused leida ning vastused seejärel oma lehele märkida. Samas leidis ka vähem populaarseid tegevusi, milleks oli näiteks *Õunte söömine*, *Seenelkäik* ja *Rebased ja kanad*. Vastanutest üks märkis, et ta ei ole ühtegi väljatoodud tegevust kaasavas ainetunnis läbi viinud. Täpsema ülevaate annab allpool väljatoodud tulpdiagramm (joonis 4), kus on märgitud LKK programmi aktiivsete ainetundide baaskoolituse 1. osas tutvustatud tegevused ja nende kasutamiskiirus vastanud õpetajate seas.



Joonis 4. Aktiivsete ainetundide baaskoolituse 1. osas tutvustatud tegevuste kasutamise sagedus vastanud õpetajate seas

Ühtlasi toovad 18 õpetajat välja veel mitmeid erinevaid aktiivseid tegevusi, mida nad kaasavas tunnis kasutavad ja teistelegi soovivad (tabel 3).

Tabel 3. Õpetajate soovitatud aktiivsed tegevused kooliastmete kaupa

Kooliaste	Õpetaja soovitatud aktiivne tegevus
I kooliaste	- Täringute veeretamine. On kaks täringut, ühele on kleebitud tegevused, mida peab tegema ja teisele, mitu korda seda tegevust peab tegema. Lapsed veeretavad ja vastavalt täringule teevad liikumist (n32). (Muu)

	- Jalgade ja kätega rütmide koputamine seistes. Loomade liikumise matkimine klassis (n7). Lihtsalt liigutada liikumispausina. VEPA memmevigurite loetelus on u 100 tegevust (n9). (ATH, õpiraskus) - Klassist välja (õppetegevused paaris või rühmades koridoris, koolimajas, kooliõues) vms (n36). (Õpiraskus, õppekeelest erinev kodukeel) - Ajurünnak on väga hea näiteks kasutada probleemile lahenduse leidmisel (n30). (ATH, liikumispuue, õpiraskus, raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire)) - Õpilased seisavad tunni ajal püsti või koonduvad rühmadesse, kus võib ülesandeid lahendada põrandal istudes. Nt võib mingid ülesanded kinnitada „nätsuga“ lauaplaadi alla ja laps peab käima ülesandeid vaatamas laua all :-) (n17). Olen kasutanud nn õpetaja, kellamehikese, turvamehe jm rolle (n10). Õpilased on jaotatud rühmadesse ja liiguvad rühmas jaamade vahel, et lahendada seal ülesanded. QR koodi all on küsimused mingis kooli osas seintel (meil on suur koolimaja) (n19). (ATH) - Purgikaante memoriinid (võõrsõnad/tähendus, vastandsõnad, samatähenduslikud sõnad, geom kujundid/nimetused jne – tohutult võimalusi! Ka liikuv etteütlus või sõnapilvest sõnade ükshaaval noppimine ja hiljem saadud sõnadega jutukese kirjutamine (n22). (Õppekeelest erinev kodukeel) - Kasutan aktiivselt ka nt puslematte. Aga tegelikult ei suudagi kõiki kirja panna - osa neist on ka juba trükituna ilmunud. Ning järjest tuleb juurde :) (n33). (ATH, raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire))
II kooliaste	- Humanitaarainetes ja keeltes saab kasutada seintel teksti ja küsimustega töölehe saab anda pingile ning tööd tehakse paaris või kolmikus. 1-2 õpilast on info otsijad ning 1 õpilane on sekretär, kes paneb seinalt hangitud vastused kirja. Rolle vahetatakse, et kõik saaks liikuda (n16). (ATH)
I ja II kooliaste	- Taskutega pall: taskutesse on pandud küsimused või teema või pilt teemast, näiteks puu, põõsa, lille pilt (kui lugemine on raske). Õpilased viskavad üksteisele palli. Püüdjä vaatab, mis küsimus tema pöidla alla jäi ja vastab sellele. Meeldib väga algklassidele (n27). (ATH, liikumispuue, kõnepuue) Pallimäng, tantsuminut, peeglimäng, pantomiim, rütmiharjutused, jooksuetteütlus

	või –tunnikontroll, õuesõpe (n25). (ATH, kõnepuue, kirjutamis- ja/või lugemisraskus) - Sõnaketid, õige rühma leidmine kindla tunnuse järgi (n8). (ATH) Keeletunnis on paberid pandud seinale, õpetaja ütleb sõna, lapsed joonistavad ja iga uue sõnaga liiguvad järgmise paberi juurde (n29). Erinevad täringumängud (sõnavara kordamine, arvutamine). "Trips-traps-trull" (eriti meeldivad lastele need matemaatikas arvutamise kohta ning inglise keeles sõnavara kordamise teemal). "Kivi-paber-käärid" - inglise keeles nt omadussõnade võrdlusastmete paigutamise sõnadesse või siis samuti eesti keeles õige häälikupikkuse sõna valimine lausetes (n1). (ATH, tundeelu- ja käitumishäire) - Rütmsalmide ajal tempokas liikumine klassiruumis. Sõnasedelite paigutamine klassiruumi erinevatesse piirkondadesse, et õpilased liiguksid. Inglisekeelsed laulud koos liigutustega (n17). Erinevate teemade puhul "ajakirjaniku ja intervjuueritava" mäng. See eeldab seda, et mõlemad on teemaga tutvunud ja teema avaneb erinevate nurkade alt. Selles tegevuses on küll liikumist vähe, kuid aktiveerib ka see kui tullakse mängu mängimiseks klassi ette, vahetatakse paare jne (n24). (Muu)
--	---

Märkus. Tumedas kirjas on välja toodud antud õpetaja/õpetajate klassis esinev haridusliku erivajaduse liik/liigid.

Kas ja milliseid lühiajalisi muutusi on õpetajad õpilaste juures füüsiliselt aktiivsete tegevuste kasutusele võtmisel märganud?

Kolmveerand vastanud õpetajatest (27) tõdesid ankeetküsitlusele vastates, et aktiivsete tegevuste läbiviimine kaasavas klassis erineb sellest, kui aktiivseid tegevusi viiakse läbi klassis, kus erivajadustega õpilasi üheskoos teistega ei õpi. 6 õpetajat olid veendumusel, et kaasavas klassis erisusi ei esine ja 3 vastajat kas andsid märku, et ei oska sellele küsimusele vastata või jätsid küsimusele vastamata. Põhiliseks erisuseks pidasid õpetajad, kes leidsid, et aktiivsete tegevuste läbiviimine kaasavas klassis erineb tavapärasest, seda, et õpilased ei suuda peale aktiivsete tegevuste sooritamist uuesti tavapärasele tunnitööle keskenduda. Mitmel korral toodi välja, et kaasavas ainetunnis võtab tegevuste juhiste selgitamine, õppeülesannete lõpetamine ja

ettevalmistustööd oluliselt rohkem aega. Täpsemalt saab vastanud õpetajate vastustest ülevaate järgnevast tabelist (tabel 4).

Tabel 4. Kaasavas klassis esinevad erisused aktiivse tegevuse läbiviimisel

Kaasavas klassis esinevad erisused aktiivsete tegevuste läbiviimisel	Vastamiste arv
HEV õpilane ei soovi osaleda	3
HEV õpilasel on raskusi aktiivsetest tegevustest väljatulemisel/rahnemisel	8
HEV õpilane vajab rohkem aega aktiivsete õppeülesannete lõpetamiseks	4
HEV õpilane vajab rohkem selgitusi	6
Tegevuse korraldamine nõuab õpetajalt rohkem ettevalmistust/läbimõtlemit	3
Tunni kord/distsipliin võib käest ära minna	3
Muu	8

Variandi *muu* alla kuuluvad need vastused, kus märgiti üksikult esinevaid vastuseid nagu näiteks see, et *erivajadustega õpilastele on liikumispausid eriti vajalikud* (n4) ja samas ka see, et *ma arvan, et kõikides klassides on vaja aktiivseid tegevusi läbi viia* (n34). Toodi välja ka nüanss, et *erivajadusega õpilane võib ise õppida tegevusest samal ajal kui tavaõpilane on rohkem kui häiritud* (n19).

Kuigi mitme õpetaja vastustest nähtub, et õpilastel (kõik ATH ilmingutega) on peale aktiivset tegevust raskusi rahnemise ja taas nõ tavapäraste õppeülesannete juurde pöörduda, tuuakse siiski väga mitmel korral (32) välja, et liikumistegevuse mõju lapsele on olnud positiivne, ergutades ja motiveerides õppima nii, et õpilane ise tähelegi ei pane. Näiteks on n8, n17 ja n25 oma kogemust kirjeldanud nii: *lastel tekib tunni vastu suurem huvi. Osaletakse õppetöös innuga* (n8); *lapsed ei väsi nii kiiresti ja on ka loovamad - pakuvad välja ka omapoolseid ideid liikumiseks* (n17); *õpilased on rõõmsamad, paraneb tähelepanuvõime, jaksavad rohkem pingutada* (n25). Ka klassis, kus on õpiraskusega õpilasi, toob õpetaja välja, et on märganud kohese mõjuna peale aktiivse tegevuse sooritamist, et *väsimus kaob. Silm särab. Saab hea emotsiooni. Jaksab teha pingutustnõudvat tööd. Mõttetöö kiireneb* (n31). Õpetajad, kes enda klassis esinevate erivajaduste kirjeldamise punkti juures autismispektrihäire välja tõid, hindavad samuti aktiivsete tegevuste mõju sellistele õpilastele positiivseks. N26 märgib, et on märganud, kuidas toimub *energia liikumine, ka nõrgemate ja tagasihoidlikumate õpilaste kaasamine, huvi äratamine; motivatsiooni tõus, kuna liikumine paneb keha tööle. Tuju muutub*

positiivsemaks, kui ainult terve tund teha monotoonset õppetööd (n30); lapsed saavad “energiasüsti” ning suudavad pärast seda paremini keskenduda. (n33). Üks õpetajatest, kes kirjeldas, et tema klassis õpib ATH ilmingutega õppija, märkis, et ta ei ole kohest mõju märganud. Üks õpetajatest, kelle klassis õpib õpilane, kes tegevustes osaleda ei soovi, vastas, et ei oska sellele küsimusele vastata.

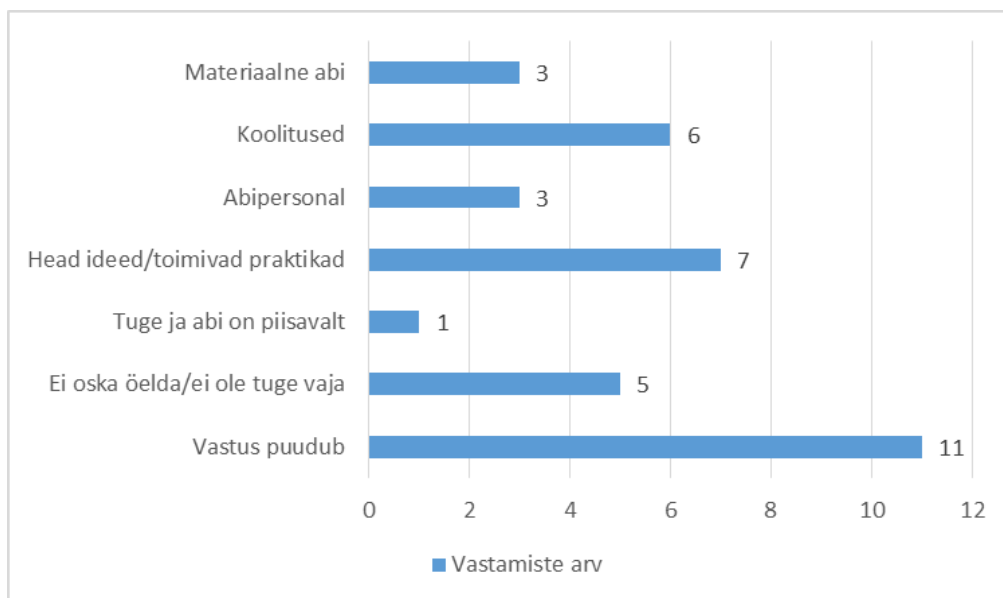
Kas ja milliseid kohandusi teevad LKK programmist osavõtvad õpetajad aktiivsete ainetundide baaskoolitusel tutvustatud tegevusi läbi viies?

Küsimusele *Kas olete tundnud hirme või kõhklusit, seoses aktiivsete tegevuste kasutamisega ainetunnis* vastasid 24 õpetajat, et nad ei ole aktiivsete tegevuste kasutamisel hirme või kõhklusit, mis segaksid tegevuste läbiviimist, tundnud. Üks õpetajatest (n17), kelle klassis õpib ka ATH ilmingutega õpilane, vastas küsimusele, et *ei tunne hirme ega kõhklusit. Pigem püüan mõelda kuidas SAAB, selmet ei saa :-).* N35: *Ma mõtlen alati läbi, kus millist tegevust läbi viia ning vaatan laste pealt, nt kui nad on niigi väga ärevad, siis ei ole mõtet väga kiiret liikumist teha, pigem maandavamalt.* Õpetaja (n26), kelle klassis samuti ATH ilmingutega õpilane õpib, ütleb, et *pigem ei ole* (tundnud hirme või kõhklusit). *Kui on mul soov katsetada mingit aktiivõppemeetodit, siis viin selle aktiivse tegevuse läbi ikkagi ja saan sealtkaudu tagasisidet lapse eripärade kohta.* Kõik eelpool väljatoodud õpetajad on läbinud mõned üksikud eripedagoogikat puudutavad koolitused või ained. N22 toob välja, et *olen käinud koolitustel, kuid sellest ei piisa.* Üks õpetajatest (n22), kes õpetab klassis, kus õpivad õppekeelest erineva kodukeelega õpilased, toob välja, et (õpilased) *rahunevad ruttu ja tegelikult meeldivad aktiivsed tegevused väga. Õnneks pole need erivajadustega õpilased käitumisraskustega.*

Siinkohal saab välja tuua nende õpetajate vastused, kes vastasid, et neil on tekkinud hirme ja kahtlusi seoses aktiivsete tegevuste kasutamisega kaasavas ainetunnis. Selliseid õpetajaid oli 12. 9 õpetajat nendest õpetavad sellises klassis, kus õpib ka ATH ilmingutega õpilasi, seejuures nendest 2 sellist õpetajat, kelle klassis esineb nii ATH ilminguid kui ka tundeelu- või käitumishäireid. Leidus õpetajaid, kes vastasid, et hirme või kõhklusit on tekkinud, kuid see ei tähenda, et tegevusi siiski läbi ei püüta viia. Näiteks õpetaja n1 kirjutab nii: *Alati on risk, et mõni planeeritud aktiivne tegevus ei sobi, aga kui ei proovi, siis ei saagi teada, mis tegevus missuguseks teemaks sobib.* Samas on ka neid õpetajaid, kes ütlevad, et *õpilased muutuvad ülemeelikuteks* (n5); *olen tundnud kõhklusit, sest õpilased ei rahune peale aktiivset*

tegevust ning palju vajalikku tunniaega läheb seepärast kaotsi (n7); Kellele ei meeldi tegevus, ta näitab seda igati välja ja see rikub õpetaja ja ka kaaslaste meeleolu ja tegutsemistahet (n29). Õpetajate n7 ja n29 puhul ilmneb teistest ankeetküsitlusest saadud vastustest ka see tendents, et need õpetajad kasutavad oma ainetundides keskmiselt vähem aktiivseid tegevusi (1 või vähem).

Ankeetküsitlusele vastanutest 14 kirjeldavad, et nad on kaasavas ainetunnis liikumist soodustavate tegevuste kasutamisel koolipoolset abi saanud. Seda siis kas materiaalselt (nt vahendite soetamine) või abipersonali näol (nt abiõpetaja). Ühtlasi on olnud abi sellest, kui õpetajal on võimalus oma tunniplaani vastavalt tegevustele muuta. Üks õpetajatest (n24) toob välja ka positiivse sõnumina selle, et *minu tegevust aktsepteeritakse*. Kaks õpetajat (n3; n12) toovad välja, et nende kooli on loodud kas siseterviserada või koridoridesse seatud toetavad mängud/tegevused, mis toetavad erinevate aktiivsete tegevuste läbiviimisel või liikumispauseide korraldamisel ka õpetajat. 12 õpetajat toovad välja, et on saanud tuge kaasavas klassis tegevuste läbiviimisel LKK koolitustelt või mentoritelt (st läbitud on koolitus, koolis on olemas LKK mentor). Õpetajatest 10 on märkinud, et nad ei ole tuge saanud või ei ole seda vajanud. Üks õpetajatest (n8), kes õpetab klassis, kus õpib/õpivad ATH ilmingutega õpilased, toob välja, et ta ei ole mingit tuge saanud. Ka kooli tugimeeskonna tuge hindab õpetaja pea kõige madalama hindegaga "2". Samas küsimuse, et *Kas ja millist tuge ja abi Te veel vajaksite?* on õpetaja tühjaks jätnud. 9 korral on õpetajad toena välja toonud kolleegide abi. Seda kas läbi teiste tundide vaatlemise (n1; n7) või igapäevaste vestluste ja ideede vahetamise ringide näol. Lisatõe ja -abi vajadust ilmestab järgnev joonis, kus on välja toodud õpetajate vastused küsimusele: *Kas ja millist tuge ja abi Te veel vajaksite?* (joonis 5).



Joonis 5. Vastanud õpetajate toe- ja abivajadus

Kõige enam toodi välja heade uute ideede ja toimivate praktikate mõningast puudust. N7 vastas sellele küsimusele nii: *ei tunne suurt abivajadust, kuid teistelt õpiksin ikka heameelega juurde*. Samas n9 andis mõista, et 30-õpilasega klassis, kus õpetaja on üksinda, vajaks ta juurde toimivaid praktikaid, mida kasutada.

Koolituste kategoorias toodi eelkõige välja regulaarseid LKK korduskoolitusi, kus saaks mõningaid meelest läinud tegevusi taas meelde tuletada. Ühtlasi tõi üks õpetajatest (n32) välja vajaduse koolituse ja/või vestluse järgi, mis puudutaks toimetulekut erivajadustega õppijatega. Õpetaja ei ole eripedagoogilist väljaõpet enda hinnangul saanud.

Järgnevalt tuuakse välja õpetajate vastused seoses LKK programmi poolt läbiviidud aktiivsete ainetundide baaskoolituse 1.osas tutvustatud tegevused. Õpetajad said tegevuste kohandamisvajadust oma eelnevale kogemusele tuginedes hinnata (*on sellisel kujul läbiviidav/vajab kohandusi*). Kuna LKK programmi eestvedajad andsid teada, et ei ole hetkel veel plaaninud neid tegevusi laiemale ringile tutvustada/esitada, siis paluti tegevused jätta vaid uuritavate ringi. Sellest tulenevalt ei lisata töösse tegevuste täpseid kirjeldusi sisaldavaid kuvatõmmiseid, mis ankeetküsitluses lisatud olid. Küll aga on järgnevalt välja toodud tegevuste nimetused ja kõik kes on koolitusega seotud, saavad nimetuse ja tegevuse kokku viia.

Iga tegevust analüüsitakse ankeetküsitluses esitatud nelja erineva küsimuse vastustele tuginedes. Järgnevalt on esitatud iga väljatoodud tegevuse põgus ülevaade ning õpetajate

vastused, mis käsitlesid tegevuste läbiviimisel ilmnenud takistusi ning nende võimalikke lahendamise viise. Tegevuste järjekord on esitatud kujul, millest saab järeldada, millised tegevused vajavad õpetajate hinnangul rohkem kohandusi, millised vähem. Järjestus algab kõige vähem kohandusi vajavate tegevuste väljatoomisega.

Nii *X-breik* kui ka *Puuviljasalat* vajavad mõlemad kohandusi 3 õpetaja hinnangul. **X-breik** tegevuse näol on tegemist küsimuste ja vastusevariantidega slaididega, mis kuvatakse tahvlile. Õpilased teevad liigutusi/võtavad poose vastavalt vastustele, mis tahvilil välja on toodud. Tegevuse peamiste takistustena tuuakse välja see, et mõni õpilastest võib hakata lollitama (n1) või siis *ei pruugi kõik kaasa mõelda vaid teha teiste järgi* (n15). Õpetaja (n15) sõnul ei aita siin muu, kui selgitada täpselt mida teha ja kuidas teha. N1 toob välja, et *olen andnud võimaluse, et kui ei soovi, siis ei pea tegema liikumispoose, aga marssima peab küll, sest aju vajab natuke puhkust ja keha liigutamist*. Antud tegevuse juures toob üks õpetajatest (n22) välja ka selle, et vaheosad on väga tüütud klõpsida. N34 toob välja, et (see tegevus) *vajab kohandusi sõltuvalt teemast, aga on tehtav iga teema kohta*. **Puuviljasalat** on tegevus, mis eeldab tähelepanelikkust. Õpilane peab kohta vahetama vaid siis, kui mängujuht nimetab selle märksõna, mis teda puudutab. Samas tekitab see tegevus õpetajates kohati segadust. Nii n3 kui ka n19 leiavad, et tegevuse kirjeldus on keeruline ja esimese hooga ei saa sellest kohe ka ise aru.

Järgmine tegevus eeldab teistega suhtlemist ja oma küsimusele klassis ringi liikudes vastuse saamist. **Küsimuste vahetamine** juures toovad mõned õpetajad takistusena välja selle, et *mõnikord on juhtunud, et ei taheta vahetada teatud õpilastega sõnasedeleid*. Sellisel juhul on õpetaja ise mängu kaasa mänginud, et kõik oleksid kaasatud (n1). Ka võib probleeme tekitada see, et *õpilased ei pruugi küsimusi vahetada või minnakse küsimusi vahetama sama inimese juurde* (n23). Ühtlasi tuuakse takistusena välja see, et *kui lasta ise küsimusi koostada, võivad need grammatiliselt valed olla* (n29) või *võib juhtuda nii, et mõned lapsed ei teagi vastust (lugemiskontroll)*. Siinkohal tuuakse lahendusena välja see, et *alguses võiks paarides küsimused üle vaadata ja arutada* (n34). Lahendusena nähakse ka seda, kui *lisada jälgijad, kes käivad ja jälgivad töö käiku* (n2) selleks võib määrata *mõne selles õppeaines väga asjaliku õpilase* (n22). Välja tuuakse ka see, et *mina ei vahetaks küsimustelipikuid*. Siis saaksid nad meelde jätta, kelle juures on juba käinud (n7) ning *sõltuvalt teemast võib ka mingeid liigutusi lisaks võtta, mitte vaid sõna ja tõlke otsimist*. Tõlkele lisaks võib liigutusi teha (n17). N27 lisab, et *liikumine ja paarilise otsimine võib toimuda muusika rütmis*. Õpetaja, kelle klassis õpib nii ATH ilmingutega

kui ka õpiraskusega õpilasi, kirjeldab tegevuse võimalike kohanduste juures, et *tegevus toimub kindla aja jooksul, taimer lõpetab mängu. Küsimuse lipiku teisel küljel on vastus* (n31). *Õpilane, kes tegevusest huvitatud ei ole võib lihtsalt ringi kõndida* (n19).

Seenelkäik kujutab endast lühidalt öeldes seda, et jagunetakse rühmadesse ja rühmiti saadakse teema, mille üle arutada. See oli aktiivne tegevus, mille kohta õpetajad väga palju kommentaare jagada ei osanud. Pigem leiti, et tegevus on keeruline ning ajamahukas ning vajab palju ettevalmistust (n9; n19). **Lumepall** vastupidi puudutas paljusid õpetajaid. Selle eesmärgiks on ülesannete lehtedest tehtud pallid võimalikult kiiresti vastaspoole alale visata. Kõige sagedasema takistusena toodi välja seda, et tegevus võib minna liiga ülemeelikuks ning pallide loopimist ei suudeta õigeaegselt lõpetada (n16). *Mäng võib minna liiga mänguliseks ning hiljem on raske tegevusest välja tulla* (n1); *õpilased satuvad väga hoogu ja muutuvad lärmakaks, segavad kõrvalklassis teiste tundi, kui ollakse koridoris* (n13). Selle probleemi lahendamiseks saab teha koostööd kõrvalklassi õpetajaga: *olen küsinud kõrvalklassi õpetajalt, ega tal kontrolltööd ei ole ja hoiatanud elevuse eest koridoris* (n13); ühtlasi tuuakse möllu ja lärmi kõrval välja kortsutatud ülesanne (n19); ka see, et *laps rebib palli tükkideks. Peidab palle. Ei suuda pallide loopimist lõpetada, kuigi mäng on läbi* (n31). Nende takistuste ületamiseks soovitatakse, et *seda saab ette näha ja reeglite rikkumise kohta kokkulepe sõlmida* (n16). Sama toob välja ka n6, n20, n25, n29 ja n31. Üks õpetajatest toob välja *raahunemise minuti - ruuduhingamine või vaikuseminuti harjutused* (n1). Kohandustena on välja toodud ka seda, et *õpilased mõtlevad ja kirjutavad küsimuse ise* (n27); *Olen seda mängu läbi viinud. Oli tunnikontrolli ülesannetega. Mis leht lõpuks kätte jäi, see tuli ka ära täita* (n28); *mõne palli sees võib peituda ka nt lause "sa ei pea kõiki (või ei pea üldse) neid sõnu/ülesandeid vihikusse tegema. Selle asemel võid hoopis... (kas mingi tegevus liikumisega või siis võid vabalt valida kaaslase, kellele lähed appi)"* (n17). N9, kes õpetab klassis, kus õpivad ATH ja õpiraskuste ilmingutega õpilased, soovib, et *minu hinnangul teostatav, kui ei ole hiljem vihikusse kirjutamist, vaid veel võimalusi (...) suulise variandina läbi viia. Ette tuleks ka kindlasti öelda aeg, kui kaua lumesõda mängitakse, nt 20 sek* (n9). N19 toob välja, et tegevuses võiks kortsutatud töö asemel kasutada näiteks lennukeid.

BINGO - kes teab vastust? on vastanud õpetajate seas kõige levinum aktiivne tegevus (joonis 4). Õpetajad on seda läbi viinud mitmetes erinevates ainetundides - nii loodusõpetuses, matemaatikas, inimeseõpetuses kui ka liikumise tunnis. Seda on kasutatud nii erinevate reeglite

kordamisel (n7) kui ka peastarvutamisel (n7). Samas leiab n32, et *tegevus sobib pigem vanema astme õpilastele*. Ka n30 on välja toonud, et *see eeldab, et laps oskab lugeda ja ei jää hätta*. Kui lugemine ei ole veel nii selge võiks olla mängus, liikumises ja keegi selline kes on abistav õlekõrs. N17 toob välja, et *ehk “pea kohal plaksu” asemel võib mingi “noortepärasema” liigutuse/tegevuse välja mõelda :-)* Eks igas klassis on aktiivsemaid õpilasi, keda saaks abiks kaasata - nt tegevusi välja mõtlema. Erinevate lahendustena on välja toodud seda, et samuti saab kasutada seda tegevust nt liikumise tunnis. Õpetaja seisab ühes kindlas punktis ning küsimused on paigutatud erinevatesse kohtadesse kindlale alale. Õpilase käivad/jooksevad pärast iga küsimuse lugemist õpetaja juurde ning annavad vastuse. Kui vastus on õige, saavad õpilased oma BINGO lehele märke, et see küsimus on neil läbitud (n1); Õpilased täidavad kohapeal istudes arvutusbingo. (Nt annab õpetaja ette kriteeriumi, et kõikide tehete vastus peab olema vahemikus 1-20). Lapsed peavad kirja panema sobivad tehted. Seejärel liigutakse ringi ja otsitakse kaaslane, kellel on bingoalusele märgitud A - sama vastusega tehe B - sama tehe. Variandi B puhul peaks õpetaja ette andma väiksema tehete võimaluse. Teine võimalus - õpetaja annab ette vastustega bingoaluse. Lapsed peavad sinna kirjutama sobivad tehted. Taas otsitakse kaaslasi, kes on antud vastusele samad tehted pakkunud (n33). Kuigi tegevust viiakse vastanud õpetajate seas kõige rohkem läbi, siis mitu õpetajat on leidnud, et seda tegevust läbi viies võib tekkida mitmeid takistusi. Näiteks õpilased ei taha koostööd teha (n1). Selle takistuse ilmnedes on teinud õpetaja õpilastele selgitustööd ja julgustanud sõnadega, et iga kord ei peagi tulema kohe õige vastus, sest eksimine on see, mis aitab õige vastuse leidmiseni. Tähtis on osa võtta ning tunda rõõmu sellest (n1). N9 on välja toonud, et 30 õpilast jagada 3-ks ehk 9-10 liiget rühmas. (...) et oleks vähem valikut, kellelt vastuseid küsida (vähem nõ segadust). Õpetaja (n9) on välja toonud ka selle, et kasutab taimerit, et öelda ette aeg, mis on mängu jaoks (n9). Probleeme võib tekitada ka see, et õpilane teab enamus vastuseid ja eirab kokkulepitud reegleid ning segab teiste mängu (n14). Siinkohal on õpetaja leidnud lahenduseks variandi, et ta on valmistanud ette ka lisäülesandeid, mida on võimalik lahendada sel juhul, kui esimeste ülesannetega kipub asi käest ära minema (n14). Takistuseks võib lugeda ka mängureeglite mitte täitmist. Näiteks n20 on välja toonud, et (õpilased) võivad teistelt maha kirjutada; lahtrisse kirjutatakse samade õpilaste nimed või üldse suvalised klassikaaslaste nimed (n23). Ka n22 märgib, et takistuseks on see, et (õpilased) teevad sohki, märgivad (kokkuleppel) sõprade nimesid, et rida täis saada. N20 on välja toonud, et õpilased vajavad väga konkreetseid

kokkuleppeid ja piirid tuleb paika panna. N22 toob välja, et *mõnikord tuleb rühmad ise targalt kokku kombineerida. Ja veel - usalda aga kontrolli!* N23 on vastanud, et *õpilaste nõ sohi tegemiseks olen teinud kontrollpunktid.*

Piitsaga targaks tegevus on esitatud võistlusmänguna, kus peab oma vastuse esitama nii, et seda lüüakse kärbsepiitsaga. Selle tegevuse puhul toodakse rohke ruumivajaduse kõrval (n3) selle takistusena välja ka see, et *ainult kaks õpilast on korraga kaasatud ja ülejäänud ootavad, õpetaja roll on suur* (n19). *Raske on oma korda oodata või leppida sellega, kui õpilane ei olnud kiirem* (n6). *Oluline on rühmade moodustamine - kes kellega ühte rühma paremini sobib* (n6). Ka toodakse mitmel korral välja piitsa mitte eesmärgipärasest kasutamist. *Piitsa puhul tekib ahvatlus seda teisiti kasutada* (n17); *Piitsa kasutades võib tekitada probleeme selle mitte otstarbeline kasutamine* (n15); *JAH ja EI kaardi puhul hakkab meelega valesid vastuseid andma või hakkab piitsaga kaarti peksma. Lööb piitsaga kaaslast* (n31). ATH ilmingud, õpiraskused, autistlikud jooned ja liikumispuude märkinud õpetaja kirjutab, et *kärbsepiits erivajadustega lastel on küsitav, sellega võib keegi pihta saada. Need lapsed on väga tundlikud ja iga ärritus võib esile kutsuda tõsise probleemi. Kasutaksin muud abivahendit* (n31). Õpetajad (n15; n9; n31) soovivad välja, et enne mängu tuleb reeglid kokku leppida ja läbi rääkida. Ühtlasi saab vajadusel piitsa asemel midagi muud kasutada - näiteks kriiti (n19). Välja tuuakse ka lihtsalt käeplaksu võimalus (n12; n30). *Piitsa asemel kasutada lihtsalt puudutamise võimalust või siis hoopiski on vastused toolidel või põrandal ja laps "puudutab" õiget vastust peale istudes* (n17). Takistusena on välja toodud ka see, et *võib juhtuda see, et kardetakse, et ei teata vastuseid ning siis hakatakse rivis kohti vahetama, et ei peaks vastama* (n1). Ka see, et (õpilane) *jälgib, mida naaber valib ja valib selle järgi* (n22). Ka siinpuhul tuuakse välja, et aitab toetav ja julgustav vestlus, et alati ei pea õiged vastused tulema. Oluline on tegevusest rõõmu tunda (n1).

Tegevuse **Õunte söömine** puhul on oluline, et jälgitaks hoolega, et *keegi liigselt ei domineeri või vastupidi - ei lohetaks* (n22). Tegevus eeldab grupis kindlate teemade üle arutlemist. Võimaliku takistusena toodakse välja see, et *õpilased ei arutle kaartidel olevate teemade üle* (n23) ning *läbiviimine võtab palju aega* (n28). Oluline on arvestada seda, kuidas grupid omavahel sobivad, mõnikord tuleb rühmade kombineerimisel sekkuda (n22). Õpetaja (n28) ütleb, et *meil väikesed klassid, seega ka väikesed rühmad. Püüan liikuda koos gruppidega.* N19 kirjeldab, et *väga palju arutelu erinevas vormis ja soovib, et asendada osaliselt kirjaliku ülesandega.*

Tegevus **Pärlikaardid** kujutab endast pärlikaartide abil liikumist, täites punktides ülesandeid. Selle puhul toodi välja, et need sobivad suurtematele õpilastele. Selleks, et lapsed saaksid sellega hakkama ja ülesanded oleks õpilastele jõukohased, nõuab õpetajalt põhjalikku ettevalmistust (n25). Sama leiab ka n15, et pärlikaartidega liikudes ei pruugi kõik osata piisavalt lugeda ja kirjutada. Vajavad lisaks abi (n15). N25 on kirjutanud, et olen liikunud abi vajavate lastega koos. Mõne ülesande juures on mitu meeskonda, sest laste ülesande sooritamise võimekus st kiirus on erinev (n31). N14 lisab, et osad õpilased/rühmad on teistest kiiremad ja sellisel juhul tekivad “ummikud”. N34 pakub lahendusena välja selle, et võiks olla rohkem värve, siis saab rohkem ülesandeid ja küsimusi anda (n34). Mõnel õpilasel võib vastuse leidmisega liiga palju aega minna. Kui kasutada valikvastuseid, siis on vastamise aeg ühtlasem (n27). Õpetaja n25 kõrval toob põhjaliku ettevalmistuse välja ka õpetaja n17, kes ütleb, et puuduvad vajalikud vahendid ja neid kaarte/pärleid tuleb eelnevalt korrastada. Ühtlasi tuuakse välja, et mõnikord õpilased ei taha koostööd teha (n1) ning liigutakse järgmisesse punkti üksi, mitte meeskonnaga (n31). Õpetaja (n25) on kirjeldanud, et kui laps ei soovi rühmaga ülesandeid lahendada, olen andnud talle võimaluse seda üksi teha. Samas käin ja kontrollin, aitan nõrgemaid pärlikaartidega (n29). N29 on välja toonud, et õpilased ei tegele ülesannetega, vaid ajavad juttu ;). Takistusena tuuakse välja ka see, et ei jõuta kokkuleppele, kes saab pärlikaardi pärle läbi augu lükkida. On ka juhtunud, et laps pistab pärlikaardi kotti, sest see on nii tore õppevahend (n31).

Tegevus **Rebased ja kanad** on jooksumäng, mida üks õpetajatest on iseloomustanud järgnevalt: *jooks, mille eesmärk jääb õpilastele püüdmatuks* (n19). Ühtlasi tuuakse takistusena välja see, et koolimajas ruumi napib (n17). Samas toob õpetaja välja, et tegevust saab läbi viia õues, aulas (n17). Jooksumäng sobib rohkem kooliaasta lõppu õuetegevuseks (n19).

1-10 puhul on tegemist mänguga, kus vastavalt numbrilistele vastustele tuleb õpilasel endale kolonnis õige numbriga koht otsida. Üks õpetaja (n6) on takistusena välja toonud, et (õpilasel) *on vahel raske leppida, kui keegi teine jõudis enne või kogemata oli vastus vale*. Ühtlasi on välja toodud, et tegevus vajab ruumi (n3). N9 leiab, et kui on 30 õpilast, siis olen kindel, et esimesed a la 5-10 õpilast teevad otsuse ja teised lähevad nende järgi kolonni. Lõppu jäävatel lastel hakkab igav ja hoopis hakkavad mürama vms. Ka n22 kirjutab, et ebakindlad õpilased liiguvad nende järel, keda teavad eksimatuid olevat. Individuaalselt küsides kulub aga palju aega... Mina sellel tegevusel erilist efekti ei tunneta. Aga miks mitte kasutada ja

proovida. Mingit suurepärasest parendusest praegu hetkel lisada ei oska. Samas leiab üks õpetajatest (n7) kohandamisvõimalusena seda, et suure õpilaste arvu puhul võib olla mitu õige vastusega kaarti. Ühtlasi tuuakse välja, et kui vastus on õige, kuhu õpilased koondusid, võib kokkuleppel lastega lasta neil teha miski tegevuse (n17). N19 kirjutab, et (saab läbi viia) väikeses rühmas väikeste lastega. Paarilised võiksid käest kinni hoida ja koos liikuda (kõndida). N1 toob tegevuse kohandamise võimalusena välja ka järgmisi variante: samuti saab nt klassijuhataja tunnis teemal “emotsioonid” 10-palli skaalal põhjendada, või siis tunni lõpus teha refleksiooni, et kuidas tänane tund õnnestus (oma tööle hinnangu andmine) ning hiljem ka siis põhjendada.

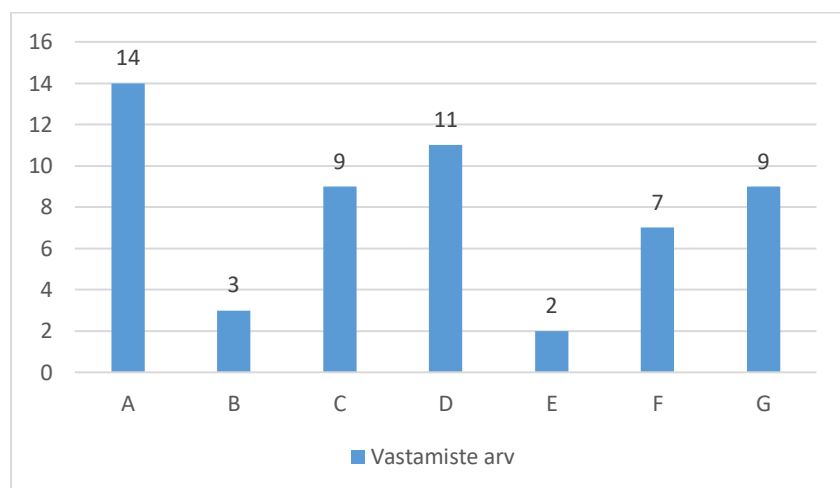
Esitatud tegevustest vajas vastajate arvates kõige rohkem kohandusi tegevus **Küsimused ja vastused seintel**, kus tuleb vastasmeeskonna küsimustele vastata võimalikult kiiresti, ühendades küsimus selle vastusega. Üks õpetajatest leidis, et seletus peaks olema lihtsam (n25). Selle tegevuse puhul toodi miinusena välja liiga vali arutelu (n7) ja see, et osad õpilased peavad lihtsalt oma järjekorda ootama (n27). Siinkohal on väga oluline välja tuua, et olulised on meeldetuletused, reeglite/ülesannete korduv kordamine ja selgitamine (n7). Ühtlasi märgiti seda, et tegevus vajab ruumi kus seda läbi viia (n3). Kaks õpetajat leiavad, et antud tegevust sobiks kõige paremini läbi viia õues (n7; n17), kuna koridoris segab lärm teiste tunde (n7). N17: kui vähegi võimalik, teen sedasorti tegevusi õues või ruumis, kus me oma olemisega teisi ei sega. Teinekord on probleemiks see, et koridoris võib olla teisel klassil samal ajal vahetund (n19; n28). Õues võiksid küsimused ja vastused olla kuhugi okste külge riputatavad/veekindla kile sees (n7). Samas tuleb arvestada ka sellega, et liiga pikad vahemaad ainetunnis (va kehaline) väsitavad liialt (n18). Väga olulise takistusena ilmnes vastustest see, et kui õpilastel pole teema piisavalt selge võib juhtuda, et kirjutaja ei oska oma küsimusele ise õigesti vastata ja eeldab, et tema vastus on õige, aga tegelikult on viga sees (n13). Üks õpetajatest leiab, et eelnevalt peaks küsimused ja vastused ära kontrollima (n7). Nooremate õpilaste puhul peavad ka küsimused läbima kontrolli. Nii igaks juhuks... (n22). N31 kirjutab, et on andnud õpilasele loa mängu ajal teha parandusi, kui ta märkab, et kaaslane on küsimusele vale vastuse pannud. Ühtlasi küsimused ja vastused võivad olla ka eelnevalt õpetaja poolt trükitud, et oleksid paremini loetavad (n7). Ka n9 leiab, et ma valmistaksin ette küsimused ja vastused trükituna. Kui on laps kirjutanud, siis 1. kooliastmes on nad sageli (hädas) sõbra käekirja lugemisega ja see ennetaks tekkivaid probleeme. Ka n25 leiab, et küsimuste ja vastuste lehed võiks õpetaja enne valmis teha,

siis saaks mängu kohe alustada, sest kõik lapsed ei saa küsimuse kirjutamisega hakkama. Ka n31 kirjeldab, et olen vahel koostanud ka ise küsimused ja vastused, seda aja kokkuhoiu mõttes.

Tegevust kasutatakse takistuste ilmnemisest hoolimata väga olulisel määral - 22 õpetajat märkisid, et on antud tegevust kasutanud (joonis 4). Antud mäng on hea teema kordamiseks enne hindelist tööd. Olen kasutanud ka teema kinnistamiseks (n31). Kasutatud on seda ka matemaatikas: arvutamine - vastused seintel või vastupidi - leia tehe, millele sinu vastus sobib (n33).

Milliseid strateegiaid õpetajad kasutavad motiveerimaks HEV õpilasi osalema füüsiliselt aktiivsetes tegevustes?

Järgnevalt jooniselt (joonis 6) on võimalik näha, milliseid strateegiaid õpetajad oma HEV õpilaste puhul kõige enam kasutavad, motiveerimaks neid tegevustes osalema.

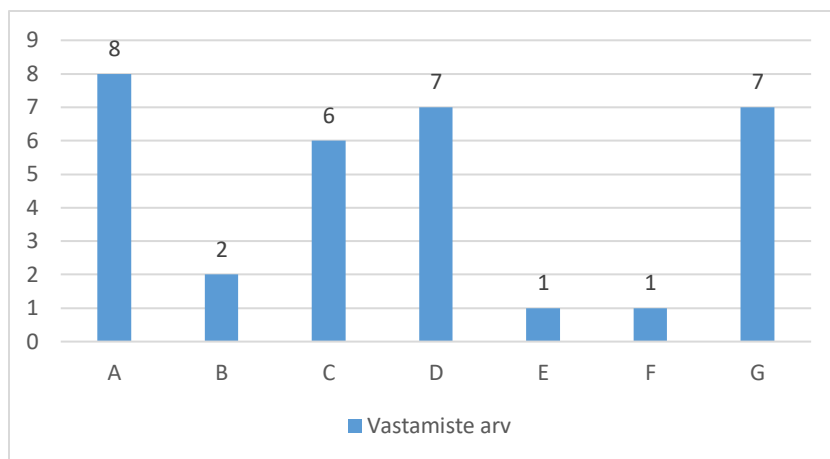


Joonis 6. Strateegiad HEV õppijate aktiivsetesse tegevustesse kaasamiseks

Märkused. A – valikute andmine; B – aktiivne/kaasav osavõtt; C – teiste õpetamine ja/või teistega koos õppimine; D – individuaalsed tegevused/ülesanded; E – luba tegevusest kõrvale jääda; F – ei oska öelda/ei ole pidanud kasutama; G – muu.

Kuna õpilaste tegevustesse kaasamise erisused olenevad suuresti sellest, millise haridusliku erivajadusega on tegemist (Kuronja et al., 2018; Mazzoli et al., 2019; Gendron et al., 2004), analüüsi saadud vastuseid vastavalt sellele, millise HEV kategooria alla õpetaja klassis õppivad õpilased kuulusid. Sellest joonistus välja järgnev andmestik, kus on välja toodud HEV

kategooriad ja nendega seonduvad edukalt aktiivsetesse tegevustesse kaasamise strateegiad. Töös enim esinenud HEV liigi puhul on info esitatud tulpdiagrammi kujul (joonis 8).



Joonis 7. Strateegiad ATH ilmingutega õppijate aktiivsetesse tegevustesse kaasamiseks

Märkused. A – valikute andmine; B – aktiivne/kaasav osavõtt; C – teiste õpetamine ja/või teistega koos õppimine; D – individuaalsed tegevused/ülesanded; E – luba tegevusest kõrvale jääda; F – ei oska öelda/ei ole pidanud kasutama; G – muu.

ATH ilmingute puhul pidasid õpetajad kõige olulisemaks meetodiks valikute andmise võimalust. Üks õpetajatest kommenteerib seda sõnadega, et *see annab (õpilasele) tunde, et see oli tema otsus* (n6). Samas leiab üks vastanutest, et *valikute andmine motiveerib ainult sel juhul, kui õpetaja on need valikud hästi läbi mõelnud* (n16). Ühtlasi leitakse, et oluliseks meetodiks on see, kui ATH ilmingutega õpilane saab individuaalsemaid ülesandeid. Seda siis näiteks individuaalse ainekava näol, kuhu on eripärad juurde lisatud (n3) või ka see, et ülesanded/juhised on konkreetsemalt esitatud (n8). Ühe vastanud õpetaja jaoks on oluline vajaduse tekkides kasutada nõ olme-ülesandeid: *jagada mingeid vahendeid, tuua või viia midagi, saadan nt õp. tupp kriidi järele või mingi kirjakese viimist kellelegi - kuigi neid toiminguid sel ajal pole vaja vältimatult teha, ent tean, et see tegevus on just konkreetse lapse jaoks vajalik* (n17). ATH ilmingutega õpilasi toetab vastanud õpetajatest 6 arvates see, kui nad saavad õppida või tegutseda koos teistega ning olla mõnel juhul ka liidri rollis. Mõnel juhul motiveerib koostegemine ja aktiivne kaasamine - näiteks vastamise osakaalu suurendamine või ka üheskoos eesmärkide seadmine.

Vastusevariandi *muu* alla loeti erinevaid üksikult esinenud vastusevariante, mis ühegi kategooria alla ei sobinud. Näiteks aitab ühe vastanu arvates see, kui anda tegevusteks ajaline raamistik. Ka see, kui tegevuse struktuur on õpilase jaoks teada ja on selge, millistel tingimustel aktiivne tegevus toimub (n9). Üks õpetajatest toob välja ka jõukohasuse ja enesekindluse toetamise olulisuse ning vajadusel õpetaja toe kättesaadavuse võimaldamise (n16).

Õpiraskuste ilmingutega õpilaste kaasamiseks toodi kolmel korral välja valikute andmise tõhusust ja teistega koos õppimist. *Võib valida ise paarilise või meeskonna. Saab olla mängujuht või rühmajuht. Saab olla kohtunik* (n31). Individuaalsete ülesannete olulisuse juures toodi ühe vastanud õpetaja poolt välja, et *tuleb kasutada pikema perioodi jooksul sarnaseid ülesandeid, et poleks vaja liiga palju uut õppida, mis segadusse ajaks* (n24).

Valikute andmist kui tõhusat meetodit HEV õpilaste kaasamiseks aktiivsetesse tegevustesse, toodi mitmel korral välja ka kõikides teistes HEV kategooriates (nt kõnepuue, tundeelu- ja käitumishäire, kirjutamis- ja/või lugemisraskus). Raske, kroonilise või püsiva psüühikahäire puhul toodi välja ka võimalus tegevuses mitte osaleda, *sest kedagi ei tohiks sundida tegema midagi, mis on ebamugav* (n1). Samas suunatakse tegevustes osalema läbi julgustamise ja innustamise: *annan võimaluse valida, kas ja kuidas soovib tegevuses osaleda, kuid pigem suunan alati osalemise poole* (n23); *luban vajadusel kaasategemisest loobuda. Samas nendega rahulikult vesteldes ja julgustades* (n33).

Kõnepuude ja tundeelu- ja käitumishäirete ilmingutega õpilaste puhul võib õpetaja (n25) hinnangul olla abi ka abiõpetaja rakendamisest, abivahendite kasutamisest ja paaris- või grupidööst. Ühtlasi ka individuaalsest juhendamisest. Õppekeelest erineva kodukeelega õpilase õpetaja kirjeldab, et üldiselt ei soovi õpilane oma algelise keeleoskuse tõttu liigset tähelepanu. Sellest tulenevalt toob üks õpetajatest välja, et annab võimaluse õpilasel tegevusest kõrvale jääda. Samas lisab, et *enamasti tahab laps järgmisel korral teistega koos tegutseda* (n33). Selle kõrvale toob teine õpetaja välja hoopis teistmoodi lähenemise, et õpilane, kelle kodukeel on õppekeelest erinev, võiks olla hoopis grupi liidriks ja/või õpetaja abiliseks (n22). Kumbki liikumispuuet märkinud õpetaja ei nimeta meetodeid, kuidas antud õpilasi aktiivsetesse tegevustesse kaasata. Üks õpetajatest (n27) toob välja, et *arvestan tegevuste planeerimisel õpilase eripäradega ja teine* (n30), et *minu klassis ei ole sellega probleeme, kohe kui tund algab, siis lapsed ütlevad, et tantsime, või teeme vaiba peal midagi. Meil on klassis hommikuringi vaip*. See, millist tüüpi liikumispuudega täpselt tegu on ja kui palju see aktiivsete tegevuste läbiviimist

mõjutab, vastustest ei selgu. Õpilaste osas, kes tegevustes enamasti osaleda ei soovi, kasutatakse eelkõige valikute andmise ja/või teistlaadi individuaalsete ülesannete loomist (n13; n34).

ARUTELU

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on LKK programmiga liitunud õpetajate kogemus seoses aktiivsete tegevuste läbiviimisega kaasavas klassis. Uuriti, millised on ilmnunud takistused ning kas ja kuidas oleks võimalik neid lahendada.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, milliseid ja millises mahus füüsilist liikumist soodustavaid tegevusi õpetajad kaasavas ainetunnis kasutavad. Saadud vastustest ilmneb, et õpetajad leiavad füüsilist liikumist soodustavaid tegevusi väga erinevatest allikatest. Kõige rohkem tuuakse siiski välja LKK ideepanka, mis on eesti keeles esitatud ja kõikidele vabalt kättesaadav. Vastustest ilmnes, et õpetajad kasutavad tundides rohkem aktiivseid tegevusi, mis on tunni teemaga otseselt seotud. Suurem osa õpetajatest kasutavad aktiivseid tegevusi keskmiselt 1-2 korda ühe ainetunni jooksul. See, et erinevaid tegevusi nii vähe ühe tunni jooksul kasutatakse, võib olla seotud sellega, et kui liikumispausid kujutavad endast pigem lühikesi, paariminutilisi pause (Liikuma Kutsuv Kool, n.d.; Masini et al., 2020), siis tunni teemaga seotud tegevuste läbiviimine võtab oluliselt rohkem aega. Väljatoodud tegevustest oli õpetajate vastustele tuginedes kõige rohkem kasutusel tegevus *BINGO - kes teab vastust?*. Seda formaati kasutatakse väga erinevates ainetundides ning erinevate ülesannete lahendamisel.

Teine uurimisküsimus käsitles seda, kas ja milliseid lühiajalisi muutusi on õpetajad õpilaste juures füüsiliselt aktiivsete tegevuste kasutusele võtmisel märganud. Peaaegu kõik vastanud tõid välja, et liikumistegevus mõjub HEV õpilasele positiivselt. Aktiivne õppimisstiil on õpilastele meeldiv ja motiveeriv. Nii Mullender-Wijnsma, Greeff, Hartman ja Bosker (2015), Liis Rüütel (2019) kui ka Maarja Kalma (2015) on leidnud, et liikumisel on oluline efekt ka paremates õpitulemustes. Sama kirjeldasid oma vastustes ka käesolevast uuringust osa võtvad õpetajad, kui neilt küsiti, et milliseid muutusi on õpetajad märganud: õpilaste silmad lähevad läbi liikumistegevuste õppides särama, neil on suurem huvi ja motivatsioon tunnis osalemise vastu. Ühtlasi toodi vastanud õpetajate poolt välja, et liikumistegevuste rakendamise tulemusel paraneb õpilaste tähelepanuvõime ja keskendumine, mis on klassiruumi kontekstis näha eriti ATH ja õpiraskuste puhul (Kuronja et al., 2018; Mazzoli et al., 2019).

Vastanud õpetajate põhiliseks murekohaks oli see, et mõnel juhul on märgata õpilaste suutmatust peale aktiivseid tegevusi rahuneda ja selliste ülesannete juurde pöörduda, mis aktiivset liikumist ei sisalda. Seda eelkõige nende õpilaste puhul, kellel esineb ATH ilminguid. Põhjenduseks võib tuua, et selliste õpilaste võime enda tegevust kontrollida ja juhtida on puudulik (Suarez-Manzano et al., 2018), nende töö- ja õpiharjumused on nõrgad ja tähelepanu kergesti hajuv (Kuronja et al., 2018; Mazzoli et al., 2019). Aastate jooksul on oluliselt tõusnud EHIS süsteemi märgitud aktiivsuse- ja tähelepanuhäire esinemine (Kallaste, 2016). Sama tendents ilmnes ka käesoleva uurimistöö vastustest, kus 36st tavakooli õpetajast 26 kirjeldasid oma klassis esinevaid üliaktiivsuse, tähelepanupuudulikkuse kui ka nende kombinatsioonide ilminguid. Sellest tulenevalt on oluline valida sobivad strateegiad ja arvestada õpilase individuaalsusega. Töös esinenud vastustest ilmnes, et olulise tähtsusega on õpetaja võime lähtuda tegevuste valikul just konkreetsest päevast ja situatsioonist. Kui õpilane on niigi ärev ning tähelepanu hajuv, siis võib abi olla mõnest lõõgastavast ja rahustavast tegevusest ning kui õpilane vajab pigem ergutust, siis vastupidi mõni aktiivsem tegevus valida. Samas võib ülesande juurde mitte pöördumise taga näha ka seda, et tegevus ei pruugi vastata õpilase võimetele ja sellest tulenevalt esineb trotsi ja vastuhakku (Coates & Vickerman, 2010; Healy, Msetfi & Gallagher, 2013).

Kolmandaks uuriti, kas ja milliseid takistusi tegevusi läbi viies esines ning milliseid kohandusi õpetajad nendega seoses tegid. Kuna tegevused, mida õpilaste aktiivsuse tõstmisel ainetunnis kasutatakse, eeldavad teinekord selliseid oskusi, mis on HEV õppijal puudu (McMinn et al., 2011), siis on õpetajad kasutanud erinevaid tegevuste kohandamise viise. Näiteks tuuakse välja selgituste konkretiseerimist ja ühiste reeglite kokkuleppimist. Ka kogumikus, mis käsitleb aktiivsust tõstvaid tegevusi ja puudutab ka erivajadustega õpilaste jaoks tegevuste kohandamist, kirjeldatakse samasid põhimõtteid (Get Active In the Classroom, 2017). ATH ilmingutega õpilased on küll aktiivsemad, kuid vajavad sihipäraste tegevuste sooritamisel abi ja motiveerimist. Näiteks kaasamist tegevuste valimisel. Väga aktiivsete õpilaste liikumisvajaduse rahuldamiseks kasutatakse neid mõnel juhul ka abitöödel, kus on vaja midagi tuua, viia või korraldada.

Iga töös väljatoodud tegevuse juurde toodi mõni takistus ning selle kohandamise viis. Näiteks õpilaste sohitegemise puhul leitakse, et abi võib olla sellest, kui õpetaja on tegevusse kaasatud ja/või on loodud kontrollpunktid. Mõne tegevuse puhul on välja toodud ka ajalise piirangu andmine ja selle visualiseerimine. Õpetajate vastustest oli võimalik välja lugeda, et

mõni tegevus oli rohkem tuttav ja mõni vähem. Näiteks tegevused *Õunte söömine*, *Seenelkäik* ja *Rebased ja kanad* olid kasutusel vaid mõne üksiku õpetaja puhul. Ka tegevuse *Puuviljasalat* kohta oli õpetajatel jagada vaid mõni üksik kommentaar. Samas tegevuste puhul, mis olid laialdaselt kasutusel, toodi välja rohkem tekkinud takistusi ja nende lahendamise viise.

Viimaseks taheti teada, milliseid strateegiaid õpetajad kasutavad motiveerimaks HEV õpilasi osalema füüsiliselt aktiivsetes tegevustes. Vastanud õpetajad tõid oma vastustes välja, et kõige efektiivsemaks viisiks, motiveerimaks HEV õpilasi tegevustes osalema, on valikute andmine. See annab õpilasele tunde, et see oli tema enda otsus. Sellise strateegia efektiivsuses on veendunud ka Dupaul ja Weyandt (2019). Kuigi Gendron, Royer, Bertrand ja Potvin (2004) on välja toonud, et käitumisraskuste ja tähelepanuhäiretega õppijate puhul on nende sotsiaalsed oskused, koostöövõime ning enesehinnang pigem madal, leiavad vastanud õpetajad, et selliste õpilaste puhul on üheks edukaks kaasamise viisiks just grupidöös osalemine ning võimalusel ka liidri rolli andmine. Teiste õpetamine ja juhendamine võib õpetajate sõnul olla väga efektiivne viis, et motiveerida õpilasi tegevustes osalema.

Nii töö teoreetilisest osast kui ka töö tulemuste osas väljatoodud õpetajate vastustest ilmnes, et õpetajad vajaksid kaasava hariduse rakendamisel järjepidevat koolitamist (Saks & Sults, 2021; Räis et al., 2016). Sellest hoolimata saab käesoleva töö vastustest välja lugeda seda, et õpetaja, kelle meelestatus on positiivne ja kõigi oma õpilaste heaolu silmas pidav, tuleb toime ka keerulistes oludes. Seda ka juhul, kui koolitus ja eripedagoogiline väljaõpe puuduvad. Sama leidsid oma töödes ka Kaur, Noman ja Awang-Hashim (2015) ning Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori ja Algozzine (2012), et edukas kaasamine saab toimuda vaid sellisel juhul, kui õpetaja hoiak kaasava hariduse ja hariduslike erivajadustega õpilaste suhtes on positiivne.

Käesoleva uurimistöö üheks puuduseks on see, et ankeetküsitluses vastanud õpetajatele esitatud LKK programmi poolt tutvustatud aktiivsete tegevuste kirjeldusi töös ei esitata. Nii peab tööga tutvuval inimesel olema juba eelnev ülevaade LKK programmi aktiivsete ainetundide baaskoolitusel tutvustatud tegevustest. Nendeks on näiteks õpetajad, kes on vastava koolituse läbinud. Samas on iga tegevust siiski napisõnaliselt kirjeldatud ja mingi ettekujutluse saavad ka need lugejad, kes tegevustega kokku puutunud ei ole.

Hariduslike erivajaduste väljaselgitamise ja kategooriatesse lahterdamise koha pealt lootis töö autor ankeetküsitlusi välja saates, et kõige sagedasemate hariduslike erivajaduste väljaselgitamisel on kõige efektiivsemaks viisiks see, kui õpetajad kirjeldavad klassiruumis

esinenud hariduslikke erivajadusi. Ilmnes aga, et õpetajate poolt märgitud kirjeldused olid pigem lakoonilised ja seega ei olnud võimalik kõiki vastusevariante kategooriatesse jagada. Kuna ankeetküsitlus oli anonüümne, siis ei olnud hiljem võimalik ka täpsustavaid küsimusi küsida. Sellest tulenevalt võib hariduslike erivajaduste kategoriseerimisel esineda ebatäpsusi. Vastuste ebamäärasust või napisõnalisust esines ka mõne teise küsimuse vastustes. Kogutud andmete täpsustamiseks võiks tulevikus läbi viia poolstruktureeritud individuaalintervjuu ja/või fookusgrupi intervjuu, mis annaks parema ülevaate ja täpsemad vastused ning ühtlasi on sellisel moel võimalik vajaduse tekkides vastajate vastuseid koheselt ka täpsustada. Hetkel töös kasutatav andmekogumise viis valiti eelkõige hetkel ühiskonnas aset leiduvate keeruliste olude ja piirangute tõttu.

Küsimuse juures, *Kuidas kaasata erivajadustega õpilasi võimalikult efektiivselt aktiivsetesse tegevustesse*, ette antud valikuvariandid osutusid kõige populaarsemateks vastusevariantideks. Kuigi ka teooriale tuginedes on tegu efektiivsete meetoditega, siis tegelikult ei ole antud töös teada, kas küsimuse esitamine ja näidete etteandmine oli õpetajate vastuseid suunav või mitte. Samas tõid õpetajad välja ka mitmeid selliseid meetodeid, mida küsimuse juures näitena esitatud ei olnud.

TÄNUSÕNAD

Täna õpetajaid, kes olid valmis ankeetküsitlustele vastama ja seeläbi lõputöö valmimisse panustama. Ühtlasi soovin tänada oma juhendajat, kes oli igakülgse toeks ja valmis kõikidele tekkinud küsimustele operatiivselt vastama.

AUTORSUSE KINNITUS

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

Helen Turmann

/allkirjastatud digitaalselt/

05.01.2022

KASUTATUD KIRJANDUS

- Bertills, K., Granlund, M., Dahlström, Ö. & Augustine, L. (2018). Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 387-401.
- Bingham, D. D., Boddy, L. M., Ridgers, N. D., & Stratton, G. (2015). The physical activity levels and play behaviours of children with special needs: An exploratory cross-sectional study. *Archives of Exercise in Health and Disease*, 5(1-2), 359-365.
- Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C. A., & Weissenburger, J. W. (2001). Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher. *The Journal on special education*, 35(2), 92-99.
- Caspersen C.J., Powell K.E., Christenson G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep* 100, 100(2), 126–131.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Disability and obesity. <https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/obesity.html>
- Chen, K., & Phipps, S. (2021). “Who can’t you sit still?” The effect of daily physical activity on childhood inattention/hyperactivity and the educational gender gap. *Social Science & Medicine*, 284.
- Cindy, H. P., McKenzie, T. L., Cerin, E., Chow, B. C., Huang, W. Y., & Yu, J. (2017). Physical activity and sedentary time among children with disabilities at school. *Department of Sport and Physical Education*, 49(2), 292-297.
- Coates J., & Vickerman P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: Experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18): 1517–1526. DOI:10.1016/j.amepre.2004.12.003
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., Dubose, K., Mayo, M. S., Schmelzle, K. H., Ryan, J. J., Jacobsen, D. J., & Williams, S. L. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49(4), 336-341.

- DuPaul, J. G., & Weyandt L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability Development and Education*, 53(2), 161-176.
- Dyrstad, S. M., Kvalø, S. E., Alstveit, M., & Skage, I. (2018). Physically active academic lessons: acceptance, barriers and facilitators for implementation. *BMC Public Health*, 18(1), 1-11.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L., & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion. *Quest*, 65(4), 412-428.
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 240-258.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., & Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(4), 249-259.
- Get Active In the Classroom. (2017). Classroom-based Physical Activity for Schools, 6-8. Kasutatud: 20.11.2020 <https://www.hse.ie/eng/about/who/healthwellbeing/our-priority-programmes/heal/healpublications/classroom-based-physical-activity-for-schools.pdf>
- Goh, T. L., Hannon, J., Webster, C. A., Podlog, L. W., & Newton, M. (2016). Effects of a TAKE10! classroom-based physical activity intervention on 3rd to 5th grades children's on-task behavior. *Jornal of Physical Activity and Health*, 13(7), 712-718.
- Glušková N, Nelis L, Nurk E. Eesti õpilaste kasvu seire: 2018/19. õppeaasta uuringu raport. WHO Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Tallinn: Tervise Arengu Instituut; 2021.
- Haav, A. (2020). Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine rahvusvahelises vaates. Koolinoorte kehaline aktiivsus. *Eesti Arst*, 99(1), 39-46.
- Haridus- ja noorteamet. (n.d.). Kasutatud 11.10.2021, <https://www.harno.ee/kaasav-haridus>
- Healy S., Msetfi R., & Gallagher S. (2013). Happy and a bit nervous: The experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3): 222–228.
- Hendry, J., & Kerr, R. (1983). Communication through physical activity for learning disabled children. *Perceptual and Motor skills*, 56(1), 155-158.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

- Iliadis, I., & Apteslis, N. (2020). The role of physical education and exercise for children with autism spectrum disorder and the effects on socialization, communication, behavior, fitness, and quality of life. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*, 3(1), 2585-2795.
- International Coaching Federation (ICF). (n.d.). Kasutatud 17.09.2021, <https://www.icf.com/insights/health/everybody-active-every-day>
- International Life Sciences Institute (ILSI). (n.d.). Kasutatud 17.09.2021, <https://ilsi.org/mesoamerica-en/training-projects/take10/>
- Jones, G. T., & Macfarlane, G. J. (2005). Epidemiology of low back pain in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 312-316.
- Kallaste, E. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Temaatiline raport: Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010-2014. Eesti Rakendusuuringu Keskus Centar. Kasutatud 19.11.2021, <https://centar.ee/wp-content/uploads/2021/10/Teemaraaport-Statistiline-ulevaade-final.pdf>
- Kalma, M. (2015). Liikumispauside rakendamine I kooliastmes ning õpilaste ja õpetaja hinnangud liikumispausidele pilootuuringu näitel. (magistritöö). Kasutatud 10.10.2021. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/50620/Kalma_Maarja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2015). Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 474-485.
- Kuronja, M., Čagran, B., & Krajnc, M. S. (2018). Teacher's sense of efficacy in their work with pupils with learning, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 36-49.
- Liikkuva Koulu. (n.d.). Kasutatud 22.10.2020, <https://www.liikkuvakoulu.fi/x-breikki>
- Liikuma Kutsuv Kool. (n.d.). Kasutatud 04.10.2020, <https://www.liikumakutsuvkool.ee/>
- Lowden, K., Powney, J., Davidson, J., & James, C. (2001). The Class Moves! pilot in Scotland and Wales; An evaluation. Glasgow, UK. *The Scottish Council for Research in Education/University of Glasgow*.

- Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A., & Dallolia, L. (2020). Evaluation of school-based intervention of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(4), 377-384.
- Mazzoli, E., Koorts, H., Salmon, J., Pesce, C., May, T., Teo, W. P., & Barnett, L. M. (2019). Feasibility of breaking up sitting time in mainstream and special schools with a cognitively challenging motor task. *Journal of Sport and Health Science*, 8, 137-148.
- Matthews, C. E., George, S. M., Moore, S. C., Bowles, H. R., Blair, A., Park, Y., Troiano, R. P., Hollenbeck, A., & Schatzking, A. (2012). Amount of time spent in sedentary behaviors and cause-specific mortality in US adults. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 95(2), 437-445.
- Mcmanus, A. M., Ainslie, P. N., Green, D. J., Simair, R. G., Smith, K., & Lewis, N. (2015). Impact of prolonged sitting on vascular function in young girls. *Experimental Physiology*, 100(11), 1379-1387.
- McMinn, D., Trim, V., & Rowe, D. A. (2011). Classroom-based physical activity breaks: Potential for use with children with special educational needs. *International Journal of Physical Education*, 48, 20-30.
- Memari, A. H., & Ghaheri, B. (2014). Physical activity and sedentary lifestyle in autism. In A. H. Memari & B. Ghaheri (Eds.), *Comprehensive guide to autism* (pp. 425–438). New York: Springer.
- Mercurio, L. Y., Amanullah, S., Gill, N., & Gjelsvik, A. (2019). Children with ADHD engage in less physical activity. *Journal of Attention Disorders*, 25(8), 1187-1195.
- Mooses, K., Kalma, M., Pihu, M., Riso, E. M., Hannus, A., & Kull, M. (2016). Eesti õpilaste liikumisaktiivsuse koolipäeva jooksul. *Eesti arst*, 95(11), 716-722.
- Mullender-Wijnsma, M. J., Greeff, M. J. W., Hartman, E., & Bosker, R. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365-371.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*. 24(9), 980-996.

- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490.
- Pitsi, et al. Eesti toitumis- ja liikumissoovitused 2015. Tervise Arengu Instituut. Tallinn, 2017.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS). (2010). Kasutatud 04.10.2020, <https://www.riigiteataja.ee/akt/13337919#para15lg2>
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport. Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar. Kasutatud 19.11.2021, <https://centar.ee/wp-content/uploads/2021/10/Pohiraport-final.pdf>
- Rüütel, L. (2019). Õpilaste ja õpetajate hinnangud liikumispauside mõjule ühe Tartumaa põhikooli näitel. (magistritöö). Kasutatud 10.10.2021, https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64997/ruutel_liis_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Saks, Õ. & Sults, K. (2021). Eesti õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes. (magistritöö). Kasutatud 19.10.2021, https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/73346/saks_oilme_sults_kadri_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suarez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., Torre-Cruz, M. D. L., & Martinez-Lopez, E. J. (2018). Acute and chronic effect of physical activity on cognition and behaviour in young people with ADHD: A systematic review of intervention studies. *Research in Developmental Disabilities*, 77, 12-23.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.
- Tegtmejer, T. (2019). ADHD as a classroom diagnosis. An exploratory study of teachers strategies for addressing ADHD classroom behaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 239-253.

- The Class Moves!. (n.d.). Kasutatud 14.11.2020, <http://www.theclassmoves.com/>
- Thune, I. & Furberg, A. S. (2001). Physical activity and cancer risk: dose-response and cancer, all sites and site-specific. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33(6), 530-550.
- Tremblay, M. S., Leblanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Gorber, S. C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 8(98).
- Turu-uuringute AS. (2020). Eesti elanike kehaline aktiivsus. Küsitlusuuring.
<https://www.spordiinfo.ee/2020-Eesti-elanike-kehalise-aktiivsuse-uuringu-kokkuvote>
- WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization, 2020.
- Yazdani, S., Yee C. T., & Chung, P. J. (2013). Factors predicting physical activity among children with special needs. *Centers for Disease Control and Prevention*, 10, 1-8.

LISAD

Lisa 1. Õpetajatele määratud individuaalsed koodid ja nende klassides esinevad HEV-id

Õpetaja kood	Esinevad HEV-id	Õpetaja kood	Esinevad HEV-id	Õpetaja kood	Esinevad HEV-id	Õpetaja kood	Esinevad HEV-id	Õpetaja kood	Esinevad HEV-id	Õpetaja kood	Esinevad HEV-id
N1	1;7	N7	1;3	N13	9	N19	1	N25	1;5;8	N31	1;3
N2	1	N8	1	N14	1;3	N20	3	N26	1;3;4	N32	9
N3	1;3;9	N9	1;3	N15	9	N21	1	N27	1;2;5	N33	1;4;6
N4	1	N10	1	N16	1;3	N22	6	N28	9	N34	1
N5	1	N11	1	N17	1	N23	3;4	N29	1;7	N35	1;5
N6	1	N12	1	N18	9	N24	9	N30	1;2;3;4	N36	3;6;9

Märkus. Tabelist on näha õpetaja kood ja tema klassis esinevad hariduslikud erivajadused.

Erivajadused on tähistatud järgnevalt: 1 - ATH; 2 - liikumispuue; 3 - õpiraskused; 4 - raske, krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire); 5 - kõnepuue; 6 - õppekeelest erinev kodukeel; 7 - tundeelu- ja käitumishäire; 8 - kirjutamis ja/või lugemisraskus; 9 - muu.

Lisa 2. Ankeetküsitlus

Käesoleva ankeetküsitluse eesmärgiks on koguda infot magistritöös käsitletava teema kohta.

Uurin Liikuma Kutsuva Kooli programmiga liitunud I-II kooliastme õpetajate kogemusi seoses kaasavas ainetunnis aktiivsete tegevuste läbiviimisega.

Olen Teie panuse eest väga tänulik!

Valimi kirjeldus

Esimeses jaotises uurin valimisse kuuluvate õpetajate taustandmeid.

- Millises koolis Te töötate?
 - Erikoolis
 - Tavakoolis
 - Muu
- Millises klassis Te õpetate?
 - Eriklassis
 - Kaasavas tavaklassis (üheskoos teistega õpivad ka erivajadustega õpilased)
 - Tavaklassis (klassis ei õpi erivajadustega õpilasi)
 - Muu
- Millises kooliastmes Te töötate?
 - I kooliaste
 - II kooliaste
 - nii I kui II kooliaste
- Kui pikk on Teie kogemus õpetajana töötades (aastates)?
 - vähem kui 1 aasta
 - 1-2 aastat
 - 3-4 aastat
 - 5-6 aastat
 - 7-10 aastat
 - rohkem kui 10 aastat
- Milline on Teie haridustase?
 - keskharidus
 - kõrgharidus (bakalaureusekraad)

- kõrgharidus (magistrikraad)
- muu
- Kas olete saanud eripedagoogilise väljaõppe (koolituse, tasemeõppe vm näol). Kui vastus on JAH, siis palun kirjeldage lühidalt.
 - (lühike vastuse tekst)
- Kui kaua (aastates) on Teil olnud kokkupuude Liikuma Kutsuva Kooli (LKK) programmiga?
 - vähem kui 1 aasta
 - 1-2 aastat
 - 3-4 aastat
 - 5 aastat (st olen olnud LKK programmiga seotud alates nende alustamisaastast)
- Milline on olnud siamaani Teie kogemus, seoses LKK programmiga?
 - pigem positiivne
 - neutraalne
 - pigem negatiivne

Kogemus

Teises jaotises uurin õpetajate kogemusi seoses aktiivsete tegevuste läbiviimisega kaasavas ainetunnis.

- Mitu korda ühe 45-minutilise koolitunni jooksul Te liikumist soodustavaid tegevusi ainetunnis keskmiselt kasutate?
 - x1 või vähem
 - x1-2
 - x3-4
 - rohkem kui x4
- Kas kasutate rohkem tunni teemaga seonduvaid aktiivseid tegevusi või kasutate rohkem tunni teemaga mitteseonduvaid aktiivseid tegevusi (nt liikumispauseid)?
 - kasutan rohkem tegevusi, mis on otseselt tunni teemaga seotud
 - kasutan rohkem tegevusi, mis ei ole tunni teemaga otseselt seotud (nt liikumispauseid)
 - kasutan tunni teemaga seotud tegevusi ja liikumispause võrdselt

- Kuidas Teie õpetatava(te)s klassi(de)s esinevad erivajadused väljenduvad (mida olete märganud)?

- (pikk vastuse tekst)

- Milliseks hindate kooli tugimeeskonna tuge Teile seoses erivajadustega õpilastega?

	1	2	3	4	5	
Ei tunne tuge	☐	☐	☐	☐	☐	Tunnen tuge

-

- Kas Teile hinnangul erineb kaasavas klassis aktiivsete tegevuste läbiviimine kuidagi sellest, kui klassis erivajadustega õpilasi ei ole? Kui jah, siis milles seisnevad põhilised erinevused?

- (pikk vastuse tekst)

- Kas olete tundnud hirme või kõhklusid, seoses aktiivsete tegevuste kasutamisega kaasavas ainetunnis (nt õpilased ei rahune peale aktiivset tegevust, tegevused ei õnnestu vmt)? Kui vastus on JAH, siis palun kirjeldage lühidalt.

- (pikk vastuse tekst)

- Millist tuge (ja kelle poolt) olete koolis saanud, seoses kaasavas ainetunnis liikumist soodustavate tegevuste kasutamisega (nt LKK mentor/koolitaja)?

- (pikk vastuse tekst)

- Kas ja millist tuge ja abi Te veel vajaksite?

- (pikk vastuse tekst)

- Millised on Teile hinnangul aktiivsete tegevuste kasutamise lühiajalised mõjud (st mõju, mida on koheselt näha) kaasavas klassis?

- (pikk vastuse tekst)

- Millistest allikatest leiate aktiivsete tegevuste ideid, mida kaasavas ainetunnis läbi viia?

- (pikk vastuse tekst)

- Kuidas kaasata erivajadustega õpilasi võimalikult efektiivselt aktiivsetesse tegevustesse? Milliseid strateegiaid olete kasutanud (nt valikute andmine, teiste õpetamine vmt)?

- (pikk vastuse tekst)

Aktiivsete tegevuste kirjeldamine

Kolmandas jaotises uurin, millised väljapakutud aktiivsetest tegevustest on valimisse kuuluvatel õpetajatel ainetunnis kasutuses, milliseid takistusi on nendega seoses tekkinud ja kuidas neid lahendada.

Iga tegevuse (13) juurde on lisatud järgnevad küsimused eraldiseisvalt. Iga tegevuse juurde oli lisatud LKK programmi koolitajate poolt lisatud kuvatõmmis slaidist. Seda töö uurimistöö lisadesse lisatud ei ole.

- Kas sellisel kujul, nagu see tegevus hetkel esitatud on, on Teie hinnangul kaasavas ainetunnis läbiviidav?
 - on esitatud kujul läbiviidav
 - on läbiviidav, aga vajab mõningaid kohandusi
- Kui oskate tegevuse juurde kohe mõne võimaliku kohanduse tuua, siis palun kirjutage vastus allolevasse kasti.
 - (pikk vastuse tekst)
- Milliseid aktiivseid tegevusi olete ise kaasavas ainetunnis läbi viinud? Märkida saab mitu vastusevarianti.
 - (välja toodud kõigi 13 tegevuse nimetused)
- Valige eelpool nimetatud aktiivsetest tegevustest vähemalt 3 ja kirjeldage, milliseid takistusi võib nende läbiviimisel tekkida? Iga kirjelduse juurde lisage palun tegevuse nimetus.
 - (pikk vastuse tekst)
- Palun kirjeldage, milliseid meetodeid olete kaasavas klassiruumis kasutanud, et eelpool väljatoodud takistusi ületada.
 - (pikk vastuse tekst)
- Milliseid aktiivseid tegevusi oskate veel välja tuua, mida kaasavas ainetunnis kindlasti kasutada võiks (ja millised võiksid olla nende tegevuste kohandamise võimalused)?
 - (pikk vastuse tekst)
- Mitu minutit Teil ankeetküsitlusele vastamiseks kulus?
 - vähem kui 10 minutit
 - 10-15 minutit
 - 15-20 minutit
 - 20-30 minutit

- 30-40 minutit
 - Muu
- Kas soovite veel midagi lisada?
 - (pikk vastuse tekst)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helen Turmann,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose *Õpetajate kogemus aktiivsete tegevuste läbiviimisel ja kohandamisel kaasavas ainetunnis*, mille juhendaja on Triin Kivirähk reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi Dspace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.