

TARTU ÜLIKOOL
Pärnu kolledž
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Elina Pea

**KOOLIDES PAKUTAVATE TUGITEENUSTE
KÄTTESAADAVUS KAHE PÄRNUMAA
KOOLI NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Kandela Õun, MA

Pärnu 2025

Soovitan suunata kaitsmisele

(allkirjastatud digitaalselt)

Kandela Õun

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht

(allkirjastatud digitaalselt)

Monika Kumm

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

(allkirjastatud digitaalselt)

Elina Pea

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade hariduslike erivajadustega õpilaste olukorrast	6
1.1. Hariduslike erivajadustega õpilased ja nende probleemid koolis	6
1.2. Kaasava hariduse rakendamine koolis koostöös tugispetsialistidega	8
1.3. Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamise võimalused ja tugiteenused	11
2. Uuring erivajadustega õpilaste olukorrast Pärnumaa kahe kooli näitel	15
2.1. Ülevaade erivajadusega õpilastele pakutavatest tugiteenustest Pärnumaa ja Eesti koolides	15
2.2. Uurimisprotsessi ja valimi kirjeldus	17
2.3. Uuringu tulemused ja analüüs	21
2.3.1. Intervjuu koolitöötajatega	21
2.3.2. Koolis pakutavate tugiteenuste kättesaadavus lastevanemate arvates	29
2.4. Arutelu, järeldused ja ettepanekud	35
Kokkuvõte	39
Viidatud allikad	41
Lisad	47
Lisa 1. Intervjuu kava	47
Lisa 2. Ankeet	48
Lisa 3. Toe liigid	51
Summary	52

SISSEJUHATUS

Iga laps peab saama olenemata asukohast kvaliteetset ja tema vajadustele vastavat haridust, järgides kaasava hariduse põhimõtteid. Eestis on kaasava hariduse eesmärk tagada kõigile õpilastele nende võimetele vastav õpe sobival viisil. Koolide õppeasutuse juhtide ülesanne on kujundada õppimist ja õpilaste heaolu toetav keskkond, oluline on pöörata tähelepanu tugispetsialistide ja õpetajate koostööle. Seetõttu on oluline, et koolides oleks piisavalt tugispetsialiste, et tagada õpilastele vajalik tugi, siiski peavad koolid seisma silmitsi erinevate väljakutsetega, mis raskendavad õpilastele vajalikul määral toe pakkumist. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021, lk 5)

2016. aasta uuringutulemuste põhjal saab öelda, et ajaga on järjest rohkem hakanud suurenema erivajadustega õpilaste arv (Räis *et al.*, 2016, lk 8). Oluline on pöörata tähelepanu nende õpilaste toetamisele ja kaasamisele tavakoolidesse, et tagada kõigile võrdne ligipääs haridusele. Küll aga on toetamine sageli raskendatud piiratud ressursside ja vajalike tugimeetmete puudumise tõttu. Lapsevanemad on hinnanud sageli pakutavaid tugimeetmeid ebapiisavaks või olematuks, viidates koolide hoiakutele, ressurssidele ja õpetajate ettevalmistusele. Ometi esile kerkinud probleem kerkis juba ligi kümme aastat tagasi ning ei ole tänase päeva seisuga lahendust saanud. (Räis *et al.*, 2016, lk 9) 2020. aasta andmetel elas Eestis 269 130 last vanuses 0–17 aastat. Umbes 36 500 neist, mis moodustab ligi 14%, vajavad erineval määral täiendavat tuge sotsiaal-, haridus- ja/või tervisehoiuvaldkonnast (Sotsiaalministeerium, 2021, lk 4). Paraku on abivajaduse hindamine ja vajaliku toe korraldamine sageli killustunud erinevate asutuste ja valdkondade vahel (Sotsiaalministeerium, 2021, lk 9).

Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHISE) ja Sotsiaalkindlustusameti infosüsteemi (SKAISi) andmetele tuginev analüüs näitab, et ligikaudu kolmandikul puudega lastest esineb samaaegselt ka hariduslik erivajadus. 2019/2020. õppeaastal vajas üldhariduskoolides märkimisväärset lisatuge – mis tähendab tõhustatud või erituge – ligikaudu 9000 õpilast,

mis moodustab umbes 6% kõigist koolilastest. Enimlevinud abivajaduse põhjuseks oli püsiv õpiraskus, mille taustal võivad olla psüühikahäired, intellektipuu, aga ka keerulised sotsiaalsete ja perekondlike probleemidega. (Sotsiaalministeerium, 2021, lk 6)

Tuginedes erinevatele uuringutele on vaimse tervise probleemide esinemissagedus noorukieas suurenenud ning paljusid vaimse tervise häireid esineb väidetavalt enne 18. eluaastat (Luo *et al.*, 2024, lk 1). Teadlased on leidnud, et koolipõhised programmid, mis õpetavad sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengut, on tõhusalt suurendanud õpilastel oskust juhtida enda vaimset tervist ning tõstnud akadeemilisi saavutusi, vähendanud käitumisprobleeme, stressi ning soodustanud positiivset sotsiaalset käitumist (Skaar & Townsley, 2025, lk 2).

Tuginedes eelpool välja toodud allikatele on uurimisprobleemiks asjaolu, et üha rohkem on koolides õpilasi, kes vajavad sotsiaalpedagoogilist-psühholoogilist tuge, sest noorte vaimse tervise probleemid on süvenenud.

Lõputöö eesmärk on välja selgitada tugiteenuste kättesaadavus abivajavatele õpilastele kahes Pärnumaa koolis ning teha juhtkonnale ettepanekuid olemasolevate lahenduste parendamiseks. Lõputöö raames on autor valinud Pärnu maapiirkonna kooliks Uulu Põhikooli, mis esindab tavakoolide tugiteenuste kättesaadavust maapiirkonnas ning erakoolide näitena Pärnu Waldorfkooli, mis pakub alternatiivset haridusmudelit linna keskkonnas.

Uurimisküsimused on sõnastatud järgmiselt:

- Millised on peamised probleemid, mis tekivad õpilastele toe pakkumisel?
- Millised on koolijuhtide võimalused korraldada tugiteenuste kättesaadavust või nende alternatiive?

Lõputöö koostamisel on lähtutud hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse põhimõtetest, hariduslike erivajaduste alasest kirjandusest ning asjakohaste seaduste, analüüside ja uuringute materjalidest. Lõputöö ülesehitus sisaldab kahte põhiosa, mis jagunevad omakorda mitmeks alapeatükiks.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE OLUKORRAST

1.1. Hariduslike erivajadustega õpilased ja nende probleemid koolis

Ökoloogilise süsteemi teooria, mille on välja töötanud psühholoog Urie Bronfenbrenner 1979. aastal, tugineb mõttele, et inimesed on seotud viie erineva keskkonnasüsteemiga, mis omakorda mõjutavad nende elu, suhteid kogukonnas ja globaalsetes kultuurides. Ökoloogilise süsteemi teooriat saab kasutada sotsiaaltöös ja hariduses, et uurida, kuidas keskkond kujundab noore inimese elu ja kuidas sotsiaalteenused ja -programmid saavad toetada inimesi keerulistes olukordades. (Guy-Evans, 2024)

Laste arengut mõjutavad ka laiemad majanduslikud ja sotsiaalsed tegurid, mis eriti selgelt on nähtav piirkondades, kus sotsiaalmajanduslik ebavõrdsus mõjutab haridusele ligipääsu kui ka laste üldist heaolu (Wang *et al.*, 2024, lk 4). Şerban ja Brazienè (2021, lk 8) on täheldanud sarnaseid probleeme maapiirkondades, kus töövõimaluste nappus, kehv infrastruktuur ja piiratud juurdepääs teenustele asetavad noored eriti halba olukorda, mis süvendab hariduslikke ja sotsiaalseid erisusi.

Kasearu ja Trumm (2017, lk 11) leidsid Noorte Tugila programmi sihtrühma analüüsidest, et tihti katkestatakse haridustee maapiirkondades sõltumata soost, seega majanduslikud ja sotsiaalsed tegurid on üks põhjus, miks lapsed võivad jääda hariduses maha. Hiinas on see eriti levinud, kus noorukid jäävad koju, sest vanemad töötavad linnades. Uuringud on näidanud, et mahajäänud lastel on sageli keerulised suhted õpetajate ja eakaaslastega, madalam koolikohustuse täitmine ning suurem risk vaimse tervise probleemide tekkeks. (Wang *et al.*, 2024, lk 4)

Koolikeskkonnas tuleb luua tingimused sotsiaalsete ja personaalsete vajadustega arvestamiseks (Aktan, 2020, lk 149). Tuginedes Anderberg (2020, lk 7–8) seisukohtadele on sotsiaalpedagoogi töö koolikeskkonnas laiaulatuslik, hõlmates individuaalset ja grupipõhist nõustamist ning koostööd lapsevanematega.

Koolides pole mitte ainult üldise toe vajadusega lapsi, kes vajaksid sotsiaalpedagoogilist tuge, nende hulka kuuluvad ka erivajadustega lapsed. Seeme (2016, lk 24–25) uuringu tulemusena toetab sotsiaalpedagoog hariduslike erivajaduste ja õpiraskustega lapsi ning on abiks ka õpetajatele, pakkudes neile nõu ja juhiseid, kuidas selliste lastega paremini toime tulla. Häidkindi ja Orase (2016, lk 63) sõnul sobituvad erivajaduste hulka näiteks andekad lapsed, kuid neid piisavalt veel ei märgata ega väärtustata. Andekust mõistetakse hariduslike erivajaduste raames erinevalt, sest andekust seostatakse pigem eri- ja erakoolidega, andekate õpilaste toetamine on endiselt haridussüsteemis alahinnatud (Häidkind & Oras, 2016, lk 63).

Ökoloogilise süsteemi teooria kohaselt on väga oluline õpetajate ja lapsevanemate koostöö, et toetada lapse arengut hariduslikult (Guy-Evans, 2024). Lapse kodune keskkond võib mõjutada tema õpimotivatsiooni ja enesehinnangut, mistõttu on oluline, et kool pakuks täiendavat tuge (Aktan, 2020, lk 150). Uuringud kinnitavad, et positiivsed ja toetavad õpetaja-õpilase suhted soodustavad laste kognitiivset, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut (Lippard *et al.*, 2018, lk 19).

Koolikeskkonnas on oluline keskenduda hariduslike erivajadustega laste puhul lahenduskesksele lähenemisele, mis rõhutab just laste tugevusi ja võimalusi, mitte pelgalt nende probleeme. See meetod aitab aktiveerida eneseregulatsiooni, vähendada enesekriitikat ning suurendada turvatunnet ja emotsionaalset heaolu. Lahenduskeskne lähenemine pakub vajaduspõhist tuge laste ja vanemate emotsionaalsele heaolule. (Caughter *et al.*, 2022, lk 71)

Lapse kodune keskkond ja peretaust mõjutavad otseselt tema õpimotivatsiooni ning emotsionaalset enesetunnet. Seetõttu peab kool hariduslike erivajadustega õpilaste puhul pakkuma paindlikku tuge, arvestades nii lapse individuaalseid vajadusi kui ka perekondlikku tausta.

kaasava hariduse teemadele ning õpetajate ja tugispetsialistide ettevalmistuses peaks olema rohkem võimalusi ühistööks juba õpingute ajal (Silm *et al.*, 2024, lk 16).

Lahti jt (2023, lk 532) arvates on kaasavas hariduses äärmiselt oluline, et õpetajatel, kes igapäevaselt lastega töötavad, olemas vajalikud teadmised, mis toetavad vaimse tervise edendamist nagu näiteks algkooliealiste laste vaimse tervisega seotud tegevused, mis toetavad õpilaste heaolu. Sageli tajutakse, et õpetajate ettevalmistus ei ole piisav, et õpetada koos väga erinevate võimetega lapsi, ning koolides on puudus tugitöötajatest, abiõpetajatest ja tugispetsialistidest. Õpilased, kelle õpiraskusi ei märgata ega diagnoosita, ei saa samuti vajalikku tuge. Oluline oleks, et sellised teadlikkuse ja oskuste arendamise koolitused läbiksid kõik spetsialistid, kes töötavad toe vajadusega õpilastega, tänu sellistele teadmistele suudaksid koolid pakkuda kõigile lastele vajalikku tuge vaimse ja sotsiaalse heaolu tagamiseks (Lahti *et al.*, 2023, lk 535). Siiski ei tähenda, et iga õpetaja kutsekompetentsi standardis peaks olema põhjalikud teadmised kõigist HEV (hariduslike erivajadustega laste) valdkondadest, aga on oluline, et õpetajad saaksid HEV-iga seotud teemadel end täiendavalt harida (Mets & Viia, 2018, lk 112), aga kui soovitakse saavutada edu näiteks õpiraskustega õpilaste puhul, siis peavad need õpetajad, kes on otseselt vastutavad konkreetse õpilase õpetamise eest, olema valmis enda teadmisi arendama (Aktan, 2020, lk 151).

Õpilastele vajaliku toe saamiseks peavad koolis olema erinevad tugispetsialistid, kelleks on eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog ja logopeed (Mets & Viia, 2018, lk 26–28). Lisaks peab koolis olema hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija (HEVKO). Küll aga vaid erinevate toetusmeetmete kasutamine ei aita õpilastel saavutada õpingutes edu, vaid oluline on ka peredega tegelemine. Sageli tuleb majanduslike raskuste korral leida võimalusi, et laps saaks täisväärtuslikult koolielus osaleda – näiteks käia ekskursioonidel või omada vajalikke õppevahendeid, riideid ja jalanõusid. Mõnel juhul on vajalik pakkuda peredele ka humanitaarabi. Sotsiaalpedagoogiline töö ei keskendu ainult üksikule lapsele – raskused võivad puudutada kogu peret. (Tooming, 2015, lk 23)

2024. aastal tehtud uuring toob esile, et ennetuslikult on oluline perekondliku ühtekuuluvuse tugevdamine maha jäämata õpilaste puhul, juba mahajäänud õpilaste puhul peaks keskendumine õpetajate toetuse suurendamisele. Seega on oluline leida

erinevatele õpilasarühmadele sobivad toetusstrateegiad, et parandada nende koolikohustuse täitmist ja heaolu. (Wang *et al.*, 2024, lk 11)

Tugiteenused on sageli keerulised jõudma lasteni, kuna paljudes piirkondades ei ole neid piisavalt. Tuginedes Läänesaare (2014, lk 6) bakalaureusetöös esitatud analüüsile, kus viidatakse ka varasematele uurimustele, on juba toona tõdetud, et maapiirkonna koolides on tugiteenused raskendatud. Uuringus osalenud õpetajad tõi välja, et kuigi tugispetsialistid on neil väga head, on neid koolis liiga vähe ja maapiirkondades on neil sageli õpilaste arvust tulenevalt osakoormusega töö ja seega võivad nad iga hetk minna täiskoormust pakkuvasse linnakooli tööle, aga ka väikese õpilaste arvu juures oleks siiski oluline, et logopeed ja õpiabi õpetaja oleksid koolis sagedamini kohal. Õpiabi õpetajat peaks olema võimalik kasutada pidevalt, et aidata individuaalõppekava järgi õppivaid õpilasi. See aitaks lihtsustada toekättesaadavust, et klassijuhataja saaks keskenduda ülejäänud klassi õpetamisele. Selline olukord aga seab õpetajad olukorda, kus nad ei saa efektiivselt kõigi õpilaste vajadustega tegeleda. (Läänesaar, 2014, lk 16)

Kui tugispetsialistide tugi pole piisavalt kättesaadav, võib see mõjutada õpiraskustega õpilaste käitumist ja õpimotivatsiooni. Õpiraskused on tihti seotud emotsionaalsete ja käitumuslike probleemidega. Uuringud on näidanud, et õpiraskustega õpilastel esineb sagedamini ärevust, depressiooni ja madalat enesehinnangut. (Cristofani *et al.*, 2023, lk 1) Õpiraskused võivad tekitada pidevaid ebaõnnestumiskogemusi, mis mõjutavad õpilaste motivatsiooni õppida. Sotsiaalpedagoogi ülesandeks koolis on toetada õpilase sisemist motivatsiooni ning edendada koostööd kodu ja kooli vahel. (Seeme, 2016, lk 19)

Uuring kaasava hariduskorralduse tõhususest üldhariduses (Silm, *et al.*, 2024, lk 16) toob samuti välja, et rahaliste vahendite nappusele on veelgi suuremaks takistuseks kaasava hariduse rakendamisel tugispetsialistide puudus. Eriti maapiirkondades on keeruline leida spetsialiste, isegi kui neile pakutakse kõrgemat töötasu ja lisahüvesid. Haridusasutuste töötajad on väljendanud muret, et pelgalt rahaliste vahendite eraldamine ei lahenda tugispetsialistide puuduse probleemi. Üks kooli juhtkonna liige tõdes, et kuigi lisarahastus on oluline, ei piisa sellest, kuna tavapärasel õpetajal puudub meditsiiniline haridus ning teatud erituge vajavate laste toetamiseks on olemasolevad ressursid liiga piiratud. (Silm *et al.*, 2024, lk 16) Ühtviisi oluline on ka sotsiaalpedagoog, sest Kyriacou (2015, lk 430) rõhutab, et sotsiaalpedagoogika on seotud hoolivuse, hariduse, suhtlemise

ja sotsiaalsete suhetega. See on protsess, mille käigus suunatakse õpilasi psühholoogiliste mõjutuste kaudu.

Uuring kaasava hariduskorralduse tõhususest üldhariduses toob välja, et isegi kui koolipidajal on võimalik rahaliselt panustada ja tugiteenuseid pakkuda, kujuneb tõsiseks väljakutseks kvalifitseeritud tugispetsialistide leidmine. Eriti teravalt ilmneb see probleem maapiirkondades, kus sobiva väljaõppega spetsialiste lihtsalt ei leidu. (Silm *et al.*, 2024, lk 185) Sarnane probleem esineb ka haridusvaldkonna juhtimisel maakondlikul tasandil. Kui linnades tegelevad haridusküsimustega spetsiaalsed haridusosakonnad, siis maakondades on sageli vaid üks kuni kaks haridusspetsialisti kogu piirkonna kohta või on vastava ametikoha loomine alles plaanimisel. See piirab oluliselt võimalusi haridustöötajatele vajalikku tuge pakkuda ja mõjutab otseselt ka tugispetsialistide kättesaadavust. (Mikk, 2021, lk 31)

Samuti võib erakoolides olla tugimeetmete pakkumine raskendatud, peamiselt rahaliste piirangute tõttu. Rahaline ressurss mõjutab oluliselt erakoolide võimet tagada tugiteenuseid. Suur osa eelarvest kulub õpetajate palkadele, samuti õpilaste toiduraha katmisele ja ruumide ülalpidamisele. Rahalise ressursi nappus võib viia olukorrani, et erakoolide asutajad ja töötajad teevad sageli vabatahtlikku tööd ning täidavad mitut ametikohta korraga. Sellised abimeetmed aitavad hoida kulusid kontrolli all, kuid võivad pikemas perspektiivis vähendada koolide suutlikkust pakkuda õpilastele kvaliteetseid tugiteenuseid ja vajalikke spetsialiste. (Väikene-Küünal, 2023, lk 27)

Tuginedes eelnevale võib järeldada, et tugispetsialistide kättesaadavus haridussüsteemis on tõsine väljakutse, mida mõjutavad nii spetsialistide nappus, rahalised piirangud kui ka piirkondlikud erisused. See omakorda raskendab õpilastele vajaliku toe pakkumist ja suurendab haridustöötajate koormust.

1.3. Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamise võimalused ja tugiteenused

Kui õppijale antakse lasteaia ja kooli kaudu vajalik tugi, on tal võimalus kasvada töökaks ja vastutustundlikuks ühiskonnaliikmeks. See on aeg, mil kujunevad esimesed väärtused, õpioskused ja sotsiaalsed oskused. Kui aga vajalik tähelepanu ja tugi ei jõua lasteni juba

varakult, võivad esile kerkida õpiraskused või sotsiaalsed probleemid, mis aja jooksul süvenevad.

Õppijate jaoks on oluline, et märkamine algaks varakult ning toetust pakuksid nii kodu, lasteaed kui ka kool (Kontor *et al.*, 2021, lk 16). Tänapäeva lapsed seisavad silmitsi paljude stressirohkete olukordadega, mis on seotud akadeemiliste nõudmistega, digitaalsete muutustega ja sotsiaalsete suhetega ning lisaks kannatavad nad üha rohkem vaimse tervise probleemide all (Lahti *et al.*, 2023, lk 530).

Esimesed teadusuuringud, mis käsitlesid konfliktide lahendamise programme, ilmusid juba 1996. aastal, keskendudes õpilaste koolitamisele konfliktide lahendamise ja läbirääkimiste kaudu. Aja jooksul on teadus uurinud, kuidas neid programme koolides rakendada ning tõendatud on, et koolitused, mis õpetavad õpilastele koostööpõhiseid probleemilahendamise strateegiaid, aitavad vähendada koolis esinevaid konflikte. Sellised programmid aitavad õpilastel arendada läbirääkimisoskusi ja lahendada konflikte konstruktiivselt, mis omakorda vähendab õpetajate ja kooli meeskonna sekkumise vajadust. (Hakvoort *et al.*, 2022, lk 141–142)

Ülemaailmselt kannatab 10–20% lastest vaimse tervisehäirete all, sealhulgas depressioon ja ärevus, mis kuuluvad laste ja noorukite vaimse stressi juhtivate põhjuste hulka. Samuti on agressiivsus ja lastevaheline vägivald muutumas koolides üha enam levinud probleemiks. Sellised probleemid mõjutavad suuresti õpilaste heaolu ja õpi edukust. (Lahti *et al.*, 2023, lk 530)

Laste toetamiseks tuleb edendada kaasava hariduse strateegiaid tavakoolides ning ei tohi sulgeda eriklasse, mis on mõeldud erivajadustega laste toetamiseks. Sellised klassid võimaldavad igal lapsel valida oma eripäradele vastava sobivaima õpikeskkonna. Erivajadustega lapsed saavad nii kogeda eduelamusi, kui neid juhendatakse teadlikult, ilma et nad tunneksid end raamidesse surutuna (Hornby & Kauffman, 2021, lk 1). Selle põhimõtte toetamiseks ning kaasava hariduse arendamiseks on Hornby (2015, lk 242) pakkunud välja uue teoreetilise lähenemisviisi, mida ta nimetab kaasavaks erihariduseks (ingl *inclusive special education*). Selle eesmärgiks on pakkuda kõigile õpilastele väljakutseid pakkuvat, kaasahaaravat ja paindlikku üldhariduskava. Samuti tuleb arvestada mitmekesisust ning tugineda õpilaste erinevatele tugevustele ja väljakutsetele.

Oluline on kasutada reflekteerivaid praktikaid ja diferentseeritud õpetamist. Lisaks tuleb luua õpilase ümber kogukond, kus on koostöö õpilaste, õpetajate, perede, teiste spetsialistide ja erinevate organisatsioonide vahel.

Kooli tugivõrgustikku peaks kindlasti kuuluma sotsiaaltöötajad või sotsiaalpedagoogid. Soome ja Rootsi koolides tegutsevad laiahaardelised tugimeeskonnad, kuhu kuuluvad koolipsühholoog, sotsiaaltöötaja, õde ja arst. Need spetsialistid pakuvad konsultatsioone ja meditsiiniteenuseid vastavalt vajadusele. Õpetajad teevad nendega koostööd nii probleemide ennetamiseks kui ka lahendamiseks. Mõlema riigi koolides töötab seega mitu eksperti, kes saavad koheselt pühenduda õpilaste lisatoe pakkumisele. Uuring toob välja, et hariduspoliitika järgi ei ole toetus sõltuv meditsiinilisest diagnoosist, siis uuringud näitavad, et praktikas on toetuse saamiseks sageli siiski vaja diagnoosi. (Takala *et al.*, 2020, lk 313–314)

Vajalikku tugivõrgustikku kuuluvad kooli sotsiaaltöötajad, kooli sotsiaaltöö arengut hinnatakse üle maailma, uurides erinevaid praktikamudeleid, mis võiksid haridusasutustes tõhusalt toimida. Erilist tähelepanu pööratakse sotsiaaltöö rollile ja praktikale, eriti pärast COVID-19 pandeemiat. Kasvanud on rahvusvaheline koostöö koolide sotsiaaltöötajate vahel, mis toetab eriala arengut ja rõhutab selle olulisust haridussüsteemis. (Huxtable, 2022, lk 1) Järjest enam tõuseb vajadus koolisotsiaaltöö spetsialistide järele, mistõttu on oluline põhjalikumalt uurida, kuidas nende rollid ja tegevuspraktikad kujunevad ning kuidas need erinevad nende endi arusaamadest tõhusast ja olulisest praktikast (Lucio *et al.*, 2024, lk 403). Seega on koolisotsiaaltöö olulisus eriti aktuaalne ja vajalik. Kui õpetajad keskenduvad õppijate teadmiste, oskuste ja väärtuste edasiandmisele, siis sotsiaaltöötajad saavad pakkuda tuge õpilaste heaolu parandamisel, mis on õpiprotsessi oluliseks eelduseks. Eriti tähtis on kooli sotsiaaltöötaja tugi neile, kes seisavad silmitsi tõrjutusega vaesuse pärast või paistavad silma erivajaduse tõttu. Sotsiaaltöötajad toetavad noorte intellektuaalset, emotsionaalset ja sotsiaalset arengut. Koolid peavad tagama, et neil oleks tugiteenustena pakkuda ka sotsiaalpedagoogi kättesaadavust. (Huxtable, 2022, lk 1)

Koolisotsiaaltöötajad mängivad suurt rolli, pakkudes õpilastele ja nende peredele toetust erinevate kriiside ajal, aidates lastel mõista ja teadvustada oma tundeid ning aitavad suunata vajaduse korral professionaalsele abile. Kriise võib esile tuua mitu erinevat

situatsiooni, olgu selleks näiteks eri nahatooniga inimesed. Artiklis on mainitud, et sotsiaaltöötajad peavad kasutama oma teadmisi, teadlikkust ja oskusi, et vähendada erinevaid kriise. (Vohra-Gupta *et al.*, 2024, lk 194)

Kaasavas hariduses mängib perekond lapse toetusel lahutamatu rolli (Koskela & Sinkkonen, 2025, lk 1) Sellepärast on oluline, et sotsiaaltöötajad kaasaksid lapsevanemaid koostööprotsessi, sest vanematel on märkimisväärne roll ka kognitiivsel käitumisteraapial. Vanemate osalemine ei toeta ainult lapse raviprotsessi, vaid aitab kaasa ka pere üldisele heaolule. (Greene *et al.*, 2023, lk S173)

Uuringud on näidanud, et vanemate ja laste sümptomite paranemine on sageli omavahel seotud. Näiteks on leitud, et lapsepõlve depressiooni ja ärevuse ravi ajal näib olevat seos vanemate ja laste sümptomite paranemise astme vahel. Seega võib öelda, et on kriitilise tähtsusega, et sotsiaaltöötajad pööraksid tähelepanu ka lapsevanemate vaimsele tervisele, toetades neid stressi maandamisel ja pakkudes neile vajalikku teavet ning juhiseid. (Greene *et al.*, 2023, lk S173)

Perekondlik ühtekuuluvus mängib noorukite koolikohustuse täitmisel olulist rolli kui näiteks õpetajate või eakaaslaste toetus. Toetav perekeskkond aitab noorukitel arendada vajalikke oskusi kooliga kohanemiseks ning suurendab nende huvi õppimise vastu, perede roll õpilaste motivatsiooni ja õpiedukuse kujundamisel on kriitiliselt oluline. (Wang *et al.*, 2024, lk 8)

Sarnast mõtet toetab ka 1990. aastatel kasutusele võetud CASEL (ingl *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), mis on tänapäevases praktikas laialdaselt levinud CASEL-raamistikuna, mis keskendub viiele põhipädevusele: eneseteadlikkus, sotsiaalne teadlikkus, enesejuhtimine, suhtlemisoskused ja vastutustundlik otsuste tegemine. Selliste oskuste arendamine koolides on kõige tõhusam siis, kui sellesse on kaasatud indiviidi ümbritsev keskkond, nii koolis kui ka väljaspool kooli. (Steponavičius *et al.*, 2023, lk 32)

Toetudes eelnevale, siis vanemate ja pereliikmete toetus laste tervenemisel on oluline, samuti on oluline sotsiaaltöötajate ja tugispetsialistide panus laste vaimse ja emotsionaalse heaolu tagamisse.

2. UURING ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE OLUKORRAST PÄRNUMAA KAHE KOOLI NÄITEL

2.1. Ülevaade erivajadusega õpilastele pakutavatest tugiteenustest Pärnumaa ja Eesti koolides

Eesti haridussüsteem on alates 2010. aastast toiminud kaasava hariduse põhimõtete alusel. Kaasava hariduse eesmärk on tagada, et haridussüsteem suudaks pakkuda toetust ja võimalusi kõigile õppijatele hoolimata õppijate võimetest. Kaasava hariduse sihtrühma moodustavad kõik Eesti koolides ja lasteaedades õppivad lapsed, sõltumata nende asukohast või taustast. Peamiselt tegeleb kaasav haridus eelkõige erivajadustega õppijatega ning tagab, et erivajadustega õppijad saaksid õppida koos oma eakaaslastega elukohajärgses tavakoolis või lasteaias. Peamine rõhk on erivajadustega õppijate integreerimine tavahariduse keskkonda. (Häidkind & Oras, 2016, lk 60–61) Eestis on oluline kaasava hariduse rakendamiseks tagada ühtne arusaam kaasava hariduse põhimõtetest, toetada koolitajate professionaalset arengut ning levitada teaduspõhiseid ja tõhusaid praktikaid. See eeldab tihedamat koostööd nii koolitajate kui ka ülikoolide vahel, et tagada teadmiste ja kogemuste järjepidev jagamine. (Kivirand *et al.*, 2020, lk 65).

Pärnu linn on välja arendanud tugeva tugisüsteemi, Pärnu Õppenõustamiskeskus (ÕNK) on oluline tugistruktuur, pakudes psühholoogilisi teenuseid ja aidates perede, õpetajate ja koolijuhtide koostööle kaasa. Pärnu linnas on loodud ülelinnalsed HEV-klassid, mille kaudu pakutakse eri- ja tõhustatud tuge ning sealhulgas spordil põhinevaid arenguprogramme nagu SPIN, mis aitab noortel arendada sotsiaalseid oskusi ja enesejuhtimist. Lisaks on loodud mitmed muud programmid, nagu „Ankur“ ja „Ringist välja“, mille eesmärgiks on noorte heaolu ja probleemkäitumise ennetamine. (Civitta, 2024, lk 16–17)

Kui õpilasel tekivad raskused koolikohustuse täitmisel või õpitulemuste saavutamisel, pakub kool talle üldist tuge. Üldine tugi hõlmab õpetaja individuaalset lisajuhendamist, tugispetsialistide teenuste kasutamise võimalust ning vajadusel õpiabitundide korraldamist kas individuaalselt või väikestes rühmades. Kui kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge. Sellisel juhul on õpilane käsitletav haridusliku erivajadusega õpilasena. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 46 lõige 5 ja 6).

Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete põhjal (Silm *et al.*, 2024, lk 15–16) on hariduslike erivajadustega laste ja õpilaste arv alushariduses ning põhikooli astmetes pidevalt kasvanud aastatel 2015–2023. 2022/2023. õppeaastal suurenes haridusliku erivajaduse märgete arv nähtavalt, mis oli suuresti tingitud Ukraina päritolu õpilaste lisandumisest andmestikku. Samas on kasvanud ka nende õpilaste osakaal, kellele rakendatakse tõhustatud või erituge – kui 2018. aastal moodustasid nad 5,9% kõikidest õpilastest, siis 2022. aastaks oli see osakaal tõusnud 8,3%-ni. Sarnased tulemused kajastuvad ka HEV-teenuste vajaduse analüüsis, mis põhineb nii viimaste aastate statistikal kui ka tugispetsialistide igapäevasel kogemusel. Viimase kolme aasta jooksul on tuge vajavate laste arv pidevalt suurenenud, eelkõige üldtoe osas. Kuigi eritoe vajadus on püsinud stabiilselt aastatel 2020–2023 ligikaudu 2,6% juures on tõhustatud toe vajadus kasvanud ühe protsendipunkti ning üldtoe vajadus 1,6% võrra. (Civitta, 2024, lk 24)

Samal aastal analüüsi ka Eesti Hariduse Infosüsteemi andmeid, et kaardistada toe vajadusega õppijate arv, nende õppekorraldus ning rakendatavad tugimeetmed. Seejärel seoti andmed teiste registritega, mis võimaldas hinnata ka seda, kuidas täiendavat tuge vajavad õpilased jätkavad haridusteed pärast põhikooli ning milline on õpilaste käekäik tööturul, sealhulgas töövõime, keskmine sissetulek ja sotsiaalhoolekandesüsteemiga seotus. (Silm *et al.*, 2024, lk 15)

Lisaks HEV-lastearvu suurenemisele osutavad uuringud ka noorte vaimse heaolu halvenemisele. Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuringu tulemused näitavad, et 2021/2022. õppeaastal on noorte vaimne tervis halvenenud, mida mõjutavad üksindustunne, küberkiusamine ja halvenenud peresuhted (Oja *et al.*, 2023, lk 7). Analüüs tõi esile, et noorte vaimset heaolu mõjutavad ka sugu, piirkond ning toe kättesaadavus.

Selle taustal on tutvustab autor kahte Pärnumaa kooli, mis on oma lähenemistes ja eripärades erinevad. Üks neist on maakooli esindajana Uulu Põhikool. Uulu Põhikool on riigikool, mida haldab Pärnu linn ning kooli arengukavas on toodud selgelt välja kooli eesmärgid ja arengusuunad aastateks 2022–2025. Arengukava järgi keskendub kool õpilaste individuaalsete vajaduste arvestamisele, pakkudes paindlikke õppevõimalusi ja toetust neile, kes vajavad täiendavat tuge. Eriline tähelepanu on pööratud õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamisele ning kaasava hariduse rakendamisele. Kool arendab oma õpikeskkonda, et tagada kõigile õpilastele võrdsed võimalused, olenemata nende toetusvajadustest. Kooli arengukava toob välja ka konkreetseid meetmeid, mis aitavad igal õpilasel oma tugevusi arendada ning ületada õpiraskusi. Uulu Põhikooli eesmärgiks on pakkuda kõigile õpilastele kvaliteetset haridust, mille raames saavad õpilased individuaalselt toetust ja arenguvõimalusi. (Uulu Põhikool, 2022, lk 4)

Teine kool, Pärnu Waldorfkool, on erakool, mis järgib Waldorfi pedagoogikat, mille eesmärk on arendada õpilase loovust, iseseisvust ja sisemist motivatsiooni, andes neile vabaduse oma õpingutes areneda. Waldorfi pedagoogika keskendub õppimisele läbi kogemuse ja elu mõistmise, arendades õpilaste vaimset, emotsionaalset ja füüsilist heaolu. Pärnu Waldorfkooli arengukavas on välja toodud, et kool pakub mitmekesist õpikeskkonda, kus iga õpilane saab arendada oma loovust ja tasakaalustatud isiksust. (Pärnu Waldorfkool, 2022, lk 4)

Kokkuvõtvalt võib tõdeda, et viimaste aastate andmed näitavad hariduslike erivajadustega õpilaste arvu kasvu nii alushariduses kui põhikoolis. Selle taustal analüüsitakse kahte väga erineva lähenemise ja korraldusliku taustaga Pärnumaa kooli, kus mõlemas õpivad ka hariduslike erivajadustega lapsed, mistõttu on oluline vaadelda, kuidas nende toetamine ja kaasamine erinevates keskkondades toimub.

2.2. Uurimisprotsessi ja valimi kirjeldus

Lõputöö uuringu läbiviimiseks kasutati kahte uurimisviisi ehk kombineeritud uurimisviisi: kvalitatiivset uurimist intervjuerimise vormis kooli töötajate, kes tegelevad toevajadustega õpilastega ja kvantitatiivset uurimist küsimustiku abil lastevanemate seas. Lõputöös valiti kombineeritud uurimisviis, kuna esmalt sooviti kvalitatiivse uurimisviisi

abil saada põhjalik ülevaade uuritavast nähtusest. See lähenemine võimaldas noorte vaimse tervise probleemi mõista mitmekülgset ja sügavuti. Kvalitatiivne lähenemine aitas luua tervikpildi, mis toimis ettevalmistava sammuna edasisteks tegevusteks. Kvantitatiivne uuring valiti, et saada struktureeritud ja üldistatavat teavet lastevanemate hinnangute kohta.

Kombineeritud uurimisviis andis võimaluse ühe meetodi tulemusi täiendada teise ja muuta uurimistöo mitmekülgsemaks. (Õunapuu, 2014, lk 68–70) Selline lähenemine aitas laiendada uurimistöod, rakendades andmete triangulatsiooni, suurendada tulemuste usaldusväärsust ja teha põhjalikumaid järeldusi. Meetodite triangulatsioon, kus kasutatakse erinevaid meetodeid sama küsimuse uurimiseks, toetas kombineeritud uurimisviisi (Dawadi *et al.*, 2021, lk 27–28).

Uurimisviisis kasutati kvalitatiivset lähenemist, kuna see võimaldas süvitsi mõista inimeste isiklike kogemusi ning tõlgendusi (Askarzai & Unhelkar, 2017, lk 29) – just sellist teadmist oli vaja koolikeskkonna tugisüsteemide käsitlemiseks. Kvalitatiivses uuringus kasutati eesmärgipärast valimit, kuna uuritavad valiti etteavatsetult ning valimis osalemiseks olid uuritavatel kindlad kriteeriumid (Õunapuu, 2014, lk 143). Koolikeskkonna tugisüsteemide uurimise puhul oli oluline saada andmeid neilt koolitöötajatelt, kes on otseselt seotud tugiteenuste rakendamisega (õpetajad, tugipersonal ning kooli juhtkond). Õpetajad kuulusid valimisse, kuna nad on esmasel HEV-lastel märkajad ning peavad rakendama toe meetmete soovitusi. Tugipersonal mängib olulist rolli, pakkudes HEV-lastele vajalikku juhendamist ning teostades vastavalt vajadusele toemeetmete hindamisi. Kooli juhtkond on uuringus oluline, kuna nad vastutavad nii dokumentatsiooni haldamise kui ka suhtluse eest lastevanematega, tagades seeläbi tugiteenuste tõhusa rakendamise koolikeskkonnas.

Uuringus kasutati poolstruktureeritud intervjuud koolitöötajatega, kes puutuvad esmaselt kokku toevajadusega õpilastega. Poolstruktureeritud intervjuu on osaliselt standarditud vestlus, kus algab intervjuu kindlate küsimuste abil, kuid intervjueril on võimalus kohandada ja laiendada küsimusi vastavalt vestluse kulgemisele. See lähenemine võimaldas intervjueritavatel väljendada end vabalt ja ausalt. (Õunapuu, 2014, lk 172) Autor kasutas intervjuude käigus seda meetodit, et mõista osalejate vaatenurka ning analüüsida nende kirjeldatud kogemuste tähendust. Poolstruktureeritud lähenemine aitas

süvitsi minna teemasse, võimaldades nii intervjuerijal kui ka vastajal teemat põhjalikumalt arutada ja vajadusel täpsustusi lisada.

Poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi kahe kooli esindajatega, kes vastutavad hariduslike erivajadustega õpilaste dokumentatsiooni, toe korraldamise ja seire eest ning intervjuu ka tugipersonaliga. Uulu põhikoolist osales õppejuht / direktori kohusetäitja, eripedagoog, abiõpetaja (HEV laste toetaja). Pärnu Waldorfkoolist osales juhataja, õpetaja, psühholoogiline nõustaja, logopeed. Kokku osales intervjuudes seitse inimest. Intervjuud viidi läbi Uulu Põhikoolis ja Pärnu Waldorfkoolis, arvestades koolide tugiteenuste pakkumise võimalusi ja personali koosseisu. Intervjuukava koosnes 20 küsimusest, mille koostamisel on tuginetud teooriale (vt lisa 1). Intervjuud toimusid vahemikus 25.03–03.04.2025. Intervjuude toimumise kuupäevad ja intervjueeritavad on väljatoodud tabelis 1.

Tabel 1. Intervjuude kestvused ja kuupäevad

Intervjueeritav	Kuupäev	Kestvus
R1	25.03.2025	28 minutit
R2	25.03.2025	28 minutit
R3	25.03.2025	13 minutit
R4	02.04.2025	28 minutit
R5	02.04.2025	26 minutit
R6	03.04.2025	16 minutit
R7	03.04.2025	23 minutit

Intervjuu kestvus oli vahemikus 16 minutit kuni 28 minutit. Kõik intervjuud salvestati mobiiltelefoni helisalvestusprogrammiga. Salvestatud intervjuud transkribeeriti hiljem tekstiks kõnetuvastus programmi kaudu ja seejärel telefoni salvestised kustutati, andmete analüüsimiseks kasutati sisuanalüüsi. Sisuanalüüsi meetod aitab luua uuritavast nähtusest kompaktse kirjelduse (Õunapuu, 2014, lk 161). Analüüs keskendus intervjuudes esile kerkinud peamistele tähelepanekutele ning võimaldas tuua esile uuringus osalenute kogemused ja arusaamad HEV-õpilaste toetamisest.

Kvantitatiivses uuringus kasutati avatud valimit, mis on mittetõenäosuslik valim. Valim koosnes Uulu Põhikooli ja Pärnu Waldorfkooli 1.–9. klassi õpilaste lapsevanematest. Uuringu eesmärk on saada tagasisidet koolide lastevanematelt nende rahulolu kohta, on otstarbekas kasutada avatud valimit. Ankeet saadetakse kõikidele lastevanematele ja

osalemine on vabatahtlik. Selline lähenemine annab võimaluse koguda erinevaid arvamusi, säilitades samas praktilisuse ja ligipääsetavuse (Cohen *et al.*, 2018, lk 222; Taherdoost, 2016, lk 22). Koolide esindajate sõnul õpib 24. aprilli 2025 seisuga Uulu Põhikoolis 229 õpilast ning Pärnu Waldorfkoolis 162 õpilast. Tabelis 2 on välja toodud mõlema kooli õpilaste arvud klassiastmete kaupa.

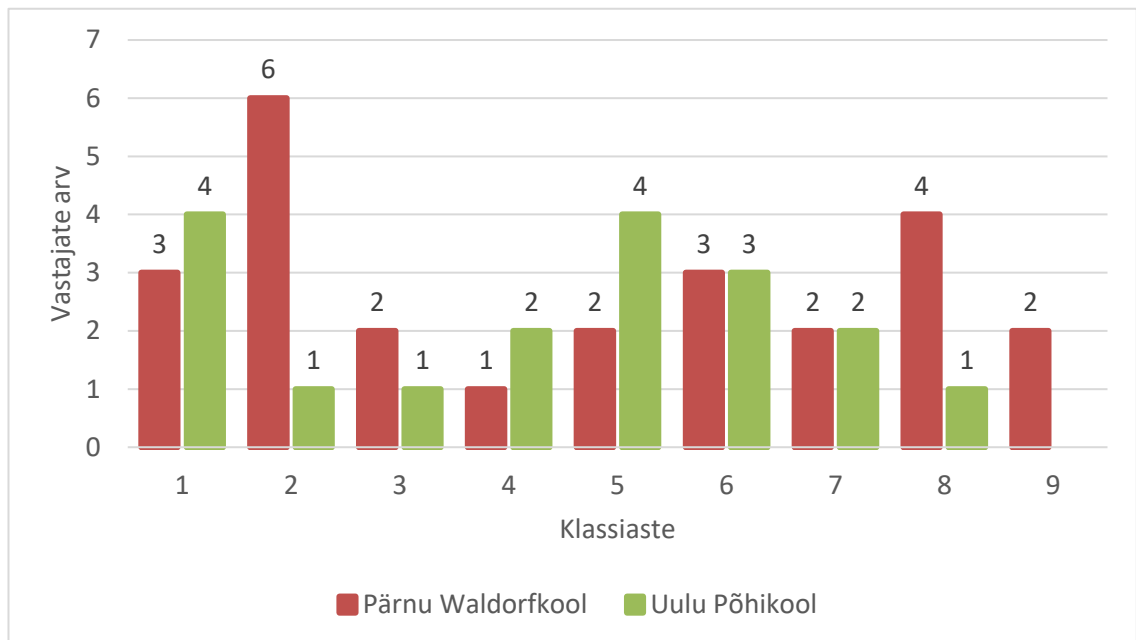
Tabel 1. Õpilaste arv klassiastmete kaupa Pärnu Waldorf ja Uulu Põhikoolis 2024/2025 õppeaastal

Klass	Uulu Põhikool	Pärnu Waldorfkool
1.	23	19
2.	23	21
3.	24	17
4.	36	17
5.	23	15
6.	23	15
7.	23	16
8.	23	21
9.	29	21

Kvantitatiivse uuringuga viidi läbi lastevanemate hulgas küsitlus. Lastevanematele suunatud küsimustik võimaldas teada saada nende rahulolu ja ettepanekuid tugisüsteemide osas, uurides nende hinnanguid hindamiskaala põhjal laste toe kättesaadavusele. Ahmad jt (2019, lk 2828) toovad välja, et kvantitatiivse uuringuga saab koguda teavet kindla grupi kohta. Seega uuringu sihtrühmaks olid koolide tugipersonal, kooli juhtkond ja lapsevanemad, kelle kaasamine oli oluline uuringu eesmärkide saavutamiseks. Sihtrühmani jõudmiseks pöörduiti esmalt koolide direktorite poole 27.09.2024, et selgitada uuringu eesmärki ja saada juhtkonna nõusolek. Seejärel oktoobrikuus saadeti e-kiri kooli juhtkonnale ning viidi läbi vajalikud arutelud, et kooskõlastada uuringu läbiviimise üksikasjad ja nendes osalemine.

Ankeetküsimustik koosnes 12 küsimusest (vt lisa 2), mille hulgas olid suletud küsimused, hiljem vastused teiseandakse, et oleks tulemusi võimalik statistiliselt analüüsida (Õunapuu, 2014, lk 55). Küsimustiku esimene osa koosnes tugiteenuste teadlikkusest ning teine osa keskendus koostööle. Anonüümne ankeetküsimustik koostati Tartu Ülikooli LimeSurvey küsitluskeskkonnas. Ankeetküsimustik saadeti kooli poolt lastevanematele 26.03.2025 ja see oli avatud kuni 02.04.2025.

Uuringule vastas kokku 43 lapsevanemat kellest 25 Pärnu Waldorfkoolist ja 18 Uulu põhikoolist. Pärnu Waldorfkoolis laekus igast klassist vähemalt ühe lapsevanema vastused, kuid Uulu Põhikooli 9. klassi lastevanematelt ei laekunud ühtegi vastust (vt joonis 1).



Joonis 1. Küsitlusele vastanud lastevanemate arv klasside kaupa

Uuringu tulemused esitati visuaalses formaadis jooniste ja tabelite abil, et lihtsustada järelduste tegemist ja tulemuste analüüsimist (Õunapuu, 2014, lk 200). Andmete analüüsimiseks kasutati *Microsoft 365 Excel* (versioon 2501). Küsimustiku vastuseid analüüsiti kirjeldava statistilise analüüsimeetodiga (Õunapuu, 2014, lk 160) Uuringu käigus kogutud andmeid kasutatakse üksnes teaduslikel eesmärkidel, tagades andmete konfidentsiaalsuse, andmed kustutatakse lõputöö esitamise järel.

2.3. Uuringu tulemused ja analüüs

2.3.1. Intervjuu koolitöötajatega

Autori hinnangul oskasid kõik intervjueeritavad selgelt defineerida nii erivajadusega õpilase kui ka andeka õpilasega seotud mõisteid. Intervjueeritavad olid teadlikud Eestis õpilastele määratavatest tugimeetmetest vastavalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2010, § 49) (vt lisa 3). Nende vastused näitasid head arusaamist ja praktilist kokkupuudet

nende teemadega. Lähtuvalt sellest on töö autor välja toonud enda hinnangul parimad näited, mis illustreerivad kõige selgemalt ja sisukamalt intervjueeritavate arusaamu ning kogemusi.

R2 kirjeldab erivajadusega õpilast kui „andekas õpilane“, ta lisab: „see on õpilane, kes vajab samasugust lisatuge, motiveerimist, nii nagu erivajadustega õpilased, samamoodi rohkem tähelepanu, süsteemset tegelemist.“ Tsitaadis võrdsustatakse andekate ja erivajadustega õpilaste vajadust täiendava toe järele, mis on haridussüsteemis sageli tähelepanuta jäänud aspekt. Kuigi andekaid ei peeta traditsiooniliselt „probleemseteks“ õpilasteks, võivad nad vajada sama palju kohandamist ja individuaalset lähenemist, et nende potentsiaal saaks avaneda.

Koolis on ühe eripedagoogi töökoormus suur (ehk üks eripedagoog 1–4. klassile), kuna lisaks tavapärasele tööle peaks ta tegelema ka teiste erivajadustega õpilastega. Logopeedi teenuse kättesaadavus on hetkel piiratud, kuna spetsialist on alles alustanud õpinguid ning ei saa seetõttu veel pakkuda teenust täies mahus ega vajalikul tasemel. (R1)

Kõik Uulu Põhikooli intervjueeritavad (R1–R3) tõid välja, et inimressursside ja ruumide nappus on koolis märkimisväärne probleem. Koolipsühholoogi ja sotsiaalpedagoogi puudumise tõttu langeb tugispetsialistidele mõeldud töökoormus sageli ülejäänud personali õlule. Samuti tekitab raskusi õpikeskkonna eraldiseisvate tööruumide puudus, eriti olukordades, kus õpilane vajab rahunemiseks või väikeklassi formaadis töötamiseks eraldi ja vaikset keskkonda.

Uulu Põhikoolis on tehtud eriklasside otsuseid, kus Rajaleidjaga (kooliväline nõustamismeeskond) on arutatud, kas eraldada õpilased täiesti klassikollektiivist või katsetada nende õpetamist suurtes klassides, kus nad osalevad aineõpetustes, mis neile paremini sobivad. Sotsiaalne tugi jääb siiski alles ja individuaalne lähenemine on tagatud. Üks-ühele õppetunde pakutakse lõpuklassis ja põhikooli lõpetamiseks, pakkudes individuaalseid eritunde.

R2 tõi lisaks välja olulise alternatiivi, kus õpilastele (kellel ei ole toe otsust) võimaldatakse sobival viisil koos õppimist nende õpilastega, kes tänu otsusele saavad olla

väiksemas kollektiivis. Samasuguse näite tõid välja ka teised Uulu Põhikooli intervjueeritavad (R1–R3), see näitab kooli võimekust tegutseda paindlikult ja vajaduspõhiselt, mitte ainult toe otsuste järgi – iga laps loeb, mitte ainult need, kelle otsused on Rajaleidja poolt kinnitatud.

Üldiselt leidsid kõik Uulu Põhikooli intervjueeritud (R1–R3), et kooli asukoht mõjutab õpilaste arengut mitmeti, kuid valdavalt positiivses suunas. Märgiti, et maal elavad lapsed on sageli rahulikumad ning ka vanemad tasakaalukamad, mis toetab laste sotsiaalset arengut. Lisaks tõsteti esile, et linnas elavatel lastel on rohkem sotsiaalseid kontakte ja võimalusi, mis võivad rikastada nende õpikogemust.

Olulise märkuse tõi üks intervjueeritav, et asukohaga kaasneb erinevusi tugisüsteemide korralduses: „Selles osas on tugisüsteemid teistmoodi üles ehitatud – linnas erinevad tugikeskused, kus on vastavad spetsialistid, keda saavad koolid kasutada, võimalus ja kättesaadavus on parem.“ See viitab sellele, et piirkondlikud eripärad mõjutavad ka tugiteenuste toimivust ja kättesaadavust, mis omakorda avaldab mõju kooli õpilastele (R2).

Waldorfkooli juhataja kirjeldab erivajadusega õpilast järgmiselt:

Igalühel on oma erivajadus, see ei tähenda, et midagi halvasti on. Igaüks on lihtsalt oma õppimises teistsugune. HEV-i all pean silmas neid, kellel on vaja toetust, kui ka andekaid. Sinna kuuluvad ka need, kes üldse kooli ei tule ja lõpetadeski nende andekate lastega, kes vaatavad otsa ja teavad juba kõiki vastuseid. (R4)

Seega võib öelda, et erivajadus ei tähenda paratamatult puudust, vaid viitab vajadusele eristatud ja kohendatud toele õpilaste õppeedukust arvestades. R4 toob välja, et arvesse tuleb võtta iga lapse unikaalsust – olgu ta andekas, abi vajav või hoopis süsteemist kõrvale jääv.

Pärnu Waldorfkooli eripedagoog märgib: „Erivajadused on väga erinevad, algavad juba erinevatest haigustest, mis algavad sünniga – kõnepuue, kogelus, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, autism. Valdakond on tegelikult väga suur, sellest võikski jääda rääkima.“ (R5)

See mõttekäik väljendab kogemuspõhist arusaamist, et erivajadustega tegelemine ei mahu ühte kategooriasse. See on pidev protsess, mis eeldab teadlikkust, ajaressurssi ja professionaalset tuge. Samuti peegeldab see, et haridustöötajad tunnevad sageli, et haridussüsteem ei suuda kõiki eripärasid piisavalt toetada – erivajadused vajavad püsivat tähelepanu.

Pärnu Waldorfkooli töötajad (R4–R7) tõid esile, et andekate õpilaste toetamine on piiratud. Klassiõpetaja (R5) tõi esile: „Märgatud andekas ei saa tegelikult Waldorf-süsteemi juures väljundit, näiteks ei osale olümpiaadidel, mingil vanusel piiratakse ka seda, et saaksid hinnatud eriandekuse pealt.“ Samas toodi välja, et neid õpilasi küll märgatakse ja tunnustatakse, aga kooli süsteemis ei ole otsest väljundit nende andekuse arendamiseks – selle asemel on andekuse arendamine jäetud huvikoolide hoolde. Lisaks erivajadustega laste poolelt mõjutavad eriklasside loomist ja individuaalse toe pakkumist rahastuspiirangud.

Erispetsialistide palkamine sõltub erakooli rahalistest võimalustest ning õpetajate töökoormus on juba praegu suur, et pakkuda veel tugitunde. Waldorfsüsteemis, kus rõhk on individuaalsel lähenemisel ja loomingulisel õppeprotsessil, tähendab õppematerjalide ettevalmistamine sageli õpetaja enda poolt materjalide loomist või kohandamist konkreetsele klassile ja lapse arengutasemele. Seetõttu on see eriti ajamahukas ja nõuab õpetajalt suurt pühendumust. (R3)

See viitab Waldorf pedagoogikas väljakutsele, kus õpetajalt oodatakse mitte ainult teadmiste vahendamist, vaid ka sisulist ja loomingulist panust materjalide kujundamisse, mis võib koormust oluliselt suurendada.

Kui klassis on üks-kaks erivajadustega õpilast, suudetakse nendega hästi toime tulla. Kui aga juba kolmandik või veerand klassist vajab erilist tuge, muutub õpetamine keeruliseks, kuna kõik õpilased õpivad koos ega jaotu teadmiste alusel eraldi rühmadesse (puuduvad väikeklassi võimalused). Samuti on kooli meeskond piiratud nii töötajate arvu kui ka rahaliste võimaluste poolest, mis seab omakorda piirangud erivajadustega õpilastele pakutavale toetusele. (R4)

Klassiõpetaja (R5) arvas, et kitsaskohaks on koostöö Rajaleidjaga. Ta on märganud seda kui oma õppe spetsiifikas ei tooda välja raskusi vajaliku ajavahemiku jooksul, siis tegelikult ei mõista Rajaleidja Waldorfi pedagoogika järgi, miks mõnede probleemidega tullakse välja tavatult hilja. Selleks, et koostöö oleks ladus, tuleb selgitada, miks Waldorfi pedagoogikas abi otsitakse hiljem. Ta tõi välja: „Kitsaskoht, mida võiks muuta, on see, et kui me oleme teatud hetkeks kindlad, et mõne õpilasega ei suuda hakkama saada, siis peaksime selgelt ütlema, et me ei saa neid kooli vastu võtta.“

Lisaks toodi välja, et avalikkuses on levinud arusaam, et Pärnu Waldorfkool on erivajadustega laste kool, kuhu tullakse siis, kui tavakoolis on probleemid lahendamatud. „Arvatakse, et Waldorfkool suudab teha imesid ja võtab kõik lapsed vastu. Selle arusaama järgi eeldatakse, et kõik õpilased saavad koolis vajaliku toe, kuid tegelikult on see kitsaskoht“ (R4).

Seega levinud kuvand Waldorfkoolist on kui „päästekoolist“, kuhu suunatakse keeruliste vajadustega õpilased pärast tavakooli ebaõnnestumist, aga ei arvestata kooli tegelike ressurssidega. See võib viia olukorrani, kus koolilt oodatakse rohkemat, kui neil on võimalik pakkuda.

Psühholoogiline nõustaja (R6) märkis: „Õpetaja töö on väga pingeline, ning õpetaja enesehooldus on oluline. Õpetaja peaks olema oma tunnetega kontaktis, tema tass peaks olema täis, et tagada, et ta reageerib olukordadele adekvaatselt.“

Tuues esile, et õpetajate heaolu ja võime reageerida on võtmetähtsusega, et tagada õpilastele parem tugi. Kokkuvõttes toodi välja, et kui neid kitsaskohti ja puudujääke arvestada, võiks rohkem panustada varajase sekkumise süsteemidesse ning selgelt määratleda, milliseid õpilasi kool suudab ja ei suuda toetada, et tagada kvaliteetne ja sihipärane tugi õpilastele.

Kooli õpiabi ja tugiteenused erivajadustega õpilastele on tagatud mitmel tasandil, kuid teatud kitsaskohti ja puudujääke on siiski märgata. Intervjuudest selgus, et üks olulisemaid kitsaskohti on ruumipuudus, kuna koolil ei ole piisavalt ruume, et rajada spetsiaalseid eriklasse, mis oleksid sobilikud erivajadustega õpilaste jaoks. Samuti on puudu tehnilised lahendused, mis aitaksid toetada õpilaste arengut ja õppetööd.

Klassiõpetaja (R3) mainis: „Kuulates, kuidas Pärnu linnas heldemalt jagati linnakoolidele summutatud seintega ruumi tegemiseks rahastust, kuid mitte erakoolile“, tõdes ta, et koolil puuduvad siiani piisavad vahendid, et pakkuda erivajadustega õpilastele vajalikku ruume. Samas toob kooli juhataja (R4) välja: „Igal õpetajal on ette nähtud töökoormuses 1 tund, mis on pühendatud tugiteenuste pakkumisele (sügiseks 2025 kokku lepitud).“ Siiski jäi teiste intervjueeritavate sõnavõttudest kõlama, et sellest ühest tunnist ei piisa, et pakkuda piisavat tuge kõikidele õpilastele, kes vajavad järeleaitamist, on olnud pikemalt puudunud või kellel on õppimises suuremad raskused. See viitab, et vajadus individuaalse toe järele on märksa suurem kui süsteemis hetkel võimaldatav ressurss, ning õpetajad tunnetavad selles osas selget ajapuudust ja töökoormuse kasvu.

Küll aga Pärnu Waldorfkoolis on olemas konkreetne süsteem tugipersonali näol, kus majas on igapäevaselt sotsiaalpedagoog ning psühholoogiline nõustaja on saadaval kokkuleppel (järjekord pole väga pikk, võib juhtuda, et saab aja samaks nädalaks). Kooli juhataja (R4) lisab kitsaskohana: „Logopeedi teenust võiks rohkem pakkuda, kuna kõne areng ja eesti keele osa on õpilastel keeruline, eriti kui lapsed tulevad lasteaiast, kus nad ei ole saanud vajalikku abi.“

Mina üksinda seda koormust ära ei kompenseeri, minu asemele oleks veel vaja kedagi, kes saaks suurema koormusega töötada, kuna toetada tuleb rohkem kui 35 last, mis on suur hulk. Lisaks neid lapsi saab veel klassist juurde noppida, mis tähendab, et tugiteenuseid vajavaid õpilasi on palju rohkem, kui üks logopeed suudab toetada. (R7)

Nii kooli juhataja (R4) kui ka logopeed (R7) rõhutavad, et logopeedi teenus ei kata tegelikku vajadust – toetust vajavaid õpilasi on märksa rohkem, kui üks spetsialist suudab aidata. Ühe spetsialisti koormus on liiga suur, mis viitab selgelt vajadusele lisatööjõu järele, kuid puuduvad vajalikud ressursid.

Samas on märgata, et õpetajad tunnevad ise huvi metoodiliste koolituste vastu, eriti lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisel. Kuigi kool pole seni selliseid koolitusi tellinud, näitab õpetajate initsiatiiv selget valmisolekut oma oskusi täiendada ning laste õppimist mitmekülgsemalt toetada. Kuigi on olnud üks käitumisraskustega õpilaste toetamiseks mõeldud loeng, ei ole koolil tugevat initsiatiivi kaasaegsete koolituste korraldamiseks,

usaldades pigem oma metoodikat ja antroposoofilist lähenemist. Samuti arvestatakse, et õpetaja töökoormus on piisavalt suur, mis võib piirata osalemist koolitustel. Pärnu Waldorfkooli psühholoogiline nõustaja (R6) tõi välja: „Siin saavadki töötada need, kes väga õpihimulised, kogu aeg end koolitavad ja märkavad, suurem osa ikka pöördub spetsialisti poole, kui abi vaja.”

Rääkides alternatiivsetest lahendustest õpilaste toe pakkumiseks, siis koolis on kogemusi eelkõige välismaalt saabunud ja osaliselt Eesti haridussüsteemiga kokku puutunud õpilastega.

Nende puhul on riiklikult tagatud keeleõppe toetus (400 eurot aastas) olnud tänuväärne ja seda on kasutatud kõikidel juhtudel. Samas on see summa piiratud ega kata süstemaatilist või pikaajalist keeleõpet. Psühholoogiliste teenuste ajutine sisseostmine ei ole koolil rahaliselt võimalik, mistõttu lähenetakse vajadusel juhtumipõhiselt. Kooli psühholoogi ülesanne on esmalt märgata ja nõustada ning vajadusel suunata edasi spetsialisti juurde. Kui lapsele on määratud tõhustatud või eritoetus, siis rakendatakse vastavad tugimeetmed olemasolevate võimaluste piires. Kokkuvõttes toetuvad lahendused suuresti olemasolevale personalile ja paindlikule reageerimisele vastavalt olukorrale. (R4)

Koostööd lastevanematega hinnatakse üldiselt heaks. Oluliseks peetakse arenguestlust, koolis toimuvad igal aastal ka rahuloluküsitlused, lastevanemate õhtud ning tegutseb aktiivne hoolekogu, mille liikmeteks on suuresti lapsevanemad ise – see loob tugeva ja usaldusliku sideme kooli ning kodu vahel.

Pärnu Waldorfkooli psühholoogiline nõustaja tõi esile: „Koostöö kvaliteet oleneb palju ka õpetaja isiksusest, teadlikkusest ja suhtlemisoskusest – oluline on oskus leida lapsevanemaga ühine keel ja kujundada usalduslik suhe.“ (R6) ja tema välja toodud mõte rõhutab, et lapse arengu toetamisel on võtmetähtsusega õpetaja isiklikud omadused – tema suhtlemisoskus, teadlikkus ja võime luua usalduslik suhe lapsevanemaga. Selline koostöö ei sõltu üksnes struktuuridest või ametlikest vormidest, vaid eelkõige inimlikust tasandist, mis loob aluse tõhusale ja hoolivale koostööle lapse toetamisel.

Rääkides intervjuueeritavatega kaasavast haridusest siis kõik mainisid, et toetavad ideed – soov, et kõik lapsed saaksid koos õppida, olla suhtluses ja kasvada ühises ruumis, toetab empaatia ja sallivuse arengut. See aitab mõista, et ühiskond on mitmekesisem. Samas miniti, et praktikas jääb palju vajaka.

Väga selge tähelepanek Pärnu Waldorfkooli juhatajalt:

Idee on kena, kõik tahavad olla ühises ruumis ja suhelda, mis sellega kaasa ei tulnud, on finantsid. Kõige selle kaasava hariduse rakendamisega raha on aga näpuotsaga – kannatab nii erivajadusega laps kui ka teised seal klassis, eriti kui on tegemist raske käitumise või vaimse erivajadusega. (R4)

Lisaks tunnevad õpetajad, et nad jäävad tihti üksi. Pole selget arusaama, kui palju erivajadusega lapsi võiks klassis olla, et õpetaja jõuaks neid tõhusalt toetada. Kui lisajõudu – nagu abiõpetajat – pole, siis kannatavad nii erivajadusega laps kui ka ülejäänud klass. Õpetaja isiklikud ressursid, sealhulgas aeg ja energiatase, on piiratud.

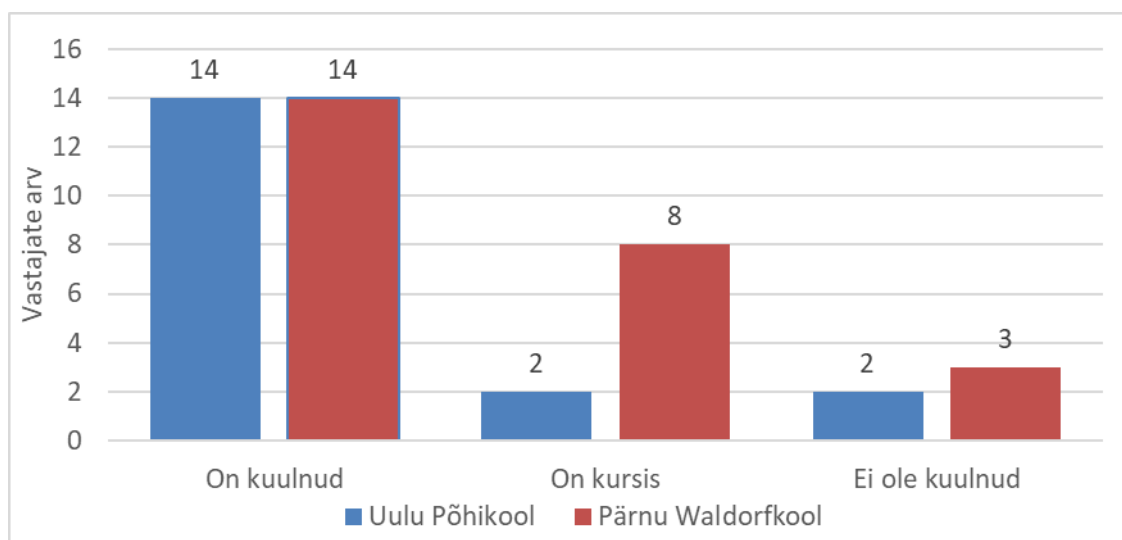
Uulu Põhikoolist toodi positiivsena esile toetuse kaasavale haridusele, rõhutades:

Igal lapsel peaks olema võimalus käia tavakoolis, kuid see lähenemine ei sobi alati kõikidele õpilastele. Väikeklassi suunatud laste puhul võiks siiski proovida, kas mõne aine õppimine tavaklassis võiks osutuda sobivaks. Küll aga kaasava hariduse rakendamine eeldab suuremat hulka tugispetsialiste, keda hetkel koolis lihtsalt ei ole. (R2)

Suheldes Pärnu Waldorfkooli intervjuueeritavatega, siis koolis on viimase kümne aasta jooksul erivajaduste märkamine ja käsitlemine muutunud selgemaks. Eriti on hakanud eristuma intellektuaalsed ja sotsiaalsed raskused. Siiski on tekkinud mure, et vanemad kipuvad vaatama teenuseid kui õigust, mille kool peab tagama, kui lapsel on vajakajäämisi. See võib põhjustada pingeid, kuna teenuste järjekorrad on pikad ja vanematel on keeruline oodata. Samuti tõdetakse, et kaheksa aastat tagasi polnud koolis tugispetsialiste, kuid aja jooksul on liitunud logopeed, psühholoog ja sotsiaalpedagoog, kuid tugiteenuste vajadus on endiselt suurenenud.

2.3.2. Koolis pakutavate tugiteenuste kättesaadavus lastevanemate arvates

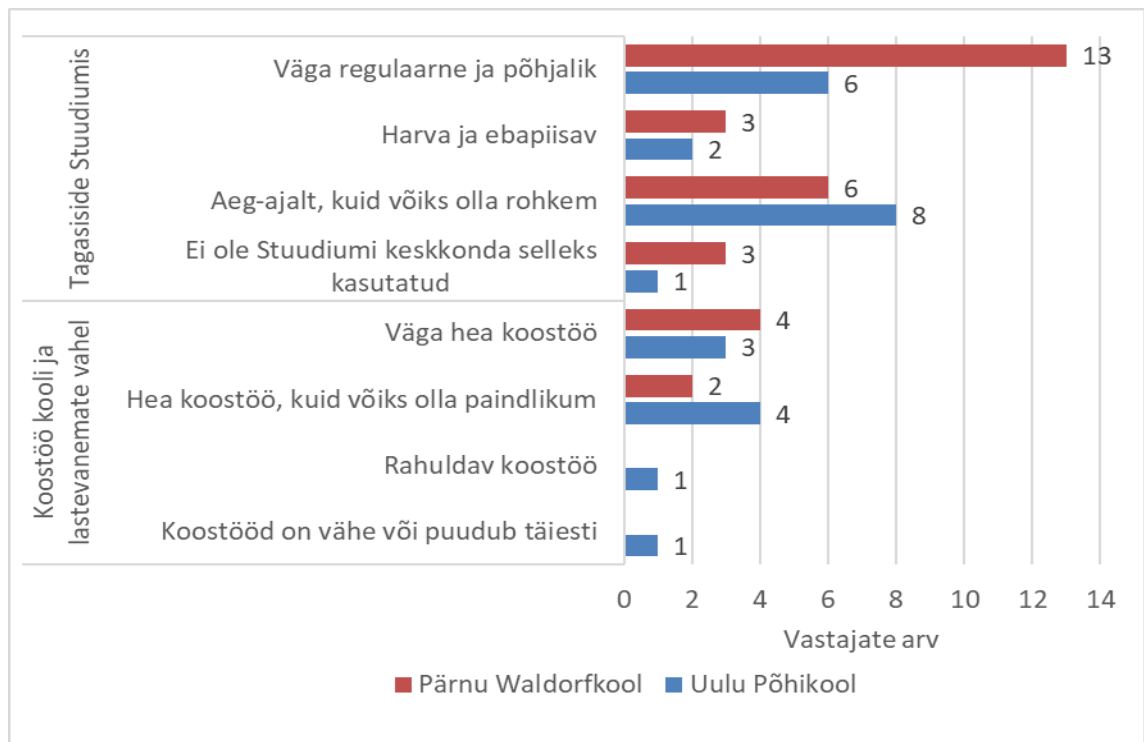
Tulemused kajastasid seda, et mõlema kooli lastevanemad on teadlikud kaasava hariduse põhimõtetest, kuid on ka vanemaid, kes sellest kuulnud ei ole (vt joonis 2). Pärnu Waldorfkoolis on enim kuulnud just algklasside õpilaste vanemad kaasavast haridusest, kuid teemaga täpsemalt on kursis viimaste klasside lastevanemad (v.a 9. klass). Uulu Põhikooli lastevanematel on teadlikkus ühtlasem kõikides klassides, kuid enim on teadlikkus esimeste klasside õpilaste vanematel.



Joonis 2. Lastevanemate teadlikkuse koolis kaasava hariduse põhimõtetest

Uuringu andmetel on tugiteenuseid kasutanud enamik vastajate lastevanematest, mis viitab sellele, et koolipoolset tuge on peetud vajalikuks ja kättesaadavaks. Täpsemalt 43-st Pärnu Waldorfkooli õpilasest ainult kuuel pole olnud kokkupuudet tugiteenustega. Seejuures toovad nende laste vanemad esile, et nende hinnangul toimib koostöö kooli ja pere vahel tõhusalt (vt joonis 3). Sellest võib järeldada, et toimiv ja usalduslik suhtlus lapsevanemate ning kooli vahel võib mõnel juhul asendada tugimeetmeid või vähendada nende vajadust. Samas rõhutab see ka vajadust vaadelda tugiteenuste rolli laiemalt, arvestades mitte ainult teenuste olemasolu, vaid ka perede rahulolu ja kooli koostöövalmidust.

Intervjueeritavad said anda ka omapoolse vaatenurga seoses koostööga. Vastaja (R3) tõi esile, et peab suhteid lastevanematega usalduslikuks. Alklasside puhul mainis ta koduviitide tegemist arenguveestluste raames, mis võimaldab õpetajal märgata lapse suhtes veelgi rohkem.



Joonis 3. Lastevanemate ja kooli vaheline koostöö

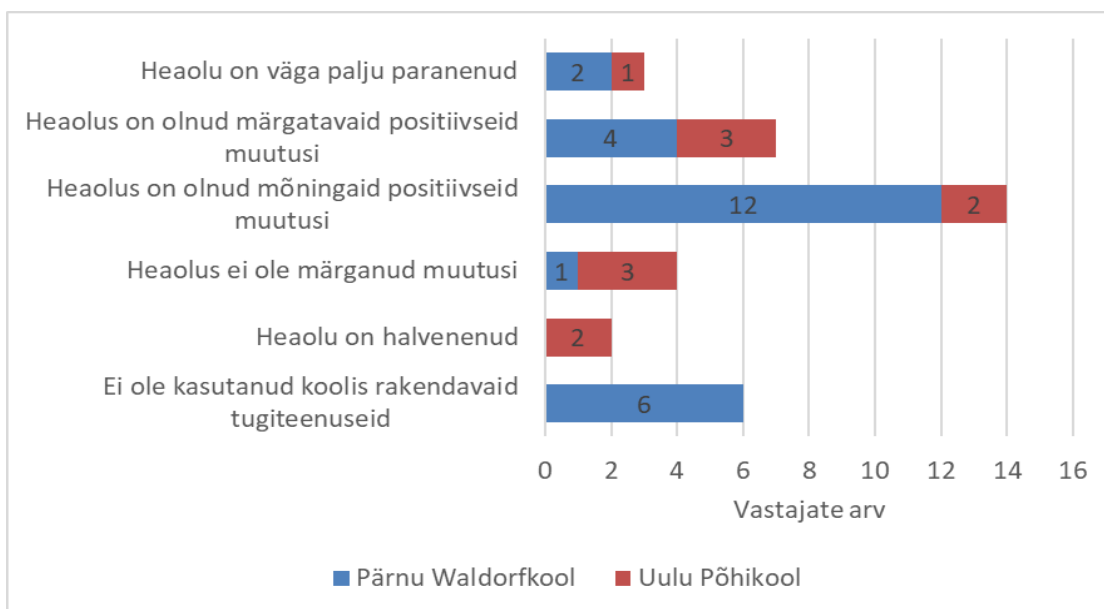
Andmeid lähemalt uurides siis Pärnu Waldorfskoolis vastas kolm lapsevanemat, et ei kasuta Stuudiumi keskkonda tagasiside saamiseks, kuigi samas on nad väga rahul kooli ja perekonna vahelise koostööga. Samas üks Uulu Põhikooli 2. klassi lapsevanem nimetab koostööd heaks, kuid kool võiks rohkem perekonnaga arvestada, seega tuleks ikkagi selgitada välja põhjus miks antud vanemad ei kasuta Stuudiumi keskkonda tagasiside saamiseks.

Seejuures tuleb tähele panna, et üks järgnenud küsimustest kordas sisuliselt eelnevat ning selle kaudu saadud info kattus suurel määral juba varem esitatud vastustega. Analüüsisid saab välja lugeda, et üheksa last Uulu Põhikoolist pole kasutanud kooli poolt pakutavaid tugiteenuseid, ehk kokku pole kasutanud 15 õpilast 43-st. Nendest enamus hindab

lastevanemate ja kooli vahelist koostööd väga heaks, kuid lapsevanemad sooviksid suuremat vastutulelikkust kooli poolt. Tulemused viitavad vajadusele arvestada rohkem perede erineva sotsiaalmajandusliku taustaga, mis omakorda võib määrata, kui võrd on perel võimalik kooli koostööprotsessides aktiivselt osaleda.

Kaks vastajat Uulu Põhikoolist avaldasid rahulolematust koostöö puudumise osas, kuid samas pole kasutanud teenuseid. Üldiselt need, kes on kasutanud tugiteenuseid on rahul ja märganud positiivseid muutusi laste arengus (28st vastajast 24).

Lapsevanemad hindasid enamasti positiivselt lapse heaolu muutust pärast tugiteenuse rakendamist (vt joonis 4), kuid oli ka kaks erandit. Uulu Põhikooli kuuenda ja kaheksanda klassi õpilaste vanemad, kelle sõnul on lapse heaolu peale tugiteenuse kasutamist halvenenud. Mõlemad vastasid, et tegelikult ei ole teadlikud koolis pakutavatest tugiteenustest ja seeläbi vastasid kõik teised küsimused ka negatiivsete vastustega. Seega nendes klassides tuleks lastele enim tähelepanu pöörata. Eelkõige tuleb nendes klassides pöörata rohkem tähelepanu lapsevanemate ja kooli vaheline suhtlus, et tagada kõigi perede teadlikkus tugiteenustest ja nende kergem juurdepääs teenustele.



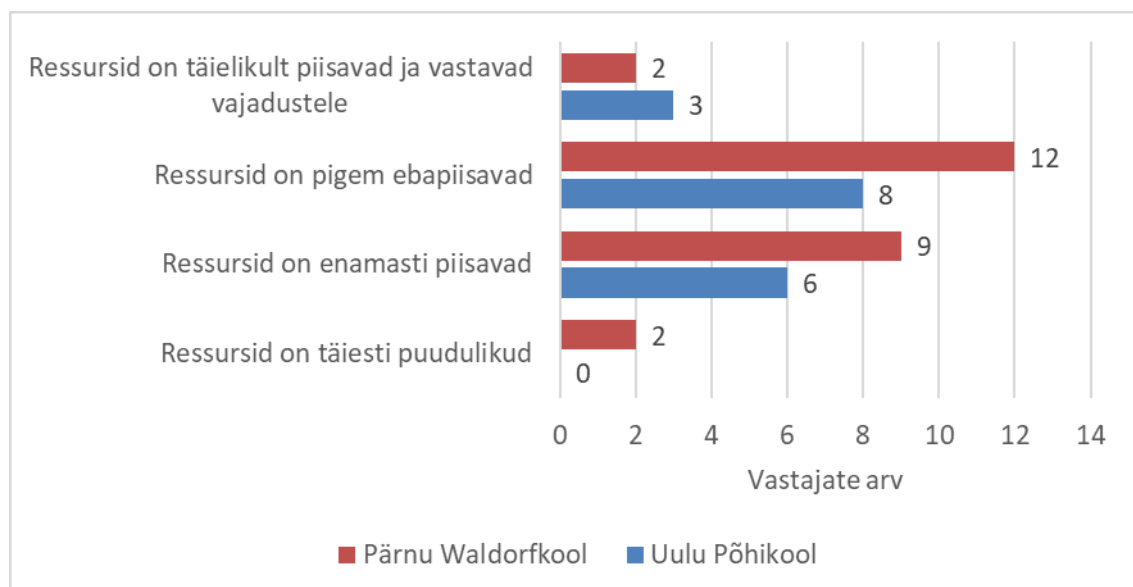
Joonis 4. Lapse üldise heaolu muutus pärast koolis rakendatud tugiteenuste kasutamist

Analüüs viitab sellele, et oluline oleks täiendav informatsioon ja selgitused, kuidas ja milliseid tugiteenuseid kool pakub. Samuti oleks kasulik, kui kool keskenduks rohkem

peredele, kellel puudub põhjalik teadlikkus tugiteenuste olemusest ja tähtsusest, et vältida sarnaseid negatiivseid hinnanguid tulevikus.

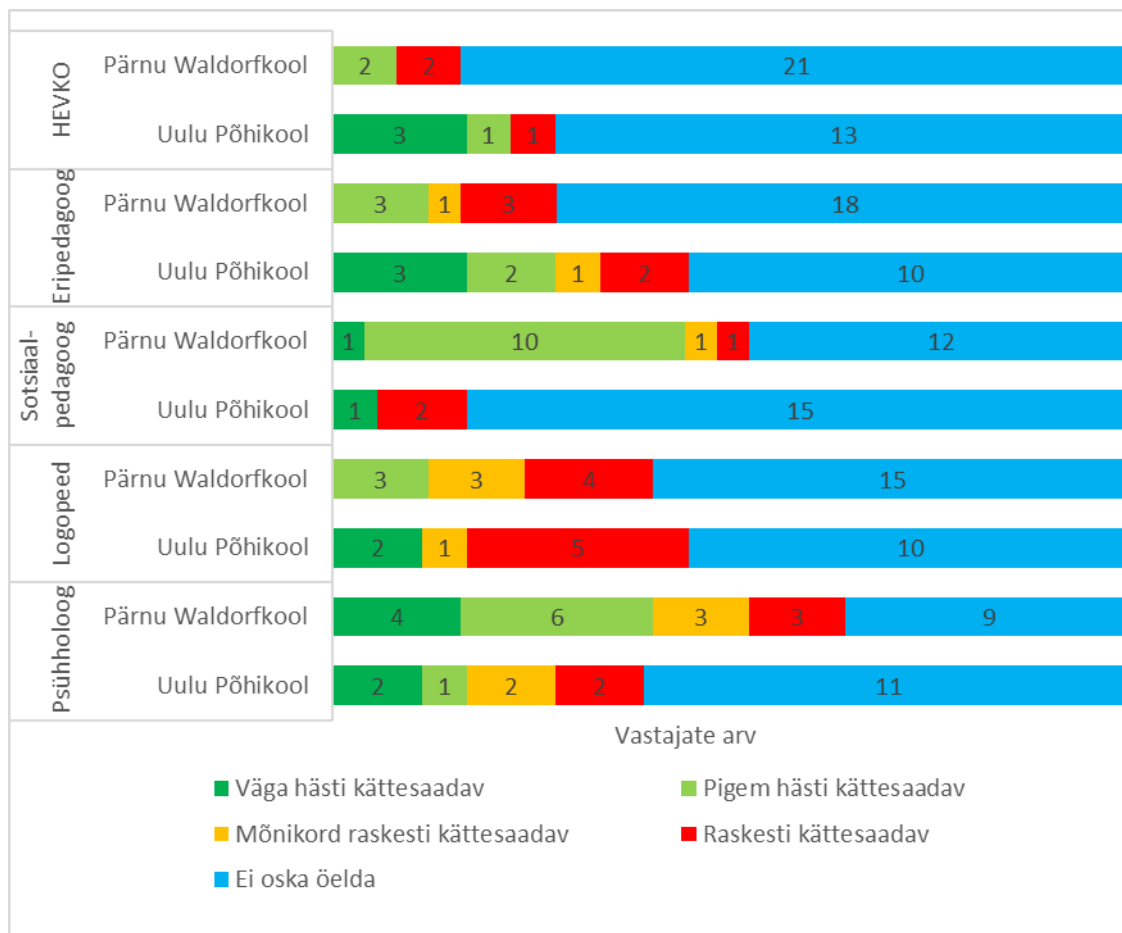
Lastevanemate keskmine hinnang kooli ressurssidele (sh personali, tugiteenuseid ja muid võimalusi) vaimse tervise probleemidega õpilaste toetamiseks oli pigem negatiivne mõlemas koolis (vt joonis 5). Tulemused viitavad sellele, et koolid ei pruugi suuta alati pakkuda piisavaid ressursse ega toe teenuseid, mis aitaksid õpilastel leida lahendusi oma vaimse tervise probleemidele.

Samuti tõid intervjuueeritavad (R1–R5, R7) välja, et kaasav haridus, mis on suunatud kõigi õpilaste võimekuse arendamisele, ei saa toimida ilma täiendavate ressurssideta, sealhulgas vajaks lisaruume, tugispetsialiste ja täiendavaid koolitusi.



Joonis 5. Lastevanemate hinnangud kooli ressurssidele (sh personali, tugiteenuseid ja muid võimalusi) vaimse tervise probleemidega õpilaste toetamiseks

Suurem osa lastevanematest ei oska öelda kui hea on tugiteenuste kättesaadavus koolis. Psühholoogi kättesaadavuses on suured erinevused, mõne lapse jaoks on ta kergesti kättesaadav ja samas teisele raskesti kättesaadav (vt joonis 6).

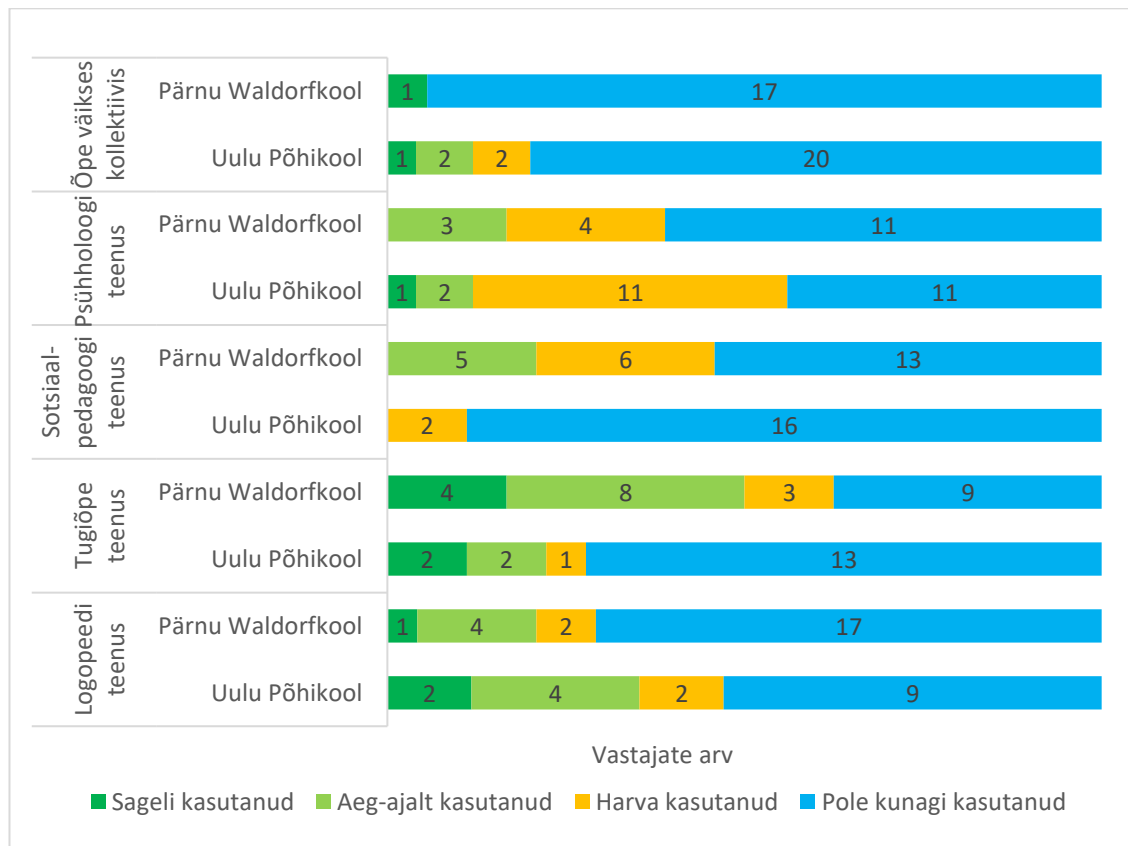


Joonis 6. Tugiteenuste kättesaadavus Uulu Põhikoolis ja Pärnu Waldorfkoolis

Enim paistab silma HEVKO kättesaadavus Pärnu Waldorfkoolis. Analüüsid on raske öelda, kas teadmatus on informatsiooni puudusega seoses või on koolis vähe lapsi, kes vajaksid HEVKO tuge. Samuti paistab Pärnu Waldorfkoolis silma sotsiaalpedagoogi kergem ligipääs, mis on olulise tähtsusega õpilaste toetamisel. See viitab sellele, et kuigi Pärnu Waldorfkoolis võib olla HEV õpilaste arv väiksem, pakuvad olemasolevad tugiteenused siiski vajalikku tuge õpilaste arengu ja heaolu toetamiseks.

Andmete põhjal selgub, et enamik vastajate lastest ei kasuta koolis pakutavaid tugiteenuseid (vt joonis 7). Mõlemas uuritud koolis on kõige enam kasutatud tugiõpet, samas vähim on kasutust leidnud väiksemas kollektiivis õppimine. Märkimisväärne on ka logopeedilise toe vähene kasutamine. Selle vähese kasutuse üheks võimalikuks põhjuseks võib olla asjaolu, nagu rõhutasid ka intervjuueeritavad (R2) ja (R7), et

logopeedide kättesaadavus koolides on piiratud – spetsialistid viibivad koolimajas väikese koormusega ega saa seetõttu järjepidevalt kõiki tuge vajavaid õpilasi toetada.



Joonis 7. Koolis pakutavate tugiteenuste kasutusaktiivsus Uulu Põhikoolis ja Pärnu Waldorfkooli lõikes

Uulu Põhikooli vastustest ilmneb, et koolis ei ole õpitud väiksemas kollektiivis. Lisaks on sotsiaalpedagoogi teenuse kasutamine piiratud või sisuliselt puudulik. Analüüsi aitab mõista intervjueeritava (R1) kinnitus, mille kohaselt puudub koolis hetkel täielikult sotsiaalpedagoog ning hiljuti on töölt lahkunud ka koolipsühholoog. Mõlemad spetsialistid mängivad olulist rolli õpilaste sotsiaal-emotsionaalses toetamises ja nende puudumine mõjutab paratamatult kooli suutlikkust rakendada kaasava hariduse põhimõtteid.

Uuringu tulemused viitavad sellele, et tugiteenuste kättesaadavus ja kasutamine uuritud koolides on ebahütlane ning mitmel juhul piiratud. Tulemused kajastavad logopeedi teenuse vähest kasutamist ja väiksemas kollektiivis õppimise võimaluse puudumist. Need

tulemused näitavad vajadust koolide tugistruktuure tugevdada ning vajadust sobivate ruumide leidmiseks, et tagada tõhus tugiteenuste osutamine abivajavatele õpilastele.

2.4. Arutelu, järeldused ja ettepanekud

Selles peatükis annab töö autor ülevaate töö esimeses peatükis käsitletud teoreetilistest lähtekohtadest seostades neid empiirilise uuringu tulemustega. Alapeatüki lõpus esitatakse ka autori poolt välja toodud ettepanekud, mille eesmärk on pakkuda lahendusi tugiteenuste kättesaadavuse ja toimimise parendamiseks.

Lapse heaolu kujundavad mitmed omavahel seotud süsteemid: perekond, kool, eakaaslased, kogukond ja ühiskond (Guy-Evans, 2024). Bronfenbrenneri teooriale tuginedes võib pidada õpetajate ja lastevanemate koostööd oluliseks. Uuringu tulemuste põhjal vajavad suhted veel arendamist – eelkõige ilmnes piirkondlik erinevus, Uulu Põhikoolis hinnati koostööd õpetajate ja lastevanemate vahel madalamaks kui Pärnu Waldorfkoolis. Oluline on, et lapsega otseselt kontaktis olev tugispetsialist, näiteks sotsiaalpedagoog peab olema pidevas kontaktis lapsevanemaga, et tagada järjepidev suhtlus. Anderberg (2020, lk 7) sõnul on sotsiaalpedagoogi roll koolis mitmekülgne, nad töötavad laste, kooli ja kogukonna nimel ning toetavad meeskonnatöö kaudu laste arengut, hõlmates nii individuaalset nõustamist ja koostööd perega. Oluline pole mitte ainult õpetaja või tugipersonali koostöö lapsevanemaga, vaid kõik algab usaldusväärse suhte loomisest õpilasega. Esmane ülesanne on luua õpilasega positiivne ja toetav side, mis annab aluse edasisele koostööle perega. Uuringud on näidanud, et positiivne ja toetav suhe õpetaja ja õpilase vahel soodustab oluliselt lapse vaimset, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut (Lippard *et al.*, 2018, lk 19).

Koolis peab töötama mitmeid tugispetsialiste, nagu eripedagoog, logopeed, psühholoog ja sotsiaalpedagoog. Samuti tegutseb koolis HEVKO ehk hariduslike erivajadustega õpilaste koordinaator, kes juhib tugisüsteemi ning teeb koostööd õpetajate, vanemate ja vajadusel ka väliste asutustega. (Kütt, 2024) Uuringu tulemus näitas, et mitmete tugispetsialistide – näiteks sotsiaalpedagoogi, psühholoogi või logopeedi – puhul ei osanud osa vastajatest nende olemasolu või kättesaadavust hinnata. See viitab sellele, et nende spetsialistide roll ei ole koolikeskkonnas piisavalt nähtav või ei ole infot nende poole pöördumise võimaluste kohta vanematele ja õpilastele selgelt kättesaadav.

Õpilaste koolikohustuse täitmiseks ja heaolu parandamiseks on oluline rakendada neile sobivaid toetavaid meetmeid (Wang *et al.*, 2024, lk 11). Üheks tõhusaks lähenemiseks võib olla otsene ja vahetu suhtlus lastevanematega või tagasiside edastamine e-keskkondade, näiteks Stuudiumi kaudu, mis võimaldaks peredel olla kursis lapse õppeprotsessiga ning reageerida vajadusel kiirelt tagasisidele. Uuringus tuli esile, et info jagamine e-keskkonna, eeskätt Stuudiumi kaudu, ei toimi ühtlaselt – osa lastevanematest ei kasuta seda järjepidevalt või ei pea seda peamiseks suhtluskanaliks kooliga. Sellest tulenevalt võib osa olulistest teadetest või tagasisidest jääda tähelepanuta, mis omakorda mõjutab koostööd kooli ja kodu vahel.

Tugivõrgustiku olulisteks liikmeteks on kooli sotsiaaltöötajad, kelle rolli ja töö arengut hinnatakse ka rahvusvaheliselt. Üha enam on kasvanud koolisotsiaaltöötajate vaheline rahvusvaheline koostöö, mis aitab kaasa eriala arengule ja toob esile selle tähtsuse haridussüsteemis. (Huxtable, 2022, lk 1) Kyriacou (2015, lk 430) toob esile, et sotsiaalpedagoogika keskendub hoolivusele, haridusele ning sotsiaalsete suhete arendamisele, aidates suunata õpilaste arengut psühholoogiliste ja sotsiaalsete tegurite abil. Uuring tõestas, et sotsiaalpedagoogi ja koolipsühholoogi rolli väärtustatakse. Pärnu Waldorfkoolis on nende töö rohkem märgatav, kuid oluline on mõlemas uuritavas koolis ning toetus õpilastele hinnatud. Arvestades seda, võiksid koolid pakkuda tugispetsialistidele võimalust oma rolli veel nähtavamaks muuta, erinevad lähenemised aitaks sotsiaalpedagoogil olla kättesaadavam kõigile õpilastele.

Kaasava hariduse tõhus rakendamine nõuab piisavaid ressursse, spetsialistide tuge ja sobivat õpikeskkonda. Tänu sellele tuleb koolidel teha muudatusi, mis nõuavad hariduse omandamisel individuaalset lähenemist. Probleemi teeb keerukamaks see, et koolidel ei ole sageli piisavalt ressursse, et pakkuda õpilastele vajalikku tuge (Räis *et al.*, 2016, lk 8). Tulemusi analüüsid selgus, et uuritavates koolides puuduvad tugispetsialistid või on piiratud ressursid, et parendada õpilastele toe pakkumist.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kaasavas hariduses õpilaste toetamine on ebapiisav ning vajab olulisi muudatusi. Uuringus ilmnis, et just õpetajate ja lastevanemate vaheline suhtlus vajab parendamist. Tugispetsialistide kättesaadavus ei ole vanemate hinnangul piisav ning mõnel juhul on nende roll koolis nähtamatu või infot nende poole pöördumiseks napib.

Uuring kinnitab sotsiaalpedagoogide rolli olulisust ning viitab vajadusele tugevdada nende nähtavust ja koostööd lastevanematega. Kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on vajalik süsteemne tugi, tugispetsialistid, piisav rahastus ja perede kaasamine. Ilma nende teguriteta jääb kooli võimekus toetada õpilasi ebapiisavaks.

Käesoleva lõputöö tulemustest lähtuvalt teeb autor Uulu Põhikoolile ja Pärnu Waldorfkoolile järgnevad ettepanekud:

- Tugispetsialistide nähtavuse suurendamine lastevanematele:
 - Tugispetsialistide kaasamine arenguestlustele eelkõige juhtudel, kus ilmnevad märgid õpilase täiendava toe vajadusest – näiteks õpiraskused, käitumisprobleemid või sotsiaalsed mured. Tugispetsialistid saavad sealjuures jagada ka oma kontaktandmeid visiitkaardi kujul, see annaks vanematele lihtsa ja visuaalselt kergesti meeldejääva võimaluse neid hiljem kiiresti üles leida.
 - Tugispetsialistide tutvustamine iga õppeaasta alguses 1. septembril. Igal kooliaastal tugispetsialistide osalemine vähemalt ühel klassikoosolekul, et tugevdada koostööd õpetajate ja lastevanematega. Kooli aasta alguses saata kõigile lastevanematele tutvustava teade tugispetsialistidest, kus on ära toodud spetsialisti kontaktid ja teenused, mida nad pakuvad.
- Tugispetsialistide nähtavuse suurendamine õpilastele: Õppeaasta jooksul kaaluda tunniplaani planeerida periood, millal sotsiaalpedagoog viib klassides läbi teematunde. Selline korraldus võimaldab käsitleda sotsiaalseid ja emotsionaalseid teemasid grupis järjepidevalt.
- Tugispetsialistide nähtavuse suurendamine õpilastele: Klassipõhiste anonüümsete või nimeliste küsitluste korraldamise võimaldamine, et luua sidet ning koguda teavet õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajaduste kohta. Analüüsida saadud tagasisidet, et tuvastada ka neid õpilasi, kes ei pruugi muredega ise tugispetsialisti poole pöörduda.
- Suhtlusviiside kohandamine: Lapsevanematele suunatud lühiküsitluse läbiviimine, mille eesmärk on kaardistada perede eelistatud infokanalid ja tagasisidevormid.
- Ruumiline ressurss tugiteenuste läbiviimiseks: Tugiteenuste tõhusamaks rakendamiseks saab kaaluda koolis olemasolevate, seni kasutamata ruumide kaardistamist. Hinnata, milliseid ruume saaks kohandada individuaalseks nõustamiseks või väiksemateks grupitundideks.

Lõputöös püstitatud kahele uurimisküsimusele leidis autor vastused. Esmalt selgus, et peamised probleemid, mis tekivad õpilastele toe pakkumisel, on seotud kaasava hariduse rakendamisega. Kuigi mõlemas koolis on püüdlusi kaasava hariduse rakendamise suunas, ilmnes uuringu põhjal mitmeid murekohad, mis piiravad õpilastele vajaliku toe pakkumist. Peamisteks murekohtadeks on ressursside nappus nii rahalises kui ka inimressursside mõttes. Teiseks selgus, et koolijuhtidel puuduvad sageli otsesed võimalused rahaliste ja personalialaste ressursside suurendamiseks, kuna need sõltuvad süsteemsetest piirangutest ja välistest eelarvelistest otsustest. Siiski näitasid intervjuud, et koolijuhid on teadlikud probleemidest ning avatud kasutama uusi lahendusviise. Edaspidi saaksid koolid kaaluda lõputöös esitatud ettepanekute rakendamist, mis pakuvad piiratud ressursside tingimustes tõhustada tugiteenuste korraldust ning parendada nende kättesaadavust. Lõputöö eesmärk sai täidetud. Kuigi valimi suuruse tõttu ei ole võimalik tulemusi laiendada kõikidele koolidele, annab uuring sisendi kahele koolile korraldada õpilaste tugiteenuste kättesaadavust või nende alternatiive.

KOKKUVÕTE

Bronfenbrenneri ökoloogilise süsteemi teooria järgi mõjutavad lapse arengut mitmed omavahel seotud süsteemid – alates perekonnast kuni ühiskonna struktuurini. Hariduse ja sotsiaaltöö valdkonnas aitab see teooria mõista, kuidas lapse elukeskkond, majanduslikud olud ja sotsiaalne tugi mõjutavad tema arengut ja haridustee jätkamist. Lapsed maapiirkondades seisavad sageli silmitsi ebavõrdsete võimalustega seoses piiratud teenuste, kehvade infrastruktuuri ja tugispetsialistide nappusega. Lisaks peab iga kool rakendama kaasava hariduse põhimõtet, mille eesmärk on tagada igale lapsele võrdne juurdepääs kvaliteetsele haridusele, sõltumata tema elukohast, sotsiaalmajanduslikust taustast või erivajadustest. Koolidel peavad olema tagatud erinevad tugispetsialistid – eripedagoog, psühholoog, logopeed, HEVKO ja sotsiaalpedagoog.

Selle taustal muutub kooli pakutav sotsiaalpedagoogiline tugi kõigile õpilastele oluliseks. Sotsiaalpedagoogiline tugi koolides on hädavajalik, et aidata õpilasi, toetada õpetajaid kui ka lapsevanemaid. Õpetajad vajavad teadmisi ja oskusi, et tulla toime õpilaste erinevate vajadustega, eriti vaimse tervise ja sotsiaalsete oskuste arendamise vallas.

Küll aga kaasava hariduse rakendamine eeldab piisavalt ressursse, tugispetsialistide ning õpetajate koolitust. Praktikas jääb aga sageli puudu nii inimressursist kui ka rahalistest võimalustest, eriti maakoolidel ja erakoolidel. Ilma tugistruktuurideta suureneb risk, et õpilased katkestavad koolitee. Seetõttu on oluline süsteemne ja paindlik toetus kõigile õpilastele, sõltumata nende asukohast või koolist.

Uuring keskendus tugisüsteemide toimimisele ja nende ees seisvatele väljakutsetele kahes erinevas koolikeskkonnas: Uulu Põhikoolis ja Pärnu Waldorfkoolis. Intervjuud haridustöötajatega tõid esile, et kuigi tugiteenused on koolides olemas, mõjutavad nende kvaliteeti ja kättesaadavust oluliselt inim- ja ruumiresursside nappus ning ebapiisav rahastus.

Uulu Põhikoolis peeti oluliseks paindlikku ja lapsekeskset lähenemist, kus tuge pakutakse ka neile õpilastele, kellel puudub ametlik tugiotsus. Spetsialistide vähesus (nt logopeedi piiratud tööaeg, koolipsühholoogi puudumine) ja ruumipuudus takistavad sageli süsteemsete ning individuaalselt kohandatud tugimeetmete rakendamist. Samas toodi positiivsena esile kooli maapiirkondlikku asukohta, mis toetab laste arengut ja rahulikku õpikeskkonda.

Pärnu Waldorfkoolis käsitletakse iga õpilast individuaalselt, sõltumata tema andekusest või erivajadusest. Siiski ilmnes, et andekate laste toetamise süsteem on piiratud ning nende arendamine suunatakse tihti huvikoolide kanda. Õpetajate suur töökoormus ja vajadus ise õppevahendeid luua piiravad samuti nende võimalusi pakkuda individuaalset tuge.

Mõlemas koolis tõdeti, et olemasolevad spetsialistid ei kata tegelikke vajadusi, eriti logopeedilise ja eripedagoogilise toe osas. Lisaks vajaks tugisüsteem rohkem ressursse, et tagada kõigile õpilastele vajalik ja õigeaegne tugi.

Uuringu põhjal võib järeldada, et kuigi kahes uuritavas koolis on näha tugevat taht ja pühendumust pakkuda igale lapsele parimat võimalikku tuge, piiravad selle efektiivsust rahalised ja ressursilised kitsaskohad. Erivajadustega ja andekate laste toetamiseks on oluline, et olemasolevad spetsialistid märkaksid ja leiaksid kõik abivajavad õpilased ning pakuksid neile tuge nii sotsiaalpedagoogilisel kui ka psühholoogilisel tasandil. Lõputöö autor näeb siinkohal vajadust täiendava uuringu järele, mis keskenduks tugispetsialistide töökorraldusele ja koormusele erinevates koolitüüpides, et mõista, kuidas ressursipuudus mõjutab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist praktikas. Lõputöö autor soovib koolidel ja kohalikel omavalitsustel pöörata suuremat tähelepanu kaasava hariduse rakendamise kitsaskohtadele ja leida kitsaskohtade parendamiseks lahendusi.

VIIDATUD ALLIKAD

- Ahmad, S., Wasim, S., Irfan, S., Gogoi, S., Srivastava, A., & Farheen, Z. (2019). Qualitative v/s. Quantitative Research – A Summarized Review. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare*, 6(43), 2828–2832.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149–164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1): 1. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001>
- Askarzai, W., & Unhelkar, B. (2017). Research Methodologies: An Extensive Overview. *International Journal of Science and Research Methodology*, 6(4), 21–42. <https://ijsrm.humanjournals.com/research-methodologies-an-extensive-overview/>
- Şerban, A. M., & Brazienè, R. (2021). *Young people in rural areas: diverse, ignored and unfulfilled*. European Union, Council of Europe. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/106317733/Rural-youth-study.pdf/1fde9ee6-48ce-a2f7-2985-124b44ae46e7>
- Caughter, S., & Kelman, E., & Delpeche, S. (2022). A Multidimensional Approach for School-Aged Children who Stutter. *Seminars in Speech and Language*, 43(2), 67–81. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1742667>
- Civitta. (2024). *Pärnu linna ja maakonna kaasava hariduse analüüs, arengusuunad ja kompetentsikeskuse kontseptsioon*. Pärnumaa Omavalitsuste Liit. [https://pol.parnumaa.ee/content/editor/files/Kaasav%20haridus%20\(2024\).pdf](https://pol.parnumaa.ee/content/editor/files/Kaasav%20haridus%20(2024).pdf)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cristofani, P., Di Lieto, M. C., Casalini, C., Pecini, C., Baroncini, M., Pessina, O., Gasperini, F., Dasso Lang, M. B., Bartoli, M., Chilosi, A. M., & Milone, A. (2023). Specific Learning Disabilities and Emotional-Behavioral Difficulties: Phenotypes and

- Role of the Cognitive Profile. *Journal of Clinical Medicine*, 12(5), Article 1882. <https://doi.org/10.3390/jcm12051882>
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25–36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- Greene, C. A., McCoach, D. B., Ford, J. D., McCarthy, K., Randall, K. G., & Lang, J. M. (2023). Bidirectional effects of parental and adolescent symptom change in trauma-focused cognitive behavioral therapy. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 15(Suppl 1), S172–S182. <https://doi.org/10.1037/tra0001445>
- Guy-Evans, O. (2024, January 17). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>
- Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2022). Research from 1996 to 2019 on approaches to address conflicts in schools: A bibliometric review of publication activity and research topics. *Journal of Peace Education*, 19(2), 129–157. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2104234>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Hornby, G. (2015). Inclusive Special Education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2021). Special and Inclusive Education: Perspectives, Challenges and Prospects. *Education Sciences*, 11(7), Article 362. <https://doi.org/10.3390/educsci11070362>
- Huxtable, M. (2022). A Global Picture of School Social Work in 2021. *International Journal of School Social Work*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1090>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Kallaste, E. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010–2014*. Eesti

Rakendusuuringu Keskus Centar.
https://centar.ee/pdf/ee/2016_Haridusliku_erivajadusega_opilaste_kaasava_haridusk_orralduse_ja_sellega_seotud_meetmete_tohusus_statistiline_ulevaade.pdf

Kasearu, K., & Trumm, A. (2017). *Noortekeskuste logiraamatu „Noorte Tugila“ statistiliste andmete analüüsi aruanne*. TÜ Ühiskonnateaduste Instituut.
<https://ank.ee/wp-content/uploads/2017/04/Logiraamatu-statistiline-anal%C3%BC%C3%BCs-28.03.2017.pdf>

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>

Kontor, A., Võsu, K., & Terasmaa, M. (2021). *Õpilase individuaalsuse arvestamine võimetekohase õppe tagamisel*. Haridus- ja Noorteamet.
<https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/Individaalsuse%20arvestamine%20j%C3%B5ukohase%20%C3%B5ppe%20tagamisel%2022.pdf>

Koskela, T., & Sinkkonen, H. M. (2025). Parental involvement in supporting their children in inclusive education: Cooperation with school professionals in Finland. *Cogent Education*, 12(1), Article 2464272.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2464272>

Kütt, T. (2024, 20. mai). Haridusasutuste ja Rajaleidja keskuste abivõimalused tuge vajavatele lastele. *Sotsiaaltöö*, (2). <https://www.tai.ee/et/sotsiaaltoe/haridusasutuste-ja-rajaleidja-keskuste-abivoimalused-tuge-vajavatele-lastele>

Kyriacou, C. (2015). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 429–437.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2014.974022>

Lahti, M., Korhonen, J., Sakellari, E., Notara, V., Lagiou, A., Istomina, N., Grubliauskienė, J., Makutienė, M., Šukytė, D., Erjavec, K., Petrova, G., Lalova, V., Ivanova, S., & Laaksonen, C. (2023). Competences for promoting mental health in primary school. *Health Education Journal*, 82(5), 529–541.
<https://doi.org/10.1177/00178969231173270>

- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Lucio, R., Shayman, E., Mitchell, B. D., & Souhrada, E. (2024). What is Essential in School Social Work Practice. *School Mental Health*, 16, 403–416. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09643-z>
- Luo, D., Dashti, S. G., Sawyer, S. M., & Vijayakumar, N. (2024). Pubertal hormones and mental health problems in children and adolescents: a systematic review of population-based studies. *eClinicalMedicine*, 76, Article 102828. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.102828>
- Läänesaar, J. (2014). *Haridusliku erivajadusega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel* [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut]. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/36327>
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade töäjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. SA Kutsekoda. <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/09/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf>
- Mikk, A. (2021). *Ühinenud Saarde valla koolivõrk ja haridusteenused* [Magistritöö, Eesti Maaülikool, Majandus- ja sotsiaalinstituut]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10492/6516>
- Oja, L., Piksööt, J., Haav, A., Kasvandik, L., Mäll, T., Rahno, J., Saamel, M., Siilbek, E., Talvik, A., & Vorobjov, S. (2023). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2021/2022. õppeaasta raport*. Tervise Arengu Instituut. https://www.tai.ee/et/valjaanded/eestikooliopilaste-tervisekaituminehttps://tai.ee/sites/default/files/2024-01/TAI_Eesti_kooliopilaste%20tervisekaitumine.pdf
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240; *Riigi Teataja I*, 26.04.2024, 12. <https://www.riigiteataja.ee/akt/PGS>
- Pärnu Waldorfkool. (2022). *Pärnu Waldorfkooli arengukava aastateks 2022–2025*. <https://pwk.ee/wp-content/uploads/2024/10/parnu-waldorfkool-arengukava-2022-2025.pdf>
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Eesti Rakendusuringute Keskus Centar. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>

- Seeme, L. (2016). *Õpilaste arusaam sotsiaalpedagoogide tööülesannetest ning rollist Põlve maakonna gümnaasiumite näitel* [Lõputöö, Tartu Ülikool Pärnu kolledž]. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/53300>
- Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport*. Tartu Ülikool, Haridusteaduste Instituut. <https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BCldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT.pdf>
- Skaar, N. R., & Townsley, M. (2025). Integrating Social-Emotional Learning and Standards-Based Grading: Principles, Barriers, and Future Directions. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100076. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100076>
- Sotsiaalministeerium. (2021). *Analüüs ja ettepanekud erivajadusega laste tugisüsteemi korrastamise kohta*. <https://sm.ee/media/1992/download>
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. *OECD Education Working Papers*, No 304. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Taherdoost, H. (2016). Sampling Methods in Research Methodology; How to Choose a Sampling Technique for Research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(2), 18–27. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205035>
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2020). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools – Teachers’ Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>
- Tammiste, B. (2024). Kujundame tuge vajavale lapsele ja perele algusest peale toetatud teekonna. *Sotsiaaltöö*, (2), 15–20. <https://www.tai.ee/et/sotsiaaltoe/kujundame-tuge-vajavale-lapsele-ja-perele-algusest-peale-toetatud-teekonna>
- Tooming, A. (2015). *Koolisotsiaalpedagoogi töö aluseks olevad teadmised* [Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste Instituut]. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/47996>
- Uulu Põhikool. (2022). *Uulu Põhikooli arengukava 2022–2025*. https://www.uulu.edu.ee/sites/uulu.edu.ee/files/uulu_pk_arengukava_2022-2025.pdf

- Wang, H., Jimerson, S., Saiding, A., Guo, K., & Chen, C. (2024). The longitudinal effect of perceived social support on school engagement: A multiple mediation model examining the role of emotion regulation and left-behind status. *School Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/spq0000673>
- Vohra-Gupta, S., Maclaine, B., Petruzzi, L., Kim, N., & Rhodes, D. (2024). Using Critical Race Theory in Social Work Education to Prepare Antiracist Practitioners: A Systematized Review. *Journal of Social Work Education*, 60(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2338229>
- Väikene-Küünal, G. (2023). *Tegevused eraüldhariduskooli loomiseks ning kogemused ja väljakutsed selle loomise protsessis eraüldhariduskooli loonud inimeste kirjelduste põhjal* [Magistritöö, Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut]. ADA. <https://hdl.handle.net/10062/91042>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/36419>

Lisa 1. Intervjuu kava

Küsimus	Allikas
1. Palun öelge oma vanus.	
2. Palun öelge oma ametikoht või roll haridussektoris (näiteks õpetaja, koolijuht, tugispetsialist).	
3. Kui kaua olete töötanud haridussektoris?	
4. Millised on Teie kogemused erivajadustega õpilaste toetamisega?	
5. Kes on Teie arvates erivajadusega õpilane?	Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 2
6. Kuidas hindate oma kooli hetkevõimekust toetada erivajadustega õpilaste arengut ja heaolu? Palun tooge välja positiivseid ja negatiivseid aspekte.	Räis <i>et al.</i> , 2016, lk 9
7. Milliseid kitsaskohti olete märganud ja mis võiks Teie arvates Teie koolis olla teisiti, et tagada õpilastele parem tugi?	Räis <i>et al.</i> , 2016, lk 9
8. Kuidas on Teie koolis tagatud õpiabi ja muud tugiteenused erivajadustega õpilastele? Kas tunnete, et neid teenuseid on piisavalt?	Läänesaar, 2014, lk 16
9. Kuidas hindate õpetajate ettevalmistust ja kooli ressursside olemasolu, et tagada õpilastele vajalik tugi? Milliseid koolitusi Teie kooli õpetajad on saanud või sooviksite, et nad läbiksid?	Väikene-Küünal, 2023, lk 27
10. Kuidas ja millal toimub õpilasele tugimeetmete vajaduse hindamine?	Silm <i>et al.</i> , 2024, lk 15
11. Mis on Teie arvates kaasava hariduse rakendamise head ja vead?	Räis <i>et al.</i> , 2016, lk 8
12. Milliseid alternatiivseid lahendusi on Teie koolis rakendatud õpilaste toe pakkumiseks? Kuidas need lahendused toimivad?	Läänesaar, 2014, lk 16
13. Kuidas on Teie arvates kooli keskkond (sotsiaalne, füüsiline) mõjutanud õpilaste arengut? Kas kooli asukoht (linnas vs maapiirkonnas) mängib rolli?	Guy-Evans, 2024
14. Kuidas hindate õpetajate ja lastevanemate koostööd õpilase arengu toetamisel?	Guy-Evans, 2024
15. Milliseid toetavaid teenuseid või meetmeid kool pakub, et toetada õpilasi? Milliseid võiks pakkuda?	Kallaste, 2016, lk 4
16. Kes on Teie arvates andekad õpilased?	Häidkind & Oras, 2016, lk 63
17. Kuidas toetate koolis andekaid õpilasi?	Häidkind & Oras, 2016, lk 63
18. Kas olete märganud muutusi või arengut koolis pakutavate tugiteenuste ja kohanduste osas viimase kümne aasta jooksul? Millised on need muutused Teie koolis?	Räis <i>et al.</i> , 2016, lk 9
19. Mida peate üleüldiselt kaasava hariduse puhul positiivseks või negatiivseks?	Räis <i>et al.</i> , 2016, lk 8
20. Kas Teie koolis on olemas kõik vajalikud tugispetsialistid (eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog, logopeed) ja HEVKO? Kui ei, siis kuidas see mõjutab hariduslike erivajadustega õpilaste toetamise võimalusi?	Kütt, 2024

Lisa 2. Ankeet

Tere! Mina olen Elina Pea, Tartu Ülikooli Pärnu kolledži sotsiaaltöö ja rehabilitatsiooni korralduse eriala tudeng. Kirjutan lõputööd teemal „Koolides pakutavate tugiteenuste kättesaadavus kahe Pärnumaa kooli näitel“. Viin oma lõputöö raames läbi uuringu, mille eesmärk on välja selgitada, millised on peamised probleemid, mis tekivad õpilastele toe pakkumisel ning millised on koolijuhtide võimalused korraldada tugiteenuste kättesaadavust või nende alternatiive.

Küsimustiku täitmine võtab umbes 5 minutit. Kõik vastused on anonüümsed ning neid kasutatakse ainult teadustöö eesmärgil. Uuringu tulemusi käsitletakse rangelt konfidentsiaalselt ning andmeid ei jagata kolmandate osapooltega. Küsimustiku täitmine on vabatahtlik ning soovi korral võid sellest igal hetkel loobuda.

Jätkates küsimustiku täitmist kinnitate, et olete tutvunud uuringu eesmärgi ja andmete käsitlemise põhimõtetega ning nõustute osalemisega.

Olen väga tänulik, kui leiате aega vastata!

Lugupeetud vastaja

Täitke palun küsimustik

Elina Pea

elina.pea@ut.ee

Küsimus	Allikas	Vastus
Milline on Teie teadlikkus kaasava hariduse kohta?	Haridus- ja Teadusministeerium, 2021, lk 5	<ul style="list-style-type: none">• Ei ole kuulnud• Olen kuulnud, kuid ei tea täpsemalt• Olen kursis, mis on kaasav haridus

Lisa 2 järg

Milline on Teie teadlikkus koolis pakutavatest tugiteenustest Teie lapsele?	Räis <i>et al.</i> , 2016, lk 9	<ul style="list-style-type: none"> • Ei ole teadlik tugiteenustest • Olen kuulnud, kuid ei tea täpselt, millised võimalused on • Olen osaliselt teadlik, kuid sooviksin rohkem infot • Tean hästi, kuid ei ole neid vajanud • Tean täielikult ja kasutan neid võimalusi
Milline on Teie hinnang koolis olevate tugispetsialistide kättesaadavusele? Eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog, logopeed, HEVKO (hariduslike erivajaduste koordinaator)	Kütt, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Ei oska öelda • Raskesti kättesaadav • Mõnikord raskesti kättesaadav • Pigem hästi kättesaadav • Väga hästi kättesaadav
Kuidas hindate kooli ressursse väimse tervise probleemidega õpilaste toetamiseks?	Räis <i>et al.</i> , 2016, lk 9	<p>Palun valige üks järgnevatest vastustest:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressursid on täiesti puudulikud • Ressursid on pigem ebapiisavad • Ressursid on enamasti piisavad • Ressursid on täielikult piisavad ja vastavad vajadustele
Kuidas hindate õpetajate ettevalmistust väimse tervise probleemidega õpilaste toetamisel?	Lahti <i>et al.</i> , 2023, lk 535	<ul style="list-style-type: none"> • Täiesti ebapiisav ettevalmistus • Pigem ebapiisav ettevalmistus • Hea ettevalmistus • Väga hea ettevalmistus
Palun hinnake, kui sageli olete kasutanud järgmisi tugiteenuseid oma lapsele koolis? Õpiabi, logopeedi teenus, psühholoogi teenus, õppimine väiksemas kollektiivis, sotsiaalpedagoogi teenus.	Kütt, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Pole kunagi kasutanud • Harva kasutanud • Aeg-ajalt kasutanud • Sageli kasutanud

Lisa 2 järg

Kuidas hindate oma lapse kooli ja pereliikmete koostööd lapse arenguks vajalike toetuste pakkumisel?	Guy-Evans, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Koostööd on vähe või puudub täiesti • Rahuldav koostöö, kuid vahel puudub piisav ühendus kodu ja kooli vahel • Hea koostöö, kuid võiks rohkem arvestada perekondade olukorda • Väga hea koostöö, kõik osapooled on tihedalt seotud
Palun hinnake, kui sageli Teie laps tunneb end koolis turvaliselt ja emotsionaalselt toetatuna?	Wang <i>et al.</i> , 2024, lk 4	<ul style="list-style-type: none"> • Tunneb harva või mitte kunagi • Tunneb aeg-ajalt turvaliselt ja toetatuna • Tunneb sageli turvaliselt ja toetatuna
Kuidas hindate Teie lapse koolis tehtud kohandusi, mis toetavad tema arengut ja toimetulekut?	Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 49	<ul style="list-style-type: none"> • Ei toeta üldse • Toetab vähesel määral • Toetab enamjaolt • Toetab täielikult
Kuidas hindate oma lapse üldise heaolu muutust pärast koolis rakendatud tugiteenuste kasutamist?	Lahti <i>et al.</i> , 2023, lk 532	<ul style="list-style-type: none"> • Heaolu on halvenenud • Heaolus ei ole märganud muutusi • Heaolus on olnud mõningaid positiivseid muutusi • Heaolus on olnud märgatavaid positiivseid muutusi • Heaolu on väga palju paranenud
Kuidas hindate tagasisidet, mida olete saanud Stuumiumist oma lapse arengu ja käitumise kohta?	Guy-Evans, 2024	<ul style="list-style-type: none"> • Ei ole saanud • Harva ja ebapiisav • Aeg-ajalt, kuid võiks olla rohkem • Piisav ja asjakohane • Väga regulaarne ja põhjalik
Mitmendas klassis Teie laps õpib?		<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7 • 8 • 9

Lisa 3. Toe liigid

Eestis vastavalt põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010, § 49) kohaselt antakse tõhustatud tugi õpilastele, kellel on püsivaid õpiraskusi, psüühika- või käitumishäireid, terviseseisundist tingitud erivajadusi või puue. Sellistele õpilastele pakutakse vähemalt ühte vastavat teenust, et toetada nende õppeprotsessi ja arengut. Tõhustatud toe õpilased peavad saama vähemalt üht järgmistest teenustest:

- 1) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes;
- 2) pidevat tugispetsialistide teenust ja osajaga õpet individuaalselt või rühmas;
- 3) pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal;
- 4) õpet eriklassis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 49, lõige 1).

Erituge pakutakse õpilastele, kellel on raske ja püsiv psüühikahäire, intellektipuue, meeletu või liitpuue ning kes seetõttu vajavad täiendavat ja erisugust tuge. Eritoe õpilased peavad saama vähemalt üht järgmistest teenustest:

- 1) puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat ja -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialisti teenust;
- 2) osajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 49, lõige 2).

SUMMARY

ACCESSIBILITY OF SUPPORT SERVICES OFFERED IN SCHOOLS: A CASE STUDY OF TWO SCHOOLS IN PÄRNU COUNTY

Elina Pea

According to Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, a child's development is influenced by several interconnected environmental systems – from the family unit to the wider societal structure. In the field of education and social work, this theory helps to understand how a child's living environment, economic background and social support system impacts his/her development and the continuing of education. Children growing up in rural areas often face unequal opportunities due to limited access to services, poor infrastructure and shortage of support specialists. Additionally, each school is required to implement the principles of inclusive education with the aim to provide all children with equal access to high-quality education regardless of their place of residence, socioeconomical background or special needs. Schools are required to ensure the availability of different support staff – special education teachers, psychologists, speech therapists, SENCOs and social pedagogues.

This background renders social pedagogical support offered by schools important for all students. Social pedagogical support is necessary in schools to help the students and support the teachers as well as parents. Teachers must have the knowledge and skills to cope with different needs of the students, especially in the areas of mental health and the development of social skills.

However, the implementation of inclusive education requires sufficient resources, support staff and teacher training. In real life, there is often a shortage of human as well as financial resources, especially in rural and private schools. The lack of a support system increases the risk of students dropping out of school. Therefore, it is important to provide

systematic and flexible support for all students regardless of their place of residence or educational institution.

This survey focused on the performance of support systems and the challenges thereof in two different school environments: Uulu Basic School and Pärnu Waldorfkool. Interviews with educational staff highlighted that although the schools have support services in place, their quality and availability is significantly affected by a shortage of human and space resources as well as insufficient funding.

Uulu Basic School prioritised a flexible and child-centered approach where support is also offered to the students who do not have officially documented support needs. The shortage of specialists (a speech therapist working part-time, a school psychologist not available) and shortage of working spaces often hinder the implementation of systematic and individualised support measures. The location of the school in a rural area was brought out as a positive aspect supporting child development and providing a calm learning environment.

In Pärnu Waldorfkool, each student is treated individually in their giftedness or special needs. It did however become clear that the system for supporting gifted students is limited and the development of their skills is often delegated to hobby schools. The extensive workload of teachers and the requirement that they create their own learning tools also limit their opportunities to offer individual support.

In both schools, it was acknowledged that the available specialists do not cover the actual needs, especially in the areas of speech therapy and special education. Also, the support system requires additional resources to provide necessary and timely support to all students.

The survey results indicate that although the two surveyed schools exhibited a strong will and commitment to providing the best possible support for each student, the actual efficiency was hindered by financial and resource-related limitations. To support gifted students and students with special needs, it is important that all available specialists be able notice and find all the students who need help to assist them on the social pedagogical as well as psychological level. The author of this thesis sees the need for a further survey

that would focus on the organisation of work and workload of support specialists in different types of schools to understand how a lack of resources impacts the implementation of inclusive education principles in practice. The author of this thesis advises schools and local municipalities to pay more attention to the limitations of implementing inclusive education and to find solutions to remedy these limitations.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elina Pea,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Koolides pakutavate tugiteenuste kättesaadavus kahe Pärnumaa kooli näitel“, mille juhendaja on Kandela Õun, 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 4.0, 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.

Elina Pea

18.05.2025