

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika

Helen Binsol

**Laste ja lastevanemate kogemused üleminekul tavakoolist
HEV laste kooli**

Magistritöö

Juhendaja: Merle Linno MSW

Tartu 2023

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

Helen Binsol 18.05.2023

ABSTRACT

Experience of Children and Parents on the Transition from Regular Schools to Schools for Students with Special Educational Needs (SEN)

The entire world's education system is moving towards inclusive education, which entails every child's right to education and the obligation of educational institutions to adapt learning and teaching according to the diverse needs of learners, thus preventing social exclusion. Inclusion is a complex and resource-intensive process, and sometimes it is necessary to prioritize placing students with SEN in schools dedicated to them in order to create suitable learning conditions.

The aim of this master's thesis is to determine the opinions of students with SEN and their parents regarding the transition from regular schools to schools for students with SEN. The research was conducted with students with SEN who had initially started their studies in regular schools but were later assigned to a specialized support school by the external team of Rajaleidja, and at the time of the research, they were studying at a school for students with SEN based on the national curriculum for basic education. The parents of these children were also included in the study. The research included three focus group interviews, each consisting of three children, and written interviews with the parents. The data obtained from the interviews were analyzed using qualitative content analysis.

In the study, participants mentioned both positive and negative aspects regarding regular schools in their responses. Children emphasized the importance of friends when studying in regular schools, while parents emphasized that a regular school located near their home made their children's school attendance safe and secure. Negative aspects were more frequently expressed in the responses. Participants in the study shared that they had experienced unpleasant feelings while studying in regular schools, recalling negative situations and instances of bullying. Despite their efforts, children faced academic challenges, which were associated with unpleasant emotions that could potentially lead to stress or even physical illness.

During the transition from regular school to special education schools, several children expressed their resistance to the changes. None of the children believed that their learning or

grades would improve in the new school. This may indicate a lack of hope and belief in the possibility of improvement. However, going to a special education school provided these children with an opportunity to overcome the difficulties they had experienced.

Based on the interviews, it can be concluded that in more complex situations, children with special educational needs (SEN) are unable to cope within the conditions of regular schools and education. This, in turn, necessitates the need for specific support services and specialized learning in schools for children with special educational needs. However, this may also give rise to a broader problem - the diversity in regular schools diminishes as SEN children are "compelled" to be grouped together, resulting in reduced opportunities for diverse social interaction and limiting their skills. Consequently, this could potentially restrict their social inclusion in the future.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, schools for children with special educational needs, social relationships, learning difficulties.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	6
1. UURIMUSE TAUST	8
1.1 Hariduslikud erivajadused	8
1.2 Kaasav hariduse ja selle rakendamine	13
1.2.1 Euroopa raamistik	13
1.2.3 Eesti praktikad	16
1.3 Suhtumine kaasavasse haridusse	18
1.3.1 Kaasava hariduse poolt	19
1.3.2 Kaasava hariduse vastu	20
PROBLEEMI PÜSTITUS	23
2. METOODIKA	23
2.1 Uurimismeetod	24
2.2 Uurimuses osalejad	24
2.3 Andmete kogumine	24
2.4 Uurimuse käik	26
2.5 Andmete analüüsi protsess	26
2.6 Uurimuse eetilised probleemid	27
2.7 Uurija refleksioon	27
3. TULEMUSED	29
3.1. Õppimine tavakoolis	29
3.1.1 Tavakooli eelised	29
3.1.2 Ebameeldivad tunded	31
3.1.3 Õpiraskused	32
3.1.4 Õpikeskkond	34
3.1.5 Kodutööd	37
3.1.6 Sotsiaalsed suhted	38
3.2 Koolivahetus	42
3.2.1 Lapsevanemate kogemused	42
3.2.2 Laste kogemused	43
3.3 Õppimine HEV laste koolis	45
3.3.1 Kohanemine	45
3.3.2 Koolipere	47
3.3.3 Õpikeskkond	49
3.3.4 Piirangud	52
3.3.5 Õpingute jätkamine	53
ARUTELU	56
KASUTATUD MATERJAL	65
LISA 1	75

SISSEJUHATUS

Tänapäevase kaasava hariduse eesmärk Eestis on pakkuda kõigile õpilastele võimetekohast haridust neile sobivas vormis. Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 üldeesmärgi kohaselt on Eesti inimestel teadmised, oskused ja hoiakud, mis võimaldavad teostada end isiklikus elus, töös ja ühiskonnas ning toetavad Eesti elu edendamist ja üleilmset säästvat arengut (Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035, 2021).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (edaspidi PGS) (2010) sätestati Eesti hariduskorralduses läbivaks põhimõtteks kaasava hariduse rakendamine. Kaasavat haridust on edendatud juba üle kümne aasta ja selle põhimõtte lähtekohti uuendati 2018. aastal.

Kaasava haridusega seoses valitsevad mitmed erimeelsused ja on palju segadust. Arvatakse, et hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) laste koolis õppimine alandab õpilaste hariduse kvaliteeti, takistab eluks ettevalmistust ja vähendab võimalusi tulevikus iseseisvalt hakkama saada (Käsper, 2014). Kuid antakse ka vastupidiseid hinnanguid: eraldi õppimisel saab paremini arvestada HEV õppijate rühma spetsiifilisi vajadusi (Kuulpak, 2022; Loodus, 2020). Koosõppimise puhul saavad kõik kogemuse HEV õppijaga suhtlemisel ning kujuneb tolerants erinevuste suhtes (Kivirand jt, 2020; Leijen jt, 2021; Räis jt, 2016).

Üldjuhul õpivad õpilased elukohajärgses koolis. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri andmetel õpib Eesti koolide 1.–6. klassi HEV õpilastest 4,04% tavakoolides. Lisaks õpib 2,17% õpilastest erikoolides (EASIE, 2020).

Juhul kui õpilane vajab väga spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugiteenuseid, luuakse talle võimalused õppeks koolisisese, välise või erikooli kujul, tagades samal ajal õpilase sotsiaalse kaasatuse kogukonda (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2022; HARNO, 2022). Nii mõnigi kord on vajalik HEV õpilaste õppimine erikoolis (Labi, 2019). Eestis on olemas spetsiaalsed koolid, kus on õppekohad keerulisemate erivajadustega õppijatele. Vastavalt vajadustele võib õppimist korraldada kas eriklassis või -koolis, kuid õppekorraldus liigub siiski järjest enam tavapärasema lahenduse e tavakoolis õppimise poole (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022).

Eesti Vabariigi põhiseaduse (2015) järgi on lapsele kooli valikul võimalik kaasa rääkida vanematel, kellel on valikuvabadus otsustada, kas tema lapsele sobib paremini õpe tava- või erikoolis, tava- või eriklassis. Sõltuvalt õpilase erivajadustest ja haridussüsteemi paindlikkusest võib lapse areng nõuda kas pikemaid või lühemaid perioode, mil tema õpe on korraldatud tavapärasest erinevalt, näiteks HEV laste koolis. See aga omakorda võib tekitada küsimusi ja pingeid, sest keegi ei tea, kuidas on parem või õigem.

Viimastel aastatel on Eestis rohkesti uuritud kaasava hariduskorraldusega seotult õpetajate, koolijuhtide, õpetajate koolitajate ja lastevanemate hinnanguid, hoiakuid ja soovitusi kaasavale haridusele (Häidkind ja Oras, 2016; Kivirand jt, 2020; Nelis ja Pedaste, 2020; Pedaste jt, 2021; Räs jt, 2016). Õpilaste ja nende vanemate seisukohti aga teatakse vähem ning nende uurimine on jäänud tahaplaanile.

Minu magistritöö eesmärk on mõista HEV laste ja nende vanemate kogemusi lapse kooliskäimisega. Pean teema uurimist oluliseks, kuna mitmekülgses ja pidevalt arenevas ühiskonnas on oluline mõista õpilasi ja nende vanemaid, et tagada kõikidele nende arengut toetavad jõukohased õppetingimused. Ka Sepajõe (2021) on oma magistritöös soovitanud HEV õppijate paremat kaasamist uuringutesse, et arvestada nende arvamustega kaasava kooli arendamisel. Minule teadaolevalt ei ole tavakoolist HEV laste kooli õppima asunud õppijate ja nende vanemate kogemusi uuritud.

Antud töös kirjeldan HEV laste koolis õppivate laste ja nende vanemate kogemusi seoses õppimisega tavakoolis, üleminekul tavakoolist HEV laste kooli ja õppimisega HEV laste koolis. Eesmärgi täitmiseks kasutan kvalitatiivset uurimisviisi. Andmekogumise meetodina kasutasin õpilaste puhul fookusgrupi intervjuud ja lapsevanemate puhul kirjalikku intervjuud. Uurimuse viisin läbi HEV koolis õppivate õpilastega, kes olid varasemalt õppinud tavakooli tavaklassis, ja nende vanematega. Uurimistöö koosneb kolmest peatükist. Töö esimeses osas annan ülevaate uurimuse taustast. Metoodika osas annan ülevaate uurimuses osalejatest, andmete kogumise protseduurist ja selgitan andmete analüüsi meetodit. Kolmandas osas toon välja uurimuse tulemused ja esitan arutelu. Töö lõpus on kokkuvõte.

Täna väga oma juhendajat Merle Linnot, kes toetas ja juhendas mind töö kirjutamise protsessis. Lisaks tänan retsensent Dagmar Kutsarit asjakohaste kommentaaride eest. Olen tänulik lastele ja nende vanematele uuringus osalemise eest.

1. UURIMUSE TAUST

ÜRO puuetega inimestele võrdsete võimaluste tagamise standardreeglite järgi on eesmärgiks seatud leida igale lapsele parim viis tema arengu toetamiseks (Kivirand, 2012; Mitchell, 2015). Eesti Vabariigi Põhiseadus (2015) § 37 sätestab, et igal inimesel on õigus haridusele. PGSi (2010) järgi tähendab kaasav haridus võimetekohast õpet kõigile õpilastele, paindlikkust ja personaalsust õpetamises, mis on võrdväärselt kättesaadav ja ligipääsetav ning toetatud sõltumata õpilaste sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või erivajadusest. Haridus on õppija jaoks kvaliteetne, kui see vastab just tema vajadustele ning toetab tema võimete ja potentsiaali arengut.

Lapse arengu toetamisel on äärmiselt tähtis varajane märkamine, info liikumine ja võrgustikutöö. Osaledes kaasavas õppeprotsessis, saab laps võimetekohaselt ning talle tähenduslikul viisil omandada kognitiivsed ja sotsiaalsed oskused, mis aitavad tal edaspidi elus paremini toime tulla.

1.1 Hariduslikud erivajadused

Kiive peab mõistet *hariduslik erivajadus* nõ katusmõisteks, mille alla saab paigutada väga erinevaid raskusi, puudeid ja häireid (Kiive, 2019). PGSi (2010) järgi on hariduslike erivajadustega õpilane see, kelle eripärast tulenevalt on vaja teha õpetamises tavapärasega võrreldes täiendavaid muudatusi või kohandusi. Neare (2022) selgitab, et erivajadused tähendavad lapse erinevust eakaaslaste keskmisest tasemest. Erivajadused võivad suurendada riski, et laste vaimne tervis halveneb, neil läheb koolis halvasti ja nad võõranduvad sotsiaalselt (Gillberg, 2022). Lapsele info andmine, lapsepoolne info töötlemine, tegevusse asumine, selles püsimine ning ka õppetöös paremate tulemuste saavutamine nõuab õpetajalt suuremat tööd ja mõneti teistsugust lähenemist ning õpetamistegevusi, et kindlustada lapse osalemine õppetöös.

2010. aastal kehtima hakanud PGSiiga sätestati Eesti hariduskorralduse juhtpõhimõttena kaasava hariduskorralduse rakendamine, st haridusliku erivajadusega õpilaseks hakati pidama kõiki õpilasi, kes vajasisid peale klassis toimuva õppele lisatuge või teistsugust

õppekorraldust (PGS, 2010). Teistsugune õppekorraldus võib tähendada varieerumist eri tüüpi eriklassidest kuni lahenduseni “HEV õpilane kõik tunnid tavaklassis” (Kiive, 2019).

Hariduslikke erivajadusi liigitatakse mitmeti olenevalt riigi ja selle hariduskorralduse tavadest ning arengutasemest. Kõrgesaar (2020) märgib, et levinud on liigitamine HEV sügavuse järgi, mille puhul on võimalik õppida HEV laste koolis nendel õpilastel, kelle puhul tavakooli tugi pole õpilase HEV sügavuse ja/või ebasoodsa keskkonna tõttu olnud piisav (nii on näiteks Taanis, Inglismaal ja Eestis). Liigitada võib erivajadusi ka tekkepõhjuste ja avaldumise eripära alusel meele-, intellekti-, kõne- ja kehapuueteks, õpi- ning emotsionaal- või käitumisraskusteks (Kõrgesaar, 2020). Padrik ja Hallap (2020) täpsustavad, et erivajadused võivad olla kohe nähtavad (nt käitumisraskused, liikumispuuded, aktiivsus- ja tähelepanuhäire), aga mõned tulevad ilmsiks alles õppimise käigus (nt arenguline keelepuue, õpiraskused), samas võib õpilasel olla ka mitu erivajadust (nt arenguline keelepuue, õpiraskused ja käitumisraskused). Karlep (2015) rõhutab, et lisaks puuete raskusastmele on nende põhjused ja avaldumisvormid väga erisugused, nt õpiraskust põhjustab vähe arendav keskkond, meelepuue (vaegnägemine, vaegkuulmine), esmane alakõne, puudulik motoorika, kestev haiguslik seisund, kesknärvisüsteemi nõrkus, mõne ajupiirkonna kahjustus. Kõigil nimetatud juhtudel on rohkem või vähem kahjustatud õppija kõne areng, sh oma tegevuse reguleerimine (kõne reguleeriv-planeeriv funktsioon), mis mõjutab otseselt õppimise protsessi ja iseseisvust õppimisel (Karlep, 2015).

Üldjuhul alustab laps õpinguid kodulähedases koolis põhikooli riikliku õppekava alusel. Ilmnenud probleemide korral on oluline võimalikult kiire sekkumine, mis tähendab kõigepealt erivajaduste täpsustamist. Kui koolil on ressursse ja tugispetsialiste, saab lapse arengut toetada tavakoolis õppe kohandamisega. HEV lapsed võivad aga vastavalt oma arengudünaamikale liikuda paindlikult ühest koolist teise: nad võivad alustada tavakoolis ja liikuda HEV laste kooli, kust parema seisundi saavutamisel võivad tavakooli tagasi liikuda või jääda sinna põhikooli lõpetamiseni. Oluline on kooli võimekus pakkuda õppijale piisavalt tuge. Kõrgesaar (2020) leiab, et kui lapsel ilmnevad erivajadused, kuid tema intellekt on kahjustamata (lapsel ei tuvastata intellektipuuet), siis on ta võimeline täiendava toega täitma põhikooli riikliku õppekava nõuded.

Plado (2021) on märkinud, et enamuses HEV õpilastel, sõltumata erivajaduse alaliigist, ilmnevad raskused vaimses tegevuses ning neil on suuremal või vähemal määral kahjustatud

ka suuline ja/või kirjalik kõne (Plado, 2021). Sigus jt (2023) on leidnud, et HEV laste klassis õppivate laste hinded ja õpimotivatsioon olid mõnevõrra kõrgemad kui tavaklassi kaasatud õpilastel. Uurijad järeldasid, et HEV laste klassi võimalused (intensiivsem, õpilase oskustele paremini kohandatud ja individualiseeritud õpe) toetavad osa HEV õpilaste õppimise arengut tõhusamalt kui tavaklassis õppimine. Ka Kiive (2019) rõhutab õpetaja ja õpetamise erilist rolli, märkides, et õpetamisel tuleb kasutada erimetoodikat, kohandada õppevara ja -keskkonda.

Õpiraskused (ingl specific learning difficulties)

Õpiraskustega laste õppimine on raske ja aeganõudev. Nad tajuvad infot raskustega, erinevate seoste loomiseks läheb vaja aega ja palju lisaselgitusi, sõnad, terminid ja reeglid ei jää meelde ning neid on raske rakendada erinevates valdkondades (Neare, 2022). Õpiraskusi võib määratleda ajutisteks, mida on võimalik erinevate asjakohaste õpetamistegevuste korral ületada, või püsivateks, mis püsivad hoolimata sekkumisest. Õpiraskused võivad ilmneda ka ainult mõnes kindlas aines või õpitavas oskuses või on õppimine üldiselt raskendatud. Mõnel puhul piisab õpilase abistamisest tavapärase õpetamistegevustega aga mõnel juhul on vaja teha õppimise toetamiseks õpetamises suuremaid muudatusi (Schults, 2018). Plado (2021) rõhutab, et õpiraskustega õpilastel on nii kognitiivsete protsesside kui ka kõne mahajäämus, kusjuures kõnelise arengu puudujäärke sageli ei teadvustata, mistõttu nende õpetamine ei vasta nende õppimise vajadustele. Paljud uurijad toovad välja, et HEV õpilasi ei tule mitte vähem õpetada, vaid teistmoodi õpetada (Karlep, 2015; Plado, 2021). Kiive põhjendab teistmoodi õpetamise vajadust sellega, et HEV lapsed ei suuda õppida kaaslastega samal viisil, tempos ja mahus ning nende õpetamiseks tuleb kasutada erimetoodikat (Kiive, 2019).

Kommunikatsioonipuue (ingl communication disability)

Kommunikatsioonipuude puhul on tegemist kõne funktsionaalsüsteemi kahjustusega, mis ilmneb kõneloome ja/või -taju erinevatel tasanditel, mis ei möödu iseeneslikult, vaid vajab logopeedi sekkumist, ja mis takistab isiku toimetulekut sotsiaalses keskkonnas (Padrik ja Hallap, 2016). Primaarse alakõne ehk spetsiifilise kõnearengu puude korral on lapsel esmaseks puudeks alakõne, mis kujutab endast kõikide kõnekomponentide kahjustust (Padrik, 2016; Plado, 2021) ja mille puhul on puudulikult arenenud hääldamine, foneemikuulmine, sõnavara, grammatika, tekstiloome ja mõistmine (Padrik, 2016). Alakõne üheks väljenduseks on ka kirjaliku kõne arengu kahjustus, mis koolis väljendub lugemis- ja kirjutamisraskustena (Padrik, 2016).

Kuulmispuue (ingl hearing impairment)

Kuulmispuue võib varieeruda kuulmislangusest kuni täieliku kurtuseni. Zimmer jt (2023) väidavad, et kohanduste rakendamine, kuulmisabivahendite efektiivne kasutamine ning koostöö annavad kuulmislangusega lapsele eeldused võimetekohaseks õppeks kaasavas haridussüsteemis. Kuid siiski on kuulmislangusega lapsel keeruline tavakoolis õppida, kuna õppetöös tuleb toetuda valdavalt kuulmisele ja suulisele kõnele ning kuulamistingimused kuulmislangusega õpilase toimetulekut ei soosi (Zimmer jt, 2023). Kuulmispuude puhul on oluline puude varajane märkamine, sest varajases eas tuleb lapsevanemal langetada otsus, kas tavakool või HEV laste kool (Raidla ja Brin, 2016). Viipekeeles õpetamine on üks tee, kuulmisjäägi intensiivne kasutamine on teine võimalik tee.

Nägemispuue (ingl visual impairment)

Laste hariduslikud erivajadused võivad olla tingitud nägemisfunktsiooni kahjustusest. Nägemise seisundit hinnatakse tavaliselt nägemisteravuse ja vaatevälja näitajate põhjal, aga olulised on kontrastitundlikkus, värvuste nägemine, kohanemine erineva valgustusega, binokulaarne ja stereonägemine (Kõiv, 2008). Kuusk ja Kõiv (2018) kirjutavad, et nüüdisaegne tehnoloogia võimaldab nägemispuudega õpilastele sobivaid kohandusi erinevate programmide või seadmete näol, saab esitada visuaalset infot suurendatult, auditiivselt või taktiliselt, st nende õpikeskkond vajab spetsiaalseid kohandusi (Kuusk ja Kõiv, 2018).

Kehapuue (ingl physical disability)

Neare (2022) sõnul on kehapuuded sõltuvad neid põhjustanud või põhjustavate peaaegu liigutuskeskuse ja seda ümbritsevate piirkondade haiguste või kahjustuste algusajast, intensiivsusest või raskusest. Kehapuute korral on tegemist füüsiliste tegevuspiirangutega, mille korral õpilase toimetulek koolis võib olla raskendatud tema kehalise ja tervise iseärasuste tõttu ning mille leevendamiseks või ületamiseks on vaja keskkonda kohandada ning tuge ja abivahendeid pakkuda (Neare, 2022). Häidkind ja Schults (2018a) selgitavad, et kui liikumispuudega ei kaasne õpiraskusi või intellektipuet, piisab kooli- ja klassikeskkonna füüsiliste tingimuste kohandamisest, liikumise ja käelise tegevuse abivahenditest.

Autismispektri häire (ingl autism spectrum disorder, ASD)

Autismispektri häire (edaspidi ASH) on püsiva iseloomuga ja nii-öelda kõike hõlmav, puudutades lapse arengu eri aspekte: sotsiaalsed oskused, kognitiivsed funktsioonid, toimetuleku oskused (Tartu Ülikool, 1999). Häidkind ja Schults (2018b), Neare (2022)

selgitavad, et ASH avaldub erinevas ulatuses tuues enamasti kaasa probleeme suhtlemises teiste inimestega, omapärase käitumise, kõrgenenud tundlikkuse mõnede keskkonnastiimulite suhtes, huvide ja tegevusaktiivsuse piiratuse, kalduvusega stereotüüpsusele, iseäraliku kõnekasutuse ja vajaduse rutiinide järele. ASH õpilane käitub kummaliselt erinevates sotsiaalse suhtluse olukordades (Hudson, 2019). Õpilase eripärasid tundes saab luua neile koolis ja klassis sobiva keskkonna, mis tähendab grupi suuruse vähendamist, abistava personali ja jõukohase õppekava võimaldamist (Kuzemtšenko, 2010). Õppetöö korraldamisel on oluline rutiinide ja struktuuri loomine, et järgnevad tegevused oleksid etteaimatavad.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ingl attention-deficit and hyperactivity disorder)

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH) tekkepõhjuseks peetakse peaaegu orgaanilist anomaaliat ja ka keskkonna ebasoodsat mõju (Buttross, 2007). Jakobson (2013), Hudson (2019), Kiive ja Schults (2018) nimetavad ATH puhul järgmisi tunnuseid: 1) arenguliselt mittekohane tähelepanuvõime nii olulise info märkamisel kui ka vajalikule tegevusele keskendumisel, 2) hüperaktiivsus, mille korral on raskused nii pidurdamisega kui ka tähelepanu juhtimisega ja 3) aktiivsus, mis väljendub impulsiivses käitumises ning rahutuses. Seejuures peetakse ATH peamiseks sümptomiks keskendumisvõime ja tähelepanuvõime nõrkust. ATHga lastel esinev tähelepanu hajuvus ning enesekontrolli ja -regulatsiooni puudujääk ei võimalda neil peatuda-kuulata-vaadata, laps väsib ja tüdineb kiiresti (Hudson, 2019). Keskendumisraskused väljenduvad eriti tugevalt nendes olukordades, mis nõuavad paigal püsimist ja vaimset pingutust ning nende ülesannete lahendamisel, mis on ühetaolised, rutiinsed ning raskusi on juhtnööride ja korralduste järgimisega (Jakobson, 2013; Kiive ja Schults, 2018). Hudson (2019) selgitab, et õppetöö korraldamine ja õpikeskkonna kohandamine ATHga lastele tähendab ennekõike rahulikku, keskendumist segavate teguriteta õppetingimusi ja väiksemat õpperühma.

Intellektipuue (ingl intellectual disability)

Intellektipuue hõlmab nii intellektuaalse võimekuse kui ka kohanemisvõime puudulikkust abstraktses, sotsiaalses ja praktilises valdkonnas (Gillberg, 2022). Kõrgesaar (2020) soovib seda rühma käsitleda kui intellekti- ja liitpuudeid. Kuna tegemist ei ole mitte lokaalse, vaid aju üldmise kahjustusega, kaasnevad sellega sageli mitmed teised puuded. Neare (2022) sõnul on tegu kommunikatiivsete, kognitiivsete, eneseteenindamise, motoorsete ja sotsiaalsete, oskuste mahajäämusega. Puudujäägid eelkõige vaimses tegevuses on seetõttu nii

suured, et nendele lastele on põhikooli riikliku õppekava nõuete täitmine üle jõu käiv ning neile rakendatakse põhikooli lihtsustatud riiklikku õppekava.

HEV õppijad on erinevad, probleemid kombineeruvad ja seetõttu ei ole nende arengu toetamine sugugi lihtne. Parim lahendus nõuab spetsialisti sekkumist ja õpetajate erisuguseid oskusi. Otsustav sõna peab jääma lapsevanematele. Oluliseks saab võimaluste kättesaadavus, mis tihti otsustab valikute sisu.

1.2 Kaasav hariduse ja selle rakendamine

1.2.1 Euroopa raamistik

1994. a Salamancas, Hispaanias, toimunud ülemaailmsel rahvusvahelisel konverentsil püüti leida lahendusi poliitilisteks muutusteks, et kõik haridusasutused oleksid võimelised õpetama hariduslike erivajadustega lapsi (UNESCO, 1994). Kõik Euroopa riigid on ratifitseerinud UNESCO Salamanca deklaratsiooni ja eriõppe tegevusraamistiku, mille põhimõteteks on individuaalsete erinevuste austamine ja kõigile kättesaadav kvaliteetne haridus, mis keskendub inimeste tugevustele, mitte nõrkustele (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009).

Õigustel põhinev lähenemine kaasavale haridusele, mida toetavad Lapse õiguste konventsioon (1991) ja Puuetega inimeste õiguste konventsioon (2006), edendab kvaliteetset haridust kõigile. Kaasava hariduse eesmärgiks on tagada õpilastele võimalused kvaliteetsele haridusele, mille rakendamine võimaldab suurendada ühiskonna sotsiaalset sidusust ja sellega kindlustada ühiskonna suutlikkust, ühtsust, liikmete võrdsust ja heaolu (Kivirand jt, 2020; Miller jt, 2020).

Saarevet ja Häidkind (2020) toovad välja, et kaasavat haridust saab mõista ja rakendada üldjoontes kolmel tasandil: 1) kaasamine haridussüsteemi, st et õppekavad luuakse ka raske ja sügava puudega lastele, 2) kaasamine kodulähedasse lasteaeda ja kooli, st et lasteaedades ja koolides luuakse erirühmi ja -klasse, kuhu koonduvad praegu eelkõige keerukamate erivajadustega lapsed, need, kellele suures grupis õppimine pole jõukohane ja/või kelle õpetamine teistega koos ei ole õpetajale jõukohane, 3) kaasamine eakaaslastega samasse lasteaiarühma või klassi, mis on kaasava hariduse tõlgendus ideaalkujul.

Kaasava hariduse paremaks rakendamiseks on loodud Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, mille eesmärk on töötada välja ühtsed poliitilised suunised hariduslike erivajadustega õppurite paremaks õppekorralduseks ning kaasava hariduspoliitika rakendamiseks. Nimetatud agentuuri käsitluse kohaselt taotleb kaasav hariduskorraldus kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalset kaasatust ühiskonnaelus eesmärgiga tagada igale õpilasele võrdne õigus ja ligipääs kvaliteetse hariduse omandamiseks tavakoolis koos eakaaslaste ja sõpradega kogukonna (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, s.a).

Eriõpet võidakse pakkuda koolisisesel, välise toe või erikooli kujul. Need teenused hõlmavad mitmesuguseid spetsialistide rühmi, mis katavad eriharidust, sotsiaalhoolekannet, rehabilitatsiooni, tervishoidu, varajast sekkumist, personaalset arengut ja üleminekuvõimalusi haridussüsteemis (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2022). Õigustel põhineva lähenemise suunas liikudes tunnistavad riigid üha enam eriõppe rolli muutmise vajadust. Selle asemel, et paigutada tuge vajavad õppurid eriõppekeskkonda, liiguvad haridussüsteemid selles suunas, et tavakoolide spetsialistid ja materiaalne baas (vahendid, õpikeskkonna kohandamine) vastaksid erinevatele vajadustele (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, s.a). See toob kaasa ka positiivseid muutusi suhtumises õppimise mitmekesisusse koolide tasandil ning suurendab koolide teadlikkust kaasava ja paindliku õpikeskkonna arendamise vajadusest. Eriõppe rolli muutmine tavaklassides kaasava õppe toetamise suunas võib vältida õppurite väljalangemist ja aidata õpetajatel omandada oskusi kõigi õppurite toetamiseks (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, s.a).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2018) andmetel käib kõikides riikides HEV õpilaste valdav enamus tavakoolides, kuid täiesti kaasavat süsteemi, kus 100% õpilastest õpiksid tavaklassides ja sellest vähemalt 80% ajast koos klassikaaslastega ei ole veel saavutatud. Kasutusel on mitmesugused eraldi õppevormid HEV õpilastele – koolid, klassid ja/või üksused, samuti erinevad koolivälise hariduse vormid (nt koduõpe või teenused, mida pakuvad teised sektorid). Hariduslikke erivajadusi tuvastatakse poistel sagedamini kui tüdrukutel: statistika näitab, et poiste ja tüdrukute tuvastatavate määrade proportsioon on 2 : 1 (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2018).

1.2.2 Teiste riikide praktikad

Kaasava hariduse kontseptsioon on kasutusel paljudes riikides (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020). Paljudes Euroopa riikides, kus kaasamine on saavutatud pikaajalise planeerimise tagajärjel (nt Itaalia, Rootsi, Norra, Island) ilmneb selles protsessis nii positiivsed kui ka negatiivsed külgi.

Begeny ja Martens (2007) andmetel algas *Itaalias* erivajadustega õpilaste paigutamine tavakoolisüsteemi lastevanemate initsiatiivil 1960-ndate lõpus. 1971. aastal vastu võetud seadusega määrati tavakool kõigile lastele kohustusliku hariduse omandamise kohaks. Tänapäeval ongi enamuse HEV õpilastest kaasatud tavaklassides. Lõpliku valiku HEV lapse õppimiskoha kohta teevad vanemad, sest kui lapsel on mitmeid väga spetsiifilisi erivajadusi, ei pruugi tavakoolides olla nii häid võimalusi nende õpetamiseks nagu erikoolis/ressursikeskuses (Begeny ja Martens, 2007).

Ka *Islandi* 1946. aasta haridusseadus määratleb kaasava kohustusliku koolina kodulähedase õppeasutuse, kus keskendutakse õppurite tugevustele, soositakse kaasamist ja tagatakse igapäevase kvaliteetne õpe lähtudes õppija vajadustest ja võimetest (Räis jt, 2016). Aga kui leitakse, et laps ei saa oma arenguks vajalikku tuge tavaklassis, siis võib taotleda lapse õppima asumist eriklassi või erikooli (Räis jt, 2016).

Norras hakati kaasavat haridust rakendama 1975. aastal (Räis jt, 2016). Tossebro (2021) kritiseerib olukorda, et Norras on endiselt liiga palju lapsi eriõppel ja kool ei ole piisavalt kaasav. Erikoole on Norras vähe, aga palju on eriklasse ja eriõpet väljaspool klassi eraldi rühmades Tegelikult on need lapsed ainult ametlikult tavaklassi nimekirjas. Autor selgitab, et koolidel on lihtsam eraldada õpilane põhiõppest ja ka klassiruumist. Aruteludes otsitakse võimalusi, et vähendada erihariduse vajadust ja võimaldada igale õpilasele individuaalselt kohandatud õpitee (Tossebro, 2021).

Leedus võeti 1993. aastal vastu HEV õpilaste kaasava hariduse seadus, kus kehtestatakse vanematele õigus valida oma lapsele haridusasutus (Räis jt, 2016). Pärast erikoolide sulgemist on loodud tavakoolide juurde eriklasse, HEV õpilastele võimaldatakse kodulähedast hariduse omandamist ja tavakoolidesse integreerimist, ja igas omavalitsuses on nõustamiskeskus, kus töötab spetsialistide meeskond õpetajate toetamiseks (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)

Šotimaal 1980. aastal vastu võetud seaduse järgi peab kooliharidus sobituma õpilaste vanuse, võimete ja loomulike annetega. Vanematel on õigus panna oma lapsed tavakooli, kuid raskematel juhtudel vajavad õpilased tugiplaani väljastpoolt haridussüsteemi. Selle realiseerimine kindlustatakse kohaliku omavalitsuse ja teiste asutuste poolt (Räis jt, 2016).

Euroopa rehabilitatsiooni platvormi president Frits Wichers ütleb (Paris, 2019), et idealistlikud kavatsused HEV laste ja tavalaste koosõppimisest *Hollandis* on tekitanud probleeme. Kui ühes klassis õpib umbes 30 õpilast ja nende hulgas on paar HEV last, tekivad õpetajal raskused. Eriti juhul, kui õpetajatel puudub vastav haridus HEV laste õpetamiseks. On plaanid, aga ei ole raha selleks ja vastavaid koolitus ka ei korraldata, seetõttu kaasamine ei õnnestugi (Paris, 2019).

Arcidiacono ja Baucal (2020) andmetel on 2015. aastast alates *Šveitsis* eriklassides õppivate õpilaste arv vähenenud ja valitsev on HEV õpilaste kaasamine tavakooli. Õpilastele, kes ei suuda täita tavakooli nõudeid või vajavad selleks eritingimusi, pakutakse kohandatud õppimisvõimalusi tavakooliga seotud erikoolis või -klassis, aga lisaks pakutakse ka integreeritud õpet, mida toetab erikool (Arcidiacono ja Baucal, 2020).

Ühendatud Kuningriigis on suurenenud pinged haridusliku kaasamise ideaalide ja tegelikkuse vahel, kuna on tekkinud küsimused, mil määral on kaasava hariduse eesmärki võimalik terviklikult realiseerida (Warnes jt, 2021). 2020. aastal õpetajate hulgas läbi viidud uuringu tulemusel selgus, et õpetajad kogevad hariduslike erivajadustega lapsi rühmana, mis pärsib tavapärasest kooliskäimist või stressirohke lisandina nende tööülesannete täitmisel, kusjuures haridusliku erivajadusega olevaks tunnistatud lapsi peeti peamiseks liigsete töötundide põhjustajaks ning õpetajate stressi ja ärevuse allikaks (Warnes jt, 2021).

Eeltoodud näited juhuslikult valitud riikide kaasamisprotsesside käigust näitavad, et rakendatakse erinevaid praktikaid ning pööratakse tähelepanu erinevatele keerukustele, mis kaasava haridusega kaasnevad.

1.2.3 Eesti praktikad

Eesti haridussüsteemi eesmärgiks on kaasava hariduse rakendamine seatud eesmärgiks alates 2010. aastast, kui hakati rõhutama varajase märkamise ja erinevate probleemidega tegelemise

olulisust (PGS, 2010). 2018. aastal rakendusid PGSi mitmed muudatused, mis puudutasid ka kaasavat hariduskorraldust. Uus regulatsioon võimaldab enam arvestada õpilase individuaalsusega ja pakkuda talle sellest lähtudes tuge, kusjuures täpsustati haridusliku erivajadusega õppija määratlust (PGS, 2018).

Erinevate oskustega (sh HEV) õpilaste täiendavaks toetamiseks on Eestis loodud kolmeastmeline tugisüsteem (üldine, tõhustatud ja eritugi) (Liba ja Labi, 2018). Üldise toe vajaduse otsustab kool ning selle raames pakutakse õpilasele täiendavat juhendamist õpetaja ja/või tugispetsialisti poolt ning vajadusel õpiabi. Kui üldisest toest ei piisa, siis kaasatakse õpilase hindamisse Rajaleidja, kus selgitatakse välja lapse õppimise või käitumisega seotud probleemid ning antakse nõu, kuidas lapse arengut ja toimetulekut, õpetamist ja kasvatamist toetada ning milliseid tugiteenuseid laps püsivalt vajab (Rajaleidja, s.a.). Kui selgub, et lapsele sobiva haridustee korraldamiseks on vaja ametlikku otsust täiendavate tugiteenuste (tõhustatud ja eritugi) osas, siis selle teeb lapsevanema taotluse alusel Rajaleidja kooliväline nõustamismeeskond (PGS, 2018; Rajaleidja, s.a.). Õpilasele määratava toe liik sõltub tema vajadustest ja toe intensiivsus suureneb vastavalt toe liigile (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). Kõik sellised soovitused sünnivad koostöös lapsevanemate, kooli, tervishoiu- ja sotsiaalvaldkonna spetsialistidega.

Eestis järgitakse suunda, mille kohaselt üldjuhul õpivad HEV õpilased elukohajärgses koolis tavaklassis koos oma eakaaslastega ja kus HEV õpilastele võimaldatakse õpiraskuste korral tuge, st luuakse tingimused integreerumiseks ühiskonda (Kõrgesaar, 2020). Ligikaudu pooled HEV õpilased Eestis õpivad tavaklassis ja pooled HEV laste klassis (EASIE, 2020). Riigikontrolli auditiaruandes „Hariduse tugiteenuste kättesaadavus“ (2020) on toodud aga välja, et suur osa lapsi jääb vajaliku abita, sest tugispetsialiste ei ole piisavalt ning õpetajad üksi ei tule laste toetamisega toime.

Piisava hulga samas vanuses ja sarnasel arengu tasemel õpilaste olemasolul võib õpet korraldada ka eriklassis (PGS, 2010; Haridus ja teadusministeerium, s.a.). Neile lastele, kelle hariduslike erivajaduste iseloom ei võimalda õppida elukohajärgses tavakoolis, tagatakse võimalus õppida HEV laste koolis, kus töötavad spetsiaalse ettevalmistuse ja kogemusega õpetajad ning on olemas vajalikud õppematerjalid (Liba ja Labi, 2018). Spetsiifilise valdkonna kompetentsikeskustena on HEV laste koolid toeks ja nõustajaks tavakoolidele, kus jagatakse igapäevase töö käigus kogunenud teadmisi ja kogemusi HEV laste kasvatamisel ja

hariduse omandamisel ning toetatakse ja nõustatakse HEV lapsi, vanemaid, õpetajaid ja teisi spetsialiste (Civitta, 2017; Liba ja Labi, 2018).

1.3 Suhtumine kaasavasse haridusse

Kaasava hariduse eesmärk on pakkuda kõigile õpilastele, ka ajutiselt või püsivalt täiendavat tuge vajavatele õpilastele võimetekohast haridust sobivas vormis. Nelis jt (s.a) on analüüsinud erinevaid vaateid kaasavale haridusele. Uurijate väitel peetakse HEV õpilaste arendamiseks sobivate tingimuste loomisel on sageli parimaks õpetamist tavaklassi tingimustes koos eakohase arenguga lastega, teised eelistavad aga eriklassi tingimusi, sest lapsed on liiga erinevad, et suuta koos õppida (Nelis jt, s.a). Analüüsil ilmnes, et mõlemal variandil on omad plussid ja miinused.

Vastavaid võrdlevaid uuringuid on viimasel ajal tehtud palju, kuid autorid (Sigus jt, 2023) rõhutavad, et tihti ei arvestata järelduste tegemisel nn selektsiooniefekti - näiteks kaasamise positiivsele mõjule osutav tulemus võib olla tingitud sellest, et tavaklassis õppivad HEV õpilased on kergemate erivajadustega, mistõttu nende õppeedukus ja edasiõppimise tõenäosus oleks suurem ka juhul, kui nad õpiksid HEV laste klassis. Lisaks märgivad Räis jt (2016), et sageli on põhikooli lõpetanute ja edasiõppijate määrad tava- ja HEV laste klassis õppinud HEV õpilaste hulgas saadud otseselt mittevõrreldavate hindamisvahendite kasutamisel.

Käesoleval ajal on võimalik rakendada nii kaasamist kui ka eraldi õpetamist. Rakaselg (2023a) märgib, et kaasava hariduse põhimõtete juurutamine on Eestis hästi edenenud. Tema sõnul liigub niinimetatud tavakooli tavaklassi kaasatute hulk õiges suunas ja HEV laste koolide õpilaste arv väheneb enam-vähem samas proportsioonis tavakoolide juurde loodavate HEV laste klassidega. Samas näitab Riigikontrolli auditaruandes „Hariduse tugiteenuste kättesaadavus“ (2020) toodud statistika, et hoolimata kaasava hariduse soodustamisest viimastel aastatel pole HEV laste koolides või -klassides õppivate laste arv aastatega vähenenud, see jaotus (õpilased HEV laste koolides, HEV laste klassides ja tavaklassides) on püsinud aastatel 2015-2019 praktiliselt muutumatuna.

Töötades HEV laste koolis saan oma kogemuse põhjal öelda, et hoiakud kaasava hariduse suhtes on vastakad ja sõltuvad sellest, kas kaasava hariduse kogemus on saadud tegelemisel

õpetamisega, on see õppija ja tema pere praktiline kogemus või annavad hinnanguid spetsialistid, kellel ei pruugi olla otsest kokkupuudet HEV lastega

1.3.1 Kaasava hariduse poolt

Kõige laste kaasamine ühtsesse haridussüsteemi on ametkondlikul tasandil omaks võetud ja seda arendatakse aktiivselt. Kallaste ja Sõmer (2017: 30) leiavad, et nii nagu haridussüsteem on vundamendiks tulevasele ühiskonnale, on haridussüsteemis kultiveeritavad väärtused pinnaseks tulevasele sotsiaalsele keskkonnale. Kui meie eesmärgiks on avatud ja kõiki kodanikke kaasav ühiskond, siis peame eesmärgiks seadma ka erisustele avatud ja kõiki lapsi kaasava kooli (Kallaste ja Sõmer, 2017: 30).

Enamasti pöörataksegi uuringutes tähelepanu sotsiaalsetele probleemidele ja leitakse, et HEV lapse paigutamine eakohase arenguga laste seltskonda vähendab tema eraldatust, arendab sotsiaalset kompetentsi, soodustab sõprussuhteid (Kiive 2019). Õpetajate tähelepanu fookuses on lisaks eelöeldule ka akadeemiliste oskuste kujundamise probleemid (Plado, 2021). 2016. aastal tehtud uuringust (Räis jt) ilmnis, et kaasavat haridust pooldasid Eesti õpetajatest 70%. Märgitakse, et HEV õpilaste puhul kasutatakse õppe individualiseerimist, selleks koostatakse tavaliselt individuaalsed õppekavad. Siiski tunnistatakse et sageli on tegemist vaid formaalse dokumendiga, mis tegelikult ei lahenda tekkinud probleeme (Räis jt, 2016). Ka Rakaselg nõustub, et on olukordi, kus õpetaja jäetakse klassis üksi, pakkumata tugispetsialisti tuge või abiõpetaja abi (Rakaselg, 2023a).

Vahel avaldatakse ka tuliseid arvamusi HEV laste koolide vastu. Näiteks Eesti Inimõiguste Keskuse endise juhataja Käsperi (2014) arvates ei suuda ükskõik kui hea õppemetoodika ja õpetajaskonnaga HEV laste kool anda lapsele tavakooliga võrdväärseid kogemusi ja oskusi, millega hakkama saada hiljem tööturul ja ühiskonnas. Kui lapsel ei ole võimalik õppida koos teistega tavakoolis, alandab see Käsperi arvates õpilaste hariduse kvaliteeti, vähendab tema võimalusi tulevikus iseseisvalt hakkama saada ning täisväärtuslikku elu elada. Sel juhul jääb ka tavakooli õpilane ilma kogemusest ja oskusest HEV lastega koostööd teha (Käsper, 2014).

Karlep (2015) selgitab, et laste kaasamine tavalasteasutustesse on ideaal, mis eeldab nende õpet koos eakohase arenguga eakaaslastega, kuid positiivsete eesmärkide saavutamiseks tuleb alati arvestada ka kaasnevate probleemidega.

Leppiku (2019) tööst selgus, et enamasti suhtuvad haridussüsteemis töötavad inimesed HEV laste kaasamisse positiivselt ja peavad nende õpetamist tavakooli keskkonnas võimalikuks, kuid leiavad, et erinevate takistuste tõttu ei saa praegu veel kõiki lapsi kaasata. Seda takistavad negatiivsed hoiakud, spetsialistide puudus ning koolide vähene ettevalmistus kohandamiseks lapse vajadustele (Leppik, 2019). On ka olukordi, kus teiste õpilaste vanemate negatiivsed hoiakud kantakse kodudes üle oma lastele, kes toovad need endaga kaasa koolikeskkonda ja suhtuvad HEV lastesse tõrjuvalt (Leppik, 2019). Et kaaslaste vanemad ei suhtu HEV lapsesse alati toetavalt, on märkinud ka Kiive (2019), kes väidab, et vanemad, kelle peres ei kasva HEV last, on koolide kaasamispingutuste suhtes sageli kriitilised ja vaenulikud ning see suhtumine ei toeta õpetajat ja kooli kaasava hariduse rakendamisel sugugi.

Positiivset suhtumist kaasamisse näitab ka arvamus (Saks ja Sults, 2021), et kaasamine soodustab erinevuste mõistmist õpilaste seas ning viib lõpuks parema kaasatuseni ühiskonnas, et õppimine kaasavas klassis on kõigile õpilastele väärtuslik kogemus ning et mitmekesisus klassiruumis rikastab õpikeskkonda.

1.3.2 Kaasava hariduse vastu

Aeg ajalt ilmub arvamslugusid kaasava hariduse vähesest tulemuslikkusest või isegi kaasatava negatiivsetest kogemustest. Rakaselg (2020) kirjeldab kaasava hariduse ümber aeg-ajalt tekkivaid müüte. Tema sõnul üks pöörasemaid määratlusi räägib sellest, et kui kõik HEV lapsed õpivad kogu aeg tavaklassis, siis võib HEV laps teisi kahjustada ja teised õpilased ja õpetajad peavad seetõttu kannatama (Rakaselg, 2020).

Nimetatud müüdil võib olla ka alust. Arvamusartiklis “Pedagoogi ja lapsevanema arvamus: kaasav haridus viib suurema koolivägivallani” (Maaleht, 2020) leiab nii lapsevanema kui pedagoogina igapäevaselt hariduselu keskel olev autor, kes on püüdnud lõimida tavaõpilasi ja HEV lapsi, et kaasav haridus ei toimi: “Kaasava hariduse malakat on saanud tunda mu enda tütar, kes käib esimeses klassis. ... kannatama peab ka kogu ülejäänud klass. ... Juustest tirimine, küünistamine, peksmine käte ja jalgadega, kägistamine ...” Beilmanni jt (2022) uurimuse tulemused tõid välja, et koolikiusamine on Eestis tõsine probleem, kuna paljud õpilased ei tunne ennast koolis turvaliselt.

Ka Lääne (2015) leidis oma magistritöös, et HEV õpilased olid tihedamini kogunud vägivalda, näinud seda ka kõrvalt rohkem kui tavaklassi õpilased ning HEV õpilaste kogetud vägivallajuhtumid olid valdavalt tõsisemad ja kiusamise kogemused suuremad kui tavaklassi õpilastel.

Eriõppe pooldajateks on paljud HEV laste koolide õpetajad ja lapsevanemad, kellel on endal vastavad kogemused (Räis, jt 2016). Ka Viljandi kutseõppekeskuse direktor ja puudega tütre isa Loodus (2020) ütleb, et HEV õpilased vajavad turvatunnet, rutiini ja harjutamist ja seetõttu peavad nendega tegelema selleks õppinud õpetajad, kasvatajad, kooli kõik töötajad. Kaasav haridus kõike seda ei paku. Mõnes tavakoolis võib see õnnestuda, kuid lapsevanemale soovib ta oma HEV laps panna selleks mõeldud erikooli, sest süsteemne töö HEV õppijaga rahulikus keskkonnas kannab vilja (Loodus, 2020). Beilmann jt (2022) rõhutavad, et koolis on oluline toetava ja turvalise õpikeskkonna olemasolu, mille loomisele aitavad kaasa nii lapsed, õpetajad kui ka vanemad. Koolijuht Loodus (2020) tõdeb, et vanemate tahtmised võivad olla suured, aga lapsele mittejõukohased ja lõppkokkuvõttes on kõik õnnatud ja rahulolematud. Loodus (2020) leiab, et just õiged otsused lapse lasteaegade-koolide valikul ja usaldus spetsialistide vastu on aidanud tema tütre arengule parimal moel kaasa ning ta on oma koha elus leidnud. Õpetaja toetus ja hoolivus on need, mis tagavad lastele hea ja turvalise koolielu (Beilmann jt, 2022). Loodus (2020) lisab, et tema on HEV laste õpetamisel erikoolide usku, sest nendes on väga head töö- ja õppimistingimused ning nendes koolides töötavad väga head spetsialistid, kes oskavad panna laste arengule korraliku aluse.

Lastevanemad on kriitilised HEV tugimeetmete pakkumise ja eriti õpetajate puuduliku toe suhtes tavakooli tavaklassis õppivale HEV õpilasele, kuna tugisüsteemid on koolides erineval tasemel ja puudub ühtlane tugisüsteemide struktuur, mis aitaks ennetada õpilaste sattumist riskirühma ja toetaks ka erivajadustega õppurite koolis hakkamasaamist (Tark ja tegus Eesti 2035, 2019).

Tallinna Ülikooli sotsiaaltöö eriala üks ülesehitajaid Tiko väidab et tavalises massikoolis jäävad HEV lapsed vajaliku toeta, kuna suurtes klassides ei suuda õpetaja keskenduda HEV lapsele (Kuulpak, 2022). Kui HEV lapsel oleks abiline, saaks ta tavaklassis edasi käia, kuid tuntakse muret, kas vajalikke asju saab seal ka sobival viisil õppida. Seetõttu eelistatakse HEV laste suunamist väikeklassidesse, kus laps tunneb ennast teiste seas võrdväärse ja arvatavasti areneb kiiremini (Kuulpak, 2022).

Sepajõe (2021) leidis oma uurimuses, et üldhariduskooli eritoeklassis tavaõppekaval õppivad õpilased tunnevad rahulolu, et nad saavad õppida neile sobivas väiksemas klassikollektiivis. Nad väidavad, et ühistunnid tavaklassiga on põnevad ja võimaldavad neil suhelda tavaklassi õpilastega, aga nende jaoks on suur väljakutse ühistundides oma emotsioonide ja enesevalitsemisega toimetulek. Ühest küljest avaldasid nad soovi rohkemaks suhtluseks, aga teisest küljest soovisid nad olla vahetundides oma klassis vaikuses, aga seetõttu ei ole võimalik sotsiaalsete oskuste harjutamine (Sepajõe, 2021).

Saks ja Sults (2021) küsisid oma magistritöös nende õpetajate ja tugispetsialistide arvamusi kaasava hariduse suhtes, kes laste õpetamisega otseselt tegelevad. Mõlema uurimuses osalenud rühma hoiakud olid pigem negatiivsed. Õpetajad väitsid, et neil ei jagu piisavalt aega ja ressursse kõigi õpilaste personaalse haridusvajadustega arvestamiseks ning nad tunnevad puudust tugispetsialistidest nii koolis kui ka väljaspool kooli.

Uuringud näitavad, et kaasava hariduse rakendamist takistavad nii hoiakud kui ka teadmised ja ressursid tugimeetmete rakendamiseks (Nelis ja Pedaste, 2020). Saarevet ja Häidkind (2020) tõdevad, et kriitika annab tunnistust selle kohta, et kaasava hariduse rakendamine praegusel kujul kõikjal siiski ei toimi, tegemist on pooliku lahendusega, mis kahjuks ei saa anda kõiki neid positiivseid tulemusi, mida oodatakse. Autorite sõnul annavad kõik koolide ja lasteaedade töötajad oma parima, kuid sellest sageli ei piisa, kui töötajaid on liiga vähe või neil pole vajalikke oskusi ning sel juhul ei saa iga laps oma võimetele vastavalt areneda ja õppida.

PROBLEEMI PÜSTITUS

Haridussüsteem puudutab väga suurt hulka ühiskonnast ning haridusel on pikaajaline mõju nii üksikutele inimestele kui ka riigile tervikuna. Kaasava hariduse põhimõtte järgi peavad HEV lapsed üldjuhul õppima kodulähedase tavakoolis, kus võimaldatakse nii võimete kohast õpet kui ka muud vajalikku.

Samas valitsevad Eestis erinevad suhtumised ja on erinev suhtumine sobivate õppimisvõimaluste valikul. Plado (2016) selgitab, et kuna laste eripärad varieeruvad, tuleks õpetajatel, nõustajatel ning haridusametnikel mõelda konkreetse lapse vajadustele ja leida konkreetse lapse jaoks parimad võimalused, kuid arvestada tuleb seda, et ka samade arenguliste näitajate juures võib olla nii, et see mis ühele hea, võib teisele olla vastuvõetamatu. Rakaselt (2023b) kommenteerib, et kaasav haridus ei välista selliseid olukordi, kus õpet on lapse erivajadustest lähtuvalt korraldatud teisiti. Sel juhul on võimalik tavapärasest erineva õppekorralduse pakkumine spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugiteenuseid vajavatele õpilastele.

Rajaleidja koolivälise nõustamismeeskonna poolt väljastatud tõhustatud toe või eritoe otsuse korral on lapsevanemal valikuvabadus otsustada, kas tema laps õpib, kas tavakoolis või HEV laste koolis, tavaklassis või HEV laste klassis. Paraku võib juhtuda, et keegi ei tea päris kindlalt öelda, kuidas võib olukord aastate jooksul muutuda. Mõne lapse puhul on sobivaim lahendus vastava spetsiifika HEV laste kool. Töötades erivajadustega laste koolis näen sageli, kuidas lapsed liiguvad kaasava hariduse põhimõtetele vastuvoolu tavakoolist HEV laste kooli. Seetõttu ongi oluline välja selgitada, kuidas tavakoolist HEV laste kooli õppima asunud õpilased ning nende vanemad selgitavad sellist liikumist ja milliseid positiivseid ja negatiivseid kogemusi tuuakse välja. Minu magistritöö eesmärgiks on mõista HEV laste ja nende vanemate kogemusi lapse kooliskäimisega.

Lähtudes töö eesmärgist sõnastan kaks uurimisküsimust:

1. Millised on HEV laste koolis õppivate laste ja nende vanemate kogemused seoses õppimisega tavakoolis?
2. Millised on HEV laste koolis õppivate laste ja nende vanemate kogemused seoses üleminekuga HEV laste kooli ja õppimisega selles koolis?

2. METOODIKA

2.1 Uurimismeetod

Uurimismeetodi valiku aluseks on see, millist teavet tahetakse uurimise abil teada saada. Uurimuse läbiviimisel kasutasin kvalitatiivset meetodit. Kvalitatiivne meetod on mõjus seetõttu, et võimaldab põhjalikult uurida inimese argipäeva, isiklike ja sotsiaalseid kogemusi ning mõttemaailma, arusaamasid ning tõlgendusi (Laherand, 2008) ja saada sellist teavet, mida arvuliselt väljendada on ebaotstarbekas või isegi võimatu (Lagerspetz, 2017). Kvalitatiivset uurimust iseloomustab asjaolu, et tegevust analüüsitakse konkreetses ajas ja kohas ning uurimistegevuste ülesanne on muuta maailm nähtavaks (Ritchie ja Lewis, 2003). Kvalitatiivse uurimusega kogutakse mitmekülgset materjali, mis esialgselt on küll vähem struktureeritud, aga analüüsi käigus tehakse otsus, milline on huvipakkuvam osa, mida valitakse välja analüüsimiseks ja mida mitte (Lagerspetz, 2017).

2.2 Uurimuses osalejad

Uurimusse valisin lapsed, kes õppisid uurimuse tegemise hetkel HEV laste koolis põhikooli riikliku õppekava alusel. Enne HEV laste kooli õppima asumist olid nad õppinud tavakoolis ja neile oli Rajaleidja koolivälise meeskonna poolt määratud kas tõhustatud või eritugi. Uurimusse kaasasin ka nende laste vanemad. Uurimuses osales üheksa last, kõik poisid. Osalejad õpivad HEV laste kooli III kooliastmes, on klassikaaslased ja käivad iga päev kodust kooli. Kodu kaugus koolist on kuni 35 km. Õpilased on vanuses 13-14 aastat ja nad on õppinud HEV laste koolis 3-4 aastat. Uurimuses osales ka seitse lapsevanemat. Edaspidises tekstis on iga laps ja lapsevanem märgitud eraldi numbritega: laps üks on L1, laps kaks on L2 jne ja lapsevanem üks on LV1, lapsevanem kaks on LV2 jne. Laps ja lapsevanem ei ole märgitud sama numbriga, st lapsed ja vanemad ei ole omavahel seostatavad.

2.3 Andmete kogumine

Uurimuse parema kvaliteedi ja usaldusväärsuse tagamiseks kogusin andmeid mitmel viisil. Laste andmete teadasaamiseks kasutasin fookusgrupi intervjuusid ja nende vanematega viisin läbi kirjaliku intervjuu. Intervjuude eesmärk oli koguda arvamusi HEV lastelt nende õppimise

kohta tavakoolis, üleminekul tavakoolis HEV laste kooli ja õppimise kohta HEV laste koolis.

Lagerspetzi (2017) ja Vihalemma (2014) järgi tähendab fookusgrupi intervjuu vestluslikku rühmaintervjuud, milles on arutelu keskmes selgelt piiritletud teemad. Intervjuu käigus tuleb ilmsiks rühma keelekasutus, võivad täpsustada faktid ja välja tulla sellised seisukohad, mida osalejad üksinda ei oskakski formuleerida ja uurija küsida (Lagerspetz, 2017; Vihalemm, 2014).

Lastega viisin läbi kolm fookusgrupi intervjuud, kus igas fookusgrupis oli kolm HEV last. Grupi moodustasid lapsed ise vastavalt oma soovile, mis annab aluse arvata, et kolmik on omavahel heades suhetes ja kõik on valmis avameelselt arvamust avaldama. Rühma moodustamisel lähtusin Lagerspetzi (2017) soovitusel, et intervjuurühma minimaalne suurus on kolm respondenti ja moderaator. Arvestasin seda soovitusel, sest tegemist on HEV lastega, kes ei ole nii osavad suhtlejad ja kui rühm on väga suur, võib intervjuu venida pikaks või siis mõni osaleja ei saagi rääkida. Fookusgrupis esitasin lastele küsimusi ja juhtisin arutelu teemadel: õppimine tavakoolis, üleminek tavakoolist HEV laste kooli ja õppimine HEV laste koolis. Fookusgrupi intervjuud salvestasin helifailidena kasutades salvestusseadmena telefoni diktofoni ja transkribeerisin need. Salvestiste esmakordsel kuulamisel ja transkribeerimisel osutus esialgu probleemiks kõnelejate repliikide üksteisest eristamine. Fookusgruppide intervjuude pikkused on ajavahemikus 44–54 minutit ja transkribeeritud teksti tuli kokku 16 lehekülge.

Lastevanemate jaoks koostasın kirjalliku intervjuukava, mille küsimused olid jaotatud kolme temaatilisse plokki: küsimused HEV laste õppimise kohta tavakoolis, küsimused HEV lapse ülemineku kohta tavakoolist HEV laste kooli ja küsimused HEV lapse õppimise kohta HEV laste koolis. Kuna paljud lapsevanemad elavad koolist kaugel ja nendega otsese kontakti saavutamine on raskendatud, kasutasın nende arvamuste saamiseks asünkroonset intervjuueerimist ja palusin vanematel vastata küsimustele Google Forms keskkonnas. Vanemad jäid vastates anonüümseks.

2.4 Uurimuse käik

Rääkisin 2022. aasta lõpul HEV laste kooli juhtkonnaga oma plaanist koostada uurimustavakoolis õpinguid alustanud ja nüüd HEV laste koolis õppivate laste ning nende vanematega, et selgitada välja laste ning vanemate kogemused ja hinnangud tavakoolis õppimise, tavakoolist HEV laste kooli liikumise ja HEV laste koolis õppimise kohta. Kooli juhtkond toetas seda mõtet ja pakkus välja uurimuses osalema ühe III kooliastme klassi, kus õpib 12 õpilast.

Saanud nõusoleku juhtkonnalt ja vanemate telefoninumbrid võtsin telefoni teel ühendust uurimuse kriteeriumitele vastavate laste vanematega. Esmalt tutvustasin ennast. Andsin ülevaate uurimusest, selles osalemise kriteeriumidest ning tõin mõningaid näiteid uurimuse temaatikast ja küsimustest. Seejärel küsisin luba nende lapse uurimuses osalemiseks ja palusin ka nende nõusolekut. Küsisin ka vanemate käest luba selleks, et tutvuda lapse kohta koolis olevate dokumentidega, et uurida, kui vanad lapsed, kui kaua HEV laste koolis õppinud jne. Samuti andsin vanematele teada, et nimeliselt vastuseid uuritavatega ei seostata ja igal ajal on võimalik uurimuses osalemisest loobuda.

Positiivse vastuse sain 11 vanemalt, kes olid nõus uurimuses osalema. Üks vanem ei vastanud telefonile ega helistanud ka tagasi. Enamik nõusoleku andnud lapsevanematest küll kahtlesid, et kas lapsed ikka räägivad midagi, kuna tavaliselt on nad vähese jutuga.

Seejärel vestlesin individuaalselt lastega. Laste esimesed küsimused olid, miks just meid välja valiti ja kas on oht, et kool tahetakse kinni panna. Kinnitasin, et kooli ei taheta sulgeda ja selgitasin neile uurimuses osalejate valimi kriteeriumeid ja kuidas edasi toimetame. Kõik 11 last olid nõus uurimuses osalema.

2023. aasta veebruaris viisin läbi fookusgrupi intervjuud lastega koolipäeva raames. Intervjuu toimus eraldi ruumis. Lastevanematele saatsin Google Formsi keskkonnas intervjuukavad. Fookusgrupi intervjuudes osales üheksa last, kes olid kokkulepitud päeval koolis.

2.5 Andmete analüüsi protsess

Intervjuude käigus kogutud andmeid analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Kvalitatiivne sisuanalüüsi meetod võimaldab andmete subjektiivset tõlgendamist, sisu

kontekstilise tähenduse uurimist (Laherand, 2008) ning keskendumist intervjuutekstide peamistele tähendustele.

Salvestatud vastused tõstsin kokku tekstifaili, kusjuures saadud transkriptsioone lugesin ja kontrollisin mitmeid kordi. Võrdlesin fookusgruppide intervjuude transkriptsioone helifailidega. Lugesin mitmeid kordi fookusgruppide intervjuutekste ja vanemate antud vastuseid. Kasutasin tavapärasit sisuanalüüsi, tuletasin kategooriad ja koodid.

2.6 Uurimuse eetilised probleemid

Uurimust planeerides teadvustasin, et tegemist on konkreetseid isikuid puudutavate delikaatsete andmetega ning kui neid ebapädevalt käsitleda tekib võimalus uurimuses osalejaid haavata. Mõtlesin hoolega läbi kõik intervjuu küsimused ja arutasin need läbi juhendajaga.

Andsin osalejatele teada, et mõistan nende tundeid ja mõtteid või tahtmatust mõnele küsimusele vastata, peljates väga isikliku informatsiooni edasi andmist. Seda enam, et pooled uurimuses osalejatest olid õpilased ning nad on uurimuse läbiviijaga ebavõrdsel positsioonil. Selgitasin uurimuses osalejatele, et kui on mõni küsimus, millele uurimuses osaleja ei soovi vastata, siis ta võib sellele mitte vastata. Samuti kinnitasin, et ei anna ka teistele koolitõotajatele infot selle kohta, kes mida rääkis. Uuringu läbiviimisel tagasin osalejate anonüümsuse. Intervjuude analüüsimise käigus, et toonud ma välja ühegi uurimuses osalejate konkreetseid lugusid selliselt, mis võimaldaks osalejaid identifitseerida. Samuti on intervjuudest eemaldatud kohad, mis võimaldaks osalejaid kindlaks teha.

2.7 Uuriija refleksioon

Uurimuse tähtsaks osaks pean intervjuusid ja nende põhjal saadud tulemusi. Kõik saadud ja analüüsitud HEV laste ning nende vanemate kogemused on olulised. Saan aru, et mitte kõigil uurimuses osalejatel ei ole kerge rääkida oma probleemidest ja igapäevaelust.

Samas rääkisin lastega ka muud igapäevast juttu, naljatlesime omavahel ja ka lapsed arendasid omavahelist vestlust ning sekkusid elavalt ja aktiivselt kaaslaste vestlustesse.

Arvan, et minu töötamine HEV laste koolis tegi lastel suhtlemise lihtsamaks ja samas kergendas uurimuse läbiviimist.

3. TULEMUSED

Järgnevalt esitan uurimuse tulemused nii intervjuudes osalenud HEV laste kui ka nende vanemate arvamuste kirjelduste analüüsil ilmnenu alateemade kaupa.

Analüüsi esimene osa räägib sellest, kuidas meenutatakse õppimist tavakoolis. Teine osa annab ülevaate õpilaste ja nende vanemate arvamustest ja mõtetest üleminekul tavakoolist HEV laste kooli. Kolmas osa käsitleb hinnanguid õppimisele HEV laste koolis.

Analüüsi paremaks mõistmiseks ja illustreerimiseks ning osalejate seisukohtade ilmekamaks edasiandmiseks kasutan tsitaate intervjuudest, mille juures olevad tähised viitavad uurimuses osalejale. Vahele jäänud lõik tsitaadist on tähistatud märkega (...).

3.1. Õppimine tavakoolis

Kõik uurimuses osalenud õpilased on alustanud õpinguid tavakoolis ja nende intervjuudest eristusid järgmised kategooriad: tavakooli eelised, ebameeldivad tunded, õpiraskused, õpikeskkond, kodutööd, sotsiaalsed suhted.

3.1.1 Tavakooli eelised

Kõigil lastel on õigus elada kodus ja õppida koos oma eakaaslastega piirkonnas asuvas tavakoolis.

Kooli asukoht

Kooli asukoht on lapsele ja tema perele väga tähtis. Oluline on, et lapsed saaksid võimalikult kodu lähedal koolis käia. Vanemad tõid välja, et kodulähedase kooli puhul on lapse koolitee kindlam ja ohutum ning aega kooli minekuks ja koolist koju tulekuks kulub vähem.

LV5: „Meeldis see, et kool oli kodu lähedal. ... aga tavakool ei ole erivajadustega õpilaste jaoks sobiv ...“

Lastel meeldib ka, et huviringid on kooli ja koduga samas kandis, sest siis saab sinna ise turvaliselt minna ja koju tagasi tulla.

L9: *“... no kooli ümbruses olid mul huviringid ja asjad.”*

Kooli toetus

Lapsevanema sõnul oli tavakool küll toetav, aga tema lapse õppimise ja arengu toetamiseks jäi sellest väheks.

LV4: *„Klass ja ka kool oli toetav tegelikult, oli natukene ka kahju teda sealt ära võtta. Aga, et laps saab sellist tuge ja õpet, mis talle vaja, siis oli see otsus kõige parem.“*

Mainitakse ka üksikute pedagoogide positiivset ning toetavat suhtumist ja valmisolekut HEV õpilastega tegelemisel lapse erivajaduste arvestamiseks. Kuid HEV lapse puhul jääb väheks ainult toetavast suhtumisest. Vaja on teada ja läbi mõelda laste oskused, nende eksimused ja abistamise võimalused.

LV7: *„Koolis oli paar väga head aineõpetajat, kelle suhtumine lapsesse oli mõistev ja toetav, kuid kellel puudus siiski selge nägemus õpiraskusega last sobivalt toetada.“*

Lapsed ei rääkinud kooli või õpetajate poolsest toetusest ja abist. Nad kas ei tundnud seda või ei osanud märgata.

Sõbrad

Kui väikese lapse jaoks on esmatähtis kodu, siis teismeeas muutuvad oluliseks sotsiaalsed suhtes, sh sõbrad. Sõpradega suheldaksegi kõige rohkem koolis. Seetõttu on oluline olla koos ja tegutseda ühiselt. Fookusgrupi intervjuus osalenud lapsed rõhutasid, et neile on väga olulised sõbrad, kes eelmises koolis olid.

L5: *“Me pärast kooli mängisime palju koos õues. Nüüd saame mõnikord kokku, enam ei kohtu nii sageli.“*

Uuringus osalenute vastuste analüüsil selgus, et tavakoolis õppimise eelistena toodi välja kodu ja kooli lähedust, vähest ajakulu kooli minekuks, sõprade olemasolu ja nendega pideva suhtlemise võimalust. Vähe on välja toodud neid aspekte, mis kodulähedases koolis

õppimisprotsessi soodustasid. Vastuseid võis mõjutada see, et lastel oli tavakoolis õppimisest möödas 3-4 aastat ja probleemid ei ole enam aktuaalsed.

3.1.2 Ebameeldivad tunded

Laste heaolu vähendavad ebameeldivaid tundeid, mida on raske taluda ja mis segavad nende igapäevaseid tegemisi.

Vastumeelsus

Nii uurimuses osalenud lapsevanemad kui õpilased rääkisid, kogetud raskustest õppimisel tavakoolis. Õpilased seostasid oma raskusi peamiselt õpitulemustega. Hinded on need, mille eest nad saavad kodus kiita või hoopis laita. Nii väitsid nad, et vaatamata pingutustele ei olnud nende õppimine edukas.

L7: „*No väga hästi nagu ei läind vaata ... Pingutasin, aga ikkagi hinded olid kahed.*“

Kõik intervjuueeritavad avaldasid oma vastustes suuremal või vähemal määral negatiivseid tundeid, elamusi ja vastumeelsust oma piirkonnakooli suhtes. Selgemalt väljendus see lastevanemate sõnastuses.

LV1: „*Tavakoolis oli probleeme palju, igal hommikul kooli minek oli meil draama.*“

Negatiivsed kogemused

Ühe lapse kogemus oli:

L3: „*...ega tunnis midagi teisiti ei tehtud, vahel õpetaja küll lubas ülesande pooleli jätta, kui teised sellega valmis said.*“

Õpilane vajab õppimiseks rohkem aega, täiendavaid selgitusi ja abistavaid materjale. Õpetaja ei arvestanud aga lapse eripäras, võimeid ja õppimise viisi, ei loonud õpilasele õppimiseks sobivaid tingimusi.

Lapse toetamiseks õpingutes on oluline selgitada välja, mida laps on võimeline iseseisvalt õppides omandama, milliseid töösamme on vaja talle õpetada tervikoscuse kujunemiseks ning

milline peab olema õpetaja poolne tegevus ja abi. Seda uuringut koolis väidetavalt alati ei tehtud, pigem toimus sildistamine, õppija halvustamine.

LV5: „Kui laps natukenegi erineb teistest, siis lapsevanemale antakse erinevaid hinnanguid lapse kohta (nt, et laps on kasvatamata, ei sobi meie kooli, ta peaks õppima lihtsustatud õppekava järgi jne).“

Negatiivseid kogemused, elamused ja vastumeelsus põhjustavad nii õpilastele ja nende vanematele ebameeldivaid tundeid. Selgemalt väljendus see lastevanemate sõnastuses.

3.1.3 Õpiraskused

Õpilaste võimed ja vajadused on erinevad. Uurimuses osalejad tõid oma vastustes välja, et nende mured koolis olid seotud enamasti raskustega mõnes õppeaines.

Eesti keel

Kõige sagedamini märgiti probleeme eesti keeles, sh lugemises ja kirjutamises. See oli ootuspärane nii laste kui lapsevanemate vastus.

L7: „... aga eesti keel, lugemine, see oli niru ikka.“

LV6: “Lapsele oli raske eesti keel ja kirjandus. Kirjutamisega kaasnes palju vigu. Sellega seoses tekkis ka raskusi teistes ainetes.”

Üheks takistuseks õpilaste koolijõudlusel võib olla puudulik õppimise alusoskus, st lugemisoskus. Intervjueeritavad nimetasidki õppimist takistavate teguritena vähest lugemis- ja kirjutamisoskust ning raskusi loetu mõistmisel, mis on üheks akadeemilise edu eelduseks koolis ja oluline edasise haridustee ning kaasaegses ühiskonnas hakkamasaamise seisukohalt.

L4: „ Ma ei osanud eesti keelt väga hästi. ... ma pidin kirjutama etteütlust, ei teadnud, mis see sõna tähendabki ... Seal kodus ma hakkas juba hästi tegema, aga lähen sinna ja saan ikkagi kahe.“

LV1: „Lapsel ei läinud kirjutamine ja lugemine üldse hästi, ta vajab rohkem aega, ... siis eesti keel oli raske.“

Töö tekstiga

Koolitöö toimub enamasti traditsioonilisel viisil, eri ainete materjali omandamiseks on vaja lugeda ja analüüsida õppetekste. Uurimuses osalejad rääkisid oma kogemustele toetudes, et nad ei saanud lugemisega hakkama ega tulnud siis toime ka iseseisva õppimisega.

L6: „*Kõik tuli õppida raamatust.*“

Sama seisukohta kinnitasid lapsevanemad, märkides, et kõike tuli ise õpikust lugeda, seda aga paljud õpilased ei suutnud.

LV7: *“Eesti keel oli materjali palju, tempo kiire, õpetaja suhtumine (ei näinud positiivset, vähe kiitust ja tunnustamist.”*

Suulise ja kirjaliku kõne võimalikult eakohane areng on lapse arenguks ja õppimiseks väga oluline, sest sellest sõltub kõikide ainete õppimine. Õppetegevus koolis toetub suures osas just kõnele: õpetaja selgitab, juhendab, õpilased kuulavad, loevad, täidavad töölehti. Sõnavara vaesus, agrammatiline kõne ning raskused ennast nii suulises kui kirjalikus kõnes väljendada ning loetut/kuulatut mõista aga on takistuseks uute teadmiste omandamisel.

LV5: *“Raskemad ained olid sellised, mis nõudsid tekstidest arusaamist (nt loodusõpetus, eesti keel). Laps ei saanud teksti sisust piisavalt hästi aru, mistõttu ei suutnud lahendada hästi tekstülesandeid, ka matemaatikas oli see raske.”*

Raskused õppimisel avaldusid ka teistes ainetes, kus puututakse kokku tekstidega, sh matemaatikas, kus eriti raskeks osutusid tekstülesanded.

L5: „*... ei istu need matemaatika tekstülesanded ...*“

Tekstülesannetest arusaamist ja nende lahendamise oskust mõjutab funktsionaalne lugemisoskus.. Ka uurimuses osalenud lugemiraskustega õpilastel esinevad raskused matemaatika tekstülesannete lahendamisel, kuna nende ülesannete lahendamine on otseselt seotud tekstide mõistmise oskusega. Tekstide mõistmist raskendab matemaatiline terminoloogia ja lühikesse teksti surutud inforohkus. Lapsevanemad, püüdes oma last kodus

abistada, märgivad hea võttena teksti ettelugemise. See võte abistab last, kellel on puudulik lugemistehnika (loevad veerides, rohkete vigadega).

LV3: „... *matemaatikas tekstülesanded, kui ma talle ette lugesin, siis sai hakkama.*“

Uurimuses osalejate vastustest tuli välja, et kõigil lastel on raskusi kõnega, sh lugemise ja kirjutamisega, mistõttu oli õppimine tavakoolis raske.

3.1.4 Õpikeskkond

Õppimine on keeruline psüühiline protsess, mille tulemusel toimuvad muutused inimese käitumises, teadmistes, hoiakutes, oskustes jms. Toetav keskkond muudab õppimise tõhusamaks.

Klassi suurus

Uurimuses osalenud lapsevanemad tõid välja õpilaste suure arvu klassikollektiiv, mis ei soodustanud õpinguid tavaklassis.

LV5: „*Lapse jaoks oli keeruline õppida suures klassis, sest ei talunud eriti lärmi ja ei saanud keskenduda.*“

Töörahu

Nii lapsed kui ka lapsevanemad tõid välja sagedase töörahu puudumise klassis. Kui klassis polnud distsipliini ja liigne lärm segas õppimist, siis kadus õpetajal kontroll õppeprotsessi üle ja sellistes tingimustes polnud võimalik õpetada ega õppida.

L8: „*Väga õudne, mokalaat, mokalaat oli.*“

Ühel lapsevanemal on selline kogemus, et õpetaja oli täiskasvanutest klassis üksinda ja tal tuli tegeleda probleemsete õpilastega.

LV6: „... *oli üks nendest väga probleemne, kelle peale läks õpetajal põhiline aur.*“

Sel ajal, kui õpetaja püüdis saada enda kontrolli alla mõnda rahutut õpilast, suunas ta teised enamasti iseseisvale õppimisele. Madalama akadeemilise võimekusega õpilastel puuduvad

aga iseseisva õppimise oskused ning üsna kindlalt võib väita, et nendel õpilastel tekkisid õppimisel raskused.

LV3: „Õpetaja tegeles klassis peamiselt distsipliiniga, pani lapsed iseseisvalt ülesandeid lahendama, aga see ei olnud neile jõukohane.“

Töötempo

Sageli aga on töötempo tunnis liiga kiire, põhineb liigselt kõne, õppematerjal mahukas või puuduvad õpetajal piisavad oskused tööks erivajadustega lastega. Lapsevanemad hindasid õpetajate tööd erivajadustega laste õpetamisel ebapiisavaks, neid siiski mitte süüdistades vaid pigem mõistes.

LV2: „Tavakoolis oli tema jaoks õppimise maht ja tempo väga kiire, ei ole individuaalset lähenemist nii palju.“

Mõnede õppijate erivajadused seisnevadki vaid nende töötempo aegluses. Nad suudaksid ehk ülesannetega toime tulla ja uusi teadmisi omandada teistega enam-vähem võrdväärset tasemel, kui neile selleks piisavalt aega antakse.

LV4: „Laps oli väga emotsionaalne esimeses klassis, kuna ei osanud neid asju mis teised ja nuttis koolis, kuna oli aeglasem.“

Kahjuks ei saa õpetajad teiste õpilaste tõttu HEV lastele aeglasemat õppetempot lubada ja nii tekib olukord, kus lapsed, kes vajaksid teadmiste omandamiseks või oskuste kujunemiseks kauem aega ja suuremat ning varieeruvamat kordamiste hulka. Spetsiaalse juhendamise puudumine mõjutab negatiivselt eelkõige HEV õpilast.

LV7: “Suutmatus iseseisvalt õppida, materjalide keerukus ja suur maht. Koostöö ei toiminud - vanemana püüdsin selgitada lapse raskusi ja suunata tähelepanu.”

Mõneti tuleb õpetajat ka mõista, sest suures klassis ei ole õpetajal võimalik kõiki õpilasi individuaalselt juhendada ja nende kõikide eripära pidevalt arvestada.

Tugispetsialistide puudus

Õpetaja vajab kaasamises tugispetsialistide (eripedagoogid, logopeedid, psühholoogid, sotsiaalpedagoogid) toetust ja meeskonnatöö rakendamist. Läbimõeldud ja efektiivne koostöö on tõhus võimalus kaasava hariduse raames positiivsete tulemuste saavutamisel. Kuid intervjuueeritavad kurtsid, et sageli pole abi tavakoolides kättesaadav ja seda tuleb otsida väljastpoolt kooli.

LV1: „*Koolis ei olnud logopeedi. Psühholoog oli rakkes probleemsete lastega. Ise hakkasin abi otsima lapsele omal algatusel Rajaleidjast.*“

Takistusena nägid uurimuses osalejad tavakoolis rakendatavate tugiteenuste vähest mahtu. Kui õpilasel on võimalik vaid üks kord nädalas õpiabitunnis käia, siis ei ole see abi õppe toetamiseks piisav.

LV3: „*Laps käis üks kord nädalas õpiabi tunnis, sellest jäi väheks.*“

Ressursside vähesus

Intervjuudes toodi välja, et koolides ei jagu piisavalt ressursse, et tagada laste hariduslike erivajaduste leevendamine ja sotsiaalne kaasamine lapse arengut toetava suuruse ja õppetöö korraldusega õpiabirühma loomiseks.

LV2: „*Koolis sai järelaitamist ainult matemaatikas, kuid kuna seal õpilasi korraga palju, siis ei olnud tööst kasu.*“

Ka siis, kui lapsevanemad juhtisid tähelepanu õpilaste täiendavaks toetamiseks, toodi koolis põhjuseks puuduvad ressursid.

LV7: „*Rajaleidja otsuses märgitule - materjalide sisuline muutmine, jõukohastamine (ei tehtud). Kool rõhutas, et selleks pole ressursse.*“

Rajaleidja otsus on lapsevanemale soovituslik, kuid kui vanem avaldab soovi otsust rakendada, siis koolile on see kohustuslik.

Lapsevanemad tõid välja, et koolil ei olnud ressursse, et lastele vajalikul määral tugiteenuseid pakkuda. HEV õpilase vajaksid aga tugispetsialistide abi, aga nimetatud spetsialiste koolis ei ole või on nad väga hõivatud ja suudavad tegeleda vaid kõige raskemate õpilastega.

3.1.5 Kodutööd

Kodutööde maht

Õpilastele antavad kodutööd on ülesanded ja harjutused, mis antakse õpilastele pärast koolitunde tegemiseks. Kodutööde sooritamise on koolis õpitud teadmiste kinnistamiseks vajalik ning see annab ka vanemale ülevaate, kas laps on vastavalt oskused omandanud. Õpiraskustega õpilased ei naudi õpitavat, nad ei ole motiveeritud õppima ja teevad kodutööd vastumeelselt.

LV1: „*Koolis kuna ülesannete lahendamise tempo oli kiire, jäi kodus palju teha ja ta ei tahtnud kodus üldse õppida.*“

Õppekavast tulenevad nõuded õppemahule seavad õpetajale ajalised piirangud ja ülesanded, mida tunnis valmis ei jõutud, jäi koju lahendada.

LV6: *Õppida oli tal kodus kogu aeg palju, sest ta tunnis ei jõudnud või ei osanud neid teha*“

Kuna õpilane ei suutnud koolitunnis kogu ettenähtud materjali läbi töötada või kõiki ülesandeid sooritada, lisandub tavapärasele, kogu klassile antud kodutööle koolis poolelijäänud ülesannete lõpetamise kohustus.

LV2: „*Kodutööde maht jäi temal hästi palju, seega jäi talle lisaks veel kodutöödele ka lõpetamata asju.*“

Selline olukord tõstatab küsimuse kodutööde otstarbekuses ja nendele seatud eesmärkide realiseerimise võimalikkusest.

Igaõhtused õppimised

Kui laps ei ole koolis vastavat teemat selgeks saanud, siis eeldatakse vanematelt lapsele kodutööd selgitamist ja lapsega koos õppimist. Tihti on vanemad ka oma tööga ülekoormatud,

nii et isegi siis, kui nad väga sooviksid, napib neil muude kohustuste aega lapse juhendamiseks. Selline olukord muudab aga koduse elu ja kodutööde sooritamise pingeliseks ning keeruliseks.

LV3: *“... Õpetaja soovitas kodus rohkem õppida. Igal õhtul pärast tööd hakkasime õppima, aga laps oli õhtul väsinud ja ärritunud. Õppisime kella kümneni, aga järgmisel päeval oli ikka hinne kaks.”*

Kuid alati ei pruugi lapsevanematel olla piisavalt teadmisi ja juhendamisoskusi ega vastavat ettevalmistust ning aega lapse toetamiseks õppetöös.

LV4: *„Esimeses klassis saime abi eraõpetaja näol, kes oli terve esimese klassi talle toeks.“*

Õpikeskkonda hindasid käesolevas uuringus valdavalt lapsevanemad, kelle arvates mõjutas õppimist õpilaste suur arve klassis, töörahu puudumine, vähene tugiteenuste maht ja ebamõistlikult suureks ja ajamahukaks paisunud kodused ülesanded. Lapsed sellel teemal ei rääkinud, võib arvata, et nad ei pidanud seda enam aastate möödudes oluliseks.

3.1.6 Sotsiaalsed suhted

Ebaedu

Kuna pingutustele vaatamata jäi oodatud edu (head hinded) tulemata, alanes lapse enesehinnang, vähenes õpimotivatsioon. Lastevanemate vastustest ilmnis mure pideva pinge seisundis tekkida võiva vaimse tervise rikkeks.

LV6: *“Kuna koolis oli õppimisega raskusi, esines lapsel ärevus ja madal enesehinnang.”*

Kui kooliga seotud tegevustega seostuvad vaid negatiivsed emotsioonid, on loomulik, et need mõjutavad ka õppeprotsesse tervikuna: tekivad keskendumisraskused, vastumeelsus tegevuste algatamisel või lõpuleviimisel, süveneb ebakindlus jne. Kõik eelnimetatud aspektid võivad omakorda olla stressiallikaks või põhjustada isegi füüsilist haigestumist.

L9: *“... mul oli halb olla ja ma ei tahtnud kooli minna.”*

LV2: „... tihti jäi teistest maha ja tekitas endale stressi, laps jäi isegi haigeks tihti (palavikud jne).“

Negatiivne suhtumine

Lastevanemate vastustest jäi mulje, et koolil ei jätkunud võimalusi õpilase toetamiseks, kui õpilasel miski ebaõnnestus.

LV7: „*Pigem tundus õpetajate hoiak olevat süüdistav ja minnalaskev. Vanemana jäi mulje, et tavakoolis ei ole võimalik ja ei taheta teha mitte mingisuguseid muudatusi (teha lisatööd) lapse toetamiseks.*“

Nii mõnigi kord ei jätku õpetajal piisavalt aega ega oskusi, et tutvuda eelnevalt lapse kognitiivsete erisustega, individuaalse arenguga ja seda õpetamisel arvestada. See omakorda võib tekitada arvamuse, et õpilane on laisk ja sellepärast jätab ülesande pooleli või lahendamata. Selline suhtumine ei mõju hästi lapse-õpetaja ega ka lapsevanem-õpetaja suhtele ega koostööle.

Sellist negatiivset suhtumist tajusid väga selgesti ka lapsed, kes pahandada saamise hirmus hoiduvad koostööst õpetajatega, hakkavad teda kartma, temaga suhtlemist vältima.

L9: „*Õpetaja oli kuri, ta pahandas minuga.*“

Sellise hinnangu saanud õpetajalt ei julge õppijad midagi küsida, nad püüavad oma oskamatus ja raskusi pigem õpetaja eest varjata.

LV7: „*Õpetajatega suhe valdavalt negatiivne - õpetajate toetuse puudumine, kohati avalik halvaksapanu ("millest sa jälle aru ei saa", "sa ei õpi piisavalt" jms).*“

Laste omavahelised suhted

Vahetunni ajal toimuvad tegevused peaksid arendama laste sotsiaalseid oskusi ning võimaldama puhkust. Sel ajal saab sõpradega vestelda või mängida või hoopis omaette olles lõõgastuda. Teatavasti on teismelistele suhtlemine sõpradega väga oluline tegevus ja see peaks muutma koolipäeva mõnusaks. Uurimuses osalejad, kes olid 3-4 aastat tagasi esimese

kooliastme õpilased, tõid aga välja, et vahetundides ei olnud mitte alati võimalik puhata ja rahus olla.

L3: *„Vahetundides käis mingi terror: ..., ma arvan, et kõik terroriseerisid kõiki, kogu aeg oli möll.“*

Ka lapsevanemate arvates oli häirivalt suur probleem laste omavaheliste suhete osas. Laste erinevate vajaduste ja eripäradega arvestamine ning kõikide lastega arvestamine kui võrdsetega lastekollektiivis alati ei toimi.

LV5: *„Sotsiaalsed suhted olid asja kõige raskem osa - just kiusamine teiste poolt. Laps ei tahtnud koolis enam käia ning sageli nuttis, kui hakkas koolist ja klassikaaslastest rääkima.“*

Pidev pinge, ärrituvus ja väsimus ning ebaedu ei võimaldanud õppijatel end koolis hästi tunda. Halba enesetunnet võimendas kiusamine, kuna paljud õpilased klassis ei suutnud taluda kaaslast, kes millegi poolest erinev oli (oli nõrgem, aeglasem, saamatum vms).

LV5: *„Laps oli stressis ka kaaslaste suhtumise ja kiusamise tõttu – ka lapsed ei olnud valmis aktsepteerima kedagi, kes nendest vähegi erines.“*

Igal lapsel on õigus end koolis turvaliselt tunda, aga ikkagi kogevad paljud lapsed koolikiusamist ning tunnevad end seetõttu koolis ebaturvaliselt.

Kiusamine

Tavakoolis võib kergesti kujuneda tõrjutus või kiusamine eakaaslaste poolt. HEV lapsed kipuvad olema madalamate õpitulemuste ja sotsiaalsete oskustega, nad ei saa õppimisega hakkama ega kohandu sageli kaaslastega, nende eneseusk on madal ja nad on enda suhtes kriitilised, kuna tunnevad ennast kaaslastest rumalamatena. Ka laste vastustes eristus selgelt kiusamise teema. Sageli võtavad HEV õppijad seda kui paratamatust ja lepivad olukorraga.

L6: *„Nii ja naa, mind oli ikka kiusatud seal, ma ei osanud Ja siis nii oligi.“*

Kiusamine klassikaaslaste vahel häirib kogu klassi õhustikku, ohustab õpilaste vaimset ja füüsilist heaolu ning takistab õppimist. Õpilased leidsid, et uude kooli minekul avaneb võimalus senisest kiusamisest pääseda. Mõned neist meenutasid konkreetseid juhtumeid, enamasti räägiti probleemist üldisemalt.

L7: „Mul oli nii, et ma väga ei tahtnud sealt koolist ära minna, aga lihtsalt ühega oli probleeme, see kiusas mind. ... mind kiusati nagu, näiteks mul oli pastakas, siis ta võttis ära selle, hakkas mind sellega torkama, ajas närvi mind.“

Kiusamist kui tõsist probleemi koolis märkisid oma vastustes ka mõned lapsevanemad. Vanemate arvates oli kiusamise põhjuseks lapse erinemine eakaaslastest (ei suuda nii kiiresti, on aeglasem, nõrgem vms). Pidev narrimine võib mõjuda lapse tervisele ja lapsevanemate vastustes kajastuski mure oma lapse vaimse tervise pärast.

LV5: „Laps oli stressis ka klassikaaslaste suhtumise ja kiusamise tõttu - ka lapsed ei olnud valmis aktsepteerima kedagi, kes nendest vähegi erines. Ta tuleks toime õppimisega, kuid tema psüühiline seisund oleks praeguseks ilmselt allamäge käinud ja praegu oleks ta ilmselt depressioonis või veel mingi häirega.“

Mitmed uurimuses osalejad tunnistasid, et nad tundsid lausa rõõmu, kui said teada võimalusest tavakoolist lahkuda ja pääseda närvilisest ja ebaseeldivast keskkonnast.

L8: „Mul oli jumala hea meel, et ma sain ära tulla ...“

Hea on koolis käia, kui seal on turvaline ja mõnus. Kui läbisaamisel kaaslastega on probleemne, siis ei tunne laps ennast koolis hästi. Kõigi uurimustes osalejate vastustest ilmnnes, et lapsed said tavakoolis tunda enamasti negatiivset tähelepanu ja suhtumist. Õpilastest hoolimist ja õpilaste heaolutunnet seoses ülesannete lahendamise või õppimisega ei väljendanud ükski vastaja.

3.2 Koolivahetus

Järgnevalt toon välja kogemused ja mõtted, mida uurimuses osalejaid on avaldanud kooli vahetuse ja HEV laste koolis õpingute alustamise kohta. Vastuseid analüüsid keskendusin lapsevanemate ja laste poolt väljendatud arvamustele, mis tekkisid seoses kooli vahetamisega.

3.2.1 Lapsevanemate kogemused

Kui õppija on sattunud raskustesse hakatakse otsima raskuste põhjusi, milleks võivad olla ebasoodsad keskkonnatingimused, lapse isiksuseomadused ning sünnipäraseid põhjused. Märkajaks võib olla lapsevanem ise, õpetaja, meditsiinitöötaja vm.

Hariduslike erivajaduste märkamine

Kui tavakoolis on juba tugiteenuseid rakendatud, kuid tundub, et sellest ei piisa, pööratakse nõustamisele Rajaleidjasse. Paljudel juhtudel saabki koolivahetuse mõte alguse Rajaleidja keskusest, kus toimub laste arengu hindamine ja sobivate õppekorralduslike meetmete soovitamise. Koolivahetuse otsuse teeb aga ikkagi lapsevanem. Enamasti ei olnud otsuse langetamine väidetavalt raske, mis viitab lapsevanema informeeritusele ja positiivsele hoiakule ning lootusele erikoolist lapse jaoks abi saada.

LV1: „Sattusime Rajaleidja kaudu logopeedi vastuvõtule. See oli nagu kingitus ... Muidugi olin kohe nõus ... Põhimõtteliselt võib siis öelda, et Rajaleidja kaudu Rajaleidjat soovitas Lastekliinikust logopeed.“

Ka meditsiinisüsteemis läbi viidud uuringute ja soovitude kaudu leitakse tee HEV laste kooli. Lapsevanemad hindavad väga seda, kui spetsialist hindab uuringul mitte ainult puudusi, vaid märgib lapse tugevusi, näidates erikooli võimalusi neid külgi arendades lapse arengut positiivses suunas mõjutada.

LV2: „Läksime psühholoogi juurde, kes suunas meid ... kooli. Ta nägi lapses tegelikult oskusi, mida ta oskab, aga soovitas rohkem individuaalsemat lähenemist. Tänu Tartu Ülikooli Kliinikumi psühholoogile, kes tutvustas kooli rohkem.“

Veel nimetasid lapsevanemad, et HEV laste kooli õppimise soovitusi on nad saanud ka tavakooli õpetajatelt ja oma tuttavatelt.

LV4: „*Eelmise kooli klassijuhataja soovitusel ma proovisingi last HEV kooli saada ja ka lapse sõbra ema soovitusel.*“

Erinevate probleemide varajane märkamine on lapse elus väga vajalik. Oluline on, et laps saaks võimalikult varakult vajalikku abi, tema areng saaks toetatud ja probleemid ei süveneks.

Otsuste langetamine

Uute olukordade või inimestega kokku puutudes tuntakse ärevust, sest ei teata, mis juhtuma hakkab. Lapsevanem on see, kes valib ja otsustab koolivaliku üle. Väga olulised on lapsevanemate hoiakud ja emotsioonid igasuguste muutuste osas. Otsust aitas langetada parem informeeritus – paljud vanemad väitsid, et käisid eelnevalt koolis nõustamisel ja kooliga tutvumas.

LV4: „*Otsus tuli kiirelt. Eriti kui käisime vaatamas ära ...*“

Üheks mõtlemapanevaks asjaoluks, mis tavakoolist äratuleku keeruliseks teeb, on erikooli kaugus kodukohast ja sellega seonduvad transpordiprobleemid.

LV4: „*... Küll olid aga hirmud koolis käimise kohapealt, kuna kooli tuleb minna ju bussiga. Ja kui enne käis laps kooli üle hoovi, siis nüüd bussiga sõita oli natukene hirmutav.*“

Vanemate sõnul neil negatiivseid tundeid ja hirme seoses lapse koolivahetusega ei olnud, seda enam, et paljud vanemad väitsid, et nad olid käinud eelnevalt koolis nõustamisel või kooliga tutvumas.

3.2.2 Laste kogemused

Kui lapsevanemad on leppinud mõttega oma laps erikooli õppima panna, kaasatakse protsessi loomulikult ka laps ise, keda see muudatus kõige rohkem puudutab ja küsitakse tema arvamust.

Vastuseis muutustele

On ootuspärane, et igasugune muudatus toob esmalt esile vastureaktsiooni. Laste vastustest selguski eelkõige ärevus ja kahtlus kõige uue ees, kui oli tulnud jutuks koolivahetus. Nad olid

enda sõnul hirmul ja kooli vahetada pigem ei tahtnud. Intervjueeritavad tõid välja, et nende elu ja kõik erinevad tegevused oli koondunud kodu lähedale.

L2: „*Alguses ei tahtnud, pelgasin. ... kõik oli lähedamal kodule, no olid mul huviringid ja asjad.*“

Et õppimine või hinded uues koolis paraneksid, seda ei arvanud keegi. Kooli vahetamisega seotud küsimustele vastates domineerisid peamiselt suhtlemisega seotud teemad. Kardeti, et õpilane ei leia uues kollektiivis häid sõpru. Uurimuses osalenud õpilased väljendasidki eelkõige sõprade kaotuse hirmu.

L5: „*... sõbrad jäid sinna, siis ei saa sõpradega nii tihti koos olla.*“

Üleminekul teise kooli võivad lapsed tunda üksindust ja abitust uute reeglite, uue keskkonna ja uute õppimisviiside ees.

Lapse arvamusega arvestamine

Lapse arengule mõjub soodsalt see, kui laste ja vanemate vahel toimub arutelu, mille käigus saavutatakse kokkulepe, kus arvestatakse ka laste arvamusega. Mitte alati ei ühti lapse arvamus ja tahe lapse heaolu tagamiseks vajaliku arvamusega, kuid siis on vajalik lapsele selgitada, miks praegusel momendil ei saa tema arvamust arvesse võtta ning miks tuleb teha teistsugune otsus ning miks see on talle tarvilik ja sobiv. Vaid ühe lapse sõnul sai määravaks ja ainuotsustavaks kooli vahetamisel täiskasvanu arvamus.

L1: „*Minuga oli nii ... Minu käest ei küsitud, ja oligi jutul lõpp... Ainuke pluss oli, et sõbrad said uued ja kool ka.*“

Hoolimata esialgselt ärevusest on õpilased kooli vahetusega üldjuhul rahul. Vastumeelsust ei avaldanud ka see õpilane, kelle arvamust kooli vahetuseks ei küsitud.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et koolivahetuse mõtte tekkimisel olid alguses nii lapsed kui ka vanemad umbusklikud, sest tavakool asus lähedal, kõik sõbrad oli seal ja uus kool tundus hirmuäratav. Lõplikku otsust aitas langetada suhtlemine spetsialistidega, tutvumine kooliga ja lootus luua oma lapsele paremad arengutingimused.

3.3 Õppimine HEV laste koolis

Järgnevalt toon välja kogemused ja arvamused, mida uurimuses osalejaid on avaldanud HEV laste koolis õppimise kohta. Vastuste analüüsil eristusid järgmise kategooriad: kohanemine, koolipere, õpikeskkond, piirangud, õpingute jätkamine.

3.3.1 Kohanemine

Koolivahetuse puhul on tegemist laste jaoks suure elulise muutusega. Nagu on näha uurimuses osalejate kogemustest sõltub uute tingimustega kohanemise kiirus ja edukus sellest, kuidas last koolivahetuseks ette valmistatakse, kuidas teda perekonnas toetatakse ning kuidas uues koolis vastu võetakse.^[ML31]

Uus kool

On loomulik, et esialgu tunneb iga inimene end ebakindlalt, kui ta harjumuspärasest olukorrast loobuma peab. Seda ebakindlust väljendasid paljud uuringus osalenud õpilased, väites avameelselt, et esimesed päevad uues koolis olid neile stressirohked.

L7: „Noo, esimesel päeval ma ei tahtnud siit uksest sissegi minna, sest ma ei teadnud, mis siin hakkab saama, aga siis nädala pärast hakkasin juba kohanema ...“

Väga olulised on lapsevanemate hoiakud ja emotsioonid igasuguste muutuste osas. Vanemate vastustest selgus, et nad olid esialgu oma lapse pärast mures.

LV5: “Veidi oli hirm, sest ei teadnud, kui kiiresti kohaneb laps uue kooli ja üksinda käimisega.”

Paljud neist olid eelnevalt otsinud täiendavat infot selle erikooli kohta, kus nende laps õppima hakkab. Kasutati võimalust käia kooliga kohapeal tutvumas, otsida infot Internetist, küsitleda tuttavaid, kellel on või on olnud isiklikke kokkupuuteid kooliga vms.

LV6: „Uurisin ka ise kooli kohta kooli kodulehelt ja veebist.“

Vanemaid üllatas esialgu see, kuidas on erikoolis komplekteeritud klassid. Julgustas väike õpilaste arv klassis (suur klass oli olnud seni üks tegur, mille süüks pandi lapse

edasijõudmatus tavaõppes), kuid mõneti hirmutas, et klassis olid ainult poisid. Ilmselt on ühiskonnas juurdunud arusaam, et ainult poistest koosnevates klassides on suurem risk vägivallale ja koolikiusamisele, et seal on rohkem korrarikumisi, reeglitevastast käitumist, sotsiaalsete normide rikkumist ning distsipliiniprobleeme ja sellesse kollektiivi sattunu võib ise samuti halvale teele sattuda.

LV4: „... Võib-olla ainult see, et tüdrukuid ei olnud klassis, siis oli hirmutav poiste klass ja kuidas nad käituvad jne.“

Kuna suurem enamus HEV õpilastest on poisid, on erikoolide pedagoogidel head kogemused soolisi eripärasid arvestades klassikollektiivi kujundamiseks. Enamasti valitsevad klassis sõbralikud suhted ja ka uued kaaslased võetakse üldjuhul heatahtlikult vastu. [ML32] Nii lapsed kui ka nende vanemad tõid oma vastustes välja, et uues koolis kohanemine toimus suhteliselt ruttu.

L9: „Suht kiiresti, suht kiiresti.“

Kas laps kohaneb hästi, kas ta leiab uues kollektiivis sõpru, kuidas ta ennast tunneb ja kas ta saab õppimisega hakkama, seda saavad vanemad hinnata lapse jutu või tema käitumise muutumise põhjal kodus. Kui laps on kinnine, ei avalda oma arvamust ega taha kooli kohta midagi rääkida, saavad lapsevanemad teavet oma lapse kohta õpetajatelt.

LV1: „Mina nägin lapses muutust juba esimese nädalaga. Hommikul ei olnud probleemi ärkamise ja kooli minekuga. Tegelikult ärkama pidi ta varem ja bussiga minema, ennem oli kool 5 minuti kaugusel kodust.“

Intervjuul osalenud õpilaste ja vanemate hinnangul võeti uued õpilased HEV laste kooli hästi vastu. Keegi ei meenutanud ebameeldivaid seiku, pigem avaldati arvamust, et kõik olid toetavad ja kohanemiskõhki ei olnudki.

Sõbrad

Kool ei ole laste jaoks ainult õppimise koht, vaid sellel on laste jaoks ka oluline sotsiaalne funktsioon. Tähtsad on südamlikud lähisuhted, head ja usaldusväärsed sõbrad, kellega on tore

juttu ajada ja elulisi asju arutada, seetõttu on lapsevanema mure, et laps jääb koolivahetusega ilma sõpradest ja uues kohas ei võeta teda omaks ja hakatakse tõrjuma, igati mõistetav.

LV2: „*Suhted ja sõbrad on talle väga olulised.*“

Uuringus osalenute vastustest selgus, et nii laste kui lapsevanemate mure osutus asjatuks. Lapsed hakkasid kiiresti omavahel suhtlema, tekkisid uued sõbrad.

L1: „*Ütleme nii, ma ei tea ..., et me saime suht kiiresti tuttavaks, kohe esimesel päeval, me sobisime kohe esimesest päevast.*“

Ka sõber kinnitab, et leidis kiiresti kaaslase, kes on kujunenud heaks sõbraks, kellega on sarnased huvid, nii et saab koos aega veeta ka koolivälisel ajal. Teineteise heatahtlik tögaminegi kuulub sõpruse juurde.

L2: „*Ja nii olemegi punkti jäänud, õnneks või kahjuks.*“

Sõprusel on ka lapse heaolule oluline tähtsus, kuna sõprussuhted muudavad lapse enesekindlamaks ja aitavad tal omandada sotsiaalseid oskusi. Sellega koos areneb lapse empaatiavõime ja ta õpib märkama lisaks enda vajadustele ka teiste vajadusi. Sõprade leidmine ja sõpruse püsimine annab tunnistust paindlikkusest sotsiaalsete suhete loomisel. Laste ja lastevanemate vastustest selgus, et lapsed kohanesid uues koolis kiiresti ja leidsid endale uued sõbrad.

3.3.2 Koolipere

Koolipere on tervik, selles peres on ühtviisi olulised kõik, kellega õpilased kokku puutuvad: õpetajad, tugispetsialistid, meditsiinipersonal, töötajad sööklas, raamatukogu- ja riidehoiutädi jpt.

Ühised väärtused

Kui koolipere jagab ühiseid väärtusi ja on oma hoiakute ning suhetega koolis loonud kõikide tegevusteks soodsa keskkonna, tunneb iga laps, et ta on koolis teretunud, väärtustatud ja kaasatud. Teatud vanuses hakkavad ka õpilased märkama õpetajate rolli nende arendamisel.

L1: „Väga hea õpetajate koosseis, juba see üksi suudab seda kooli hoida. Ma vaatan osades koolides on õpetajad, kes ei pööra isegi tähelepanu sellele, mis koolis toimub. Siin paljud õpetajad on hingega asja juures. Nad muudavad õpetamist, et õpilased paremini aru saavad, nad muudavadki seda.“

Lapse isiklike kogemuste baasil on kujunenud arusaam heast koolist. Õpilased tunnevad seal ennast turvalisena, nad on rõõmsad ning enamasti tahavad koolis käia ja õppida.

L4: „Ma olen siin olnud neli aastat. Võib nii ka öelda, et nagu tore on siin olla, hääd inimesed ja nii-naa.“

Koolipere liikmed tunnevad, austavad ja vajaduse korral abistavad üksteist. Kõikide tegevustel on üks ühine eesmärk - pakkuda kõikidele võimalikult häid suhteid, häid tingimusi oma potentsiaalide väljaarendamiseks. Ka õpilastele ning vanematele ei jää see märkamatuks.

L1: „Kõik tunnevad kõiki ja kõikide läbisaamine on hea.“

LV7: “Õppimine on toetatud, tunnen, et lapse käekäigust hoolitakse, tehakse koostööd (õpetajad omavahel).”

Koolipere moodustub nii vertikaalsetest (pedagoogid-õpilased, juhtkond-õpetajad) kui horisontaalsetest (pedagoog-pedagoog; õpilane-õpilane) suhetest. Kui kõik osalejad selles võrgustikus end hästi tunnevad, siis on loodud väga hea pinnas kõikide arenguks.

Toetavad õpetajad

Õpilaste seisukohalt mõjutavad laste enesetunnet koolis eelkõige siiski teised õpilased ja õpetajad. Uuringus osalejate vastustest võis järeldada, et nende arvates koolis kõik tunnevad kõiki ja lapsed tunnevad, et neist hoolitakse ja nendega arvestatakse.

L2: „No paljud klassid, kellega me ei suhtle, teavad meid, isegi õpetajad, kellega me ei suhtle, teavad meid.“

Laste mõtteavaldustest selgub õpetajate heatahtlik ja positiivne hoiak ning õpilaste soovidega arvestamine. Suhtlemine õpetajatega mõjutab laste käitumist ja annab suurema julguse raskuste korral abi saamiseks õpetajate poole pöörduda.

L1: „Siin koolis ma räägin enamasti õpetajatega. Ma räägin nii kõikide õpetajatega, kes siin on.“

Koolipere liikmed toetavad ja nõustavad lapsi ja ka nende vanemaid. Kuna kõikidel õpetajatel ja tugispetsialistidel on spetsiaalne ettevalmistus, siis oskavad nad enamasti küsimustele selle kohta, kuidas toetada õpilast teadmiste omandamisel ja hariduslikest erivajadustest tingitud raskuste ületamisel, õpioskuste kujundamisel ja sotsiaalsete oskuste arendamisel. Õpilastel on teadmine, et abi on alati käepärast ja keegi ei karda seda küsida.

L2: „Õpetajad aitavad. Seal teises koolis ei viitsinud ma väga õpetajatega rääkida.“

Õpetajatest ja teistest koolipere liikmetest sõltub, kui palju õpilased ja nende vanemad tunnevad, et igaüks neist on väärtustatud, saab ja suudab õppida.

LV1: „Lapsed on hoopis teised kui tavakoolis, kuidagi oskavad teistega arvestada rohkem ja pole sellist kiusamist nagu tavakoolis.“

Kui õpilased on rahul oma õpetajatega, on nad enam rahul ka kooliga üldiselt. Lastele on oluline keskkond, kus nad tunnevad end hästi. Ka lapsevanemad on enda sõnul märganud positiivseid muutusi oma lastes. Kui esmavajadused on rahuldatud, siis võib loota ka õppimises parematele tulemustele.

3.3.3 Õpikeskkond

Õpetamise eesmärgid ja sisu määratakse riiklikul tasandil kinnitatud õppekava ja ainekavadega, mida täpsustatakse kooli õppekavas. Õppeprotsessi ülesehitamisel lähtuvad õpetajad laste hariduslikest erivajadustest ja võimekusest, kus suunatakse sihipäraselt HEV lapse kõnet ning vaimset arengut.

Muutused võrreldes tavakooliga

HEV laste koolis leiavad õpilaste toetamiseks rakendust täiendavad muudatused ja sisulised kohandused. Väiksema õpilaste arvuga klassis on õppijal nii kaaslaste kui ka õpetajatega parem kontakt ja suuremad individuaalse abi osutamise võimalused. Seda kinnitavad mitmed lapsevanemad oma vastustes.

LV3: „Väiksed klassid ja õpetajad, kes päriselt ka tahavad lastele asju selgeks teha, kus ta vajab kõige rohkem abi.“

Õpetamine toimub õpilase potentsiaalses arenguvallas õpilastele sobivad tempos väikeste sammude kaupa, luues seoseid ja kindlustades aine omandamiseks materjali piisava kordamise. Nii saavutatakse laste aktiivne ja mõtestatud võimetekohane areng.

L1: „Esiteks tuleb arvestada sellega, et siin koolis on paljud, kellel on paljudes ainetes raskused, näit matemaatika tekstülesanded, eesti keeles, inglise keeles ja nendes tundides on parem tempo ja õppimise stiil, see on palju parem ja see teeb asja lihtsamaks.“

Õppetöö korraldamisel arvestatakse HEV laste koolis õppijate individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagatakse neile vajalik individuaalne abi. Turvaline keskkond loob õppimiseks hea baasi, sest lapsed julgevad probleemide ilmnemisel abi otsida.

LV1: *Tempo on aeglasem. Õpetajad tegelevad rohkem lastega, vajadusel ka individuaalselt.*“

Muudatustega õppe korraldamisel taotletakse, et osalemisel õppetöös rakendaks õpilane maksimaalselt oma võimeid ja potentsiaali.

LV4: *Kuna laps vajab teistsugust abi kui tavakool suudab pakkuda siis see et pannakse just rõhku kindlatele asjadele ja ei jäeta tähelepanuta ka teised ained.*“

HEV laste koolis, kus õpivad koos sarnaste probleemidega lapsed, on õpetajatel suurem võimalus individuaalselt, rühmas või klassis õpilast toetada, määrata tema teadmiste ja oskuste algtase, liikuda edasi väikeste töösammude kaupa õpilasele sobivas tempos ja raskuste korral teda kohe abistada. Kõrgelt hinnatakse võimalust koolis spetsialisti juhendamisel õppida ja ka koduseid töid teha.

LV6: *“Teistmoodi on see, et laps õpib koolis järgmiseks päevaks ära.”*

Ka õpilased hindasid kõrgelt koolis valitsevat kodust ja rahulikku õppimiskeskkonda.

L2: „*Sul on siin ütleme, siin on nii kodune. Kool ei ole nii suur kool, enamusi tunned.*“

Mõtestatud õppimine

Paindlik õppetöö korraldus HEV laste koolis ning kohandused kooli õppekavas aitavad kaasa õppematerjali sisust aru saamisele, jõukohaste oodatavate õpitulemuste saavutamisele ja mõjutavad laste enesehinnangut. Enamik uuringus osalejatest väitsid, et selles koolis on kergem õppida ja enesetunne on parem, et õppimine annab hea ja mõnusa tunde.

L4: „*... et siin koolis on kõik oluliselt lihtsam, et sul on lihtsam õppida, no ... ja kergem noh ainetest aru saada.*“

Iseloomustades kooli nimetasid lapsevanemad lisaks väiksematele klassidele veel turvalist koolikeskkonda, toetavat kooliperet ja koolis organiseeritud erinevaid arendavaid tegevusi.

LV8: „*Mulle meeldib see, et kool on orienteeritud õpilaste heaolule ja toetab neid igakülgsest õppimisest ja arendab.*“

Harilikult hindab inimene seda rohkem, mis on tema jaoks olulisem, kõnekam või mingisuguse tugevama emotsiooniga seotud. Oli üllatav, et fookusgrupi intervjuul rõhutasid lapsed rahulolu just õppimise kui kooli põhitegevusega HEV laste koolis.

L1: „*....., tegelikult on siin suht samasugune, ainult õppimise pool on parem siin.*“

L2: „*Ma arvan, et siin on kõik parem küll.*“

L1: „*Kõik on parem küll, aga õppimise pool on eriti parem siin.*“

Õpilaste vastustest saab välja lugeda, et lapsed mõistavad vajadust õppida HEV laste koolis ja hindavad sellist õppimisvõimalust väga positiivselt. Selle tunnistuseks on õpilaste vastuses välja toodud kooli põhitegevuse, õppimise olulisus.

Õpilase ainealane edasijõudmine mõjutab ka tema enesehinnangut.

LV1: „*Laps muutus kooli suhtes avatumaks. Räägib koolist rohkem ja enesehinnang tõusis, sest ta sai aru rohkem ja oskas asju kaasa teha.*“

Seda enesetunde erinevust tava- ja HEV laste koolis õppimisel tunnevad ka õpilaste vanemad. Lapsed ja lapsevanemad tunnetavad, et neist hoolitakse ja nendega arvestatakse. Lapsel on head hinded ainetes, kuid lisaks sellele on lapsevanemad märganud, et on kujunenud ka õppimiseks vajalikud oskused.

LV7: “*Lapse õppimine on muutunud iseseisvamaks, teab, kust otsida abi.Räägib õpetajatest positiivselt, julgeb küsida ja pöörduda ning tunnis vastata.*”

On loomulik, et kui tulemused vastavad pingutustele ja hinded paranevad, annavad edusammud julgust ja tõstavad õpimotivatsiooni. Sel viisil kujuneb välja nn “positiivne ring”.

LV7: “*Kiitust ja tunnustamist nii suuliselt kui märgetena Stuumiumis on rohkem, see on motiveeriv nii vanemale kui lapsele.Tuleb kodus jäetud õppimisega enamasti toime, on püüdlikum ja kohusetundlik- tahab teha rohkem.*”

Uuringus osalenute arvamuste kohaselt annab koostöine õppimine ja õpetamine suurema võimekuse õpitut mõista ja õppimises paremaid tulemusi saavutada. Ühtlasi suureneb nii HEV laste heaolu ja enesekindlust.

3.3.4 Piirangud

Negatiivne suhtumine

Lapsevanemad vastasid, et nad ei ole tundnud piiranguid ühiskonnas või negatiivset suhtumist oma tutvuskonnas selle tõttu, et laps õpib HEV laste koolis.

LV3: “*Ei ole olnud negatiivsust.*”

Ka lapsed ei olnud kohanud erilisi piiranguid seetõttu, et nad selles koolis õpivad.

L3: „*Väga ei ole, ausalt öeldes.*“

Samas ei ole aga mitte kõik inimesed teadlikud HEV lastest ja neile sobivatest koolidest. Nii mõnigi arvamine ja väljaütlemine sisaldab polariseerumist: meie ja nemad.

L9: „*No reeglina arvatakse, et siit koolist tulevad ...*“

LV7: „*Laps ... kartis uut keskkonda + valehäbi "seal õpivad rumalad lapsed ja mind hakatakse narrima".*“

Ebameeldivad olukorrad

Laste sõnul on erinevad küsimused või kommentaarid tekitanud neil ebameeldivaid olukordi. Nad on püüdnud varjata, et õpivad HEV laste koolis.

L7: „*Kui küsitakse, kus koolis sa käid, siis ma ütlen, et ei ole vaja teada, mis see annab, kui ma ütlen, kus koolis ma käin.*“

LV4: „*Vanemana ei ole tundnud negatiivset suhtumist, kuid laps on veidi häiritud...*“

Igapäevaelus võib HEV laps sageli puutuda kokku teadmatusega HEV koolide ja nendes õppivate laste suhtes.

L8: „*Ma käin trennis ja kui ma seal trennis käin, siis sealt aknast on näha kool ja kui mult küsitakse, kus koolis sa käid ja ma näitan, et näe seal ja siis küsitakse, et kas seal on ikka tavalised inimesed.*“

Lapsevanemate sõnul ei ole nad tundnud piiranguid ühiskonnas või negatiivset suhtumist oma tutvuskonnas selle tõttu, et laps õpib HEV laste koolis. Laste sõnul on nad puutunud kokku teadmatusega HEV laste suhtes ja sattunud seetõttu ka ebameeldivatesse olukordadesse.

3.3.5 Õpingute jätkamine

Mitte kõik HEV lapsed ei vaja väga pikaajalist õpet või põhihariduse saamist HEV laste koolis. Sageli piisab, kui õpe on lapse hariduslikest erivajadustest lähtuvalt korraldatud HEV laste koolis ja positiivsete tulemuste korral püütakse õppekorralduses leida võimalusi liikumiseks järjest tavapärasema lahenduse poole st tavakooli.

Tavakool

Kool hindab rakendatavate meetmete ja toe mõju. Juhul, kui hindamise tulemusena selgub, et edaspidi on õpilasele jõukohane riiklikus õppekavas püstitatud õpitulemuste saavutamine tavaklassis õppides, soovitatakse õpilasel jätkata õpinguid tavakoolis. Järjekordne võimalik kooli vahetus tekitab lastes ja vanemates taas ärevust ja ebakindlust.

LV4: „... meil tuleb nüüd kooli vahetus uuesti ehk siis läheme tagasi tavakooli, siis esialgu vaatame, kuidas meil seal läheb.“

Sageli on ka lastel vastumeelsust HEV laste koolist lahkumine. Üheks põhjuseks, miks ei taheta ära minna, on see, et sõbrad jäävad maha.

L2: „Ilmselt ütleks, et ei läheks. Ma tahaks siin õppida, ... Siin on hea sõber, kellest ma jään ilma muidu.“

HEV laste koolis õpingute jätkamise soovi põhjendatakse raskustega kohanemisel tavakoolis. Märgitakse ka lühikest perioodi, mis on veel jäänud põhihariduse omandamise lõpuni.

L5: „... Siin olen juba päris hästi kohanenud. ... Siin on hea, kohanemine võtab aega ja ma mõne aasta pärast lõpetan. Enam ei ole kaua aega, mis mõtet enam vahetada on.“

Kooli vahetuseks annab soovitus kool ning lapsevanem otsustab arvestades kooli soovitus ja lapse võimalusi edasisteks õpinguteks (õpe toimub põhikooli riikliku õppekava alusel).

Järgmise taseme õppeasutus

Õppimine on laste ja nende vanemate jaoks oluline. Fookusgruppide aruteludes tuli välja, et uurimuses osalenud õpilased plaanivad jätkata oma haridusteed pärast põhihariduse omandamist järgmise taseme õppeasutustes. Paar õpilast plaanivad pärast põhihariduse omandamist alustada õpinguid gümnaasiumis.

L2: „Ma arvan, et ma proovin kuskile gümnaasiumi sisse saada,“

Enamik õpilasi kavatsevad õpinguid jätkata kutseõppeasutustes.

L6: „*Kutsekasse.*“

Mõned õpilased olid mõelnud juba ka konkreetsema elukutse peale.

LV1: „*Poisi unistus on minna sõjaväkke ja seal karjääri teha.*“

Lapsevanemad toetavad oma lapse edasiõppimise mõtet ja on enda väitel tutvunud võimalustega edasiste õpingute osas.

LV7: „*... võimalik, et kutsehariduse või kutsekeskhariduse omandamine kutsekoolis - tean ja olen uurinud ka võimalusi kutsekoolis õppimise kohta, seejuures kutsevaliku ja erivajadusega õppijale ette nähtud ja toetamise võimalusi.*“

Oluline faktor haridusteel põhikooli lõpetamise järgselt on edasiõppimine. Kõik uurimuses osalejad lapsed plaanivad jätkata õpinguid kutsehariduses või gümnaasiumis. Kui laps on õppinud HEV laste koolis põhikooli riikliku õppekava alusel ja saanud vastava lõputunnistuse, ei ole õppuril piiranguid järgmise taseme õppe õpingute osas.

ARUTELU

Käesoleval ajal peetakse kaasavast haridusest rääkides eelkõige silmas iga inimese võrdset õigust ja ligipääsu kvaliteetsele haridusele. Kui lapsele, kes on õppimist alustanud tavakoolis, soovitatakse õpingute jätkamist HEV laste kooli tingimustes, tekivad asjaosalistel muutustega seoses paratamatult mitmesugused küsimused ja tunded.

Uurimuses selgitasin välja HEV laste koolis õppivate laste ja nende vanemate kogemusi seoses õppimisega tavakoolis, üleminekuga tavakoolist HEV laste kooli ja õppimisega HEV laste koolis.

Õppimine tavakoolis

Uurimuses osalejad töid oma vastustes tavakoolis õppimise kohta välja nii positiivseid kui negatiivseid aspekte. Lapsed pidasid tavakoolis õppides tähtsaks sõpru ning võimalust kodu ja kooli lähedal huviringides käia. Ka uurimuses osalenud lapsevanemad rõhutasid, et tavakool, mis asus kodu lähedal, tegi laste koolis käimise ohutuks ja turvaliseks. Mõnede vanemate sõnul oli õpetaja suhtumine HEV lapsesse positiivne ning nad tundsid tavakooli toetust.

Sagedamini väljendati vastustes siiski negatiivseid aspekte. Kõik uurimuses osalejad rääkisid, et neil on olnud ebameeldivaid tundeid tavakoolis õppimisel. Selgemalt väljendusid need lapsevanemate vastustes, kes meenutasid negatiivseid olukordi, mis tulenesid laste halvustamisest ja sildistamisest tavakoolis.

Lapsed andsid hinnangu enesetundele, toetudes oma õpitulemustele (hinnetele). Valdavalt puudulikud hinded tekitasid pidevalt ebameeldivusi ja nad väitsid, et õppimine oli raske ning vaatamata pingutustele ei läinud neil hästi, sest hinded ei olnud head. HEV laste õpetamisel on oluline vähendada mitte ainult mahtu, vaid muuta ka õpetamise laadi (Plado, 2021; Kiive, 2019; Karlep, 2015). Käesolev uurimus ei võimalda hinnata õpetamismetoodika sobivust, jõukohasust ning lastele osutatud abi kvaliteeti. Pedagoogikast on aga teada, et kui napib jõukohaseid abivahendeid, kui õpetaja tavaõppes ajaliste piirangute või tähelepanematuse tõttu ei suuda õppeprotsessi osatoiminguteks jaotada, kogevad õppijad pidevat ebaedu ning tulemused võivad nende tegelikule arengupotentsiaalile alla jääda (Karlep, 2015).

Õpiraskuste kirjeldamisel nimetasid nii lapsed kui ka vanemad raskusi eelkõige eesti keeles. Tulenevalt uurimuses osalenud laste hariduslikest erivajadustest on see üsna ootuspärane. Kõnelistest raskustest ja õppimiseks vajalike baasoskuste (nt lugemine ja loetu mõistmine) puudulikkusest tingitud üle jõu käiv õppimine ning võimetus esitatud nõudmistega toime tulla, põhjustavad õpilastel õpimotivatsiooni langust, mis omakorda võimendab raskusi õppimisel.

Õpikeskkonda puudutavatele küsimustele vastates märkisid lapsevanemad, et õpetajal ei jagu piisavalt aega HEV lapse jaoks. Põhjuseks peetakse õpilaste suurt arvu klassis, mistõttu õpetaja ei suuda teha vajalikke muutusi õppetegevuses (Kiive, 2019). Nii lapsed kui ka lapsevanemad märkisid oma vastustes töörahu puudumist klassis ja probleemsete õpilastega tegelemist õppetunni ajal, mis segas teiste laste õppimist. Lapsed ise märkisid küll vaikuse puudumist tunnis, kuid ei avaldanud arvamust õpilaste arvu kohta klassis.

Lapsevanemad märkisid ka kodutööde suurt mahtu ja igaõhtuseid, sageli hilisõhtuni kestnud õppimisi, mis muutis koduse elu pereliikmetele pingeliseks ja keeruliseks. Selline õppimine ei viinud ikkagi positiivsete hinnateni, oli vanemate kogemus.

Mõned lapsevanemad tõdesid küll täiendavate tugiteenuste olemasolu koolis, kuid enamus märkis tugispetsialistide puudust, tugiteenuste tundide nappust, ressursside ebapiisavust. Nimetatud olukorda kinnitab ka Riigikontroll oma auditaruandes “Hariduse tugiteenuste kättesaadavus” (2020), kus leiti, et ligikaudu veerand põhikoolides käivatest tuge vajavatest lastest ja noortest peavad sageli toime tulema vajalikust oluliselt väiksema abiga, hankima seda mujalt või jääma sootuks abita. Tugispetsialistide puudust on tuvastanud ka mitmed teised uuringud (Kallaste ja Sõmer, 2017). Ka Rakaselg nõustub, et on olukordi, kus õpetaja jäetakse klassis üksi, pakkumata tugispetsialisti tuge või abiõpetaja abi (Rakaselg, 2023a).

Ehkki lapsel on õigus mure korral spetsialistidelt abi saada, näitasid laste heaolu uuringu (Soo ja Kutsar, 2019) tulemused, et pigem aitavad probleemi korral vanemad, mitte õpetajad. Ainult 38% lastest nõustus täielikult sellega, et nad saavad mure korral abi koolist (Soo ja Kutsar, 2019). Ka minu uuringust selgus, et lapsed kas ei julge abi küsida või ei ole õpetajatel nende jaoks piisavat aega.

Nii lapsed kui ka lapsevanemad märkasid tavakoolis negatiivset suhtumist, kuid sõnastasid seda erinevalt. Lapsed väitsid, et nad ei julgenud õpetajalt midagi küsida, sest õpetaja oli kuri. Oma oskamatus ja raskusi püüti õpetaja eest pigem varjata, sest neil oli kogemus, et õpetaja arvas, et laps on laisk ja seetõttu jätab ülesande pooleli. Nii lapsi kui nende vanemaid häirisid laste omavahelised suhted. Märkiti, et vahetunnis ei olnud võimalik puhata ja kui laps oli millegi poolest erinev, siis hakati teda kiusama. Laste vastustest selgus, et nad olid tavakoolis kaaslaste poolt tõrjutud või kiusatud. Tulemused on sarnased Beilmanni jt (2022) järeldusega, et koolikiusamine on Eestis tõsine probleem ja et paljude laste jaoks on kool ebaturvaline koht. Oma kogemustele toetudes võin kinnitada, et eriti raske on nendel lastel, kellel puudub turvavõrgustik vanemate, õpetajate ja/või kaaslaste näol. Sageli hinnatakse koosõppimise positiivset mõju tavalaste vaatenurgast ja leitakse, et see soodustab üksteisemõistmist, annab kogemusi HEV lastega koos töötamiseks ning kasvatab ühiskonna sallivust, kuid HEV lapse seisukohalt võib olukord vastupidine olla.

Ka Soomes tehtud uurimuses leiti, et kõige enam on ohvriks õpiraskustega õpilased, kuna õpiraskustel on seos lapse sotsiaalse intelligentsusega ja see omakorda omab tihedat seost kiusamisohvriks olemisega (Kaukiainen et al., 2002, viidatud Lääne 2015: 18 kaudu).

Kõigi laste koosõpet peetakse võimalikuks kergemate, nn üldist tuge vajavate laste puhul, aga spetsiifilist eripedagoogilist tuge (tõhustatud ja eritugi) vajavate õpilaste puhul peeti oluliseks, et põhiosa õppest toimuks eriklassides või väiksemates erirühmades (Kivirand jt, 2020). Kõige sellega kaasneb laiem probleem - mitmekesisus tavakoolis väheneb, HEV lapsed on „surutud“ kokku olema sarnastega, nende oskused ja võimalused mitmekesisemale suhtlemisele vähenevad.

Koolivahetus

Uurimuses osalenud lapsevanemad avaldasid arvamust hariduslike erivajaduste märkamise ja lapse edasiste õpingute osas tehtud otsuste langetamise kohta. Kui tavakoolis lapsele osutatud tugiteenustest ei piisanud, siis lapsevanemate sõnul pöördusid nad enamikel juhtudel Rajaleidja keskusesse, kust sai alguse ka koolivahetuse mõte. Rajaleidja keskus toimub laste arengu hindamine ja sobivate õppekorralduslike meetmete soovitamise, mille tulemusel ei olnud vanemal otsuse langetamine väidetavalt keeruline (Rajaleidja, *s.a.*). Vanemad hindasid väga ka meditsiinisüsteemis spetsialistide (kliiniline psühholoog) suhtumist, kus uuringut läbiviiv spetsialist ei hinnanud ainult lapse puudusi, vaid tõi välja ka lapse tugevused

ja tutvustas erinevaid HEV laste koole, kus laps võiks õpinguid jätkata. Veel nimetasid lapsevanemad, et nad said informatsiooni HEV laste koolis õppimisvõimaluste kohta tavakooli õpetajatelt ja oma tuttavatelt, kellel on olnud isiklikke kokkupuuteid selliste koolidega. Vanemate sõnul neil negatiivseid tundeid ja hirme seoses lapse koolivahetusega ei olnud. Paljud HEV laste koolid tegutsevad spetsiifilise valdkonna kompetentsikeskustena (Eestisse tagasi pöörduvate ..., 2017; Liba ja Labi, 2018). Mitmed vanemad väitsid, et nad olid käinud eelnevalt koolis nõustamisel.

Lapse õiguste konventsiooni (1991) järgi on oluline kaasata laps vanusest ja küpsusest sõltuvalt teda puudutavate otsuste tegemisse koolis. Laste osalemine ei ole tähtis ainult moraalsetel ja normatiivsetel põhjustel, vaid see suurendab ka laste heaolutunnet ja eneseväärtustamist. Ka minu uuringus selgus, et HEV laste kooli õppima mineku otsuse tegemisel kaasati protsessi lapsed, keda see muudatus kõige rohkem puudutab ja kes olid piisavalt suured, et oma arvamust avaldada. Vaid ühe lapse sõnul sai kooli vahetamisel määravaks ja ainuotsustavaks täiskasvanu arvamus.

Fookusgrupi intervjuudes tõid mitmed lapsed välja oma vastuseisu muudatustele, kuna nad olid hirmul ja kooli vahetada ei tahtnud, sest kõik nende tegevused olid koondunud kodu lähedale ja kardeti, et uues koolis ei leita endale sõpru. Et õppimine või hinded uues koolis paraneda võiksid, seda ei arvanud lastest keegi. See võib osutada mõttele, et lootust ja usku, et midagi võiks paremaks muutuda, ei ole.

Laste vastustest saab välja lugeda, et uude kooli minekul avanes neil võimalus senisest kiusamisest pääseda. Mitmed uurimuses osalejad väljendasid lausa rõõmu, et pääsevad närvilisest ja ebameeldivast keskkonnast. Laste kirjeldustest nähtub, et nad võrdlevad ennast ja oma saavutusi kaaslaste omadega ning kui nad saavad puudulikke hindeid, siis on tulemuseks madal eneseusk, kriitilisus enda suhtes, kuna nad tunnevad ennast kaaslastest rumalamatena. Sellisel juhul võib koolivahetus olla nagu pääsetee. Intervjuudest saab järeldada, et hoolimata esialgselt ärevusest on õpilased kooli vahetusega üldjuhul rahul. Vastumeelsust ei avaldanud ka see õpilane, kelle arvamust kooli vahetuseks ei küsitud.

Õppimine HEV laste koolis

Tulemustest ilmses, et kohanemine uue kooliga läks suhteliselt kiiresti. Kui koolivahetuse protsessis olid lapsed mures, et jäävad ilma sõpradest ja uues koolis ei võeta neid omaks, siis

vastustest selgus, et uued sõbrad leiti kiiresti. Lapsevanemad olid hirmul, et klassis olid ainult poisid. HEV laste koolides on nn poisteklassid tavalised. Euroopa Agentyuri statistika (2016) kohaselt tuvastatakse kõikide riikide haridussüsteemides poistel hariduslikke erivajadusi sagedamini kui tüdrukutel. Nii õpilaste kui ka nende vanemate vastused kajastavad seda, et hirmud olid alusetud, nad rääkisid, et nende kogemus oli hoopis see, et klassis valitsesid sõbralikud suhted ja uued õpilased võeti heatahtlikult vastu. Lapsed hakkasid peagi omavahel suhtlema ja leidsid endale uued sõbrad.

Kooliperet hinnates tõid nii lapsevanemad kui lapsed välja koolipere ühtsuse uues koolis ja toetavad õpetajad. Laste isiklike kogemuste baasil on kujunenud arusaam heast koolist, kus õpilased tunnevad ennast turvaliselt, nad on rõõmsad, tahavad koolis käia ja õppida. Ka Beilmann jt (2022) toovad oma uurimuses välja, et õpilaseluga olid enam rahul need lapsed, kes saavad abi eelkõige vanematelt ja õpetajatelt. Heade suhete olemasolu koolis annab lapsele kindlustunde, et ebameeldiva sündmuse korral on tal keegi, kelle poole mures pöörduda (Beilmann jt, 2022).

Fookusgrupi mõtteavaldustest selgus õpetajate heatahtlik ja positiivne hoiak koolis ning õpilaste soovidega arvestamine, seetõttu julgevad lapsed õpetajate pool abi saamiseks pöörduda. Abistav õpetaja on lastele märk hoolimisest, usaldusest ja turvalisusest koolis (Beilmann jt, 2022). Lapsevanemate sõnul on nad märganud positiivseid muutusi oma lastes, nad tunnevad, et lapsed on väärtustatud ning nad suudavad ja tahavad õppida.

Õpikeskkonna tuum on suhted kaasõpilaste ja õpetajatega (Valk jt, 2023). Lastest vastustest saab välja lugeda, et nad on rahul muutustega võrreldes tavakooliga. Enamik lastest väitsid, et uues koolis on kergem õppida, st lihtsam on õppeainetest aru saada ja et nad tunnevad end koolis hästi. Üllatav oli, et fookusgrupi intervjuul rõhutasid lapsed suurt rahulolu just õppimise kui kooli põhitegevusega. Lapsed hindasid kõrgelt ka koolis valitsevat kodust ja rahulikku õppimiskeskkonda. Toetav ja turvaline õpikeskkond, mille toimimisse panustavad nii lapsed, õpetajad kui ka vanemad, aitab luua heaolu koolis (Beilmann jt, 2022). Lapsevanemate vastustest saab välja lugeda, et nad on rahul väiksema õpilaste arvuga klassides. Kõrgelt hinnatakse võimalust kooli juures pärast tunde spetsialisti juhendamisel ka koduseid töid teha. Lastest hindetud on muutunud paremaks, kuid oluline on see, et lapsevanemad on märganud õppimiseks vajalike oskuste kujunemist. Sama tulemuseni on jõudnud mitmed uurijad. Sigus jt (2023) leidsid, et HEV laste klassis õppivate laste hindetud ja

õpimotivatsioon olid mõnevõrra kõrgemad kui tavaklassi kaasatud õpilastel. Uurijad järeldasid, et HEV laste klassi võimalused (intensiivsem, õpilase oskustele paremini kohandatud ja individualiseeritud õpe) toetavad osa HEV laste õppimise arengut tõhusamalt kui tavaklassis õppimine (Sigus jt, 2023).

Positiivse õpikeskkonna loovad ka õpetajad, kellel on teadmised HEV laste arendamisest ja kujunenud oskused nendega töötamiseks (Liba ja Labi, 2018). Kui õpilane on haridusliku erivajadusega, on eeldatav, et teda õpetab õpetaja, kes omab eripedagoogilisi kompetentse, oskab jälgida õpilase arengut ja toimetulekut koolis ja vajaduse korral kohandada õpet õpilase individuaalsete vajaduste ja võimete järgi (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, 2022).

Ehkki ühiskonnas valitseb veel ikkagi mõningal määral negatiivne hoiak HEV laste ja HEV laste koolide suhtes märkisid lapsevanemad, et nad ei ole nad tundnud piiranguid ühiskonnas või negatiivset suhtumist oma tutvuskonnas selle tõttu, et laps õpib HEV laste koolis. Lastesõnul on nad puutunud kokku teadmatusena HEV laste suhtes ja sattunud seetõttu ka ebameeldivatesse olukordadesse. Leppik (2019) tõi oma magistritöös välja, et HEV laste kohta levivad negatiivsed hoiakud ning on ka olukordi, kus vanemate negatiivsed hoiakud kantakse kodudes üle oma lastele, kes suhtuvad HEV lastesse tõrjuvalt.

HEV laste koolis omandatud põhiharidus annab võimaluse õpingute jätkamiseks järgmise taseme õppes pärast põhihariduse omandamist. Mitte kõik HEV lapsed ei vaja väga pikaajalist õpet või põhihariduse saamist HEV laste koolis. Sageli piisab, kui õpe on lapse hariduslikest erivajadustest lähtuvalt korraldatud teatud aja HEV laste koolis intensiivsemalt ja positiivsete tulemuste korral püütakse õppekorralduses leida võimalusi liikumiseks järjest tavapärasema lahenduse poole, st tavakooli. Laste ja lastevanemate vastustest selgus, et järjekordne võimalik koolivahetus tekitab lastes ja vanemates taas ärevust ja ebakindlust. HEV laste koolis õpingute jätkamise soovi põhjendatakse uute kohanemiskustega. Lõpuklassides märgitakse ka lühikest perioodi, mis on veel jäänud põhihariduse omandamise lõpuni.

Fookusgruppide aruteludes tuli välja, et uurimuses osalenud õpilased plaanivad jätkata oma haridusteed pärast põhihariduse omandamist järgmise taseme õppeasutustes. Nad on teadlikud, et kui nad on õppinud HEV laste koolis põhikooli riikliku õppekava alusel ja

saanud vastava lõputunnistuse, ei ole tal piiranguid õpingute jätkamiseks vastavalt oma soovidele, võimalustele ja huvidele järgmise taseme õppes.

KOKKUVÕTE

Kõik lapsed, hoolimata oma erivajadusest, peaksid üldjuhul õppima tavakoolis ning saama vajalikku tuge ja toetust. Keerulisemate probleemide korral, kui laps ei tule toime tavakooli ja -õppe tingimustes ja/või laps, kelle hariduslikud eri vajadused ei võimalda õppida tavakoolis, tagatakse talle võimalus õppida HEV laste koolis, seda siis kas lühiajaliselt või pikema perioodi vältel.

Minu magistritöö eesmärgiks on mõista HEV laste ja nende vanemate kogemusi lapse kooliskäimisega. Eesmärgist lähtudes pidasin oluliseks välja selgitada, millised on HEV laste koolis õppivate laste ja nende vanemate kogemused seoses õppimisega tavakoolis, üleminekul tavakoolis HEV laste kooli ja õppimisega HEV laste koolis. Uurimuse viisin läbi HEV lastega, kes olid alustanud õppimist tavakoolis, kellele oli Rajaleidja koolivälise meeskonna poolt määratud kas tõhustatud või eritugi ja nad õppisid uurimuse tegemise hetkel HEV laste koolis põhikooli riikliku õppekava alusel. Uurimusse kaasasin ka nende laste vanemad. Uuring hõlmas kolme fookusgrupi intervjuud, kus igas fookusgrupis oli kolm last. Uuringus osalenud lapsevanematega viisin läbi kirjaliku intervjuu. Intervjuudest saadud andmete analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit.

Uurimuses osalejad tõid oma vastustes tavakoolis õppimise kohta välja nii positiivseid kui negatiivseid aspekte. Lapsed pidasid tavakoolis õppides tähtsaks sõpru ja lapsevanemad rõhutasid, et tavakool, mis asus kodu lähedal, tegi laste koolis käimise ohutuks ja turvaliseks. Sagedamini väljendati vastustes negatiivseid aspekte. Uurimuses osalejad rääkisid, et neil on olnud ebameeldivaid tundeid tavakoolis õppimisel ja nad meenutasid negatiivseid olukordi ning kiusamist tavakoolis. Vaatamata pingutustele tabas lapsi ebaedu õppimisel, millega seostuvad ebameeldivad emotsioonid, mis omakorda võivad olla stressiallikaks või põhjustada isegi füüsilist haigestumist.

Tavakoolist üleminekul HEV laste kooli tõid mitmed lapsed välja oma vastuseisu muudatustele. Et õppimine või hinded uues koolis paraneda võiksid, seda ei arvanud lastest keegi. See võib osutada mõttele, et lootust ja usku, et midagi võiks paremaks muutuda, ei ole. Samas avanes HEV laste kooli minekuga võimalus senisest raskustest pääseda.

Intervjuude põhjal saab öelda, et keerulisemate probleemide korral ei suuda HEV lapsed toime tulla tavakooli ja -õppe tingimustes. See omakorda tingib spetsiifiliste tugiteenuste vajaduse ja õppimise HEV laste koolis. Kuid kõige sellega võib kaasneda hoopis laiem probleem – mitmekesisus tavakoolis väheneb, HEV lapsed on „surutud“ kokku olema sarnastega, nende oskused ja võimalused mitmekesisemale suhtlemisele vähenevad. See aga võib tulevikus piirata nende sotsiaalset kaasatust.

Antud magistritöö piiranguks on õpilaste valim – kõik üheksa õpilast õppisid ühe kooli sama klassis. See võis tingida sarnasusi õpilaste vastustes. Lisaks võib töö nõrga küljena välja tuua uurimuses osalenute väikest koguarvu, mille tõttu ei saa uurimuse tulemustest teha üldistavaid järeldusi.

Käesoleva magistritöö teeb väärtuslikuks see, et minule teadaolevalt on see esimene kord, kui uuriti tavakoolist HEV laste kooli õppima asunud HEV laste ja nende vanemate kogemusi. Edaspidi võiks olla huvitav uurida HEV laste koolist tavakooli siirdunud õppijate ja nende vanemate kogemusi ning keskenduda eraldi kaasamisega seotud sotsiaalsetele ja õppimisega seotud probleemidele.

KASUTATUD MATERJAL

Arcidiacono, F. ja Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(1), 5–25. Kasutatud 28.03.2023, <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.1.02a/11445>

Beilmann, M., Soo, K, ja Kutsar, D. (2022) Jagatud mure on pool muret: Rahulolu kaasõpilaste ja koolieluga koolikiusamist kogunud õpilaste seas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 10(1), 2022, 61–89. Kasutatud 06.05.2023 <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2022.10.1.04/13655>

Begeny, J. C. ja Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education* 28(2), 80–94. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>

Buttross, L. S. (2007). Understanding Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Jacson, MS, USA: University Press of Mississippi.
Definitions of Communication Disorders and Variations. (...) Kasutatud 18.03.2023, <https://www.asha.org/policy/RP1993-00208>

Civitta Eesti. (2017). *Lõpparuanne. Eestisse tagasi pöörduvate perede laste õppima asumine*. Kasutatud 30.04.2023, https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/aruanne_0.pdf

Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (05.07.2022). *Riigi Teataja* I. Kasutatud 10.05.2023, <https://www.riigiteataja.ee/akt/105072022003?leiaKehtiv>

EASIE (2020). 2020 Dataset (2019/2020 school year) Country Report – Estonia. European Agency Statistics on Inclusive Education. Kasutatud 23.04.2023, https://www.european-agency.org/data/18773/datatable-country-report/2019_2020.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). Agency position on inclusive education systems. Külastatud aadressil <https://www.europeanagency.org/about-us/who-we-are/agency-position-inclusive-education-systems>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). Country information for Lithuania - Assessment within inclusive education systems. Kasutatud 04.04.2023. <https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/assessment-within-inclusive-education-systems>

Eesti Vabariigi põhiseadus (15.05.2015). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 02.03.2023, <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002?leiaKehtiv>

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*. Odense, Taani. Kasutatud 04.03.2023, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2018). *Euroopa Agentuuri kaasava hariduse statistika: Põhipunktid ja peamised järeldused (2014/2016)*. Toimetajad A. Watkins, J. Ramberg ja A. Lénárt. Odense, Taani. Kasutatud 20.03.2023, https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_et_0.pdf

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2022). *Eriõppe rolli muutmine: Lõplik kokkuvõttev raport*. Toimetajad M. Kyriazopoulou ja A. Kefallinou. Odense, Taani. Kasutatud 04.03.2023, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP-Summary-ET.pdf>

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (s.a). Agentuuri seisukoht kaasava hariduse süsteemide suhtes. Kasutatud 04.03.2023, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-ET.pdf>

Gillberg, C. (2022). *ESSENCE: autism ja teised neuroarengulised seisundid*. Uus suhtumine kaasuvatesse haigustesse, hindamise ja sekkumisse. Eesti Autismiliit, Vali Press OÜ.

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekül. (2022). Kasutatud 02.03.2023, <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-op-pekorraldus-ja-tugiteenused>

Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. (2020). Riigikontrolli auditiaruanne. Kasutatud 05.04.2023,

<https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikkusega/Pressiteated/tabid/168/ItemId/1306/View/Text/amid/557/language/et-EE/Default.aspx>

Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035. (2021). Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 04.03.2023,

<https://kultuurikoda.eu/wp-content/uploads/2020/04/Haridusvaldkonna-arengukava-2021-2035.pdf>

HARNO. (2022). Õpilase toetamine koolis. Kasutatud 02.03.2023, https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_õpilase_toetamiseks_2.pdf

Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused*. Tartu: kirjastus Studium.

Häidkind, P. ja Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 4(2), 60–88.

Kasutatud 20.03.2023, <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2016.4.2.04/8197>

Häidkind, P. ja Schults A. (2018a). Liikumispuudega ja krooniliste haigustega õpilaste õpetamine. E. Krull *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 668-670). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Häidkind, P. ja Schults A. (2018b). Autismispektri häiretega õpilaste õpetamine. E. Krull *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 650-652). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Jakobson, A. (2013). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire – müüdid ja tegelikkus. *Akadeemia nr 3*, lk 519-544.

Kallaste, E. ja Sõmer, M. (2017). *Kaasav ühiskond eeldab kaasavat haridust. Sinuga. Kevad*, lk 28-30. Kasutatud 10.03.2023, https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2017/07/Sinuga-kevad-2017_LK28-30.pdf

Karlep, K. (2015). Kaasamisega kaasnevad probleemid. *Eripedagoogika nr 46. HEV õpilaste kaasamine*, lk 40-73.

Kiive, E. (2019). Evelyn Kiive: tõeliselt kaasav haridus on keerukas ja kulukas. *Postimees*, 30. september. Kasutatud 05.03.2023, <https://arvamus.postimees.ee/6789473/evelyn-kiive-toeliselt-kaasav-haridus-on-keerukas-ja-kulukas>

Kiive, E. ja Schults, A. (2018). Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste õpetamine. E. Krull *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 647-649). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kivirand, T. (2012). Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. K. Hang ja H. Voog (toim), *Heade praktikate kogumik. Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi* (lk 55-57). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L. ja Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 8(1)*, 48–71. Kasutatud 20.03.2023, <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.1.03/11454>

Kuzemtšenko, M. (2010). Autism. *Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel. Teatmik õpetajatele*. E. Lepik ja T. Kivirand (koost). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda, Haridus- ja Teadusministeerium, lk 69-75.

Kuulpak, K. (2022). Anne Tiko: „Õpetades tulevasi sotsiaaltöötajaid õppisin ise väga palju.“ *Sotsiaaltöö erinumber "30 aastat sotsiaaltöö õpetamist Tallinna Ülikoolis"*, lk 28-32.

Kuusk, R. ja Kõiv, A. (2016). Nägemispuudega õpilaste õpetamine. E. Krull *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 662-667). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõiv, A. (2008). Nägemispuudelite rehabiliteerimine. *Eripedagoogika nr 29*, lk 31-37.

Kõrgesaar, J. (2020). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Kasutatud 12.03.2023,

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/69494/sissejuh_hariduslike_erivajadus_kastilus_v_eebi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Käsper, K. (2014). Puuetega laste eraldamine ei ole lahendus. *Postimees*, 28. märts. Kasutatud 05.03.2023,

https://arvamus.postimees.ee/2743196/kari-kasper-puuetega-last-eraldamine-ei-ole-lahendus#_ga=2.101109122.2002495432.1669399245-2072753447.1662823757

Lapse õiguste konventsioon. (1991). *Riigi Teataja*. Kasutatud 02.03.2023. <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

Labi, N. (2019). Kaasavast haridusest on kasu kõigile. *Õpetajate Leht*, 3. mai. Kasutatud 02.03.2023, <https://opleht.ee/2019/05/kaasavast-haridusest-on-kasu-koigile/>

Liba, P. ja Labi, N. (2018). Hariduslike erivajadustega laste toetamine: muudatused põhikooli ja gümnaasiumiseaduses. *Sotsiaaltöö* 3, 38-44.

Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk OÜ.

Leijen, Ä., Arcidiacono, F., ja Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>

Leppik, E. (2019). *Autismispektri häirega laste sotsiaalne kaasamine üldhariduskoolis Kagu-Eesti koolide näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava.

Loodus, T. (2020). Erivajadusega laps saab parema stardi edasises elus toimetulekuks erikoolis. *Eripedagoogika nr 62. EEL 30*, lk 40-45

Lääne, K. (2015). *Kiusamise ja vägivalda kogemus hariduslike erivajadustega ja tavaklassi õpilaste hinnangul*. Magistritöö. Tartu Ülikool, kasvatusteaduste õppekava.

Maaleht. (2020). *Pedagoogi ja lapsevanema arvamus: kaasav haridus viib suurema koolivägivallani*. 16. märts. Kasutatud 05.03.2023, <https://maaleht.delfi.ee/artikkel/89240951/pedagoogi-ja-lapsevanema-arvamus-kaasav-haridus-viib-suurema-koolivagivallani>

Miller, L. A., Wilt, L. C., Allcock, C. H., Kurth, A. J., Morningstar, E. M., ja Ruppard, L. A. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*.

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-30.

Neare, V. (2022). *Erivajadustega lapsed lasteaia ja koolis. Nende arengu ja õppimise toetamine*. Tartu: Atlex OÜ.

Nelis, P., Leijen, A. ja Kivirand, T. (s.a) Kaasava hariduse mõiste ja mudel kaasava hariduse rakendamiseks. Kasutatud 04.05.2023. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/kaasavharidus/files/pille_ali_tiina.pdf

Nelis, P. ja Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. Kasutatud 18.03.2023, <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.2.06/11685>

Padrik, M. (2016). Alakõne. M. Padrik ja M. Hallap (toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 305-356). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M. ja Hallap, M. (2016). Logopeedia alused. M. Padrik ja M. Hallap (toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 13 - 38). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M. ja Hallap, M. (2020). Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis. RITA-ränne projekt 2020.
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf

Paris, K. (2019). Hollandi spetsialist: senine suund oli vale. Erivajadusega õpilased õppigu erikoolides. Eesti Päevaleht, 17. juuni.
<https://epi.delfi.ee/artikkel/86472075/hollandi-spetsialist-senine-suund-oli-vale-erivajadusega-opilased-oppigu-erikoolidesf>

Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., ja Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. Kasutatud 16.03.2023.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1994661>

Plado, K. (2016). Ootused õpetajale kaasavas koolis. *Eripedagoogika nr 49. Kaasav kool*, lk 52-55.

Plado, K. (2021). Õpilase õppimise toetamine tema lähima arengu tsoonis. *Õpitulemuste vähendamine, asendamine ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine*. Harno, lk 16-18. Kasutatud 02.03.2023,
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/V2hendamine_2022.pdf

Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. (2006). *Riigi Teataja*. Kasutatud 02.03.2023. <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (01.09.2010). *Riigi teataja I*. Kasutatud 02.03.2023, <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (01.02.2018). *Riigi teataja I*. Kasutatud 02.03.2023, <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>

Raidla, U. ja Brin, I. (2016). Kuulmispuudega laste kõne. M. Padrik ja M. Hallap (toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 465-520). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rajaleidja. (s.a). Kasutatud, 04.05.2023, <https://rajaleidja.ee>

Rakaselg, J. (2020). Muinasjutt koolist. Kaasava hariduse valust ja hirmust. *Eripedagoogika nr 62. EEL 30*, lk 29-33.

Rakaselg (2023a). Ekspert: kaasav haridus vajab õnnestumiseks rohkem ressursi. *ERR*, 5. jaanuar. Kasutatud 04.03.2023, <https://www.err.ee/1608840538/ekspert-kaasav-haridus-vajab-onnestumiseks-rohkem-ressurss>

Rakaselg (2023b). Euroopalikud väärtusvalikud viivad paratamatult kaasava hariduseni. *Postimees*, 26. jaanuar. Kasutatud 04.03.2023, <https://arvamus.postimees.ee/7699762/jurgen-rakaselg-euroopalikud-vaartusvalikud-viivad-paratamatult-kaasava-hariduseni>

RHK-10 psüühika ja käitumishäirete klassifikatsioon: kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised. (1999). Maailma Tervishoiuorganisatsioon. Tartu: Tartu Ülikool.

Ritchie, J. ja Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice. Aguide for social science students and researchers*. Publications, Producer ja Thousand Oaks.

Räis, M., L., Kallaste, E. ja Sandre, S. L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Uuringu lõppraport*. Eesti Rakendusuuringute Keskus CENTAR. Kasutatud 18.03.2023, <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>

Saarevet, J. ja Häidkind, P. (2020). Arvamus: Kas kaasava hariduse rakendamine käib riigile üle jõu? Praegune lahendus on poolik. *Maaleht*, 23. märts. Kasutatud 05.03.2023, <https://maaleht.delfi.ee/artikkel/89320937/arvamus-kas-kaasava-hariduse-rakendamine-kaib-riigile-ule-jou-praegune-lahendus-on-poolik>

Saks, Õ. ja Sults, K. (2021). *Eesti õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes*. Magistritöö. Tartu Ülikool, eripedagoogika ja logopeedia õppekava.

Sepajõe, A. (2021). *Haridusliku erivajadusega õpilase subjektiivne heaolu kaasava hariduse kontekstis*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava.

Schults, A. (2018). Õpiraskused või kerge intellektipuu? E. Krull *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 631-633). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Sigus, H., Soodla, M. ja Mädamürk, K. (2023) Tava- ja eriklassis õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste lugemis- ja matemaatikaoskused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 11(1), 2023, 159–18. Kasutatud 09.05.2023, <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2023.11.1.07/17034> lk 163-164

Soo, K. ja Kutsar, D. (2019). Subjektiivne heaolu ja õiguse laste hinnangul. Kogumik: Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates. Statistikaamet, Tallinn, lk 18-31. Kasutatud 10.05.2023, https://www.stat.ee/sites/default/files/2020-07/Laste_subjektiivne_heaolu_kohalikus_ja_rahvusvahelises_vaates.pdf

Zimmer, P., Ojaste, A., Ravis, E., Reilson, M. ja Vill, S. (2023). Kuulmislangusega lapse toetamine kaasavas haridussüsteemis. *Õpetajate Leht* 3. märts. Kasutatud 14.04.2023, <https://opleht.ee/2023/03/kuulmislangusega-lapse-toetamine-kaasavas-haridussusteemis/>

Tark ja tegus Eesti 2035. (2019). Ekspertühmade tulevikuvisioonid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021-2035. Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 20.03.2023 https://haridusfoorum.ee/images/2020/Tark_ja_tegus_Eesti_2035.pdf

Tossebro, J. (2021). *Kaasava hariduse esilekerkimine, areng ja praegune olukord Norras*. Sotsiaaltöö, 4, lk 73-78.

UNESCO. (1994)., The Salamanca Statement and Frame work for Action on Special Needs Education. Kasutatud 04.03.2024 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Valk, A., Soo, K. ja Beilmann, M. (2023). Vaimne tervis ja heaolu õpikeskkonnas. Vaimne tervis ja heaolu. Eesti inimarengu aruanne 2023. Kasutatud 06.05.2023, <https://inimareng.ee/vaimne-tervis-ja-heaolu-opikeskkonnas/>

Vihalemm. T. (2014). Fookusgrupi intervjuu. Kasutatud 04.03.2023, <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>

Warnes, E., Done, E. J. ja Knowler, H. (2021). Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12525>

LISA 1

Lapsevanema intervjuu küsimused

1. Õppimine tavakoolis

1.1 Mitmendat aastat Teie laps õpib HEV laste koolis?

.....

1.2 Teie laps alustas kooliteed tavakoolis. Mis Teile meenub lapse õppimisest tavakoolis?

Mis oli hästi? Mis tekitas Teile muret?

.....

1.3 Kas oli midagi keerulist ja rasket? Mis see oli? Millised probleemid olid õppimisega?

.....

1.4 Kas oli veel muresid (käitumine, tundides osalemine, kodutööd jne) ?

.....

1.5 Milliseid tugiteenuseid Teie lapsele tavakoolis pakuti (või käisite mujal abi saamas) ja mil määral need toetasid Teie lapse arengut?

.....

1.6 Millised olid Teie lapse suhted kaasõpilaste ja õpetajatega?

.....

1.7 Kas lapsel oli ka sõpru ja millega nad koos tegelesid?

.....

1.8 Mis Te arvate, kas Teie laps oleks tulnud toime õppimisega ka kodukoolis?

.....

1.9 Kui on veel midagi lisada, siis palun kirjutage sellest.

.....

2. Mõtted ja tegemised liikumisel tavakoolist HEV laste kooli.

2.1 Kuidas tuli mõte kooli vahetada, et liikuda tavakoolist HEV laste kooli?

.....

2.2 Kust saite infot, et Teie laps vajab õppimistingimusi teistsuguses koolis?

.....

2.3 Kas kooli vahetamise mõte hirmutas Teid, kas olid ka mingid hirmud ja negatiivsed tunded, millele Te mõtlesite?

.....

2.4 Kas Te ise otsisite informatsiooni või andis keegi Teile edasi oma kogemusi selle kooli kohta? Kui jah, siis mida ta Teile rääkis.

.....

2.5 Millise „tee“ Te läbisite, et jõuda HEV laste kooli?

.....

2.6 Kas tegite otsuse kooli vahetamise kohta kiiresti või kahtlesite?

.....

2.7 Kui on veel midagi lisada ühest koolist teise ülemineku kohta, siis palun kirjutage sellest

.....

3. Õppimine HEV laste koolis

3.1 Kuidas Teie laps kohanes uues koolis?

.....

3.2 Kas oli ka midagi hirmsat, midagi teisiti, millega Te ei olnud arvestanud?

.....

3.3 Kuidas läheb õppimine?

.....

3.4 Kuidas selles kooli toetatakse õpilasi võrreldes kodukooliga või ei tehta midagi teistmoodi?

.....

3.5 Kas koolikorralduses on midagi teistmoodi ja kas koolipere teeb midagi teisiti kui tavakoolis?

.....

3.6 Millised on suhted õpilaste vahel ja kas Teie lapsel on sõpru selles koolis?

.....

3.7 Olete Te mõelnud sellest koolist tavakooli tagasimineku peale. Mis on seda seni takistanud?

.....

3.8 Kus võiks Teie laps, pärast põhihariduse omandamist selles kooli, õpingud jätkata?

.....

3.9 Kui on veel midagi lisada praeguse kooli kohta, siis palun kirjutage sellest.

.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helen Binsol

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose **Laste ja lastevanemate kogemused üleminekul tavakoolist HEV laste kooli,**

mille juhendaja on Merle Linno ,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Helen Binsol

18.05.2023