

Lihtsustatud õppekava ja põhikooli riikliku õppekava võrdlev analüüs

Teiste riikide – Soome, Leedu ja Šotimaa kogemuse võrdlus

Materjal on valminud Haridus- ja Teadusministeeriumi toel

riigieelarvelise toetuse kasutamise lepingu nr 10.1-8.1/16/1247 (põhikooli riikliku õppekava ja lihtsustatud riikliku õppekava võrdlev analüüs) raames

Maria Jürimäe

Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus

2017

Sisukord

Sissejuhatus	5
Aruande struktuur.....	7
Meetodid.....	7
Lühikokkuvõte	8
Ettepanekud	9
1. Õppekavade nüüdisajastamiseks	9
2. Uuendatud õppekava rakendumiseks	10
Õppekavade võrdlev analüüs	12
Struktuurierinevused	12
Erinevused üldosade sisus	12
Erinevused ainekavades	18
Analüüsi allteemad	18
Õpikäsitus.....	19
Õppe põhiülesanne	21
Õppemeetodid	21
Õppekeskkond	24
Koostöö	25
Inimkäsitus	25
Õppija eripäraga arvestamine	26
Võimetekohasus	28
Õppija areng	30
Individuaalne õppekava.....	32
Taotletavate pädevuste erinevad rõhuasetused	33
Sotsiaalsed oskused	34
Suhtluspädevus.....	35
Infooskused	37
Mõtlemisoskus	39
Probleemilahendusoskused	40
Õpipädevus.....	40
Enesekohased oskused	42
Jätkusuutlikkus.....	44
Tööga seonduvad oskused.....	44

Digipädevus.....	45
Matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiapädevus.....	46
Ettevõtlikkuspädevus	46
Väärtused.....	48
Üldinimlikud väärtused	49
Ühiskondlikud väärtused.....	50
Üldised demokraatlikud väärtused	50
Solidaarsus ja sidusus.....	52
Jätkusuutlikkus ja kultuuripädevus	53
Ühiskondlikud normid.....	54
Ainekavade võrdlus.....	55
Emakeel	57
Matemaatika	61
Võõrkeel.....	63
Teiste maade kogemused	63
Soome.....	64
HEV määratlemine.....	64
HEV laste haridus.....	65
Tendentsid kaasavas hariduses.....	67
HEV laste õppekava	68
HEV laste õppe tagasisidestamine	71
Tugimaterjalid ja tugisüsteemid	72
Šotimaa.....	73
HEV määratlemine.....	74
HEV laste haridus.....	75
Tendentsid kaasavas hariduses.....	76
HEV laste õppekava	78
HEV laste õppe tagasisidestamine	80
Tugimaterjalid ja tugisüsteemid	81
Leedu	82
HEV määratlemine.....	83
Tendentsid kaasavas hariduses.....	85
HEV laste haridus.....	87

HEV laste õppekava	88
HEV laste õppe tagasisidestamine	90
Tugimaterjalid ja tugisüsteemid	92
Kasutatud kirjandus.....	94
LISAD	98
LISA 1 Nelja riigi HEV hariduse võrdlustabel	98
LISA 2 Šotimaa HEV lapse arengu hindamistulemuste kokkuvõte	99
LISA 3 Vaadeldud riikide linke	107
Soome.....	107
Šotimaa.....	107
Leedu	108
LISA 4 Näide kodeeritud PRÕK üldosa tekstist.....	109
LISA 5 Näide kodeeritud LÕK üldosa tekstist	111

Sissejuhatus

Käesoleva analüüsi eesmärk on leida võimalusi Põhikooli riiklikku õppekava (edaspidi PRÕK) ja lihtsustatud õppekava (edaspidi LÕK) paremaks seostamiseks, et pakkuda kõigile õppijatele võimalusi just nende eeldustele ja arengutasemele vastavaks kaasavaks hariduseks. Selle eesmärgi täitmiseks on:

- võrreldud kehtivaid hariduse alusdokumente – PRÕKi ja LÕKi, eelkõige dokumentide üldosades välja toodud õpikäsitust ja väärtushinnanguid, vähesel määral ka mõnesid ainekavasid¹;
- intervjuueeritud HEV laste kaasamise kogemust omavaid õpetajaid teistest maadest – Soomest, Šotimaalt ja Leedust.

Igal inimesel on õigus kvaliteetsele haridusele. Lähtudes Eesti Vabariigi põhiseadusest², rahvusvaheliselt tunnustatud aluspõhimõtetest³ ning nii Eesti kui Euroopa Liidu liikmesriigi suundumustest⁴ on oluline väärtustada kaasava ühiskonna põhimõtted, sest kõigile antav võimalikult kvaliteetne haridus on üks inimõigustest ning aitab saavutada riigi majanduslikke ja sotsiaalseid eesmärke. See tähendab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist kogu haridussüsteemis alates alusharidusest kuni kõrghariduseni, sh ka mitteformaalõppes, HEV õpilastele vajaliku toe pakkumist⁵, mis võimaldab iga inimese potentsiaali võimalikult täielikku realiseerimist ja ummikteedeta liikumist haridussüsteemi erinevate õppevormide ja institutsioonide vahel⁶.

Seda suundumust on Eestis nii hariduspoliitiliste otsuste, õppe alusdokumentide kui ka õpetajate esma- ja täiendkoolituse tasandil ka väärtustatud. 2012 seisuga õppis tavakoolis 93 % HEV1 ja 28 % HEV2 lastest. Seda pole vähe, kuid võiks olla veelgi enam. Kaasav haridus on üheks võtmeideeks riiklikus haridusstrateegias 2020⁷. Ka kehtivad õigusaktid toetavad ja võimaldavad kaasamist, tavakoolides on üha enam avatud HEV õpilaste klasse⁸ (. See, et kõiki inimesi peetakse ka riigi tasandil õppimis- ja arenemisvõimeliseks, avaldub nt selles, et alates

¹ Kõigi ainekavade süsteemne võrdlus jääb selle analüüsi ulatusest välja, ehkki tulevikus (pärast üldosade aluspõhimõtete ja tekstide ühtlustamist) on ka selline analüüs kindlasti vajalik.

² Eesti Vabariigi põhiseaduses on selgelt määratletud demokraatlikud inimõigused ja võrdsed võimalused igale kodanikule: § 12 sätestab, et kõik Eesti Vabariigi kodanikud on seaduse ees võrdsed. § 28 rõhutab riigi ja omavalitsuse erilist hoolt puuetega inimeste eest, § 37 määratleb, et igaühel on õiguse haridusele.

³ UNESCO Võrdsete Haridusvõimaluste programm “Haridus kõigile” määratleb rahvusvaheliselt kõiki õppijaid kaasava hariduse kui põhiväärtuse.

⁴ EK teatis liikmeriikidele: Koolide arendamine ja õpetamise täiustamine, et anda noortele edasiseks eluks hea stardipositsioon“

EK teatis „Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All“

⁵ Vt nt Kanep 2008

⁶ Sest rahvusvahelised uuringud näitavad, et kaasamine kui selline ei pruugi tegelikult veel kaasa tuua ka HEV laste haridusvõimaluste laienemist (vt nt Hodgkinson 2012)

⁷ Haridusstrateegia üldharidusprogrammi mõõdikute seas on näiteks HEV1 (täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi vajavate õpilaste) tavakooli kaasatuse viimine 100 %ni ning HEV2 (raskete hariduslike erivajadustega) laste kaasamine kolmandikuni

⁸ Räis, Kallaste, Sandre 2016: 8

2000. aastast kehtib Eestis toimetuleku õppekava, mis võimaldab ka raske ja sügava puudega õpilastel võimetekohast haridust saada.

Kuna põhiharidus on kõigile kohustuslik, on ka kaasamise tuumaks just see haridusaste. Hetkel määratlevad põhihariduse standardi PRÕK ja selle lihtsustatud variant LÕK. Eestis on üldhariduse õppekava ja lihtsustatud õppekava eraldi dokumendid⁹. Üldhariduse eesmärgiseadet ja sisu reguleerib põhikooli riiklik õppekava, kuid erivajadustega õppijate, st lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppel olevate õpilaste jaoks on eraldi koostatud lihtsustatud riiklik õppekava¹⁰.

Nende dokumentide võrdlev analüüs teostati Haridus- ja Teadusministeeriumi toel. Selle tulemusi ja tehtud ettepanekuid saab kasutada riikliku üldharidusprogrammi elluviimiseks, et tagada kõigi õpilaste võimalikult optimaalne toetamine üldhariduse kaudu.

See eesmärk tuleneb Eesti elukestva õppe strateegiast 2020, mille üldeesmärk on, et kõigile Eesti inimestele oleks loodud nende vajadustele ning võimetele vastavad õpivõimalused kogu elukaare jooksul, et tagada neile isiksusena väärika eneseteostuse võimalused ühiskonnas, töö- ja pereelus. strateegiliste eesmärkide seas on nii elukestvaks õppeks võrdsete võimaluste tagamine kui ka õppes osaluse kasv. Eesti riik peab tagama kõikidele inimestele võrdsed võimalused saada võimetekohast kvaliteetset haridust. Endiselt on probleemiks erivajadustega lastele ja noortele võrdsete haridusvõimaluste tagamine. Strateegias tuuakse ühe kitsaskohana välja¹¹, et teoreetiliselt omaksvõetud ja dokumentides kinnitatud õpikäsitus, õppijate eripära ja individuaalsuse väärtustamine ning erivajaduste märkamine ei ole muutunud õppeprotsessi lahutamatuks osaks.

Ehkki riiklikud õppekavad üksi ei saa kaasa aidata strateegiliste eesmärkide elluviimisele, sest olulised on ka rakendus- ja tugimehhanismid, on samas nende eesmärkide rakendumise eelduseks siiski kooskõla erinevate riiklike õppekavade (PRÕK ja LÕK) vahel vähemalt üldisel haridusfilosoofilisel tasandil.

⁹ Taasiseseisvumise järgne Eesti esimene riiklik õppekava hakkas kehtima 1996. aastal, seda uuendasid perioodil 2000-2002 Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) tellimusel TÜ õppekava arenduskeskuse koordineerimisel tegutsenud töögrupid. Uuendati üldosa, läbivaid teemasid ning ka osasid ainekavasid. Hetkel kehtiv PRÕK on kehtestatud 2010-11 ja seda on muudetud 2014.

Lihtsustatud õppekava esimene versioon rakendus koolides 1998. aastal. 2003-2004 viidi ka lihtsustatud õppekavasse sisse muudatusi, et tagada suurem kooskõla üldhariduse õppekavade vahel. Muutus eelkõige üldosa ja läbivate teemade loend, ent muudatused puudutasid ka osasid ainekavasid. Toimetulekukooli õppekava esimene versioon võeti vastu 2000. aastal, selle uus versioon töötati välja perioodil 2001 - 2004. Hoolduskooli riiklik esimene riiklik õppekava töötati välja 2001 - 2004. aastal, enne seda nende laste arengu toetamist hariduseks ei klassifitseeritud.

LÕKi uuendati 2005. ja 2010. Hetkel kehtiv LÕK üldosa on täiendatud 2011. aastal.

¹⁰ Järgnevas analüüsis vaadeldakse LÕKi üldosa ja lihtsustatud õppekava osa. Toimetuleku ja hooldusõppekava on selliste erivajadustega õppijate jaoks, kelle õppe lõimimine PRÕKiga on suhteliselt keeruline, ent samas on olulised ühtsed demokraatlikud aluspõhimõtted, mis peaksid kajastuma LÕKi ühises üldosas (või kui PRÕK ja LÕK üldosad ühendada, siis vastavas ühise riikliku õppekava üldosas).

¹¹ Eesti elukestva õppe strateegia 2020 lk 5.

2016. aastal CentARi poolt teostatud põhjalik kaasava hariduse analüüsi esimese tulemusena tuuakse välja: „Õigusaktidega on koolidele ette antud võimalused ja vabadus rakendada kõiki vajalikke meetmeid, mida võiks vajada HEV õpilaste edukaks kaasamiseks tavaklassi.“¹² . Kõige üldisemal seadusandlikul tasandil on see väide igati adekvaatne, kuid kui süveneda õigusaktide detailidesse ja mõlema riikliku õppekava konkreetsesse sõnastusse, ilmneb, et selle võimaluse ja vabaduse rakendamine võib osutuda keerukaks ka selle tõttu, et õppe alusdokumentides esineb mitmeid erinevusi.

Aruande struktuur

Antud aruande osadeks on:

- Ettepanekud¹³ üldiseks kaasava hariduse rakendamiseks/ toetamiseks, kahes õppekavas eri aegadel sätestatud regulatsioonide ühtlustamiseks üldosade eesmärgiseadetes ja õpikäsituses ning aineõpetuse suurema kooskõla tagamiseks.
- Kahe õppekava üldosade võrdlev analüüs õpi- ja inimkäsituse, üldpädevuste ja väärtuste osas.
- Mõnede ainekavade aspektide kõrvutamine.
- Rahvusvahelised võrdlusandmed fookusega nende laste õppele, kes vastavad meie lihtsustatud õppekava sihtgrupile.

Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus analüüsis põhikooli riiklikku õppekava (edaspidi PRÕK) ja põhikooli lihtsustatud riiklikku õppekava (edaspidi LÕK), võttes fookusesse eelkõige õppe alusdokumentide üldosad - õppe sihiseade, õpikäsitus ja õpiväljundid. Üldosadele keskenduti seetõttu, et just nendes määratakse kogu õppekava kõige olulisemad sihid ja väärtussüsteem, mis kandub edasi ka ainevaldkondade õppesse. Analüüsi tulemustes selgus, et üldosades on õppekavati erinevusi, mis üsna tihti pole vaid marginaalsed, sõnastuslikud, vaid ka põhimõtteliselt erineva suunitluse, eesmärgistuse ja väärtustaustaga.

Meetodid

Eesti riiklike õppekavade tekstid on mahukad ja sisutihedad ning sõnastatud kantseliitlikus keeles. Selleks, et suurt infomassiivi hallata, süstematiseerida ja analüüsida, kasutati kvalitatiivset andmetöötlusprogrammi MAXQDA11.

Andmetöötlusprogrammi abil märgiti mõlema riikliku õppekava üldosas kõik olulisemad koodid – tähenduslikud üksused. Kodeerimine tuli teostada rida-realt, sageli sõna-sõnalt, haarates samas suuremaid semantilisi üksuseid, programm võimaldas erinevaid tekstiühikuid

¹² Räis jt. 2016: 8

¹³ Ettepanekute plokk on esitatud kohe aruande alguses, et lugeja, kel pole ajaressurssi kogu analüüsi süvenemiseks, saaks kiire idee põhitulemustest ja neist lähtuvatest soovitudest.

kordavalt kodeerida ja hiljem sarnaste koodide ja alakoodide esinemist kahes õppekavas süsteemselt võrrelda.¹⁴

Koodid ja allkoodid on välja toodu vastavates peatükkides, terviklikku koodipuud pole esitatud, kuna see kujuneks oma rohkem kui tuhande koodiga (millest antud analüüsis kasutati vaid osasid) liiga mahukaks. Näited kodeeritud PRÕK üldosa tekstist ja kodeeritud LÕK üldosa tekstist on toodud vastavalt lisades 4 ja 5.

Teiste riikide kohta info kogumiseks kasutati intervjuerimist. Intervjuude teostamisel osalesid Regina Herodes ja Lea Valt-Vatanen, lisaks ka töö autor. Igast riigist (Soome, Leedu, Šotimaa) intervjueriti vähemalt viit õpetajat, kel on HEV õpilastega töötamise kogemus, mõned täpsustavad vestlused toimusid ka KOV haridusspetsialistide ja ülikoolide õpetajakoolituse õppejõududega.

Lühikokkuvõte

LÕK üldosa § 2 sätestab, et ehkki tegemist on eraldi õppekava, peab õppe korraldamisel arvestama RÕK põhimõtetega.

Lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppe korraldamisel lähtutakse „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse” § 15 lõike 2 alusel kehtestatud põhikooli riiklikus õppekavas (edaspidi *põhikooli riiklik õppekava*) sätestatud põhihariduse alusväärtustest, õppe- ja kasvatuse eesmärkidest, õppimiskäsitusest, hindamis põhimõtetest, nõuetest õpikeskkonnale ning õpilaste ja vanemate teavitamise ja nõustamise korraldusest, võttes arvesse käesolevas määruses esile toodud erisusi ning õpilaste arenguvajaduste rõhuasetusi.

Teatud üldistustasandil see idee ka kehtib, ning üksikute üldosa teemade, nt hindamise juures, viidatakse LÕKis otseselt PRÕKi vastavale osale (st need osad on identsed). Valdavas osas on aga tegemist eraldiseisvate dokumentidega, milles on nii sarnasusi kui erinevusi ning PRÕK ja LÕK üldosade võtmeteemades (õpi- ja inimkäsituse, erinevate pädevuste rõhuasetused) tuvastati analüüsi käigus mitmeid olulisi erinevusi. Osa neist võivad olla juhuslikku laadi (dokumendid on mahukad, seetõttu võib mingi idee olla ühes või teises lihtsalt tähelepanu fookusest välja jäänud või erinevalt sõnastatud ja seetõttu ka erinevalt mõistetav), osa aga viitavad ka sellele, et arusaam õppimisest, õpetamisest ja inimese arengu toetamisest toetub mõlemas õppekavas erinevatele teoreetilistele alustele.

¹⁴ Koode oli kokku üle kahe tuhande. Neid sõnastati ja grupeeriti korduvalt ümber ning teatud valdkondades (eriti pädevuste puhul, mis sisaldavad ka väärtushinnangulist komponenti) oli mõnelgi juhul keeruline määratleda, kas tegemist on pigem pädevuse või väärtusega. Sellised kohad kodeeriti enamasti topelt – nii vastava väärtuse kui ka vastava pädevuse alla. Ehkki töö autor koodid ja allkoodid korduvalt üle vaatas, väljendavad need siiski autori arusaama ning mõni teine kodeerija võiks neid teisiti tõlgendada. Ühtse mõisteraamistiku tagamiseks on püütud lähtuda PRÕKis kasutatavatest määratlustest ja liigitustest (üldpädevuste loend, väärtuste loend), ent kuna suurem osa pädevuskirjeldusi hõlmab samas ka teisi pädevusi, on analüüsis välja toodud nii väärtuste kui pädevuste konkreetsemad allkoodid.

Need erinevused õppekavade üldosas:

- pole kooskõlas demokraatlike võrdse kohtlemise ideedega;
- kohati diskrimineerivad LÕK alusel õppivaid lapsi;
- kohati diskrimineerivad ka PRÕK alusel õppivaid lapsi;
- muudavad õpetajate töö õppe kaasaval kavandamisel keerukaks.

Ka ainekavades kirjeldatud taotletavates õpitulemustes on erisusi, millele on raske põhjendust leida. Näiteks on digipädevusele ja mitmesuguste digitaalsete abivahendite kasutamisele LÕK ainekavades ebaproportsionaalselt vähe tähelepanu pööratud. Samas suunatakse palju energiat emakeele ja matemaatika põhioskuste drilliks.

Sellest lähtuvalt on sõnastatud ettepanekud õppekavade nüüdisajastamiseks ja uuendatud õppekava rakendamiseks. Rakendusettepanekute esitamise vajadus tekkis analüüsi käigus ja need on analüüsi eesmärgiga kaudselt seotud, ent oluline on teadvustada, et muudatused dokumentides ei taga veel kaasava hariduse põhimõtete rakendumist. Pea kõik intervjueritud õpetajad rõhutasid, et kaasav haridus on hea, ent vaid juhul, kui õpetaja HEV lastega üksi ei jää, vaid rakendatakse võimalikult tõhusalt kõiki tugisüsteeme¹⁵

Ettepanekud

Tagamaks nii PRÕK kui LÕK järgi õppivate õpilaste õppimiseks ja arenemiseks ühtsed alused, mis lähtuvad nüüdisaegsest õpikäsitusest, sh õppijakeskse ja väljundipõhise õppe ideest ja riigis olulistest hariduslikest sihtidest:

1. Õppekavade nüüdisajastamiseks

1.1. Tagada põhihariduse standardi PRÕK ja selle lihtsustatud variant LÕK omavaheline kooskõla ning võrreldavus. Luua ühtne õppe alusdokumentide raamistik, mille alusel koolid ja õpetajad saaksid pakkuda kõigile õppijatele võimalusi oma võimete igakülgselt realiseerimiseks ning toetada kõikide õpilaste, sh tõhustatud või erituge vajavate õpilaste kõigi üldpädevuste arengut¹⁶.

1.2. Luua õigusruum, mis võimaldab vajadusel hariduslike erivajadustega (HEV) õpilasele võimaluse õppida osalt PRÕKi ja osalt LÕKi alusel, selleks kirjeldada lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppe aluspõhimõtteid ja taotletavaid õpitulemusi ühe ja ühise riikliku õppekava¹⁷ osana, nt selle lisades.

1.3. Õppekava rakendamiseks ja iga õpilase arengu maksimaalseks võimalikuks toetamiseks koostada metoodiline juhendmaterjal ja täiendada õppeainete õppeprotsesside kirjeldusi

¹⁵ Tugisüsteemide olulisust on rõhutanud ka Eesti autorid, nt Kanep 2008

¹⁶ Konkreetseid soovitusi uuendatava üldosa teksti osas, kasutades ära õppimise käsituse ajakohased sätteid kehtivast PRÕKist ja LÕKist, esitatakse selle aruande võrdleva analüüsi alapeatükkides

¹⁷ Terviklik õppekava koos asjakohaste lisadega soodustab koolide võimekust arvestada õppe kavandamisel ja korraldamisel õpilaste hariduslike erivajadustega lähtuvalt iga konkreetse õpilase eripärast ja vajadustest, arvestades nende individuaalset suutlikkust ja arengut ning kujundada nende valmisolekut elukestvaks õppeks.

metoodiliste soovitustega, mille alusel koolid/ õpetajad saavad koostada individuaalse õppekava või korraldada õpet õpilase individuaalsest arengu vajadusest lähtuvalt kas mingis konkreetses õppeaines või ainevaldkonnas. Selline juhendmaterjal toetab õpetajate ja tugispetsialistide võimalusi õppe kavandamisel ja korraldamisel, aitab kohandada eri õppeainete kavade osi vastavalt konkreetse lapse vajadustele ning võimaldab arvestada HEV õpilaste kogu spektrit, sh nii tõhustatud ja erituge vajavad kui ka mingis valdkonnas andekad õpilased.

1.4. Ajakohastada individuaalse õppekava alusel õppivate õpilaste põhikooli lõpetamise tingimusi, mis arvestavad nüüdisaegse õpikäsitluse põhimõtetega¹⁸, et tagada kõigile inimestele võimalus elukestvaks õppeks, õppe korraldamisel kasutatavat mitmekesisist ja õpilase arenguvajadusi toetavat metoodikat, õpilaste taju- ja mõtlemisprotsesside omapära.

Kui alusdokumentide kooskõla on tagatud, on kindlasti vajalik ka uuenenud õppekava rakenduskava koostamine sh reaalsete ressursside (inimesed – tugispetsialistid, HEV spetsialistid, koolitus, materiaalsed ressursid) planeerimine kaasava hariduse tõhusamaks rakendamiseks.

2. Uuendatud õppekava rakendumiseks

2.1. HEV lastele vajaliku toe tagamiseks hoolimata nende elukohast tuleks sarnaselt vaadeldud riikides toimivate süsteemidega¹⁹ kujundada kõikides Eesti omavalitsustes tugisüsteemide võrgustik, kus koostööd teevad (laste)arstid ja pereõed, arengupsühholoogid, (alushariduse) pedagoogid, erispetsialistid (eripedagoogid, logopeedid), sotsiaaltöötajad, kohalike omavalitsuste esindajad ja lapsevanemad. Koostöö eesmärgiks on mitte ainult laste erivajaduste võimalikult varane märkamine, vaid asjakohaste tugimeetmete võimalikult varajane rakendamine (määrava tähtsusega on esimesed kolm eluaastat, seejärel eelkooli-iga), meetmete tõhususe pidev monitooring ning vajadusel kohandamine ja muutmine vastavalt iga konkreetse lapse vajadustele ja arengule²⁰. Vajalik on institutsioon, nt kohaliku omavalitsuse haridusosakond/ Innove Rajaleidja keskused vms, kus on olemas spetsialistid ja ressursid koolide regulaarseks toetamiseks, nõustamiseks ja vajadusel lisaspetsialistide leidmiseks.

2.2. Tagada koolidele tugi HEV laste kaasamiseks – info, regulaarne nõustamine kohalike HEV spetsialistide poolt (nt KOV või Rajaleidja vm), abi konkreetsete õpilaste ja õpilasgruppide

¹⁸ nt iga inimese personaalse arengu ja edasimineku väärtustamist, õppe paindlikku korraldamist, õppes kasutatavat mitmekesisist ja õpilase arenguvajadusi toetavat metoodikat, õpilaste taju- ja mõtlemisprotsesside omapära arvestamist jne.

¹⁹ Soome, Šotimaa

²⁰ Just süsteemne sekkumine aitab kõige tõhusamalt kasutada kaasamise võimalusi, vt nt Lindsay 2007

õppe kavandamisel, pideval arengu hindamisel, tugispetsialistide leidmisel ja väljaõppes²¹, kavade pideval monitooringul ja korrigeerimisel²².

2.3. Kaasava õppe kavandamise hõlbustamiseks on üheks võimaluseks täiendada SA Innove hallatavat õppekavaportaali abimaterjalidega. Need poleks sätestavad, ent abistaksid õpetajaid õppekava kui dokumendi rakendamisel, nii õppe kavandamisel kui lapse arengu hindamisel (sedalaadi materjalid on olemas vaadeldud maadest Šotimaal, aga ka nt Austraalias). Sinna võiks koondada näidised erinevates vanustes õppijate erinevate valdkondade töödest. Tööd võiksid olla erineva tasemega, nendega võiks kaasneda kirjeldused ja analüüs. Selline materjal võimaldaks õpetajatel oma õppijate arengut hinnata, aitaks määratleda õppijate erivajadusi (nii üle- kui alla keskmise õpilaste puhul) ja kavandada õpet viisil, mis pakuks kõigile õpilastele väljakutseid. Tugimaterjalidega enda õpilaste tulemusi kõrvutades on õpetajal võimalik saada a) kinnitust, et lapse areng on eakohane või b) kinnitust, et lapse arengu toetamiseks tuleks otsida abi, sest tulemused võivad viidata HEVile.

²¹ CentARi analüüsi tulemuste osas toodi välja, et 70% õpetajate hinnangul, kellel oli kogemusi õpilase liikumisega tavaklassist eriklassi, võinuks õpilane jätkata õppimist tavaklassis, kui talle oleks võimaldatud täiendavaid tugimeetmeid. Peamiselt oleks õpilased vajanud täiendavaid selgitusi või oleks õpetaja vajanud abiõpetaja tuge. Seega on kaasamisel väga suureks takistuseks õpetajate piiratud ressursid. (Räis jt 2016: 9)

²² Sellise toe vajalikkus oli läbiv idee teiste maade õpetajate intervjuudes ja ka erinevad teadusuuringud viitavad sellele, et HEV lastele just nende erivajadusest lähtuva varase ja sobiva toe pakkumine võib nende vajaduste ilmnemist oluliselt vähendada ja aidata mitmel juhul lastel toime tulla ka tavaõppes (vt nt Kovas, Haworth, Dale, Plomin 2007, Frederickson, Jones, Warren, Deakes, Allen 2013) ning ka õpinguid jätkata (Kirjavainen, Pulkkinen, Jahnukainen 2016)

Õppekavade võrdlev analüüs

Struktuurierinevused

Erinev on ka õppekavade struktuur taotletavate ja õpiväljundite esitamise viis – PRÕKis on need nii üldosas kui ka ainekavades toodud kooliastmeti (st kolme aasta kaupa – 1. – 3- klass, 4. – 6. klass ja 7. – 9. klass). Selline struktuur on kasutusel juba alates 1996.a. õppekavast ja võimaldab õppe paindlikumat kavandamist ning lähtumist iga klassi ning ka iga konkreetse õppija eripärast.

Lihtsustatud õppekavas järgitakse teist jaotust. Õpiväljundid on kirjeldatud 2- või 3-aastase perioodi järel: 1. – 2. klass, 3. – 5. klass, 6. – 7. klass ja 8.- 9. klass. Sellise liigituse kasuks otsustasid õppekava loojad põhjendusel, et selline liigitus on seotud HEV õpilase tunnetusprotsesside arengu iseärasustega, mis erinevad nn tavaõpilase arengu etappidest. Võimalik, et kahe aasta kaupa kirjeldamine on otstarbekas, ent siin tuleks (vajadusel kohandades PRÕK õpiväljundeid) siiski leida mingi link ja ühisosa, et tagada kasvõi mingil tasemel võrreldavus.

Erinev ja omavahel ühendamata esitus teeb olukorra keerukaks eelkõige koolile ja õpetajale, kelle koolis/ klassis õpib korraga nii PRÕKi kui ka LÕKi järgi õppivaid õpilasi. Keeruline on koolil, kes peab koostama kahe riikliku õppekava alusel ühe tervikliku kooliõppekava²³. Keerulises olukorras ja suurema koormuse all on õpetaja, kes õpitulemusi klassiti lahti kirjutades peab opereerima kahe täiesti erineva struktuuriga dokumendiga.

Kui ühelt poolt HEV lapsele rakendatakse kaasavat õpet koos omavanustega, aga teiselt poolt on õppe kavandamise aluseks tsükliid, mille omavahelisi seoseid ja kooskõla on raske järgida, siis võib paratamatult kujuneda välja olukord, et klassis õpivad osad lapsed PRÕKi ja teised LÕKi järgi. Sel juhul on tegemist otsekui liitklassi mudeliga, kus paralleelselt (ja teineteisest suhteliselt sõltumatult) toimib kaks õppekava. Kaasava hariduse sisuline kavandamine on sel juhul õpetajale suureks väljakutseks ning on oht, et kaasav haridus võib taanduda üksnes ühes klassiruumis viibimiseks, klassis läbiviidavates ja klassiväliste tegevustes osalemiseks, kuid mitte kaasavaks õppeprotsessiks. See ei ole aga kaasav haridus õpikäsituse sügavamas tähenduses.

Erinevused üldosade sisus

Õppekava kui riiklik õppe alusdokument on ühtlasi ka väärtustekst – õppekavas kirjeldatakse seda, mida riigis ja ühiskonnas ning erinevate huvirühmade seisukohtade põhjal hariduses ja õppimise juures oluliseks ja väärtuslikuks peetakse.

Õppekava üldosas tuuakse välja kõige olulisemad hariduslikud põhimõtted ja sihid, mida peaksid oma tegevuses jälgima kõik õpetajad, olenemata sellest, millise aine tunde nad

²³ PRÕK § 24

annavad. RÕK ja LÕK õppekavade üldosade analüüsi põhjal selgus, et neis on palju sarnast, kuid mõlemas õppekavas on rida eesmärke, väärtuseid ja taotletavaid õpiväljundeid, mida paralleeldokumendis pole.

Väärtused²⁴

Ehkki LÕK ja PRÕK peaksid olema samasid väärtuseid kandvad alusdokumendid²⁵, on tegeliku kooskõla leidmine, eriti kooli/ õpetaja jaoks, kelle klassiruumis õpivad korraga nii PRÕK kui LÕK alusel õppivad õpilased, nende erinevuste tõttu keeruline ja töömahukas ülesanne.

Mõlema õppekava tekstis on viiteid **üldinimlikele väärtustele**, LÕKis kolmel korral, PRÕKis oluliselt rohkem, ent ka PRÕKi tekstis esinevad mitmed neist vaid alusväärtuste paragrahvis. Seega on alusväärtuste integreerimine õppeprotsessi ja taotletavatesse õpiväljunditesse teema, millele riiklike õppekavade edasi arendamisel tuleks tähelepanu pöörata.

Mõnesid väärtuseid, nt õppijate **eneseväärikust** ning **isiklikku õnne**, on mainitud ainult PRÕKis. Vaid PRÕKi üldosas esinevad koodid: **vabadus, inimõigused, otsustamisõigus, õiguspõhisus** ja **võrdõiguslikkus**. See on väärtusraamistik, mis kahtlemata kehtib ka HEV õpilaste puhul ning vajab kajastamist nende õpet sätestavetes regulatsioonides.

Avatus on kood, mida PRÕKi tekstis leidub rohkelt, nii otseselt kui ka kaudsemalt: avatusega seotud väärtustest eraldi välja toodud **sõnavabadus, õigus kriitikale, sallivus, eelarvamuste vaba suhtumine, mitmekesisuse väärtustamine**. LÕKi üldosas esinevad avatusega seotud koodidest vaid **sallivus** ja **inimliku mitmekesisuse väärtustamine**. Sallivus erinevuste suhtes ja kaaslaste (HEV) mõistmine on olulised väärtused, ent kehtiva alusdokumendi tekst võimaldab tõlgendust, et sedalaadi sallivust vajavad eelkõige HEV lapsed, kes õpivad koos ja nn tavalastest eraldi. Kui väärtustada tõeliselt kaasavat haridust võiks mõlemas õppekavas haridusliku sihina sätestada pigem avatud hoiaku erinevuste suhtes ja kaaslaste vajaduste (sh HEV) mõistmise.

Vaid PRÕKi üldosa tekstis on sihina välja toodud **õppija eneseteostus, innovatsioon ja innovaatus²⁶, õppija aktiivsus, ettevõtlikkus** ja **kodanikualgatus**. LÕKis pole neile väärtustele ühtki otsest viidet. See osa lihtsustatud õppekavast vajab nüüdisajastamist võrdse kohtlemise põhimõtetest lähtuvalt²⁷. Demokraatlikus, kaasavas kodanikuühiskonnas on väga oluline väärtustada kõigi osapoolte ja huvigruppide häält ja panust. Selle harjumuse kujundamisele saab palju kaasa aidata kaasav haridus, milles aktiivsust, kodanikualgatus ja ettevõtlikkust nt õppe eesmärgistamisel, õppeviiside- ja meetodite üle otsustamisel, hindamisel ja tagasisidestamisel oodatakse kõigile õpilastelt, sh kindlasti ka neilt HEV õpilastelt, kes õpivad LÕK alusel.

²⁴ Nii väärtuste, õpikäsituse kui pädevuste erinevuste kohta saab detailsemat infot vastavatest peatükkidest ja alapeatükkidest. Siin on kokkuvõtvalt välja toodud kõige olulisemad erinevused.

²⁵ Vt LÕK preambula § 2

²⁶ Mida peetakse väga oluliseks tulevases töömaailmas edukaks toimimiseks, vt nt Black & Lynch 2004

²⁷ Vastasel juhul võib jääda mulje, et eeldame aktiivset algatust ja ettevõtlikku hoiakut ainult ühiskonna teatud liikmetelt ja need, kellele tavaõppekava jõukohane pole, ei tohiks initsiatiivi üles näidata

Õppija endast lugupidamine esineb koodina nii LÕKi kui ka PRÕKi üldosas, viimases siiski vaid õppe alusväärtuste loendis. Õpiväljunditena on taotletud küll õpilase lugupidamist oma perekonna, klassi, koolist, kunsti ja kultuuripärandi vastu, kuid mitte lugupidamist enda vastu. Õppekavade edasiarendamisel tuleks sarnaselt LÕKiga ka PRÕKis ära märkida õppija endast lugupidamine, seda enam, et alusväärtusena on see kajastatud ja seega peaks leidma oma koha ka taotletavate õpiväljundite seas.

Õpikäsitus

Õppe põhiülesanne on põhikooli riiklikus õppekavas ja põhikooli lihtsustatud õppekavas sõnastatud erinevalt. Hetkel kehtiv sõnastus võimaldab tõlgendust, et LÕKi alusel põhikooli lõpetaja puhul väärtustatakse võimalikult iseseisvat toimetulekut, kuid võrdväärselt RÕKiga ei peeta oluliseks **mitmekülgset, loovust, edasist elukestvat õpet ja arengut**²⁸. Mitte üksnes poliitiliselt korrektne, vaid ka teaduspõhine oleks ka LÕKi järgi õppivatele HEV õpilastele sihiks seada, et nad leiaksid oma **huvidele ja kalduvustele vastava töö**.

Samas eeldatakse, et LÕK 9. klassi lõpetaja „suudab **majandada ennast ja oma perekonda**“. Kui see on tõesti siht, mida oodata lihtsustatud õppekava alusel põhikooli lõpetanult, siis peaks sedasama eeldama ka PRÕKi alusel põhikooli lõpetanult.

Õpikeskkonna erinevad aspektid on LÕK üldosa tekstis praktiliselt esindamata. Sarnaselt PRÕKiga peaks ka LÕKis sätestama nõuded õppekeskkonnale: **turvalisus, kehalise tegevuse võimaldamine, võimalus õppeks ka väljaspool kooli ruume ja digikeskkondades**.

Samas leidub LÕKi tekstis ideid, milles muutunud õpikäsitus on väljendatud täpsemalt ja arusaadavamalt, kui paralleeldokumendis, väärtustatakse

- läbivamalt **emotsionaalset kontakti ja õpilase eneseusu toetamist**²⁹.
- **mängu kaudu õppimist**, mis on LÕKi üldosas (ja ka PRÕK ainekavades) esindatud, ent millele pole PRÕKi üldosas ühtki viidet.

Erinevusi on ka **koostöö käsitluses**. LÕKis on välja toodud koostöö kutseõppe korraldajate ja eripedagoogidega, PRÕKis on enam mainitud **õppija kaasamist, kooli-kodu-kogukonna kolmepoolset koostööd, rahvusvahelist ja üle-eestilist koostööd**. Taas tasuks need teemad üle vaadata ja ühildada, sest ka HEV lapsed vajavad lisaks piirkondlikule ka laiemat koostööd..

Õppe **jõukohasust** rõhutatakse korduvalt LÕKis ja ühel korral ka PRÕKis, samas on PRÕKis korduvalt sätestatud eakohasus, kood, mis puudub LÕKis³⁰. Üks võimalus ea-, jõu- ja

²⁸ Mis kõik on aga väärtused, mida tänapäevases õppimise ja õpetamise protsessis oluliseks peetakse, vt nt Darling-Hammond, Barron, Pearson, Shoenfeld, Stage, Zimmermann, et al 2008.

²⁹ Just viimase olulisust õppeprotsessi tulemuslikkuses kinnitavad ka mitmed teadusuuringud, vt nt Dweck 2000 ja Dweck 2009

³⁰ Kuna LÕK laste areng pole normikohaselt „eakohane“. Nende kahe idee tasakaalu leidmine seostub vajadusega vaadata üle PRÕKi ainekavades esitatud õpitulemused – juhul, kui need mõistliku³⁰ aja jooksul ka õppematerjali

võimetekohasuse seonduvate vastuolude ületamiseks on kasutada terminit „arengule vastav“. Reservatsioonidega tuleks suhtuda mõiste „võimetekohaselt“ kasutamisse teatud kontekstides, nt LÕKis toodud „võimetekohane õigusnormide ja demokraatia põhimõtete järgmine“.

LÕKis on võrreldes PRÕKiga väga vähe juttu õpimotivatsioonist, kordagi ei mainita õpihuvi, õpihimi, õpimotivatsiooni vms. PRÕKi üldosas on need ideed aga korduvalt ja mitmes kontekstis välja toodud.

Vaid PRÕKis on sätestatud:

- aktiivõppe meetoditele sh uurimusliku õppe ja projektõppe kasutamine;
- õpikoormusega arvestamine, nt aja võimaldamine huvitegevuseks;
- võimalus arvestada IÕK raames ka koolivälist õpet;
- õppija kogemustega, soovide ja huvidega, samuti soo, ja tausta (perekondlik ja kultuuriline) arvestamine;
- õppijale valikute võimaldamine.

Kõik need sihid peaksid kajastuma ka LÕKis.

LÕKi üldosas on 7. klassi lõpetaja puhul eesmärgiks seatud, et ta **oskab märgata oma õpiraskusi, küsib raskuste korral abi ja kasutab seda**. PRÕKis sellist õpiväljundit nii selgelt sõnastatuna ei ole. Kuna oskus oma õppimist jälgida, võimalikke õpiraskusi märgata ja abi otsida on vajalik absoluutselt kõigile õppijatele, tuleks see sätestada ka PRÕKi üldosas.

LÕKi üldosas on välja toodud ka detailsemaid kerge vaimupuudega lapse arenguetappide kirjeldusi, mille võiks olla pigem vastav erialakirjandus.

Pädevused

Pädevused hariduslike sihtidena võiksid olla ühised kõigile õppijatele, igaüks liiguks nende poole vastavalt oma eripärale, ent siht (suund) võiks olla sama. Siiski esineb PRÕK ja LÕK üldosade pädevuste ja nende komponentide loendis mitmeid erinevusi.

Sotsiaalse- ja suhtluspädevusega seonduvatest koodidest esinevad vaid PRÕKis

- suhtlemisjulgus,
- suhtlus (digi)kogukondades,
- võõrkeelse suhtlemisega seonduvad sihid;
- info tõlgendamine, kriitiline analüüs, selle üle arutlemine, väidete õigsuse, info usaldusväärsuse ja ajakohasuse hindamine, fakti ja arvamust eristamine.

kohandades (lihtsustades) ja õpiabi rakendades paljudele õpilastele siiski liiga keerukaks osutuvad, on võimalik, et tegemist pole kõigile vajaliku minimaalse haridusstandardiga.

Kõik need oskused võiksid vähemalt sihina olla kajastatud kõigi õppijate õppekavades lähtudes sellest, et iga konkreetne õpilane saavutab need küll erineval individuaalsel tasemel, ent püüdleb nende poole.

Ka LÕKis on mitmeid sotsiaalse ja suhtluspädevusega seonduvaid sihte, mida PRÕKi üldosa tekstis nii otseselt välja toodud pole:

- ise kaaslastele abi osutamine;
- mänguuskused;
- kontakti loomine ja säilitamine kaaslaste ja täiskasvanutega;
- suhtlusprobleemide lahendamise oskus;
- oma soovide esitlemine;
- oskus seista oma õiguste eest;
- oskus mitte kahjustada kaaslast.

Kõik need sihid võiksid olla konkreetsetelt väljendatud ka PRÕKi üldosas.

Viited **digitaalsele suhtlusele** ja **digikogukondadele puuduvad** LÕK tekstis täiesti. Arvestades digisuhtluse osakaalu tänases töömaailmas ja inimeste muudes elusfäärides on see valdkond, millega kahtlemata peaksid olema tuttavad kõik põhiharidust omandavad õpilased. LÕKi alusel õppivate õpilaste puhul ei väärtustata oskust **osaleda digitaalses sisuloomes**, vähemalt mitte sel määral, et neid õppekava üldosas eraldi välja tuua. Veelgi enam, LÕKis ei mainita üleüldse infoloomete oskuseid, õppijat käsitletakse vaid info kasutajana. Tõsi, ka PRÕKi üldosas on info loomist mainitud vaid ühel korral. Arvestades õpikäsitusega sätestatud õppija aktiivset rolli vajavad infoloomega seotud ideed mõlemas õppekavas ülevaatamist.

Info erinevate tüüpide loendid, mida õpilased peaksid mõista ja kasutada suutma, on PRÕKis ja LÕKis kohati erinevad³¹, LÕKi tekstis mainitakse skeeme ja sümbboleid ka väljaspool matemaatika konteksti, PRÕKi üldosas piirduakse nende kahe info tüübi puhul vaid matemaatikaga. PRÕKi üldosas nimetatakse pilte, multimeediat, diagramme ja andmeid, mida paralleelõppekavas tekstis välja toodud pole. Selline erinevus pole kindlasti põhjendatud, just piltide ja multimeedia kasutamine võimaldab keerukat infot LÕK alusel õppivatele õpilastele sobival viisil esitada.

Ka **mõtlemisioskusega** seotud koodidest on sellised, mis esinevad vaid PRÕKi tekstis, nt **mõtlemise paindlikkus**, **muudatustele reageerimine** ja **loovus**. LÕK üldosas ei ole kordagi viidatud loovusel, PRÕKi üldosas on seda tehtud 16 korral – loovus, loovmõtlemine, loovad tegevused ja loov eneseväljendus. Ehkki loovuse mõiste ei ole õppekava kontekstis üheselt määratletud, ei tohiks mingil juhul loovaid tegevusi ja loovat eneseväljendust väärtuseks seada vaid nende laste puhul, kes on suutelised õppima tavaõppekava alusel. Ka **probleemilahendusoskusega** seonduvaid koode on rohkem ja mitmekesisemalt PRÕKi üldosas.

³¹ Sarnasused tuuakse välja infooskuste alapeatükis.

Ehkki enesekohaste oskustega seonduvaid sihte väärtustatakse mõlema õppekava üldosas, on nii oma tegevuse kavandamise kui valikute tegemise oskuste kujunemisele palju enam tähelepanu pööratud PRÕKi üldosas (mõlemaid on mainitud kuuel korral, LÕKi üldosas kumbagi aga vaid ühel korral). PRÕKi üldosas on rohkem ja mitmekesisemalt kirjeldatud ka tahtelisi omadusi. Vaid PRÕKi üldosas on välja toodud **valikute tegemine, otsuste langetamine, oma otsuste eest vastutamine, oma plaani järgimine ja ideede teostamine**³². Need hariduslikud sihid kindlasti olulised ka LÕKi alusel õppivatele lastele. Ehkki on õpilasi, kelle jaoks nii valimine, otsuste langetamine kui ka vastutamine on keerukamad, saab sobiva toe, harjutamise ja õpikeskkonna abil oluliselt toetada kõigi õppijate suutlikkust ka selles valdkonnas.

Enesekontroll on ainus selle valdkonna kood, mida LÕKi üldosas esineb paralleeldokumendist enam. Võrdselt on välja toodud oma tegevuse mõtestamine ja korrigeerimine. Kõigi ülejäänud aspektide osas on PRÕKi tekstis enesejuhtimisega seonduvaid koode enam. Riiklike õppekavade edasiarendamisel tuleks need loendid üle vaadata ja rohkem ühtlustada.

Suutlikkus oma tegevust, sh õppimist **reflekteerida**, on üks ennastjuhtiva elukestva õppija võtmetunnuseid, selle allkoodi lõikes on rõhuasetused veidi erinevad. LÕKi üldosas on eesmärgina sätestatud sallivus, **kaaslaste erivajaduste mõistmine, oma võimaluste ja piirangute teadvustamine**. Need ideed sobivad kõigi õppijate õppe alusdokumentidesse, kuid esitatuna vaid LÕKi kontekstis võimaldavad nad ka tõlgendust, et lähtuvalt oma hariduslikust erivajadusest peaksid õpilased mõistma, et nende võimed pole võrreldavad kaaslaste omadega ja tegema vastavaid haridus- ja töövalikuid. Sellise tõlgendusviisi võimaldamine õppe alusdokumentides pole kooskõlas kaasava hariduse ideedega.

Tervislike eluviisidega seonduvaid koode on PRÕKi üldosas oluliselt enam kui LÕKi üldosas. See on teema, mille osas tuleks õppekavasid ühtlustada, sest võimalikult terve keha ja vaim ning teadlikkus tervislike eluviiside järgmisel on kahtlemata hariduslikuks sihiks, mis oluline absoluutselt kõigile õppijatele.

Digipädevus on riiklike õppekavade kõige uuem pädevus. Hetkel jääb digipädevusega seonduv ka PRÕK üldosas üsna eraldiseisvaks – selle pädevuse komponendid pole välja toodud kooliastmete pädevustes (vähemalt mitte ammendaval viisil) ja veelgi vähem kajastub see pädevus LÕKi kui lihtsustatud põhihariduse standardi tekstis.

Ka matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiapädevus on õppekavas uus pädevus. Sarnaselt digipädevusega esineb see tervikuna eelkõige vastavat pädevust kirjeldavas sättes ning kohati ka erinevate tehnoloogiate kasutamist väärtustavates õpiväljundites. Mujal on viiteid kas loodushoidlikule käitumisele või matemaatika kui meetodi ja spetsiifilise keele tundmisele.

Tööga seonduvad oskused on samuti LÕKi üldosas kohati isegi rohkem kajastatud kui PRÕKis. Taas tuleks kaaluda paralleelõppekavade sihiseade ühtlustamist – ka PRÕKi alusel õppija jaoks peaks olema oluline tööharjumuse kujunemine.

³² Mis kõik on väga olulised ka õppija motivatsiooni kujunemisel vt nt Deci & Ryan 2008

Erinevused ainekavades

Antud analüüsi maht ei võimaldanud ainekavade detailset võrdlust. Sellise võrdluse otstarbekus on ka kaheldav, sest:

- LÕKi ainekavade koostamise lähtekohaks on olnud idee, et kerge vaimupuudega laps vajab põhimõtteliselt teistsugust õpet kui nn tavalapsed. IÕK koostamise ja rakendamise juhendi³³ kohaselt tuleb lastele, kes õpivad LÕKi alusel, lähtuvalt nende puudest rakendada täiesti erinevat õppesisu, st PRÕKi ja LÕKi ainekavad ei pea ega saagi olla sarnased ja võrreldavad. Samas on antud analüüsi koostamiseks intervjueritud teiste riikide³⁴ õpetajad väljendanud pigem arvamust, et õppe sisu ja ka taotletavad sihid (väljundid) võiksid kõigile õppijatele olla sarnased, ent erinevus on antava abi hulgas, samuti sisu sügavusel/ õpiväljundite raskusastmes.
- LÕKi ainekavades on võrreldes PRÕKi ainekavadega oluliselt enam didaktilisi juhiseid ja vastavas vanuses HEV lapse arengukirjeldusi. Need on vajalikud materjalid, ent nende koht võiks olla pigem õppekava rakendumist toetavate tugimaterjalide hulgas, mitte määruse tekstis.

Analüüsi allteemad

Antud analüüsis võrreldakse PRÕKi ja LÕKi üldosade (LÕKi puhul nii preambula kui LÕK üldosa) olulisemaid teemasid, mis on liigitatud erinevate koodide alla.

Õpikäsitus ja sellega seonduv õpetamise ja õppekeskkonna käsitus on iga õppe alusdokumendi läbivaks teljeks. Antud analüüsi raames võrreldakse PRÕKi ja LÕKi õpikäsitust üldisemalt ning konkreetsemate alapunktidenä **õppe põhiülesannet, õppemeetodeid ja õpikeskkonda**. Õpikäsitusega kaudsemalt seostub **koostöö** punkt, milles on välja toodud, kes ja kellega õppeprotsessi kavandamisel ja teostamisel koostööd tegema peaksid.

Inimkäsituse all vaadeldakse nii üldist arusaama inimesest /õppijast kui õppijate variatiivsusest (iga õppija eripärast) ja sellega arvestamise võimalustest. Kuna analüüsi fookuses on just HEV õpilaste kaasamine, tuuakse eraldi välja üldosade aspektid, mis seostuvad **õppijate eripäraga** arvestamise, **võimetekohase** õppe idee, õppijate **arengu** ning **individuaalse õppekavaga**.

Võrreldakse ka **taotletavate pädevuste rõhuasetusi**. Kuna pädevused on paljuski kattuvad ja üksteisega seotud, on analüüsis eristatud konkreetsemaid oskuseid: sotsiaalsed- ja enesekohased oskused, suhtluspädevus, infooskused, mõtlemis- ja probleemilahenduskused, õpipädevus, jätkusuutlikkus, tööga seonduvad oskused, digipädevus, matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiapädevus, ettevõtlikkuspädevus. Õppekava on alati ka väärtustekst – nii õpi-, kui inimkäsitus toetuvad teatud alusväärtustele ning väärtushoiakud on ka pädevuste oluliseks

³³ Erg, Karlep, Kontor, Kõrgesaar, Pastarus, Plado, Pormeister, Tõnisson, Täht, Viitar 2004

³⁴ Soome, Leedu ja Šotimaa

osaks. Seetõttu on analüüsis eraldi vaadeldud ka PRÕKis ja LÕKis otsesemalt deklareeritud **väärtuseid**, mis tihedalt seostuvad kultuuri- ja väärtuspädevusega.

Õpikäsitus

PRÕKis on õpikäsitus kirjeldatud oluliselt põhjalikumalt kui vastav LÕK vastav osa³⁵. PRÕKis on kirjas näiteks, et:

Õpilane on õppeprotsessis aktiivne osaleja, kes võtab võimetekohaselt osa oma õppimise eesmärgistamisest, õpib iseseisvalt ja koos kaaslastega, õpib oma kaaslasi ja ennast hindama ning oma õppimist analüüsima ja juhtima.

Omandatud teadmisi rakendatakse uutes olukordades, probleemide lahendamisel, valikute tegemisel, väidete õigsuse üle arutledes, oma seisukohti argumenteerides ning edasiste õpingute käigus.

Õppimine on elukestev protsess, milleks vajalikud oskused ja tööharjumused kujunevad põhihariduse omandamise käigus.

PRÕKi õpikäsituse regulatsioonis on näha kooskõla teaduspõhiste ideedega, mida kokkuvõtvalt nimetatakse nüüdisaegseks (või muutunud või uueks) õpikäsituseks (edaspidi MÕK³⁶). PRÕKi üldosa läbib idee, et õpetaja on eelkõige sobiva õpi- ja arengukeskkonna looja, mitte niivõrd teadmiste „andja“ ning õppija on aktiivse osaleja, mitte ainul ülekantavate teadmiste „vastu võtja“ rollis.

Selline käsitus on omane nii PRÕKi üldosale kui ka ainevaldkonnakavade üldeesmärkidele. Ainekavad ise on kirjeldatud viisil, mis lubab tõlgendamisel lähtuda ka traditsioonilisest „teadmiste andmise“ käsitlusest ning nende mahukus ning õppevara keerukus, kombineerituna õpetajate sooviga kogu õppekava „läbi võtta“ võib viia olukorrani, et PRÕK, vähemalt teatud õppeainete lõikes osutub liiga keerukaks ka õpilastele, kes on suhteliselt võimekad.

Nüüdisaegsele õpikäsitusele viitavaid/ sellega haakuvaid ideid esineb vähesel määral ka LÕKis, ent need pole esitatud nii süsteemselt. Mõned ideed, nt õpikeskkonna erinevate aspektide väärtustamine, on LÕK üldosa tekstis praktiliselt esindamata (vt Tabel 3 lk 24).

Samas leidub LÕKi tekstis ideid, milles MÕK on väljendatud täpsemalt ja arusaadavamalt, kui paralleeldokumendis. Näiteks väärtustatakse läbivamalt emotsionaalset kontakti ja õpilase eneseusu toetamist³⁷ (nimetamata seda küll vaimse või emotsionaalse õpikeskkonna loomiseks, ent idee on sama ning otseselt sõnastatuna lugejale isegi arusaadavam).

³⁵ Kuna õppekava on õppimise alusdokument, siis avaldub õpikäsitus (nagu ka inim- ja teadmiskäsitus) selles üldiselt – mitte üksnes vastavas sättes, vaid kogu tekstis. Vt nt Ornsetin ja Hunkins 1998.

³⁶ Tartu Ülikool kasutab selles kontekstis pigem lühendit NÕK – nüüdisaegne õpikäsitus, ent Haridus- ja Teadusministeerium, kes selle analüüsi teostamist toetas, eelistas kasutada lühendit MÕK, kuna see on haridusasutustes enam levinud. Seega on tekstis edaspidi kasutatud MÕKi (kuid kes soovib, võib seda lugeda kui NÕKi).

³⁷ Selle olulisusest nt Dweck 2000 ja Dweck 2009.

LÕKis on mitmel korral mainitud ka mängu: õppemängude kasutamist, süžeeid ja dramatiseeringuid. PRÕKi üldosa tekstis pole mängu kaudu õppimisele ühtki viidet³⁸, ehkki õpilase arengu, õpitulemuste seostatuse ja püsivuse huvides on see oluline, sest just mängu kaudu õppimine võimaldab väljakutseid, positiivseid emotsioone ja selle kaudu ka püsimaid seoseid ajus³⁹.

Paralleelselt MÕKiga haakuvate ideedega on mõlema õppekava üldosas ka ideid, mis pigem ei lähtu MÕKist või võimaldavad ambivalentseid tõlgendusi – neid võib mõista ka viisil, mis pole MÕKiga kooskõlas. Näiteks PRÕKi kujundava hindamise kirjeldus (§ 21):

Kujundav hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega.

on väga heaks aluseks kaasava hariduse korraldamisele. Samas järgneb sellele kokkuvõtva hindamise kirjeldus (§ XXX), milles toodud näiteks:

Hindega „2” ehk „puudulik” hinnatakse vaadeldava perioodi või vaadeldava teematika õpitulemuste saavutatust, kui õpilase areng nende õpitulemuste osas on toimunud, aga ei võimalda oluliste raskusteta hakkamasaamist edasisel õppimisel või edasises elus.

Raskustega hakkamasaamine edasisel õppimisel seostub otseselt sellega, kuidas ja millest lähtudes – kas standardsetest õpiväljunditest või individuaalsetest, just sellele õppijale seatud õppe-eesmärkidest – õpet kavandada, läbi viia ja hinnata⁴⁰.

Kui õppe korraldamise sihiks on seatud kõikidele ühetaoline kõrge „latt”, mille varjatud eesmärk on selekteerida erinevatel aladel nt gümnaasiumi (kõrgkooli) jaoks sobilikke õppureid, siis ei ole seda kuigi lihtne ühendada kaasava hariduse ideoloogiaga.

Ka LÕKis leidub kohti, mis tõlgendatavad pigem traditsiooniliselt, kui MÕKi vaimus. Näiteks esineb korduvalt viiteid „õpilase rollile“:

3.1.2. Õpetuse põhitähtsuseks on õpilase rolli mõistmine ja vastavate alusoskuste omandamine koosteguvuse ja matkimise tasandil: kuulamine, vaatlemine, matkimine, tegutsemine näidise järgi, võrdlemine, rühmitamine, adekvaatne reageerimine korraldustele, osalemine dialoogis, produktiivse tegevuse tulemusele orienteerumine, tegevusse lülitumine ning ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumine, oma välimuse ja õppevahendite korrashoid, omandatud praktilise tegevuse (toimingute) struktuuri ettekujutamine.

Kirjeldataud oskused on õppimise juures tõesti olulised, ent viitavad eelkõige õpilase passiivsele rollile: kuulamine, vaatlemine, matkimine, näidise järgi tegutsemine, korraldustele allumine

³⁸ Küll aga leidub viiteid mängu kaudu õppimisele PRÕKi erinevates ainekavades, nt eesti keele ja võõrkeelte ainekavades.

³⁹ Vt nt Hohnen ja Murphy 2016.

⁴⁰ Kui ideaaliks on õpe lähima arengu tsoonis (sest see on kõige tulemuslikum), siis tuleb õppe kavandamisel määratleda iga õppija algtaase ja seda arvestada (Kozulin, Gindis, Ageyev, Miller (2003) Õppija algtaasemest ja eripärast lähtuv tagasisideandamine toob kaasa õpitulemuste olulise tõusu, seda eriti HEV laste puhul. (vt nt Black ja Wiliam 1998

(eeldatavasti peetakse just seda silmas adekvaatse reageerimise all – korralduste põhjuste või selgituste otsimine, veel vähem nende vaidlustamine ja enda arvamuse esitamine näivad selles kontekstis pigem ebaadekvaatsena).

Sellise õpilase roll on olla „hea vastuvõtja“, kes suhtub positiivselt ja tähelepanelikult õpetamisse, võtab õpetatavat kuulekalt vastu, tegutseb nagu väljastpoolt ette nähtud. . . Selline kirjeldus ei pruugi olla otseselt vastuolus aktiivselt oma teadmisi konstrueeriva iseõppija ideega, millele viidatakse PRÕKi õpikäsituse osas, ent nende käsitluste ühendamise praktilisel tasandil klassiruumis ja kooli õppekava koostamisel võib osutuda siiski problemaatiliseks.

Õppe põhiülesanne

Õppe põhiülesanne on põhikooli riiklikus õppekavas ja põhikooli lihtsustatud õppekavas sõnastatud erinevalt.

Põhikooli sihiseade on PRÕKis⁴¹ kirjeldatud seitsme lõikena, muuhulgas on määratud nt see, et põhikool aitab kaasa õpilaste kasvamisele mitmekülgseteks ja loovateks isiksusteks, aitab neil selgusele jõuda oma huvides, kalduvustes, loob valmisoleku elukestvaks õppeks, erinevateks rollideks. LÕK tekstis⁴² on põhiülesandena kirjeldatud:

1.1. Lihtsustatud õppe põhiülesanne on suunata kerge intellektipuudega õpilase arengut ja aidata kujuneda isiksusel, kes tuleb eluga toime võimalikult iseseisvalt, teeb võimetekohast tööd, määratleb end oma rahva liikmena ja riigi kodanikuna.

See võimaldab rakendustasandil tõlgendust, et LÕKi alusel põhikooli lõpetaja puhul väärtustatakse võimalikult iseseisvat toimetulekut, kuid võrdväärselt RÕKiga ei peeta oluliseks mitmekülgset, loovust, edasine elukestev õpe ja arengut. Mitte üksnes poliitiliselt korrektnes, vaid ka teaduspõhine oleks ka HEV õpilastele sihiks seada, et nad leiaksid oma huvidele ja kalduvustele vastava töö⁴³.

Samas eeldatakse LÕKi lõpetajalt mõnes aspektis suurematki iseseisvust, kui PRÕKi alusel põhikooli lõpetanult. Näiteks on LÕKis kirjas, et õpilane „suudab majandada ennast ja oma perekonda“⁴⁴. Kui see on tõesti siht, mida oodata lihtsustatud õppekava alusel põhikooli lõpetanult, siis peaks seda eeldama ka tavaõppekava alusel põhikooli lõpetanult.

Õppemeetodid

PRÕKi üldosa tekstis viidatakse vähemalt kaheksal korral aktiivõppe meetoditele sh uurimuslikule õppele ja projektõppele⁴⁵.

⁴¹ PRÕK § 3

⁴² LÕK lisa 1 punkt 1.1.

⁴³ Eriti kui lähtuda seisukohast, et võimed on arendatavad, vt Dweck 2000, 2017.

⁴⁴ LÕK lisa 1 p 1.2.

⁴⁵ PRÕK § 5, lg 4, § §9, §12, 15, lg 8,

kasutatakse nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid (sealhulgas suulisi ja kirjalikke tekste, audio- ja visuaalseid õppevahendeid, aktiivõppemeetodeid, õppekäike, õues- ja muuseumiõpet jms);

LÕKi üldosa tekstis mainitakse ühel korral küll õppija aktiveerimist, kuid mitte aktiivõppemeetodeid. Õppe põhimeetoditena nimetatakse LÕKis korduvalt praktilist õppeviisi: harjutamist, eeskujut, mudeli, näidise abil õppimist, konkreetse praktilise tegevuse kaudu õppimist.

2.5. Lihtsustatud õppes suunatakse õpilast omandama sotsiaalseid kogemusi: täitma ülesandeid koostöös, eeskujut järgi, näidise põhjal ning sõnalise selgituse alusel. Õpilaste aktiveerimine eeldab nende psüühilisele arengule vastavate tegevuste valikut, jõukohast õpitegevust, konkreetset ja arusaadavat eesmärgiseadet, õpilaste tegevuse pidevat stimuleerimist ja edusammude hinnangu andmist. Oluline on õpetaja ja õpilaste emotsionaalne kontakt ühistevuses, õppe jõukohasus, heatahtlik ja toetav miljö.⁴⁶

LÕKis ei sisaldu otseselt mõiste „õpikäsitus“, ehkki eelpool tsiteeritud ideed ei välista koolil nüüdisaegse ja õppija aktiivsust võimaldava õpikeskkonna kujundamist, pigem vastupidi.

LÕKi õpikäsituses toodud ideed sisalduvad ka PRÕKis. Võib-olla tuleks just LÕKi eeskujul enam välja tuua ja väärtustada heatahtlikku ja toetavat miljööd ning arusaadavat eesmärgiseadet?

Mõlema õppekava üldosas väärtustatakse ideed, et kõik õppijad vajavad sotsiaalseid kogemusi, jõukohast õpitegevust, ja edusammude tunnustamist⁴⁷. LÕKis esineb soovitusi ja sätteid metoodika kohta, mis võimaldavad ka väga traditsioonilist tõlgendust⁴⁸.

Samas on just LÕKis esitatud oluline aktiivõppemeetod – õppimine mängu⁴⁹ kaudu – mida PRÕKi üldosa tekstis pole kordagi mainitud. LÕKis kirjeldatud õppemängude kasutamist, süžee- ja dramatiseeringuid saaks ja tuleks õppekava rakendamisel siduda PRÕKis kirjeldatud aktiivõppega. Seda enam, et PRÕKi ainekavades on mänguline õpe ühe olulise õppeviisina mitmel pool välja toodud, nt võõrkeelte ainekavas on seda järjepidevalt ja mitmes kontekstis mainitud ning eraldi on välja toodud nii laulu-, sõna-, laua- kui ka liikumismängude mängimine.

Õpikäsitus avaldub kogu õppe alusdokumentides – kogu tekst viitab otseselt või kaudselt ka arusaamisele õppimise olemusest ja sellega seotud väärtustest.

⁴⁶ LÕK lisa 1 punkt 2.5

⁴⁷ LÕKi tekstis toodud „edusammude hinnangu andmine“ on mitmeti tõlgendatav, see võimaldab väljendada ka seda, et „kõik on kehvasti, edusammud puuduvad“, ent mitte üksnes HEV, vaid kõigi õpilaste puhul tuleks otsida ja tunnustada ka edusamme, kasvõi ülesandega tegelemise ja harjutamise püsivuse suurenemises. . . mis peaks aja jooksul avalduma ka edusammudes tulemuste osas.

⁴⁸ Näiteks väljend „õpilaste pidev stimuleerimine“ võib viidata välisele tasude-tunnustuste süsteemile ning kogu tekst (erinevalt PRÕKi õpikäsituse osast) on loetav ka võttes, kus „õpetaja on teadmiste andja ja laste ülesanne on neid harjutada (koostöös, näidise, selgituse põhjal) ning õpetaja stimuleerib ja tunnustab (kiituse, sanktsioonide, hinnete abil) õppija käitumist soovitud viisil“.

⁴⁹ Vt nt LÕK 3.1.1.

Samas on mõlema õppekava üldosade tekstis ka eraldi välja toodud ideid selle kohta, kuidas toimub õppimine. Neid tabelina kõrvutades on näha mõningaid erinevusi:

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
õppimine				1
mängu kaudu			1	
praktilise tegevuse kaudu			1	
selgituse alusel			2	
näidise põhjal			3	
individuaalne				2
sotsiaalne õppimine			3	3
uurimuspõhine				1
omandamine				2
muutus käitumisvõimes				2
eesmärgipärane käitumine				1
kogemuspõhine			1	4

Tabel 1. Õppimisega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

PRÕKis räägitakse kogemuspõhisest õppest. LÕKis pigem õppimisest praktilise tegevuse kaudu. Sisuliselt on tegemist sarnaste ideedega, ent erinevad terminid viitavad ka erinevatele rõhuasetustele ja muudavad õpetaja töö (eriti juhul, kui ta klassis on korraga mõlema õppekava alusel õppivaid lapsi) keerukamaks.

Mõlemas õppekavas peetakse oluliseks õpilase toetamist. Välja toodud meetmed on osati kattuvad – mõlemas õppekavas soovitatakse suunamist ja õppe kohendamist, ent rohkem leidub erinevusi.

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
toetus			3	10
näidised			3	
stimuleerimine			1	
suunamine			1	4
juhendamine				2
nõustamine				3
õppe kohandamine		1	2	1
õpiabi				2
tugisüsteemid				6
tugi väljaspool tunde				1

Tabel 2. Õppimise toetamisega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Tugisüsteeme ja õpiabi mainitakse just PRÕKi tekstis, samuti juhendamist ja nõustamist. LÕKi üldosas on aga mitmel korral rõhutatud õpet näidiste toel. Õppijad vajavad tuge, olenemata sellest kas nad õpivad PRÕK kui LÕK alusel. Siiski peaks just LÕK õpilastele pakkuma võimalikult mitmekesist tuge, nt õpiabi ja tuge ka väljaspool tunde ning selle peaks vastavas õppekavas ka sätestama.

Õppekeskkond

Tänapäevane arusaam õppimisest ja õpetamisest on sotsiaal-konstruktivistlik. Õppija on ise oma teadmiste konstrueerija, see toimub sotsiaalses interaktsioonis. Õpetaja saab pakkuda õppijale selles protsessis tuge, ent ta ei saa õppijale otseselt „teadmisi anda“, pigem on ta õppeprotsessi suunaja ja õpikeskkonna looja. Seetõttu on õppekeskkond selle kõige erinevates aspektides õppekava õpikäsituse oluliseks märksõnaks. Võrreldes PRÕKi ja LÕKi üldosasid, ilmnes, et õppekeskkonda mainitakse oluliselt enam PRÕKis.

Code System			L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
õppekeskkond		1			15
sotsiaalne					6
vaimne				2	5
füüsiline					6
väljaspool kooli ruume					2
võimaldab tervislikke eluviise					1
võimaldab kehalist tegevust					1
õppevara		1			2
digikeskkond					1
Internetiühendusega arvutid					1
esitlustehnika					1
kooliraamatukogu					1
õppeks otstarbekas					1
arengukeskkond					1
arendav					4
positiivselt mõjuv					3
turvaline					5
turvalisus					4
vastab tervisekaitse- ja ohutusnõuetele					1

Tabel 3. Õppekeskkonnaga seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

LÕKis on õppekeskkonda ja õppevara kumbagi ühel korral mainitud määruse preambulas⁵⁰ ning LÕK üldosa tekstis on kaks lõiku, mis otseselt küll sõna „õppekeskkond“ ei sisalda, ent mida saab kodeerida vaimse õpikeskkonna alla – heatahtlik ja toetav miljöo ning õpetaja ja õpilase emotsionaalne kontakt⁵¹.

LÕKis peaks sarnaselt PRÕKiga sätestama ka nõuded õppekeskkonnale: et see peaks olema turvaline ja positiivselt mõjuv, füüsiline keskkond peaks võimaldama kehalist tegevust ja toetama tervislikke eluviise ning õpe võiks toimuda ka väljaspool kooli ruume, kindlasti tuleks kirjeldada ka digikeskkonna rolli.

⁵⁰ LÕK preambula § 2, § 5 lg 3, p4.

⁵¹ Mõlemad LÕK 2.5.

Koostöö

Õpikäsitusena seostub kaudsemalt ka see, kellega õppe kavandamisel ja läbiviimisel koostööd tehakse. Mõlemas õppekavas on märksõna „koostöö“ esindatud mitmesugustes kontekstides. Neid võrreldes on näha, et teatud erinevused on PRÕKi ja LÕKi vahel ka selles aspektis:

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
	koostöö		1	2
	kutseõppe korraldajatega		1	
	eripedagoogidega		2	
	koostöö peredega			1
	vanema kaasamine	1	2	4
	õppija kaasamine		1	4
	õpilasesindus			1
	rahvusvaheline koostöö			1
	üleestiline koostöö			1
	piirkondlik koostöö		1	2
	kooli, kodu, kogukonna koostöö			5
	õpetaja-lapse koostöö		1	1
	koolipere			2
	õpetajate koostöö		1	3

Tabel 4. Koostööga seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

LÕKis on eraldi välja toodud koostöö kutseõppe korraldajate ja eripedagoogidega, PRÕKis on enam mainitud õppija kaasamist, kooli-kodu-kogukonna kolmepoolset koostööd, rahvusvahelist ja üle-eestilist koostööd. Taas tasuks need teemad üle vaadata ja ühildada, sest ka HEV lapsed vajavad lisaks piirkondlikule ja laiemat koostööd ning reaalsuses ongi paljud LÕKi alusel õpetavad koolid-klassid- õpilased sedalaadi koostöös kaasatud olnud.

Inimkäsitus

Õppekavadokumentides on rohkelt viiteid inimkäsitusele, arusaamale inimese olemusest, arengust, rollidest.

Erinevate õppekavade sihtgrupi määratlemisel jookseb piir PRÕKi ja kõigi teiste õppekavade vahel. LÕK üldosas § 1 on kirjas:

(1) Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (edaspidi lihtsustatud riiklik õppekava) kehtestab põhihariduse standardi intellektipuudega õpilastele, kes nõustamiskomisjoni soovitusel ja vanema nõusolekul õpivad lihtsustatud, toimetuleku- või hooldusõppes.

See tähendab, et LÕK alusel õppiv õpilane, kel sageli probleeme just nn akadeemiliste põhiainete õpitulemuste omandamisega – keeled, matemaatika, loodusained – õpib lihtsustatud õppes ning sarnaselt lastega, kes õpivad toimetuleku või hooldusõppes kuulub ta intellektipuudega õpilaste hulka.

Lapse kerge intellektipuudega õpilaste hulka liigitamine, ehkki seda tehakse lapse enda huvides (näiteks põhjusel, et vältida tema liigitamist „kaheliste“, „halbade õpilaste“, „laiskade ja lollide“ hulka) on seega delikaatne probleem just inimkäsituse seisukohast.

Õppija eripäraga arvestamine

Nii PRÕKis kui ka LÕKis on mitmeid koode, mis rõhutavad just iga õppija eripäraga arvestamist. Üldiselt iga õppijaga arvestamist mainitakse korduvalt PRÕKi üldosas ja ka LÕKis. Hariduslikke erivajadusi ja nende alaliike mainitakse PRÕKis palju enam. LÕKis pole nende korduv mainimine ehk sedavõrd vajalik, sest LÕKi sihtgrupiks ongi HEV õpilased.

Code	System	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
01	õppijat arvestav	2	2	7
02	individuaalsed iseärasused		1	
03	vajadused	1		2
04	HEV			6
05	arengupuue		1	
06	käitumisraksused			1
07	kasvatusraksused			1
08	õpiraksused			2
09	nägemispuue			1
10	kuulmispuue			1
11	kõnepuue			1
12	liikumispuue			2
13	intellektipuue	4	1	
14	jõukohane		6	1
15	teadmiste vastav		1	
16	õpikoormus			6
17	pingutust nõudev			2
18	kogemused			1
19	koolivalmidus		1	2
20	soovid			1
21	huvi			7
22	valikuid võimaldav			3
23	tervislik seisund	1		2
24	sugu			1
25	taust			1
26	perekondlik			1
27	kultuuriline			1
28	keeleline	1		4
29	eakohane			9
30	arengule vastav	1	3	3
31	võimetekohane		6	6
32	erivõimed			1
33	anded			1

Tabel 5. Õppijate eripäraga seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Samas mainitakse arengupuuet ja intellektipuuet ainult LÕKis.

Seda, et õpe peaks olema jõukohane, on korduvalt mainitud LÕKis ja ühel korral ka PRÕKis⁵². Arvestades kaasava hariduse ideedega võiks jõukohasuse idee rohkem kajastust leida ka PRÕKi tekstis.

PRÕKis on korduvalt⁵³ mainitud õpikoormusega arvestamist – et õppekoormus oleks eakohane, võimaldaks aega ka huvitegevuseks, et koormust arvestataks HEV õpilaste õppe kavandamisel⁵⁴. LÕKis õpikoormusega seotud koode ei esine.

PRÕKis on sätestatud ka lähtekoht, et õpe peaks olema pingutust nõudev⁵⁵. See haakub jõu- ja võimetekohasuse ideedega, ent pingutust nõudva õpiülesande vajalikkust LÕKi tekstis siiski otseselt mainitud ei ole.

Õppija kogemustega arvestamine õppe kavandamisel esineb koodina vaid PRÕKis⁵⁶.

Koolivalmidusega arvestamine on sätestatud nii PRÕKi kui ka LÕKi tekstis⁵⁷. Mõlemas dokumendis arvestatakse asjaoluga, et õppijate koolivalmidus ja võimed on erinevad (need on osad, mis dokumentides praktiliselt kattuvad ja võiksid sellega olla eeskujuks).

Õpilaste soovidega arvestamine õppe kavandamisel on ära toodud vaid PRÕKi tekstis⁵⁸, seoses A ja B võõrkeelte valikuga. Ka õpilaste huvi arvestamine on sätestatud vaid PRÕKi tekstis⁵⁹ ning see on kood, mida esineb sageli, eriti III kooliastme õppe- ja kasvatuses rõhuasetuste osas.

Ehkki sõna „huvi“ esineb kaheks korral ka LÕKi tekstis⁶⁰, on see esitatud teises kontekstis:

arvestab rühma huvisid ja isiklikku huvi, peab kinni kokkulepetest (sh perekonnas), tunneb vastutust oma tegude eest.

Õppija enda huvi arvestamist õppeprotsessi kavandamisel LÕKis ei mainita, samas on HEV õpilaste õpimotivatsiooni leidmisel samuti oluline arvestada ja väärtustada nende endi huvisid.

Õppija individuaalsusega arvestamine tähendab ka seda, et õppija saab, vastavalt oma eripärast (huvid, võimed, tulevikuplaanid jms) teha just endale sobivaid valikuid. Seda, et õppekava peaks õppijale valikuid võimaldama, mainitakse PRÕKis kolmel korral⁶¹ ja LÕKis seda mainitud pole. Samas on ka PRÕKis valikute tegemist mainitud just III kooliastme kontekstis. Seda osa tuleks MÕK valguses edasi arendada, sest autonoomsuse vajadus on üks motivatsiooni alustest⁶².

⁵² LÕK 2.5. 3.1.1, 3.2., 3.7.2, 3.8., 3.6 (viimane punkt kirjeldab arusaamist oma teadmiste vastavast tekstist, mida võib samuti liigitada jõukohasuse alla). PRÕK § 5, lg 4, p2.

⁵³ PRÕK § 5, lg 4, p2., § 6, lg 2.

⁵⁴ PRÕK § 17, lg 10 ja lg 11, § 18, lg 1.

⁵⁵ PRÕK § 5, lg 2, § 5, lg 4, p8.

⁵⁶ PRÕK § 5, lg 4, p1.

⁵⁷ PRÕK § 8, lg 1., § 8, lg 3., LÕK 3.1.4.

⁵⁸ PRÕK § 15, lg 3.

⁵⁹ PRÕK § 5, lg 4, p1., § 5, lg 4, p2., § 10, lg 1., § 10, lg 2., § 12.

⁶⁰ LÕK 3.8.

⁶¹ PRÕK § 10, lg 1., § 10, lg 2.

⁶² vt Deci & Ryan 2008.

Valikute tegemise ja nende eest vastutamise oskus on sarnane kirjaoskuse ja numbrioskusega – selle arengut tuleks toetada⁶³ alates alusharidusest⁶⁴, vaid siis on võimalik põhikooli lõpuks jõuda tasemeni, mil õppijad suudavad ja oskavad teadlikult valikuid teha. Valikute tegemise oskus on väga oluline ka HEV õpilaste jaoks⁶⁵.

Õppija tervisliku seisundi arvestamise olulisus on välja toodud nii PRÕKis kui LÕKis. Õppija soo, ja tausta (perekondlik ja kultuuriline) arvestamine esineb vaid PRÕKis⁶⁶, kuid keelelise taustaga arvestamine on sätestatud mõlema õppekava üldosas⁶⁷.

Õppe eakohasus on kood, mis esineb korduvalt PRÕKis, kuid mida ei leidu LÕKis. Kui eakohane tähendab vastava vanuseastme keskmist, siis võib selle koodi puudumist LÕKis mõista. Samas on HEV laste erinevused väga suured ja leidub HEV lapsi, kelle areng nii mõnesti valdkonnas vastab tunnustele, mis võimaldavad seda kirjeldada kui „eakohast“.

Eakohasus seostub ja kohati ka vastandub võimetekohasusega. Antud analüüsi fookust silmas pidades on võimetekohasusega seonduv allajärgnevalt eraldi alapeatükina välja toodud.

Üks võimalus eakohasuse ideega seonduvate vastuolude ületamiseks on kasutada terminit arengule vastav, see on kood, mida esineb nii PRÕKi kui LÕKi üldosades⁶⁸.

Võimetekohasus

Kaasava hariduse kontekstis tasub eraldi peatude õppe võimetekohasusel. Võimetekohase õppe kood on võrdselt nii PRÕKis kui ka LÕKis. LÕK üldosas⁶⁹ on kirjas:

Lihtsustatud õppes lähtutakse põhimõttest, et igaühel peab olema võimalus saada haridust vastavalt oma võimetele. Õppekorralduses ja õppesisu valikul arvestatakse õpilaste võimeid ja teisi individuaalseid iseärasusi.

Õpilaste koolivalmidus ja võimed on erinevad. Seetõttu varieeritakse vastavalt õpilaste individuaalsetele iseärasustele õppeülesandeid, materjali keerukust, abi osakaalu ja oskuse omandamiseks kuluvat aega.

Sama ideed väljendatakse pea samas sõnastuses PRÕKi üldosa I kooliastme rõhuasetuste osas⁷⁰.

Idee võimetekohasest õppest on kajastatud ka PRÕK õpikäsituse paragrahvis, kuid teises sõnastuses:

⁶³ Vt nt. Sands & Doll (1996)

⁶⁴ Wehmeyer & Palmer (1992)

⁶⁵ Nt juba Wehmeyer (1992) ning Shevin & Klein (1984) on toonud välja valikute tegemise olulisuse ka raskema HEV õpilaste puhul.

⁶⁶ PRÕK § 5, lg 4, p1.

⁶⁷ PRÕK § 17, lg 1, § 17, lg 2., § 23, lg 4, LÕK preambula § 3, lg 2.

⁶⁸ PRÕK § 5, lg 2, § 5, lg 4, p1., § 10, lg 2, LÕK preambula § 2, LÕK 1.1., 2.3., 2.5.

⁶⁹ LÕK 2.1. ja 3.1.4

⁷⁰ PRÕK § 8. 1

(2) Riiklikus õppekavas mõistetakse õpetamist kui õppekeskkonna ja õppetegevuse organiseerimist viisil, mis seab õpilase tema arengule vastavate, kuid pingutust nõudvate ülesannete ette, mille kaudu tal on võimalik omandada kavandatud õpitulemused.

Kas ja kuivõrd võimed arengule vastavate, kuid pingutust nõudvate õpiülesannete täitmisel arenevad, sellele viitab PRÕKi § 16:

Õpilase võimete ja annete kõrgeimale võimalikule tasemele arendamiseks tuleb põhikoolis selgitada välja õpilase individuaalsed õpivajadused, valida sobivad õppemeetodid ning korraldada diferentseeritud õpet.

LÕKis võimete arendatavusest otseselt juttu pole. Siiski – alapeatükis teisena väljatoodud lõik, mis on ühine nii PRÕKile kui ka LÕKile⁷¹, viitab sellele, et õppekava koostamisel on lähtutud ideest, et kui varieerida materjali keerukust, abi osakaalu ja omandamiseks kuluvat aega, siis hoolimata erinevast koolivalmiduse tasemest ja algsetest võimetest on omandamine (st ka võimete areng) võimalik.

PRÕKi § 16 jätk on kaasava hariduse rakendamisel ka ohukohaks. Nimelt on kirjas:

Põhikool tagab õpilasele, kellel tekib ajutine mahajäämus eeldatavate õpitulemuste saavutamisel, täiendava pedagoogilise juhendamise väljaspool õppetunde.

See idee võib vastuollu minna teise ideega, mis samuti PRÕKi üldosas on kirjas:

(2) Põhikool korraldab õppe, mis kaitseb ning edendab õpilaste vaimset ja füüsilist tervist. Õppekoormus vastab õpilase jõuvarudele.

Nende kahe idee tasakaalu leidmine seostub vajadusega vaadata üle PRÕKi ainekavades esitatud õpitulemused – juhul, kui need mõistliku⁷² aja jooksul ka õppematerjali kohandades (lihtsustades) ja õpiabi rakendades paljudele õpilastele siiski liiga keerukaks (abstraktseks) osutuvad, siis viitab see vajadusele analüüsida, kas need väljundid on olulised hariduse (miinimum)standardi puhul.

See, et erinevatele õppijatele võivad olla seatud ka erinevad õpiväljundid, on hariduspoliitiline seisukoht, mida toetavad tegelikult ka juba kehtivad dokumendid. Nt LÕKis üldosa punktis 2.3. on kirjas:

Vajaduse korral koostatakse õpilasele individuaalne õppekava, milles esitatakse vähendatud või ka kõrgendatud nõuded õpitulemustele. Sellisel juhul kohaldatakse eeldatavate õpitulemustena õpilasele koostatud individuaalses õppekavas sätestatud õpitulemusi.

⁷¹ LÕK 2.1. ja 3.1.4. ja PRÕK § 8. 1

⁷² Olgu selleks praegu õppekavas ettenähtud tundide arvuga, kuid nii Soome kui ka Šotimaa kogemused viitavad sellele, et just ajaraamade paindlikumaks muutmine aitab oluliselt kaasa kaasava hariduse idee rakendamisele.

Ka kehtiva PRÕKi § 17 kirjeldab mitmeid võimalusi selle kohta, kuidas õpitulemusi vajadusel vähendada ja muuta, õpiaega pikendada jms.

Erisused õppe väljundites, sisus ja korralduses on seotud siiski teatud õppijate gruppidega, st HEV õpilase liigitamisega teatud tüüpi õppijate grupp. Ehkki sellise liigituse eesmärk on õppija arengu võimalikult optimaalne toetamine, võib nt õpiraskustega õpilaste klassi suunamine samas omada ka sildistavat mõju. See on võimaliku vastuolu koht, sest PRÕKi üldosas on õpikäsituse definitsioonis⁷³ kirjas:

/ . . . /märgatakse ja tunnustatakse kõigi õpilaste pingutusi ja õpiedu; hoidutakse õpilaste sildistamisest ja nende eneseusu vähendamisest;

Seega – võimetekohase õppe idee on oluline, ent selle kajastamine taotletavates õpiväljundites võib mõnikord kanda ambivalentset sõnumit. Veel üks näide LÕKist, mille õppe- ja kasvatusesmärkide all on kirjas:

4) õpilane tunneb ja järgib võimetekohaselt õigusnorme ja demokraatia põhimõtteid.

Kuna tegemist on strateegilise eesmärgi ehk haridusliku sihiga⁷⁴, siis antud kontekstis pole võimetekohasuse idee rõhutamine ehk kõige asjakohasem – sellest võib jääda mulje, et teatud õpilaste puhul pole ei õigusnormide ega ka demokraatia põhimõtete järgimine kuigivõrd võimalik, sest õppijal pole piisavalt selleks vajalikke võimeid. Kui aga rääkida samast hariduslikust sihist kõigi õpilaste kontekstis, siis pole õigusnormide ja demokraatia põhimõtete ebapiisavas järgimises või ka nende eiramises paljudel juhtudel probleemiks õppija ebapiisavad võimed, vaid pigem see, et õppijat väärtushinnangutes pole nendel sihtidel piisavalt tähtsat kohta.

Õppija areng

Juba 2004. aastal valminud juhendis „Individaalse õppekava koostamine ja rakendamine⁷⁵“ (Erg jt) on kirjas, et õpiraskust tuleks käsitleda selle lapse erivajadusena ning sanktsioonide abil (sest tavaõppekava standardile lapse tulemused ei vasta) tuleks otsida võimalusi just selle lapse arengu optimaalseks toetamiseks:

Siit järeldub, et näiteks õpiraskuste ilmnemisel võib tegu olla pärsitud tegevusvõimega, s.o. alanenud õpivõimega ja lapsel on eriline vajadus (edaspidi hariduslik erivajadus või erivajadusega õpilane) pedagoogiliseks rehabilitatsiooniks, et õpingutes võrdväärselt osaleda ja saavutada oma parimat võimalikku tulemust. Kaasava hariduse seisukohalt on oluline

⁷³ PRÕK § 6 lg 5 p3.

⁷⁴ Nüüd ja edaspidi käsitletakse sihte ja stragteegilisi eesmäärke sünonüümidenä (MJ).

⁷⁵ TÜ haridusuuringute ja õppekava arenduse keskuse juhendi „Individaalse õppekava koostamine ja rakendamine“ koostamisel osalesid Ly Erg, Karl Karlep, Ana Kontor, Jaan Kõrgesaar, Kaja Pastarus, Kaja Plado, Sirje Pormeister, Ain Tõnisson, Helma Täht, Eha Viitar.

hoiakumuutus: saavutussihiks on individuaalne parim võimalik, mitte standardile vastav tulemus.

Mõlema õppekava üldosas on oluliseks märksõnaks õppija areng, kui erinevused on rõhuasetustes. Õppija areng on märksõnana välja toodud mõlemas õppekavas, ent PRÕKis tunduvalt enam (LÕKis 2 ja PRÕKis 12 koodina). Enamasti ongi mainitud lihtsalt õppija arengut, mõnikord ka täpsustades konkreetsemaid sihte, nt rõhutades erivõimete ning huvide äratundmist ning arendamist või „õpilase arenemist iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks“⁷⁶. Neid sihte on eraldi käsitletud vastavates alapeatükkides.

Üldiste arenguga seotud märksõnade puhul hakkab silma, et LÕKis on välja toodud ka detailsemaid arenguetaappide kirjeldusi, mille koht pole enamasti õppekava, vaid pigem vastav erialakirjandus.

Code System	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
õppija areng		2	12
arenguetaappide kirjeldused		6	
õpiedu			1
toimetulek		6	11
majanduslik		2	
eneseteostus			3
eluroolid			3
perekonnas			2
tööl		1	3
hobid			2
kodanikuna			1
avalikus elus			2
tasakaalustatud areng			6

Tabel 6. Õppija arenguga seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Toimetulekut märksõnana on rohkem mainitud isegi PRÕKis, samas on just LÕKis eraldi välja toodud majanduslik toimetulek⁷⁷.

Erinevatest eluroolides on juttu PRÕKis⁷⁸, LÕKis leidub sellest valdkonnast vaid üks märksõna töörollide kohta – et õppija teeb võimetekohast tööd⁷⁹. Kindlasti tasuks ka LÕKi üldosas rõhutada, et õppija oskaks leida aega ja võimalust hobitegevuseks⁸⁰ ning tegutseks ka aktiivse kodanikuna⁸¹.

Õppija tasakaalustatud areng on märksõna, mis kuuel korral mainitud PRÕKis, ent mitte kordagi LÕKis. Ka õppija eneseteostusest⁸² räägitakse ainult PRÕKis, LÕKis sellele ideele kohta pole leitud.

⁷⁶ PRÕK § 6 lg 1.

⁷⁷ LÕK 1.2.1, 3.8.5.

⁷⁸ PRÕK § 3 lg 5, § 10 lg 2, § 14 lg 3 p1., § 3 lg 1, § 9 p15., § 4 lg 4 p4., § 9 lg 5, § 4 lg 4 p8.

⁷⁹ LÕK 1.1.

⁸⁰ Vt PRÕK § 4 lg 4 p4., § 9 lg 5

⁸¹ PRÕK § 4 lg 4 p8., PRÕK § 3 lg 5

⁸² PRÕK § 2 lg 1., § 3 lg 1, § 4 lg 4 p2.

Individuaalne õppekava

Selleks, et iga konkreetne õppija võimalikult hästi areneks ning õpe vastaks just tema võimetele, on võimalik koostada õpilasele individuaalne õppekava (IÕK). See idee pole uus. Juba meie taasiseseisvumise järgses esimeses riiklikus õppekava⁸³ üldsätete 11. punktis tuuakse välja:

Erivajadustega laste õpetamisel tavakoolides kasutatakse individuaalseid õppekavasid, mis tagavad õpetuse-kasvatuse korrigeeriva suunitluse.

IÕK koostamise võimalust kajastatakse mõlemas vaadeldavas õppe alusdokumendis. PRÕKis räägitakse individuaalsest õppekavast isegi rohkem, samas on LÕKis sätestatud, et IÕKis võib vastavalt vajadusele kirjeldada nii kõrgendatud kui ka vähendatud õpitulemusi⁸⁴.

PRÕKi üldosas on seitsmel korral mainitud ka võimalust täiendavaks õppetööks. Ehkki sellise õppetöö eesmärgiks on, et õppija saavutaks taotletavad õpitulemused, on täiendav õppetöö sellisel kujul, kui see on hetkel kirjeldatud PRÕKis, meie koolitraditsioone ja tausta arvestades käsitletav ka sanktsiooni, mitte tugimeetmena.

Code Ssystem	L6K määruse pr...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
3 individuaalne õppekava	2	3	17
kõrgendatud tulemused		2	
vähendatud tulemused		2	
täiendav õppetöö			7
Koolivälise õppe arvestamine			4

Tabel 7. Individuaalse õppekavaga seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Nagu eelnevast tabelist näha, on vaid PRÕKis mainitud võimalust arvestada IÕK raames ka koolivälist õpet. Eraldi koodina oli märgitud veel nn kooli- ja tunniväline tegevus, mille rolli erinevate õppe- eesmärkide saavutamisel (st üldpädevuste ja läbivate teemade õppes) oli PRÕKis mainitud viiel korral ja LÕKis mitte kordagi.

Arvestades muutunud maailma ja seda, et õpitakse üha enam erinevates kontekstides, sh väljaspool kooli, võib eeldada, et õpilaste arv, kes erinevatel põhjustel vajavad individuaalset õppekava vähemalt teatud ainetes, aasta aastalt üha suureneb. Selliste õpilaste arv suureneb eeldatavasti kõigi õppijate, ka nende seas, kes täna õpivad LÕKi järgi. Kuna just lihtsustatud õppekava järgi õppivate õppijatel on oma potentsiaali täielikuks realiseerimiseks ja hilisemasse töö- ja kodanikuellu võimalikult edukaks integreerumiseks vaja olulisi oskusi korduvalt harjutada, siis peaks ka nende õpilaste õppekavas arvesse võtma õpet, mis toimub väljaspool kooli – huvikoolis, noorsootöös, praktilise töö ja õpipoisiõppe kaudu.

⁸³ Eesti põhi- ja keskkooli riiklikus õppekava (Vabariigi Valitsuse määrused nr 228 5.09.1996. RT 27. 09.96/nr 56 25.01.02)

⁸⁴ LÕK § 5

Just selline, õppija kõiki – nii koolisiseseid, kui ka kooliväliseid õpikogemusi – väärtustav lähenemine võib osutuda oluliseks ressursiks väga erinevate HEV õpilaste – nii nende, kes teatud valdkonnas vajaksid LÕKi, kui ka nende, kel on teatud valdkonnas eriaandeid, kui ka nende, kes ühendavad kahe eelpool kirjeldatud grupi omadusi (nt autismispektrihäirega matemaatiliselt andekas õppija või düsleksik, kes on väga andekas kujutavas kunstis).

Seda, et just individuaalse õppekava rakendamine võib olla oluliseks meetmeks mitmetele õppijatele, kellele PRÕK siiski veidi keerukaks osutub, toodi välja juba TÜ HUÕAK 2004. aastal valminud dokumendis „Individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine⁸⁵“ (Erg jt).

Praktika näitab, et osale neist lastest, kes ei vaja põhikoolide lihtsustatud või toimetulekukooli õppekava, on tegelikult jõukohane tavakooli 6 - 8. klassi tase. Õppeainete omandamise edukust mõjutavad nii lapse psüühilise arengu ealised ja individuaalsed iseärasused kui ka sotsiaalsühholoogiline taustsüsteem.

IÕK rakendamine korrigeerib küll nende laste arengut, kuid põhikooli lõpetamise nõuete täitmist riikliku õppekava tähenduses valdavalt siiski ei saavutata.

Taotletavate pädevuste erinevad rõhuasetused

Erinevused õpi- ja inimkäsituses kajastuvad ka erinevustes taotletavates pädevustes. Neid erinevusi on päris palju – on erinevaid sõnastusi ja ka olukordi, kus mõni oluline kood esineb vaid ühes õppekavast (kas siis PRÕKis või LÕKis), paralleelõppekava üldosast üldse puududes. Järgnevas analüüsis on aluseks võetud PRÕKi üldpädevuste loend, ent kuna kõigis pädevustes leidub ka teiste pädevuste elemente (nt õpipädevuse grupis õppimise osa on seotud ka sotsiaalse pädevusega, omaenda õppe eesmärgistamine ja kavandamine ka enesemääratluspädevusega ning ettevõtlikkuspädevusega), siis on iga pädevuse komponendid ja allteemad eraldi koodide ja alakoodidena välja toodud.

Oluliste hariduslike sihtitena on vaadeldud sotsiaalseid oskusi, suhtluspädevust, infooskuseid, mõtlemis- ja probleemilahendusoskusi, õpipädevust, enesekohaseid oskuseid, jätkusuutlikkust⁸⁶, tööga seonduvat, digipädevust, matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiapädevust ning ettevõtlikkuspädevust.

Kultuuri- ja väärtuspädevusega seonduvad koodid on analüüsis samuti välja toodud, ent kuna neid koode esines arvukalt, vaadeldakse neid eraldi järgnevates, väärtustega seotud alapeatükkides.

⁸⁵ TÜ haridusuuringute ja õppekava arenduse keskuse juhendi „Individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine“ koostamisel osalesid Ly Erg, Karl Karlep, Ana Kontor, Jaan Kõrgesaar, Kaja Pastarus, Kaja Plado, Sirje Pormeister, Ain Tõnisson, Helma Täht, Eha Viitar.

⁸⁶ Jätkusuutlikkus on idee, mida on vaadeldud kahes peatükis – nii pädevuste kui ka väärtuste juures. Pädevuste osas on välja toodud koodid, mis seotud eelkõige jätkusuutliku käitumisega, väärtuste osas aga koodid, mis seonduvad jätkusuutlikkuse kui väärtushinnangu ja sellega seotud hoiakutega.

Erinevate pädevustega seonduvaid koodi leidub vaadeldavate õppekavade üldosades erineval määral. Pädevused, mis läbivad kogu õppekavade teksti ja ka teiste pädevuste kirjeldusi, on sotsiaalsed ja enesekohased oskused, õpipädevus, infooskused, suhtluspädevus ja mõtlemisoskused (vt tabel 8). Vähem on õppekavade üldosades digipädevuse, jätkusuutlikkuse, ettevõtlikkuspädevuse ja probleemilahendusoskustega seonduvaid koodi.

Järgnevalt vaadeldakse kõiki gruppe koos alakoodidega eraldi, kui suures plaanis võib välja tuua, et LÕKis on võrreldes PRÕKi üldosaga enam sotsiaalsete oskustega ja tööga seonduvaid koodi. Kõigi teiste koodide osas on PRÕK rikkam nii kvantitatiivselt (koodide hulk) kui kvalitatiivselt (koodide varieeruvus ja erinevad allkoodid).

sihid		
+	sotsiaalsed oskused	21 11
+	suhtluspädevus	41 51
+	infosokused	24 45
+	mõtlemisoskus	15 34
+	probleemilahendusoskused	5 11
+	õpipädevus	36 59
+	enesekohased oskused	37 78
+	jätkusuutlikkus	3 26
+	tööga seonduv	14 9
+	digipädevus	1 4
+	matemaatika, loodus-, tehnoloogiapädevus	3 13
+	ettevõtlikkuspädevus	5 26

Tabel 8. Erinevate hariduslike sihtidega (pädevustega) seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Järgnevalt kõrvutatakse PRÕKi üldosa ja LÕKi (preambula ja üldosa) teksti erinevate koodide ja allkoodide lõikes.

Sotsiaalsed oskused

Sotsiaalsete oskustega seotud koodi leidub rohkem ja mitmekesisemalt LÕKi üldosa tekstis.

Code System	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
+	sotsiaalsed oskused	1	1
+	abi otsimine	4	3
+	abi pakkumine	2	
+	männuuskused	2	
+	kontakt	2	
+	sotsiaalsed kogemused	1	
+	koostööoskus	9	7

Tabel 9. Sotsiaalsete oskustega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Mõlemas õppekavas on sihina välja toodud üldised sotsiaalsed oskused, ning korduvalt esinevad koodidena abi otsimine ja koostööoskus.

LÕKis on eraldi välja toodud ka ise kaaslastele abi osutamine⁸⁷, mänguuskused⁸⁸, kontakti loomine ja säilitamine kaaslaste ja täiskasvanutega⁸⁹ ning erinevate sotsiaalsete kogemuste teadlik omandamine⁹⁰. Need on iga inimese jaoks vajalikud sotsiaalsed oskused, mida võiks väärtustada ja eraldi välja tuua ka PRÕKi üldosas.

Suhtluspädevus

Nii PRÕKi kui LÕKi üldosades väärtustatakse kõrgelt suhtluspädevusega seonduvat – sellega seonduvaid koode on rohkelt ja erinevates variatsioonides.

Suhtluspädevuse rahvusvaheline komponent – suhtlus võõrkeeltes – on esindatud vaid PRÕKi üldosas. Ehkki LÕKis on olemas võõrkeelte ainekavad, üldosas võõrkeeles suhtlemist sihina välja ei tooda. Tulevikus õppekavade edasiarendamisel võiks LÕKi vastavad osad üle vaadata. Euroopa Liitu liikmena võiks tagada, et võimalikult kõik meie õppijad võiksid soovi korral õpinguid jätkata ka liidu teistes riikides ning võõrkeelte oskus on siin oluliseks eelduseks, eriti arvestades asjaolu, et mitmetes teistes maades on kaasava hariduse osas juba kaugemale jõutud ja ka meie HEV õpilased saaksid seal oma potentsiaali täielikumalt realiseerida.

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
+	suhtluspädevus		5	5
+	suhtlus võõrkeeles			5
	suhtlus (digi)kogukondades			2
+	suhtlemisjulgus			2
	suhtluse algatamine			1
+	olukorrale vastav	3		3
	kohased keelevahendid			1
	sobiv stiil			1
	partneriga arvestamine	2		2
	kommunikatsioonieetika			1
	kokkulepped	1		
	suhtlusprobleemide lahendamine	3		
+	suuline			2
+	arutelus osalemine	1		
	küsimustele vastamine	1		
+	eneseväljendusoskused	4		5
	asjakohane eneseväljendus			1
	selge eneseväljendus			1
	kirjeldamine	1		
+	seisukohtade esitamine	1		2
	soovide esitamine	1		
	oma arvamuse väljendamine			1
	argumenteerimine	1		2

⁸⁷ LÕK 3.2.6., 3.4.1.

⁸⁸ LÕK 3.1.3., 3.2.7.

⁸⁹ LÕK 3.1.3., 3.2.6.

⁹⁰ LÕK 2.5.

esitlemine	1	
info vormistamine		1
ideede tutvustamine		1
enese esitlemine		1
kuulamisoskus	4	3
kuuldu mõistmine		1
reageerimine korraldustele	5	
kirjalik		
funktsionaalne kirjaoskus	7	2
tekstiliigid		3
matemaatikakeele valdamine		2

Tabel 10. Suhtluspädevusega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

On koode, mida esineb mõlemas õppekavas sarnaselt, nt suhtluspädevus üldiselt, olukorrale vastav suhtlus⁹¹, partneriga arvestamine⁹², eneseväljendusoskused⁹³. Samas on koode, mis esinevad üksnes PRÕKi tekstis: lisaks võõrkeelse suhtlemisega seonduvale ka suhtlus (digi)kogukondades⁹⁴, kommunikatsioonieetika⁹⁵, oma arvamuse väljendamine⁹⁶.

Tänapäeva multikultuurses maailmas on suhtlusprobleemide lahendamise oskus väga oluline. See oskus on eraldi eesmärgina esitatud siiski vaid LÕKis⁹⁷, kus see on erinevaid õpiastmeid läbiv väljund. PRÕKi alusel õppijate juures seda sihti eraldi välja toodud pole⁹⁸.

Suhtlusprobleemide lahendamine esineb koodina ainult LÕKis, kuid samas on mitmeid teisi olulisi suhtluspädevuse komponente nimetatud üksnes PRÕKis. Lisaks juba eelpoolmainitule võib tuua näiteks suhtluse algatamise ja suhtlemisjulguse⁹⁹. Oma soovide esitlemine on samas just LÕKis eraldi välja toodud (PRÕKis mitte). Seega – ehkki LÕK ja PRÕK peaksid olema samasid väärtuseid kandvad alusdokumendid¹⁰⁰, on tegeliku kooskõla leidmine, eriti kooli/õpetaja jaoks, kelle klassiruumis õpivad korraga nii PRÕK kui LÕK alusel õppivad õpilased, keeruline ja töömahukas ülesanne.

Huvitav erinevus on ka see, et ehkki kuulamisoskust on väärtustatud mõlemas õppekavas, on vaid LÕKis korduvalt väärtusena rõhutatud ka reageerimist korraldustele (mida võib tõlgendada ka kuulekuse või korraldustele allumisena).

⁹¹ PRÕK § 9 lg 6, § 11 lg 5, LÕK 3.8.1., 3.5.2., 3.6.3 (viimased kaks koodi seotud rolliga suhtluses, mis seostub ka suhtlusolukorraga)

⁹² PRÕK § 4 lg 4 p5., § 11 lg 5, LÕK 3.8.1., 3.8.2.,

⁹³ Nt PRÕK § 8 lg 1 p 4., LÕK 3.4.7.

⁹⁴ PRÕK § 4 lg 4 p8, § 9 p10.

⁹⁵ PRÕK § 14 lg 3 p5

⁹⁶ PRÕK § 9 p5 „Õppija oskab oma arvamust väljendada, põhjendada ja kaitsta“.

⁹⁷ LÕK 3.5.5. otseselt sõnastatuna ning konfliktsituatsioonidega laiemalt seotuna ka mujal. Näiteks on 7. klassi lõpetaja pädevustena 3.6.1. välja toodud, et õpilane lahendab konflikte rahumeelselt. Suhtlusprobleemide ja konfliktsituatsioonide vägivaltatut lahendamist peetakse oluliseks õpiväljundiks ka LÕK alusel põhikooli lõpetajate puhul 3.7.4.

⁹⁸ Samas on just PRÕKi digipädevuste osas kirjeldatud probleemilahendust digikeskkonnas, PRÕK § 4 lg 4 p8, mida võib samuti seostada suhtlemisega, ent pigem siiski tehniliste, digioskustega, seetõttu seda koodi suhtluspädevuse kontekstis välja toodud ei ole.

⁹⁹ PRÕK § 8 lg 1 p4, § 7 p 15.

¹⁰⁰ Vt LÕK preambula § 2

PRÕKi tekstis on eraldi sihina välja toodud ka suhtlus digikogukondades¹⁰¹. Viited digitaalsele suhtlusele ja digikogukondadele puuduvad LÕK tekstis täiesti, ka erinevate infooskuste juures pole välja toodud info leidmist multimeediatekstist.

Arvestades digisuhtluse osakaalu tänases töömaailmas ja inimeste muudes elusfäärides on see valdkond, millega kahtlemata peaksid olema tuttavad kõik põhiharidust omandavad õpilased.

Suhtlusoskustest väärib eraldi tähelepanu funktsionaalne kirjaoskus. LÕKis on konkreetsemalt välja toodud tekstide abil info süstematiseerimine ja õppimine. Näiteks on 6. – 7. klassi õpilaste puhul sihiks seatud, et nad:

. . . koostavad kirjalikke lühitekste, mida kasutatakse omandatud teadmiste ja oskuste kinnistamiseks ning süstematiseerimiseks ja õpetaja suunamisel uute teadmiste omandamiseks.¹⁰²

Nii konkreetset samalaadseid õpiväljundeid PRÕKi üldosas kirjeldatud pole. Ühelt poolt on just kirjalike lühitekstide (märkmed, konspektid jms) loomise ja süsteemse kasutamise oskus niivõrd tähtis inimese iseseisvas elus, et seda võiks kirjeldada ka PRÕKis. Samas vajaksid kõik õpilased ka oskust infot süstematiseerida nt skeemide, mittelineaarsete tekstide, digitaalsete teematahvlite jms abil.

Infooskused

Mõlemas õppekava üldosades käsitletakse infoga seonduvaid oskusi, ent rõhuasetused on taas erinevad ja pole kindel, et see on taotluslik.

Kui jätkata eelpool välja töötud digiteemaga, siis PRÕKi sihiks on õpilane, kes suudab:

. . . osaleda digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide ja multimeediumide loomises.¹⁰³

LÕKi alusel õppivate õpilaste puhul neid oskusi väärtuseks ei peeta, vähemalt mitte sel tasemel, et neid õppekava üldosas eraldi välja tuua. Veelgi enam, LÕKis ei mainita üleüldse infoloomes oskuseid, õppijat käsitletakse vaid info kasutajana. Tõsi, ka PRÕKi üldosas on info loomist mainitud vaid ühel korral.

Info erinevat tüüpe on mõlema õppekava üldosas mitmel pool ka nimetatud. Samas on loendid erinevad ja sellele on raske leida loogilist selgitust.

Mõlemas õppekavas peetakse oluliseks tekstide, tabelite, sümbolite, skeemide, kaartide ja plaanide kasutamist info leidmiseks. LÕKi tekstis mainitakse skeeme ja sümboleid ka väljaspool matemaatika konteksti, PRÕKi üldosas piirduakse nende kahe info tüübi puhul vaid matemaatikaga. PRÕKi üldosas nimetatakse pilte, multimeediat, diagramme ja andmeid, mida

¹⁰¹ PRÕK § 4 lg 4 p8

¹⁰² LÕK 3.5.4

¹⁰³ PRÕK § 4 lg 4 p8

paralleelõppekavas pole, ehkki just piltide ja multimeedia abil saab keerukat infot lihtsamalt esitada, mis peaks olema jõukohane ja sobiv LÕK alusel õppivatele õpilastele.

Code System	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
infosokused		3	2
teabeteadlikkus			2
korrektne viitamine			1
oskab esitada küsimusi			2
infovahetus			2
diagrammid			1
tabel	1	1	
sümbolid	1	1	
skeemid	1		
kaart	1	1	
plaan	1	1	
andmed			2
multimeedia			1
pildid			1
tekstid	2		4
infoloom			1
info otsimine	3		3
vaatlemine	6		1
info leidmine	2		3
info säilitamine			1
info analüüs	1		5
info mõistmine	1		2
õigsus			1
usaldusväärsuse hindamine			1
asjakohasuse hindamine			1
fakti ja arvamuse eristamine			1
info kasutamine	1		2
info kaitsmine			1

Tabel 11. Infooskustega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

LÕKis on info analüüsiga seonduva hariduslik eesmärgina välja toodud vaid see, et „õpilane mõistab lihtsat teavet“¹⁰⁴. Kaudselt võib selle koodi alla paigutada ka oskuse „tajub ruumisuheteid esemete ja nende osade vahel“¹⁰⁵, ent see on väga konkreetse visuaalse info kontekstuaalne analüüs. PRÕKis seevastu on mainitud, et õppija oskab infot tõlgendada, kriitiliselt analüüsida, selle üle arutleda, hinnata väidete õigsust, info usaldusväärsust ja ajakohasust, eristada fakti ja arvamust¹⁰⁶.

Kõik need oskused võiksid vähemalt sihina olla kajastatud kõigi õppijate õppekavades lähtudes sellest, et iga konkreetne õpilane saavutab need küll erineval individuaalsel tasemel, ent püüdleb nende poole.

¹⁰⁴ LÕK 1.2.12.

¹⁰⁵ LÕK 3.2.15.

¹⁰⁶ PRÕK § 9 p11.

Mõtlemisoskus

Mõtlemisoskus on samuti hariduslik siht, millega seonduvaid koode on oluliselt enam PRÕKi üldosa tekstis, kui LÕK preambulas ja üldosas. Väärtustatakse mõtlemisoskust, mõtlemise paindlikkust, muudatustele reageerimist, loovust, põhjendamisoskust jpm (vt Tabel 12).

Code Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
mõtlemisoskus			3
paindlikkus			3
muudatustele reageerimine			1
loovus			8
loomisrõõm			1
muutustele loov reageerimine			1
looming			1
loovmõtlemine			1
loovad tegevused			1
loov eneseväljendus			3
kriitiline mõtlemine	1		2
analüüsioskus	1		4
rühmitamine			1
võrdlemine	5		
liigitamine	5		2
seoste loomine	3		2

Tabel 12. Mõtlemisoskusega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Ka LÕKi tekstis esineb mõningaid mõtlemisoskusega seotud koode. Nagu tabelist näha, väärtustatakse mõlema õppekava üldosas kriitilist mõtlemist, analüüsioskust ja seoste loomist.

Analüüsioskuse alaoskustest on LÕKi tekstis korduvalt mainitud võrdlemist ning liigitamist. PRÕKi üldosas neid alloskusi eraldi mainitud pole, ehkki ainekavades on need oskused kirjas, ühel korral on eraldi mainitud rühmitamist ning neljal korral analüüsioskust laiemalt.

Käesolevas analüüsis on loovus liigitatud mõtlemisoskuse alla, ent kuna just loovus on tulevikuoskuste nimekirjades kõrgetele positsioonidele tõusnud ja seda peetakse üha olulisemaks hariduslikuks sihiks¹⁰⁷, väärrib see eraldi käsitlemist.

LÕK õppekava eesmärkides ei ole kordagi viidatud loovusele. PRÕKi üldosas on loovuse kujundamine sätestatud aga 16 korral – loovus, loovmõtlemine, loovad tegevused ja eneseväljendus.

Ehkki loovuse mõiste ei ole õppekava kontekstis üheselt määratletud, ei tohiks loovaid tegevusi ja loovat eneseväljendust väärtuseks seada vaid nende laste puhul, kes on suutelised õppima tavaõppekava alusel.

¹⁰⁷ Vt nt Bellanca & Brandt 2010, Steinberg 2008, Csikszentmihalyi 2008

Probleemilahendusoskused

Kehtivates õppekavades pole probleemilahendusoskus välja toodud eraldi pädevusena, ent see oluline hariduslik siht on esindatud ja sisaldub mitmetes pädevustes.

Ka probleemilahendusoskusega seonduvaid koode on rohkem ja mitmekesisemalt PRÕKi üldosas (vt allolevat tabelit). Lisaks üldisele probleemilahendusoskusele, mida on korduvalt mainitud mõlemas alusdokumendis, tuuakse PRÕKi tekstis eraldi välja probleemide lahendamise julgus, probleemide ja lahenduspotentsiaali märkamine.

Code	Systeem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
probleemilahendusoskused		4		6
probleemilahenduse julgus				1
probleemide märkamine				1
lahenduspotentsiaali märkamine				1
tõenduspõhiste otsuste tegemine		1		2

Tabel 13. Probleemilahendusoskustega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Õpipädevus

Elukestva õppe ideede valguses on üheks kõige olulisemaks pädevuseks, mille poole üldhariduskoolis püüelda, õpipädevus. Mõlemas õppekavas on sellele pädevusele palju tähelepanu pööratud. Samas on siingi olulisi erinevusi.

LÕKi puhul rõhutatakse kõigi kooliastmete puhul „õpilase rolli“ võtmist, samas täpsustamata, mida selle all konkreetsemalt silmas peetakse. Küllap eeldatakse, et õppekava lugejad teavad, milline on õpilase roll. Siin on siiski oht, et õpetajad võivad tõlgendada õpilase rolli väga traditsiooniliselt (kuulata ja kuuletuda, hoolsalt tähele panna), mitte aktiivse ennast juhtiva iseõppija ja oma teadmiste loojana, nagu seda on kirjeldatud PRÕKi õpikäsituse paragrahvis. „Õpilase roll“ eeldab, et on olemas õpetaja, „õppija roll“, eriti „ennastjuhtiva õppija roll“ on palju keerukam. Samas on just LÕKis seatud eesmärgiks, et õpilane oskab formuleerida ülesande ja kavandada tegevuse, täita ülesande ja kontrollida ning hinnata tulemust. See viitab juba ennastjuhtiva õppija rollile, mille võiks õppekavatekstis sihina ka otsesemalt välja tuua.

LÕKis on võrreldes PRÕKiga väga vähe juttu õpimotivatsioonist. Sätestatakse, et „3. – 5. klassis on põhitaotluseks kujundada õpilase roll ja õpioskused, häälestada õpilast suhtuma õppimisse positiivselt“, kuid kordagi ei mainita õpihuvi, õpihimu, õpimotivatsiooni vms.

Samas PRÕKi üldosas on neid ideid korduvalt ja mitmes kontekstis mainitud. Juba esimese kooliastme lõpetaja „tahab õppida, tunneb rõõmu teadasaamisest ja oskamisest“.

Ka LÕK alusel õppivate laste seas on palju neid, kes juba algklassides tahavad õppida, tunnevad oma teadmiste ja oskuste arengust rõõmu. Miks mitte seda siis ka riiklikus õppe alusdokumendis sihina ära märkida?

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
□	õpipädevus		2	5
□	õpilase roll		3	
□	oma õppe kavandamine		2	1
□	õpiharjumused			1
□	õpistrateegiad		1	1
□	tekstide loomine		2	
□	abivahendite kasutamine		3	
□	matkimine		3	
□	õpioskused		5	5
□	kodusõppimine		1	
□	klassisõppimine		1	
□	ülesandest lähtuv õpivõtte valik			1
□	seoste loomine			3
□	koosõppimine		3	4
□	üksiõppimine		2	3
□	nõuetekohane vormistamine		1	
□	õpikeskkonna organiseerimine			1
□	õppimisvõimaluste leidmine			3
□	õpimotivatsioon		1	10
□	õpihimu			3
□	õpitu rakendamine			5
□	õpingute jätkamine		2	7
□	õpitu analüüs		1	2
□	LLL		3	4

Tabel 14. Õpipädevusega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Ka PRÕKi II kooliastmes on õppe- ja kasvatus üheks rõhuasetuseks õppija motivatsiooni toetamine:

/ . . . / seostades õpitut praktikaga ning võimaldades õpilastel teha valikuid, langetada otsuseid ja oma otsuste eest vastutada.¹⁰⁸

Valikute tegemine, otsuste langetamine ja oma otsuste eest vastutamine on olulised hariduslikud sihid kindlasti ka LÕKi alusel õppivatele lastele. Ehkki on õpilasi, kelle jaoks nii valimine, otsuste langetamine kui ka vastutamine on keerukamad, saab sobiva toe, harjutamise ja õpikeskkonna abil oluliselt toetada kõigi õppijate suutlikkust ka selles valdkonnas.

Samas on ka LÕKis kirjeldatud õpiväljundeid, mis võiksid sisalduda ka PRÕKis. Näiteks on kirjas, et LÕK 7. klassi lõpetaja oskab märgata oma õpiraskusi, küsib raskuste korral abi ja kasutab seda. PRÕKi enesemääratlus- ja õpipädevuse osas sellist õpiväljundit nii selgelt sõnastatuna ei ole.

Ei ole õige eeldada, et õpiraskused on seotud vaid LÕK järgi õppijatega. Oskus oma õppimist jälgida, võimalikke õpiraskusi märgata ja abi otsida on vajalik absoluutselt kõigile õppijatele. PRÕKi üldosas on küll neljal korral mainitud õpiraskuste märkamist ja õppijate toetamist, ent

¹⁰⁸ PRÕK 10 lg 1 p1.

sedat õpetaja vaatepunktist. Õppija enese suutlikkust oma õppimise raskeid kohti üles leida ja õpiprobleemidele lahendusi otsida pole otseselt välja toodud.

Enesekohased oskused

Elukestva õppe ideaaliks on ennastjuhtiv iseõppija. See on hariduslik siht, mille poole peaks võimalikult suurel määral aitama jõuda võimalikult suurel osal õppijatest¹⁰⁹.

PRÕKi ja LÕKi üldosades on enesejuhtimisega seoses välja toodud järgmised koodid:

Code Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
enesekohased oskused	1	2	
eneseusk	1	2	
tahtelised omadused	1	2	
sihikindlus		2	
keskendumine		1	
pingutus		1	
püsivus		1	
enda häälestamine	1	1	
eesmärgistamine	4	9	
oma tegevuse mõtestamine	2	2	
tegevuse kavandamine	1	6	
aja planeerimine	1	2	
ideede teostamine		2	
oma plaani jälgimine		5	
eesmärgipärane käitumine		1	
valikute tegemine	1	6	
enesekontrol!	3	1	
enesehindamine	3	4	
eksimuste tunnistamine		1	
eksimuste märkamine		1	
eneserefleksioon	6	13	
sotsiaalne ja kultuuriline identiteet	5	2	
eneseteadlikkus	1	3	
karjäärivalikud	2	4	
tugevused	1	1	
nõrkused	1	1	
tegevuse korrigeerimine	2	2	

Tabel 15. Enesekohaste oskustega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Ehkki enesekohaste oskustega seonduvaid sihte väärtustatakse mõlema õppekava üldosades, on siiski ka erinevusi, millele tasuks õppekavade edasisel arendamisel tähelepanu pöörata. Mõlemas üldosas väärtustatakse eneseusku¹¹⁰ ja enda häälestamist¹¹¹, oma tegevuse

¹⁰⁹ Vt. Boekaerts, Maes, Karoly (2005)

¹¹⁰ PRÕK § 8 lg 2, § 11 lg 4, LÕK 3.1.6.

¹¹¹ PRÕK § 7 lg 4, LÕK 3.1.2. veidi teises sõnastuses - tegevusele lülitumise ja tegevuselt teisele ümberlülitumisenä.

mõtestamist, kuid oma tegevuse eesmärgistamisega seonduvaid koode on PRÕKis oluliselt rohkem. Nii oma tegevuse kavandamise kui valikute tegemise oskuste kujunemisele on palju enam tähelepanu pööratud PRÕKi üldosas (mõlemal on mainitud kuuel korral, LÕKi üldosas kumbagi aga vaid ühel korral). PRÕKi üldosas on rohkem ja mitmekesisemalt kirjeldatud ka tahtelisi omadusi.

Oma ideede teostamise ja ellu viimisega seotud koodid ja allkoodid: oma plaani järgimine ja ideede teostamine, LÕKi üldosas puuduvad. On küll kirjas, et:

õpilane eesmärgistab, kavandab ja hindab oma igapäevast tegevust¹¹²

ent tegevuse teostamist eraldi välja toodud pole. See võib olla juhuslik, kuid kuna LÕKi üldosas esineb ka lõik:

Õpilaste aktiveerimine eeldab nende psüühilisele arengule vastavate tegevuste valikut, jõukohast õpitegevust, konkreetset ja arusaadavat eesmärgiseadet, õpilaste tegevuse pidevat stimuleerimist ja edusammudele hinnangu andmist¹¹³.

siis võib see viidata ka laiemale õpi- ja inimkäsitusele, mille järgi LÕKi alusel õppiv õpilane on eeldusena passiivne, tema aktiveerimine ja stimuleerimine nõuab õpetaja poolset pingutust ning ei saa eeldada, et õppija ise oma ideede teostamisega omaalgatuslikult aktiivselt tegutseks.

Enesekontroll on ainus selle valdkonna kood, mida LÕKi üldosas esineb paralleeldokumentidest enam. Võrdselt on välja toodud oma tegevuse mõtestamine ja korrigeerimine. Kõigi ülejäänud aspektide osas on PRÕKi tekstis enesejuhtimisega seonduvaid koode enam. Riiklike õppekavade edasiarendamisel tuleks need loendid üle vaadata ja rohkem ühtlustada.

Suutlikkus oma tegevust, sh õppimist reflekteerida, on üks ennast juhtiva elukestva õppija võtmetunnuseid. Eneserefleksiooniga seotud koode leidub mõlema õppekava üldosades.

Ka selle allkoodi lõikes on rõhuasetused veidi erinevad. Näiteks on LÕKi üldosa õppe- ja kasvatustegevuste osas sätestatud:

Lihtsustatud õppes peetakse oluliseks samu humanistlikke seisukohti, mida püstitab põhikooli riiklik õppekava. Tähelepanu pööratakse sallivuse erinevuste suhtes, kaaslaste erivajaduste mõistmisele; oma võimaluste ja piirangute teadvustamisele.¹¹⁴

Ning punktis, mis kirjeldab üldpädevusi 9. klassi lõpuks, on kirjas:

6) hindab õigesti oma võimeid ning kujutab ette oma toimetulekut elus (sh tööturul)¹¹⁵

Ühelt poolt on need sellised ideed, mis sobivad kõigi õppijate õppe alusdokumentidesse. Kui need on aga esitatud LÕKi kontekstis, siis on võimalik ka tõlgendus, et lähtuvalt oma

¹¹² LÕK 1.2.8

¹¹³ LÕK 2.5.

¹¹⁴ LÕK 2.2.

¹¹⁵ LÕK 3.8.6.

hariduslikust erivajadusest peaksid õpilased mõistma, et nende võimed pole võrreldavad kaaslaste omadega ja tegema vastavaid haridus- ja töövalikuid. Sellise tõlgendusviisi võimaldamine õppe alusdokumentides pole aga kooskõlas kaasava hariduse ideedega.

Jätkusuutlikkus

Oluliseks hariduslikuks sihiks on ka jätkusuutlikkus. Keskkonna ja kultuuri jätkusuutlikkuse tagamisest on juttu väärtuste alapeatükkides, ent õppija enda jätkusuutlikkus (see, et ta tegutseb viisil, mis ei kahjusta teda ennast ja teisi), seostub pigem üldpädevuste plokiga.

Üheks tähtsaks allkoodiks on siin tervis. Tervislike eluviiside väärtustamisega seonduvaid koodi on PRÕKi üldosas oluliselt enam kui LÕKi üldosas. See on teema, mille osas tuleks õppekavasid ühtlustada, sest võimalikult terve keha ja vaim ning teadlikkus tervislike eluviiside järgmisel on kahtlemata hariduslikuks sihiks, mis oluline absoluutselt kõigile õppijatele.

Code System			L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
+	jätkusuutlikkus				4
+	tervislikud eluviisid		2		10
+	füüsiline aktiivsus				1
+	liikumisrõõm				1
+	kohanemisvõime				2
+	ohutu liiklemine				2
+	ohu vältimine				3
+	innovatsioon				2
+	uuendusaldis				1
+	kaaslase mittekahjustamine		1		

Tabel 16. Jätkusuutliku käitumise kui oskusega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Tervisega seondub ka personaalne jätkusuutlikkus, millele taas PRÕKi üldosas on enam tähelepanu pööratud. Jätkusuutlikkuse¹¹⁶ tagavad kohanemisvõime¹¹⁷ ja innovatsioon¹¹⁸, mida koos uuendusalt meelega on PRÕKis hariduslike sihtidena mainitud, ent LÕKi üldosas mitte. Samas väärneb tähelepanu LÕKi üldosa sätestus mitte kahjustada kaaslast¹¹⁹, mida kindlasti võiks kajastada kõigi õpilaste õppekava.

Tööga seonduvad oskused

Tööga seonduvate oskuste osa on üks väheseid, mis LÕKi üldosas kohati isegi rohkem kajastatud kui PRÕKis.

¹¹⁶ PRÕK § 14 lg 3 p2., § 14 lg 3 p7.

¹¹⁷ PRÕK § 14 lg 3 p1., § 14 lg 3 p6.

¹¹⁸ PRÕK § 14 lg 3 p6.

¹¹⁹ LÕK 3.4.6.

See tendents võib viidata arusaamale, et õppijad, kelle võimed on madalamad (kerge arengupuue), ei pea nii kaua õppima, vaid peaksid võimalikult ruttu suunduma tööturule.

Code Svsstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
töoga seonduv		4	3
praktilised baasoskused		2	
(eel)kutseõpe		3	5
tööoskused		3	1
tööharjumus		2	

Tabel 17. Töoga seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Taas tuleks kaaluda paralleelõppekavade sihiseade ühtlustamist – ka PRÕKi alusel õppija jaoks peaks olema oluline tööharjumuse kujunemine.

Just LÕKi puhul rõhutatakse praktiliste baasoskuste tähtsust, sest eeldatavasti suunduvad LÕKi alusel õppivad õpilased kutseõppesse ja/või õpipoisiõppesse. See pole siiski ainuke võimalus¹²⁰.

Digipädevus

Digipädevus on riiklike õppekavade kõige uuem pädevus. Käesoleva analüüsi tulemused näitavad, et see pädevus pole veel saanud riiklike õppekavade loomulikuks osaks. LÕKi üldosas on seda mainitud kaudselt vaid korra ning PRÕKi üldosas on digipädevusega koode neljal juhul.

LÕKis polegi digipädevusest otseselt juttu, seal on mainitud vaid digitaalset info otsimist, seda, et õppija:

oskab teavet hankida (sh Internetist)¹²¹

PRÕKis on digipädevusele veidi enam tähelepanu pööratud, ent ka PRÕKis sätestatu ei taga meie e-riigi kuvandile vastavat digipädevust. I kooliastme lõpetaja „oskab kasutada lihtsamaid arvutiprogramme“¹²², II kooliastme lõpetaja „oskab kasutada arvutit ja interneti suhtlusvahendina ning oskab arvutiga vormistada tekste“¹²³.

Õppekeskkonna kirjelduses on PRÕKis ära toodud, et õpilastele peab olema võimalus kasutada Internetiühendusega arvuteid¹²⁴.

¹²⁰ Nt mitmed intervjuueeritud õpetajad Šotimaalt rõhutasid, et ka HEV õpilastel on andeid, tugevaid valdkondi, milles nad huvi ja töö korral võivad jõuda ka (kutse)kõrghariduseni ja kõrgeimate kvalifikatsioonitasemeteni.

¹²¹ LÕK 1.2.12.

¹²² PRÕK § 7 p10,

¹²³ PRÕK § 9 p10

¹²⁴ PRÕK § 6 lg 4 p2

PRÕKi pädevuste osas toodud digipädevuse kirjeldus¹²⁵

8) digipädevus – suutlikkus kasutada uuenevat digitehnoloogiat toimetulekuks kiiresti muutuvas ühiskonnas nii õppimisel, kodanikuna tegutsedes kui ka kogukondades suheldes; leida ja säilitada digivahendite abil infot ning hinnata selle asjakohasust ja usaldusväärsust; osaleda digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel; kasutada probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades; olla teadlik digikeskkonna ohtudest ning osata kaitsta oma privaatsust, isikuandmeid ja digitaalset identiteeti; järgida digikeskkonnas samu moraali- ja väärtuspõhimõtteid nagu igapäevaelus.

jääb hetkel ka üldosas üsna eraldiseisvaks – selle pädevuse komponendid pole välja toodud kooliastmete pädevustes (vähemalt mitte ammendaval viisil) ja veelgi vähem kajastub see pädevus LÕKi kui lihtsustatud põhihariduse standardi tekstis.

Matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiapädevus

Ka matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiapädevus on õppekavas uus pädevus. Sarnaselt digipädevusega esineb see tervikuna eelkõige vastavat pädevust kirjeldavas sättes ning kohati ka erinevate tehnoloogiate kasutamist väärtustavates õpiväljundites. Mujal on viiteid kas loodushoidlikule käitumisele või matemaatika kui meetodi ja spetsiifilise keele tundmisele.

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
matemaatika, loodus-, tehnoloogiapädevus				7
looduses käitumine			3	1
meetodid				2
keel				2
sümbolid				1

Tabel 18. Matemaatika-, loodus- ja tehnoloogiapädevusega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Ettevõtlikkuspädevus

Ettevõtlikkus on pädevus, mille käsitlemise poolest PRÕK ja LÕK oluliselt erinevad. Kui iseseisvust väärtustatakse mõlemas õppekavas, siis vaid PRÕKi tekstis on korduvalt mainitud õppija aktiivsust¹²⁶, ettevõtlikkust¹²⁷ ja kodanikualgatus¹²⁸. LÕKis pole neile väärtustele mitte

¹²⁵ PRÕK § 4 lg 4 p8

¹²⁶ PRÕK § 4 lg 4 p2., § 5 lg 1, § 6 lg 1, § 11 lg 11, § 13 lg 3 p2., § 14 lg 3 p3. Selle koodi alla sobitub ka § 5 lg 4 p6. (aktiivõppemeetodid) ja § 11 lg 1 (vajadusel sekkumine väärtusi eiravasse tegevusse).

¹²⁷ PRÕK § 4 lg 1, § 4 lg 4 p7., § 6 lg 3 p8., § 11 lg 4, § 14 lg 3 p3.

¹²⁸ § 14 lg 3 p3.

ühtegi otsest viidet, kuid samas leidub seal ühiskonnas oluline oskus seista oma õiguste eest¹²⁹, mis vajab teostamiseks nii aktiivsust kui ka algatusvõimet.

Code System	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
ettevõtlikuspädevus			
iseseisvus		3	4
aktiivsus			8
ettevõtlikkus			5
riskijulgus			1
algatusvõime			2
kodanikualgatus			2
oskus seista oma õiguste eest		2	

Tabel 19. Ettevõtlikuspädevusega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Iseseisvust on PRÕKi üldosas olulise haridusliku sihina kirjeldatud õpikäsituse ja õppekeskkonna osas¹³⁰ ja eelkõige iseseisva õppimise kontekstis nii esimeses¹³¹ kui teises kooliastmes¹³². Märksõna esineb kolmel korral ka LÕKi üldosas, kuid konkreetsemalt ja viidetega vaid teatud kontekstile. Kirjeldatud on, et LÕKi lõpetaja puhul on sihiks eluga toimetuleks võimalikult iseseisvalt¹³³, mis viitab sellele, et sellesse võimalusse suhtutakse teatud reservatsioonidega vastavalt õpilase hariduslikule eripärale. Lisaks sellele on LÕKi tekstis iseseisvus välja toodud kahes konkreetsetes kontekstis:

3.7.5. Õpetaja ülesanne on / . . ./ soodustada teabe iseseisva hankimise ja kasutamise oskuse kujunemist,

Ning et põhikooli lõpetaja:

loeb, kirjutab ja loob tekste iseseisvaks toimetulekuks vajalikul tasemel¹³⁴;

Iseseisvus teabe hankimisel, lugemisel ja kirjutamisel on kahtlemata olulised sihid, ent LÕKi alusel õppija iseseisvus ei peaks piirduma vaid nende valdkondadega.

Õppija aktiivsust on PRÕKi üldosas nimetatud kaheksal korral, LÕKi üldosas mitte kordagi (va säte õppija aktiveerimise kohta¹³⁵, kuid see sisaldab pigem eeldust selle kohta, et õppija aktiivsus pole loomulik, selle esilekutsumine vajab õpetajapoolset sekkumist).

Ka ettevõtlikkuse seotud koode, sh algatuse ja initsiatiivi võtmisega seonduvaid, on korduvalt välja toodud PRÕKi üldosas, kuid neid ei leidu LÕKi üldosa tekstis.

See osa lihtsustatud õppekavast vajab nüüdisajastamist võrdse kohtlemise põhimõtetest lähtuvalt. Vastasel juhul võib jääda mulje, et eeldame aktiivset algatust ja ettevõtlikku hoiakut

¹²⁹ LÕK 3.8

¹³⁰ PRÕK § 5 lg 1, § 6 lg 1

¹³¹ PRÕK § 8 lg 1 p3.

¹³² PRÕK § 10 lg 2.

¹³³ LÕK 1.1.

¹³⁴ LÕK 3.8.5.

¹³⁵ LÕK 2.5.

ainult ühiskonna teatud liikmetelt ja need, kellele tavaõppekava jõukohane pole, ei tohiks initsiatiivi üles näidata.

Demokraatlikus, kaasavas kodanikuühiskonnas on väga oluline väärtustada kõigi osapoolte ja huvigruppide häält ja panust. Selle harjumuse kujundamisele saab palju kaasa aidata kaasav haridus, milles aktiivsust, kodanikualgatust ja ettevõtlikkust nt õppe eesmärgistamisel, õppeviiside- ja meetodite üle otsustamisel, hindamisel ja tagasisidestamisel oodatakse kõigile õpilastelt, sh kindlasti ka neilt HEV õpilastelt, kes õpivad LÕK alusel.

Väärtused

Õppekava on oma olemuselt väärtustekst. Erinev väärtushinnanguline taust ja filosoofiline raamistik avaldub paratamatult kogu õppekava tekstis¹³⁶ (õpi-, inim- ja teadmiskäsitus¹³⁷), ent nii PRÕKis kui LÕKis on väga palju löike, mis seostuvad otseselt väärtuskasvatusega ja õppe- ja kasvatusprotsessis oluliseks peetud väärtustega.

Järgnevates alapeatükkides võrreldaksegi kahe õppekava väärtuskasvatusega seonduvaid koode. Väärtuseid võib liigitada mitmetelt erinevatelt alustelt. Antud analüüsis on lähtutud kehtiva PRÕKi üldosas¹³⁸ esitatud loendist:

Alusväärtustena tähtsustatakse üldinimlikke väärtusi (ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu) ja ühiskondlikke väärtusi (vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus).

Analüüsis on eraldi alapeatükkidena välja toodud üldinimlikud väärtused ja ühiskondlikud väärtused liigitatuna kolme alagruppi: üldised demokraatlikud väärtused (vabadus, demokraatia, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, õiguspõhisus) solidaarsuse ja sidususega seotud väärtused ja jätkusuutlikkusega seotud väärtused. Eraldi kategooriana on välja toodud preskriptiivsed väärtused – „hea ja halva“ kategooria ning ühiskondlikud reeglid, normid ja tavad.

Mõlemas õppekavas leiti analüüsi käigus ka rohkelt üldisi väärtuskasvatusega seotud koode, milles sätestatakse, et põhihariduse ülesandeks on ka õppija väärtushoiakute kujunemise toetamine (neid väärtusi/ hoiakuid täpsemalt määratlemata). Neid üldisemaid koode esineb rohkelt PRÕKis (18 juhul). LÕKi tekstis¹³⁹ on sellisel üldistustasandil mainitud vaid väärtuste kooskõla PRÕKiga.

Lihtsustatud õppes peetakse oluliseks samu humanistlikke seisukohti, mida püstitab põhikooli riiklik õppekava.

¹³⁶ Vt Tyler 1949

¹³⁷ Vt Ornstein & Hunkins 1998

¹³⁸ PRÕK § 2 lg 3

¹³⁹ LÕK 2.2

Üldinimlikud väärtused

Mõlema õppekava tekstis on sätteid, mis viitavad üldinimlikele väärtustele, LÕKis leidub neid kolm, PRÕKis oluliselt rohkem. Samas on PRÕKis paljud neid väärtustest loetletud. See, et ausus, hoolivus, õiglus ja aukartus elu ees on PRÕKi alusväärtustena loetletud, on igati tunnustuväärne. Samas viitab see, et mitmed neist väärtustest LÕKi tekstis üldse ei esine ning ka PRÕKi tekstis esinevad mitmed neist (vt tabel 20) vaid ühel korral vastavas alusväärtuste paragrahvis¹⁴⁰ sellele, et alusväärtuste integreerimine õppeprotsessi ja taotletavatesse õpiväljunditesse on teema, millele riiklike õppekavade edasi arendamisel tuleks tähelepanu pöörata.

Code System	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
üldinimlikud väärtused			3
ausus		1	2
usaldusväärsus			2
täidab lubadusi	1		1
hoolivus			1
aukartus elu ees			1
õiglus			1
inimväärikus			1
eneseväärikus			1
lugupidamine endast ja teistest			1
endast lugupidamine	1		1
teistest lugupidamine			1
isiklik õnn			1

Tabel 20. Üldinimlike väärtustega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Termin „üldinimlikud väärtused“ esineb ainult PRÕKis¹⁴¹, LÕKis on terminit kasutatud küll ainekavades¹⁴², ent üldosas seda ei esine.

Ausus on väärtusena välja toodud PRÕKi üldosas väärtuste loendis¹⁴³ ja kaudsemalt ka hindamise osas, mis siiski viitab pigem sellele, et ebaaususe ilmnemisel tuleks kasutada selle vastu sanktsioone – negatiivseid hindeid¹⁴⁴.

Kui hindamisel tuvastatakse kõrvalise abi kasutamine või mahakirjutamine, võib kirjalikku või praktilist tööd, suulist vastust (esitust), praktilist tegevust või selle tulemust hinnata hindega „nõrk“ /.../

LÕKi üldosa teksis ilmneb ausus väärtusena samuti pigem kaudselt, selle kaudu, et õppija mõistab oma-võõras-ühine tähendust¹⁴⁵.

¹⁴⁰ PRÕK § 2 lg 3.

¹⁴¹ PRÕK § 2 lg 3, § 4 lg 3, § 4 lg 4 p1.

¹⁴² Nt emakeele ainekavas LÕK 6.1.1.

¹⁴³ PRÕK § 2 lg 3.

¹⁴⁴ PRÕK § 21 lg 6.

¹⁴⁵ LÕK 3.4.8.

Õppijate eneseväärikust¹⁴⁶ ning isiklikku õnne¹⁴⁷ on mainitud ainult PRÕKis. PRÕKis on kahel korral välja toodud ka usaldusväärtus, mida LÕKis eraldi märksõnana ei esine. Samas on mõlemas üldosas mainitud usaldusväärsusega seonduvat tunnust, et õppija täitab lubadusi.

Õppija endast lugupidamist¹⁴⁸ on mainitud nii LÕKi kui ka PRÕKi üldosas. PRÕKis on endast lugupidamine loetletud siiski vaid õppe alusväärtuste seas¹⁴⁹. Õpiväljunditena on taotletud küll seda, et õpilane peab lugu oma perekonnast, klassist ja koolist¹⁵⁰, samuti seda, et ta peab lugu kunstist ja kultuuripärandist¹⁵¹, kuid mitte endast. Õppekavade edasiarendamisel tuleks sarnaselt LÕKiga ka PRÕKis ära märkida õppija endast lugupidamine, seda enam, et alusväärtusena on see kajastatud ja seega peaks leidma oma koha ka taotletavate õpiväljundite seas.

Ühiskondlikud väärtused

Õppekavade üldosades on kirjeldatud mitmeid olulisi ühiskondlikke väärtuseid. Järgnevalt on nende väärtustega seotud koodid esitatud kolmes suuremas grupis:

1. üldised demokraatlikud väärtused;
2. solidaarsuse ja sidususega seotud väärtused;
3. jätkusuutlikkusega seotud väärtused.

Eraldi kategooriana on antud analüüsis kirjeldatud LÕKi ja PRÕKi preskriptiivseid väärtused – „hea ja halva“ kategooria ning ühiskondlikud reeglid, normid ja tavad.

Üldised demokraatlikud väärtused

Riiklike õppe alusdokumentide oluline roll on demokraatlike väärtuste edasikandmine kujunevatele põlvkondadele. Ehkki üldiste demokraatlike väärtuste arengu toetamist peetakse oluliseks mõlema õppekava üldosas, on nende loend on palju pikem ja põhjalikum PRÕKis.

Näiteks mainitakse vaid PRÕKis inimõigusi, õiguspõhisust ja võrdõiguslikkust (nii rassilisest, rahvuslikust kui soolisest aspektist). See on väärtusraamistik, mis kahtlemata kehtib ka HEV õpilaste puhul ning vajab kajastamist nende õpet sätestavetes regulatsioonides.

¹⁴⁶ PRÕK § 6 lg 3 p3.

¹⁴⁷ PRÕK § 2 lg 2.

¹⁴⁸ LÕK 1.2.

¹⁴⁹ PRÕK § 2 lg 3.

¹⁵⁰ PRÕK § 7 p1.

¹⁵¹ PRÕK § 11 p12.

Demokraatia on väärtus, mis on sätestatud mõlemate õppekavade üldosade tekstis, ent PRÕKis on esineb seda väärtust LÕKist rohkem. Demokraatiaga kaasnev otsustamisõigus¹⁵² on välja toodud vaid PRÕKis.

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
1	üldised demokraatlikud väärtused			
1.1	vabadus			2
1.2	demokraatia	2		7
1.3	vastutustundlikkus	2		17
1.4	õiguspõhisus			1
1.4.1	võrdõiguslikkus			3
1.4.1.1	rassiline			1
1.4.1.2	rahvuslik			2
1.4.1.3	sooline võrdõiguslikkus			3
1.4.2	inimõigused			2
1.4.3	otsustamisõigus			2
1.5	avatus			8
1.5.1	sõnavabadus			1
1.5.2	õigus kriitikale			1
1.5.3	sallivus	2		4
1.5.4	eelarvamustevabadus			2
1.6	mitmekesisus			1
1.6.1	inimlik mitmekesisus	2		1
1.6.2	ühiskondlik mitmekesisus			1
1.6.3	kultuuriline mitmekesisus			3
1.6.4	looduslik mitmekesisus			1

Tabel 21. Üldiste demokraatlike väärtustega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Ka vabadus on demokraatlik väärtus, mis esineb ainult PRÕKis tekstis üldise alusväärtusena ja ka III kooliastme rõhuasetustes¹⁵³.

Kolmandas kooliastmes on õppe ja kasvatuse põhitaotlus aidata õpilastel kujuneda vastutustundlikeks ühiskonnaliikmeteks, kes igapäevaelus iseseisvalt toime tulevad ning suudavad oma huvidele ja võimetele vastavat õpiteed valida.

Vastutus on märksõna, mida analüüsitud tekstides esineb oluliselt enam kui vabadust. PRÕKi üldosas on õpilaste vastutustundlikkust väärtusena kirjeldatud 17-l korral, kahel korral on seda tehtud LÕKi üldosas.

Oluliseks väärtuseks demokraatlikus ühiskonnas on ka avatus. See on kood, mida PRÕKi tekstis leidub rohkelt, nii otseselt (terminina avatus) kui ka kaudsemalt, näiteks on PRÕKi üldpädevuste kirjelduses¹⁵⁴ taotletava väljundina toodud:

austada erinevate keskkondade reegleid ja ühiskondlikku mitmekesisust, religioonide ja rahvuste omapära

¹⁵² PRÕK § 6 lg 3 p4 sätestab muuseas ka otsustamisõiguse jagamise ning § 6 lg 3 p8 toob otseselt välja ka õpilaste võimaluse osaleda otsustamises.

¹⁵³ PRÕK § 12.

¹⁵⁴ PRÕK § 4 lg 4 p2.

PRÕKi üldosas on avatusega seotud väärtustest eraldi välja toodud sõnavabadus¹⁵⁵, õigus kriitikale, sallivus, eelarvamustevaba suhtumine, mitmekesisuse väärtustamine.

LÕKi üldosas on avatusega seotud koodidest vaid sallivus¹⁵⁶ ja inimliku mitmekesisuse väärtustamine¹⁵⁷. Viimase puhul on LÕKis välja toodud:

[Tähelepanu pööratakse sallivusele erinevuste suhtes, kaaslaste erivajaduste mõistmisele.](#)

Ehkki sallivus erinevuste suhtes ja kaaslaste (HEV) mõistmine on olulised väärtused, on antud sõnastuse puhul oht, et seda võib tõlgendada, et HEV lapsed on koos (ja nn tavalastest eraldi). Kui väärtustada tõeliselt kaasavat haridust võiks mõlemas õppekavas sätestada pigem selle, et kõigi õpilaste hariduslikuks sihiks võiks olla avatud hoiak erinevuste suhtes ning kaaslaste vajaduste (sh HEV) mõistmine.

Avatus on väärtus, mida võiks LÕKis enam avada. Kuigi kaks olemasolevat märksõna (sallivus ja inimlik mitmekesisus) on olulised, ei tuleks piirduda nendega, vaid tuua ka LÕKi sisse sarnaselt PRÕKiga avatus, sõnavabadus, kultuuriline mitmekesisus jms.

Solidaarsus ja sidusus

Eraldi ühiskondlike väärtuste grupina on välja toodud koodid, mis seostuvad väärtustega solidaarsus ja sidusus.

Code System				L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
sidus ühiskond						4
solidaarsus						3
harmoonilised inimsuhted						2
üksteise väärtustamine						1
üksteise toetamine				1		1
heatahtlikkus				1		1
sõbralikkus						1
usaldus						2
koolipere						7

Tabel 22. Sidusa ühiskonnaga seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Kooli tegutsemine ühtse meeskonna, perena on korduvalt väärtustatud PRÕKis, kuid võiks olla samavõrd olulisel kohal ka LÕKis.

Sarnaselt eelmise koodide grupiga on neid PRÕKis nii rohkem kui ka mitmekesisemalt esindatud. õppekavade üldosasid tuleks selles osas ühtlustada, sest just kaasav haridus on üks viis, kuidas tekitada ühiskonnas suuremat sidusust.

¹⁵⁵ PRÕK § 4 lg 4 p2.

¹⁵⁶ LÕK 2.2 ning 3.7.4, kus kasutatakse sallivuse võõrtüvelist vastet tolerantsus.

¹⁵⁷ LÕK 2.2, 3.6.

Jätkusuutlikkus ja kultuuripädevus

Oluline väärtuste grupp on seotud jätkusuutlikkusega – nii keskkonna, inimkultuuri kui sellise, Euroopa kultuuri kui ka eesti keele ja kultuuriga. Viimane aspekt seostub tihedalt kultuuri- ja väärtuspädevusega.

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
1	jätkusuutlikkus			5
1.1	põlvkonna sotsialiseerumine		6	12
1.1.1	püsivad väärtused			1
1.1.2	jagatud väärtused			5
1.2	maailma kultuur			6
1.2.1	teaduspõhisus			2
1.2.2	kunstilooming			2
1.2.3	Euroopa ühiseväärtused			1
1.3	rahvuskultuurilised väärtused			3
1.3.1	Eesti ühiskonna areng			1
1.3.2	Eesti majandus			1
1.4	eesti keel			1
1.4.1	austus emakeele vastu			1
1.4.2	eesti keel kui kultuurikandja			3
1.4.3	austus (emakeelse) kultuuri vastu			3
1.5	patriotism			1
1.5.1	eesti rahvus			1
1.5.2	kodumaa		1	1
1.5.3	Eesti riik		2	4
1.6	paikkonna kultuur	1		5
1.7	oma kooli kultuur		1	8
1.7.1	oma klass		1	2
1.7.2	oma perekond		2	2
1.7.3	oma kodu		1	
1.7.4	oma rahvus		2	2
1.7.5	oma kultuur			5
1.7.6	nüüdiskultuur			1
1.7.7	kultuuripärand			1
1.8	keskkonna jätkusuutlikkus		3	10

Tabel 23. Kultuuripädevuse ja jätkusuutlikkusega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Kultuuri jätkusuutlikkus seostub selle edasikandmisega järgnevatele põlvkondadele. Koodi põlvkonna sotsialiseerimine esineb korduvalt mõlemas üldosas, LÕKis siiski poole vähem kui PRÕKis.

Sotsialiseerumise osaks on sisse kasvamine kultuuriruumi. Maailmakultuuri erinevate aspektidega seotud koode esineb PRÕKi üldosas, ent neid pole mainitud LÕKi üldosas. Ka

rahvuskultuurilisi väärtuseid on oluliselt enam kirjeldatud PRÕKis, ¹⁵⁸LÕKis esinevad väärtuskoodidena vaid kodumaa¹⁵⁹ ja Eesti riik.

Jätkusuutlikkuse, eriti just kultuurilise jätkusuutlikkusega seotud väärtuste osas vajab LÕK kindlasti edasiarendamist ja PRÕKiga ühtlustamist.

Ühiskondlikud normid

Väärtuskasvatuse puhul on võimalik otseselt viidata antud ühiskonnas omaks võetud väärtustele. Konkreetsetes ühiskonnas on erinevate kirjutatud ja kirjutamata reeglite alusel määratletud see, mis on hea ja mis halb/taunitav. Nii võib õppe alusdokumentides viidata üldisemalt „moraali ja väärtuspõhimõtetele“, hea väärtustamisele ja halvast hoidumisele, nende mõistete sisus sageli sügavamalt avamata.

Kui kõigi varasemate väärtusgruppide puhul esines neid enam ja mitmekesisemalt PRÕKis, siis normidest, reeglitest ja tavadest kinnipidamist väärtustatakse veidi enam LÕKis.

Code	Svstem	L6K määruse...	L6K lisa...	Põhikooli riik...
reeglid ja normid ja tavad		10	8	
moraali- ja väärtuspõhimõtted		1	5	
hea		4	3	
ilumeel		1	3	
progressiivne			1	
taunitav		2	2	
sekkumisjulgus			2	
halvast hoidumine		2		
kiusamine			4	
vägivald			1	
eneseusu vähendamine			1	
sildistamine			1	
töö väärtustamine		2		
Praktiline töö		2		
kord		3	1	
distsipliinile allumine		1		
viisakus		5	2	
puhtus		2	2	

Tabel 24. Ühiskondlike reeglite ja normidega seotud koodid LÕK preambulas, LÕK üldosas ja PRÕK üldosas

Õppekavades võib välja tuua, et õppija teeb seda, mis hea ja hoidub sellest, mis halb. See eeldab, et ühiskonnas on olemas teatud üldtunnustatud kokkulepped ja normid. Moraali- ja väärtuspõhimõtetega seonduvaid koode on nii PRÕKi kui LÕKi üldosades, mõlemas

¹⁵⁸ Märksõna „eesti keel“ esineb LÕKi üldosas küll korduvalt, ent aineõpetuse või õppekeele, mitte väärtuskontekstis.

¹⁵⁹ Mis viitab sellele, et õpilase koduks on Eesti, ehkki päritolumaa võib olla ka mõni muu riik.

dokumendis on ka otseselt välja toodud eesmärgid, mis seotud hea ja halva/taunitava eristamisega, hea poole püüdluse ja halvast hoidumisena.

Samas on PRÕKi ja LÕKi hea ja taunitava loendites siiski erisusi. PRÕKis väärtustatakse enam ilumeelt ja progressiivsust. PRÕKis on ka sätestatud, et õppija peaks julgema sekkuda kui märkab taunitavat: kiusamist, vägivalda, sildistamist. LÕKis on taunitava vältimine sätestatud laiemalt, halvast hoidumisena.

Töö väärtustamine on välja toodud mõlema õppekava üldosas. LÕKi puhul on rõhuasetus just praktilisel töö¹⁶⁰.

Lihtsustatud õppe väljundiks on praktilist tööd väärtustav ja kutseõppeks valmis olev ühiskonna liige¹⁶¹.

Praktilise töö väärtustamine on kahtlemata oluline hariduslik siht, ent see võiks olla sihiks kõigile õppijatele – olenemata sellest, kas nad seovad oma tuleviku praktiliste ametitega või mitte. Seda märksõna PRÕKis selles kontekstis aga ei esine. Samas pole LÕKis mainitud mõne muu töö (nt teadustöö või loomingulise töö) väärtustamist.

Halvast hoidumise osas on just LÕKi puhul välja toodud¹⁶², et põhikooli lõpetaja

teab oma peamisi õigusi ja oskab seista oma õiguste eest, astub vastu eetilistelt ebasoovitavatele ettepanekutele ning ahvatlustele.

Ehkki sarnaseid õpiväljundeid võib leida ka riikliku õppekava ainevaldkonnakavades, üldosas neid eraldi välja toodud ei ole.

Ainekavade võrdlus

Ainekavades on kehtestatud ainevaldkondade olulised õppe-eesmärgid, kuid samas peab õppeainete õpetamine tagama ka üldosas kirjeldatud eesmärkide, nt õpilaste üldpädevuste arengu. Kehtiv lihtsustatud õppekava on valminud varem, kui põhikooli riiklik õppekava, milles 2011.a. sätestati üldpädevuste definitsioonid¹⁶³ ning milles kõigi ainevaldkonnakavade üldalustes on kirjeldatud just selle ainevaldkonna võimalused iga pädevuse arengu toetamiseks.

See on õppekava väga oluline osa. Juhul, kui pädevused jäävad eraldiseisvateks sihtideks ning õppe kavandamise ja korraldamise keskmes on jätkuvalt eelkõige õppeainetes taotletavad õpitulemused, pole võimalik saavutada olukorda, kus pädevuste kujundamisele pööratakse õppes piisavalt tähelepanu ning õppeprotsessi kavandatakse teadlikult ka üldpädevuste arengu toetamine.

¹⁶⁰ LÕK 2.4, 3.8.

¹⁶¹ LÕK 2.4.

¹⁶² LÕK 3.8.4.

¹⁶³ Euroopa võtmepädevuste kujundamise soovitude alusel aastast 2006

LÕKi ainekavadest võib küll leida teatud seoseid Euroopa võtmepädevustega, ent need on pigem juhuslikku laadi. See on ka mõistetav, sest süstemaatiliselt PRÕKi ainekavasid nende pädevuste aspektist läbi töötatud ja arendatud ei ole.

Pädevuste osa puudumine pole siiski ainus oluline erinevus. Sarnaselt üldosaga on ka PRÕK ja LÕK ainekavades olulisi erinevusi õpi- ja inimkäsituse ning üldise väärtusraamistiku osas. Need kordavad üldosade mustrit, st tegemist pole juhuslike, vaid süstemaatiliste erinevustega.

Antud analüüsi mahtu arvestades on vaadeldud kolme ainekava – emakeel/ eesti keel ja kirjandus, matemaatika ja võõrkeeled – mõningaid aspekte¹⁶⁴.

Mil määral HEV laste õppe aluseks olevad ainekavad üldse peaksid kooskõlas olema PRÕKi alusel õppivate eakaaslaste omadega? Ühelt poolt on demokraatlik tagada kõigile inimestele võimalikult võrdne haridus¹⁶⁵. Samas peaks see haridus olema võimetekohane.

2004. aasta IÕK koostamise ja rakendamise juhendis¹⁶⁶ on kirjas, et neile HEV lastele, kes praegu õpivad LÕKi alusel, tuleb lähtuvalt nende puudest rakendada täiesti erinevat õppesisu (st PRÕKi ja LÕKi ainekavad ei pea ega saagi olla sarnased ja võrreldavad):

Õpiraskus piirneb kerge vaimupuudega, mille puhul on vajalik rakendada täiesti erinevat õpetamise sisu / . . /, st õpetada põhikoolide lihtsustatud (abiõppe) õppekava alusel.

Seega on PRÕKi ja LÕKi ainekava võrdlus ülesandepüstitusena meie konteksti ebasobiv – kui need õppekavad on juba loomisel mõeldud erinevateks ja omavahel mitte võrreldavateks, siis on ka leitavad sarnasused (mida ainekavades nii eesmärgiseades kui sisus tegelikult päris palju leidub) pigem juhuslikud, mitte kavandatud.

Samas on antud analüüsi koostamiseks intervjueritud teiste riikide (Soome, Leedu ja Šotimaa) õpetajad väljendanud pigem arvamust, et õppe sisu ja ka taotletavad sihid (väljundid) võiksid kõigile õppijatele olla sarnased, ent erinevus on antava abi hulgas, samuti sisu sügavusel/ õpiväljundite raskusastmes. Eesti haridusjuhid, kaasava hariduse spetsialistid, pedagoogid ja lapsevanemad peaksid leidma võimaluse aruteluks, et jõuda konsensuseni küsimuses, kas sellist lähenemist on võimalik rakendada ka Eestis, tagades samas HEV lastele optimaalse, just nende võimetele ja arengutasemele vastava hariduse.

Samuti kui LÕK üldosa, on ka LÕKi ainekavade eesmärgid ja sisu esitatud vanuseastmetena, mis ernevad PRÕKi omadest (1.- 2. klass, 3. – 5. klass, 6. – 7. klass ning 8. – 9. klass). Taotletavad õpitulemused on mõnes aines välja toodud isegi iga klassi (õppeaasta) kohta.

¹⁶⁴ Detailne analüüs oleks osutunud liiga mahukaks ja aeganõudvaks ning kuna üldosade analüüs tõi välja mitmeid põhimõttelisi erinevusi, siis võib paradoksaalselt selguda, et juhul, kui LÕKi ainekavad on kooskõlas LÕKi üldosaga, ei pruugi see tähendada kooskõla PRÕKi ideedega.

¹⁶⁵ EK teatis liikmeriikidele: Koolide arendamine ja õpetamise täiustamine, et anda noortele edasiseks eluks hea stardipositsioon“

EK teatis „Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All“

¹⁶⁶ Erg, Karlep, Kontor, Kõrgesaar, Pastarus, Plado, Pormeister, Tõnisson, Täht, Viitar 2004

Need küllaltki detailsed kavad, milles pööratakse suurt tähelepanu ka metoodilistele juhistele ja soovitudele, on vajalik materjal, millest saab ka tulevikus lähtuda õppijatele individuaalsete kavade koostamisel. Õpetajale, kes tahaks luua kaasavat klassiruumi ka LÕK lastele, kuid kellel puudub eripedagoogiline ettevalmistus, oleks vaja veel palju mahukamat materjali, nende loomisel võib lähtuda LÕKi tööversioonidest ning kaasata eripedagooge.

Samas ei pruugi selline materjal kõigile HEV lastele ühtviisi hästi sobida, sest LÕK alusel õppivate laste seas on sama suur variatiivsus kui nn tavalaste seas. Seda ideed väljendasid kõigi kolme vaatluse all oleva riigi HEV lastega töötavad pedagoogid. Üks intervjuueeritud Leedu õpetaja tõi välja:

See, et laps on erivajadusega, ei tähenda, et on olemas üks kindel, just HEV lastele sobiv õpetamise viis. Näiteks keeleõppes on neid, kel pole probleeme suulise teksti mõistmise ja suulise eneseväljendusega, ent kes on suurtes raskustes lugemise ja kirjutamisega. On ka neid, kes suudavad kirjalikku teksti edukalt mõista, ehkki neil võib minna selleks kaaslastest enam aega ning nad suudavad ka kirjutada, kuid neil on raskusi just suulise eneseväljendusega. On neid, kellele sobib visualiseerimine, need, kel on väga hea mehaaniline mälu ja kes suudavad lehekülgede viisi teksti pähe õppida selle sisu tegelikult mõistmata. . .

Emakeel

PRÕKi emakeele ja kirjanduse ainevaldkonnakava üldosa punktiss 1.7.4. on viide ka kaasavat hariduse toetavale õppeprintsibile:

Arvestatakse õpilaste individuaalseid iseärasusi ning kasutatakse diferentseeritud õppeülesandeid, mille sisu ja raskusaste võimaldavad sobiva pingutusega õppida.

Idee rakendamisel tuleb kindlasti tagada õpetajale tugi ja lisamaterjalide olemasolu. Vaid nende ressursside olemasolu ja kättesaadavus loob tingimused selle printsiibi tõhusaks rakendamiseks. Intervjuudes teiste maade õpetajatega, kes töötavad kaasavates klassiruumides, toodi korduvalt välja, et diferentseerimisele peavad mõtlema õppevara autorid ning tugispetsialistid, kes aitavad erinevaid lapsi klassiruumi kaasata. Nii Soome kui ka Šotimaa õpetajad rõhutasid korduvalt, et:

1. Vajalik on erinevate, laste arengutaset ja eripära arvestavate õppematerjalide olemasolu.
2. Paljudel juhtudel on vajalik ka tugi, nt abiõpetaja või eripedagoogi viibimine klassiruumis, sest materjalidest üksi sageli ei piisa selleks, et erinevad lapsed saaksid võimalikult tõhusalt ja sobiva pingutusega töötada.

PRÕK ainekava üldosa punktis 1.7 on välja toodud, et:

5) kasutatakse info- ja kommunikatsioonitehnoloogia õpikeskkondi ning õppematerjale ja -vahendeid;

Lihtsustatud õppekava emakeele osas on küll eesmärgiks seatud, et õpilane kasutab eesti keelt õpitegevuses ja igapäevases elus¹⁶⁷ ning koostab õpitud tarbekirja liike¹⁶⁸, ent konkreetsed viited digipädevusele, info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamisele ainekavas puuduvad. Selles osas on ainekava kooskõlas LÕK üldosaga, ent mitte PRÕKi vastavate osade (üldosa ja eesti keele ainekavaga), kus digisuhtust erinevates kontekstides korduvalt mainitakse, nt II kooliastme õppesisu juures on eraldi välja toodud virtuaalkeskkonnas suhtlemise eesmärgid, võimalused, ohud, privaatsus ja avalikkus, e-kiri Kuna digitehnoloogiad kuuluvad kõigi õpilaste igapäevasesse ellu ning just erivajadustega lapsed võivad neist oskuslikul kasutamisel leida palju tuge erinevate keeleliste osaoskuste arengus, siis tuleks ainekava see aspekti kindlasti üle vaadata.

PRÕKi emakeele ainekava üldosa punktis 1.7 sätestatakse ka, et:

7) laiendatakse traditsioonilist õpikeskkonda (arvuti/multimeediaklass, muuseum, näitus, raamatukogu, ettevõtted, loodus jne);

8) rakendatakse õppetegevust toetavaid ja mitmekesistavaid õppevorme (ekskursioonid kirjanikega seotud paikadesse ning keele ja kirjandusega seotud asutustesse, kohtumised kirjanike ja tõlkijatega, loomekonkursid, konkurssideks valmistumine, projektõpe jne), pidades oluliseks sotsiaalse kompetentsuse saavutamist;

Needki punktid on heas kooskõlas kaasava hariduse ideedega – õpikeskkonna laiendamine aitab õpet elulisemaks muuta, mis on oluline kõigile, ka LÕK järgi õppivatele lastele ning mitmekesisel õppevormil aitavad samuti kaasa sügavamale ja tähenduslikumale õppele. Paraku pole LÕK emakeele ainekavas mingeid viiteid õppekeskkondade laiendamisele ning õppele klassiruumist väljaspool.

Ka mitmekesiste õppevormide osas jääb LÕK eesti keele ainekava PRÕKi omas ühekülsemaks. Metoodilisi soovitusi on küll arvukalt, need on esitatud detailselt, ent domineeriv õpikäsitus on PRÕKi omast küllaltki erinev:

6.1.2.10. Peamised õppeviisid on praktiline harjutamine ja didaktiline mäng¹⁶⁹. Kujundatakse oskused tegutseda koos õpetajaga, matkides, eeskuju järgi ning orienteeruda oma kehas ja lähimas aegruumis. Omandatud toiminguid ajendatakse ja kinnistatakse verbaalsete repliikidega. Tegevuse verbaalne kommenteerimine, kokkuvõtete tegemine ning lühitekstide interpreteerimine on valdavalt õpetaja pädevuses.

6.1.2.11. Õpilasi ärgitatakse õpetaja ütlust kordama (kooris ja/või individuaalselt) ning lõpetama. Vaimsete ülesannete täitmisel toetatakse näitvahenditega,

¹⁶⁷ LÕK emakeele ainekava 6.1.1 alapunkt 7

¹⁶⁸ LÕK emakeele ainekava 6.1.9.2 alapunkt 11 – viimaste hulka võiks tänapäeval kindlasti arvata ka erinevad e-kirjad.

¹⁶⁹ Kui PRÕK üldosas mängu kaudu õppimist ei kirjeldatud, siis ainekavades on olukord teine – nt eesti keele ainekava füüsilise õppekeskkonna punktis 1.9 on sätestatud, et õppe toimub „klassis, kus saab mööblit ümber paigutada liikumistegevusteks (nt dramatiseeringud, õppemängud) ning rühmatöös“.

õpitavad toimingud materialiseeritakse, kasutatakse lihtsaid skeeme, sümboleid, graafilisi orientiire.

6.1.4.13. Teksti esmasele lugemisele ja pedagoogi suunavatele kommentaaridele järgneb sündmuse puhul stseenide järjestuse, kirjelduse puhul tunnuste ja omaduste valdkondade teadvustamine. Korduval lõikude kaupa lugemisel suunatakse õpilasi mõistma lausete tähendust ja lausetevahelisi seoseid, tuletama tekstis puuduvat teavet, märkama mõistmiseks olulisi keeleüksusi (sõnu, sõnaühendeid, osalauseid), kirjeldama tekkivaid kujutlusi.

Lihtsustatud õppekava eesti keele ainekava eesmärgid ja sisu on eripedagoogika asjatundjate poolt valitud vastavalt kerge vaimupuudega lapse arenguvajaduste määratlemisele. Oluline osa õppekava tekstist kirjeldab kerge vaimupuudega lapse arengut.

Ainekava on nii õpikäsituse kui väärtushinnangute aspektist suuresti kooskõlas LÕK üldosaga. Näiteks on LÕK emakeele ainekava punktid:

6.1.2.3. Lihtsustatud õppekava vajava lapse tunnetustegevus toetub 1.–2. klassis valdavalt praktilisele tegevusele ja lähiümbruse tajumisele, mis on osaliselt võrreldav eakohaselt arenenud lapse tegevusega neljandal-viiendal eluaastal. Tunnetuslik aktiivsus on madalam, kujutluste ja keeleüksuste vaheline seos ebatäpne või osaliselt puudu. Tegevusega kaasnev privaatkõne on kasin või ei ilmne üldse.

6.1.2.6. 1.–2. klassi õpilastele on iseloomulikud impulsiivsed, äärmuslikud, negatiivsed, harvem positiivsed emotsioonid ja ebastabiilsed tunded. Väiksemal osal lastest ilmneb emotsioonide inertsus. Esialgu ei kontrolli õpilased oma emotsioone, mis väljendavad reaktsiooni keskkonnale ning oma primitiivsetele tarvetele. Ka enesehinnang on otseses seoses õpetaja, vanemate ja kaaslaste suhtumisega.

6.1.2.8. Õpilaste passiivsus, kognitiivsete protsesside, kõne ning tundevala arenematus tingib vajaduse mõjutada õpiülesannetega eelkõige esimese ajuploki (ajutüvi, koorealused moodustised) ning parema poolkera koore aktiivsust ja talitluslikku arengut. Eelistatud on praktiline või materialiseeritud tegevus ning tajuprotsesside suunamine; protsess ja tulemus seostatakse kõnega.

Analüüsi autor kahtleb, kas ja kuivõrd on neis punktides kirjeldatud ideed kooskõlas kaasava hariduse ideede ja tänapäevase õpikäsitusega. Kui LÕK alusel õppivatelt lastelt aktiivsust ei eeldata ning haridusstandardi punktidega on sätestatud nende „primitiivsed tarbed“, „kognitiivsete protsesside, kõne ning tundevala arenematus“, siis on see inimkäsitus, mis oluliselt erineb PRÕK üldosas sätestatust.

LÕK emakeele ainekavas pööratakse palju tähelepanu kõne ja loetu mõistmisele, suhtlemisfunktsiooni toetamise kõrval ka kõne tunnetuslikule ja kavandav-reguleerivale

funktsioonile. Kõne arengut ja selle erinevaid tasemeid on kirjeldatud üsna detailselt, õpitulemused on esitatud klassiti (iga aasta kohta)¹⁷⁰.

LÕKi emakeele ainekava¹⁷¹ toob detailselt välja erinevad emakeele alusoskused ja juhised nende laste arengu toetamiseks, kelle jaoks on õppimine keerulisem. Suuremat osa neist materjalidest saaks edukalt kasutada ühise õppekava nn baasoskuste või miinimumtaseme saavutamise toetamiseks kõigil lastel.

Siiski on ka teema, mille puhul tuleb arvestada lisaks eripedagoogika emakeeledidaktika traditsioonidele ka teistes teadusharudes toimunud muutustega. LÕK emakeele ainekava, aga veelgi enam selle alusel koostatud õppevara (õpikud ja töövihikud) pööravad suurt tähelepanu õpilaste hääliku- ja nn foneemalanüüsi¹⁷² oskuste arengule.

Tänapäeva digitehnoloogiad saavad õppijatele appi tulla nii lugemisel kui õigekirjas, neid võimalusi võiks just LÕKi alusel õppivate laste emakeeleõppes senisest enam kasutada, et jõuda baasoskuste juurest ka tekstilooma ja -mõistmise kõrgematele tasanditele.

Mõlema õppekava emakeele ainekavas on taotletavad õpiväljundid ja õppesisu esitatud kohati teaduslikult aegunud põhimõtetele tuginevate teooriate alusel¹⁷³. LÕK alusel õppivate laste emakeeletundides harjutatavate oskuste seas on mitmeid selliseid, mida saaks delegeerida ka digitaalsetele abivahenditele ning nii seada ka HEV lastele põnevamaid ja väljakutset pakkuvamaid õppe-eesmärke, väärtustada ka nende puhul loovust, eneseteostust, ettevõtlikkust.

2002. aasta riikliku õppekava emakeele ainekavas kirjeldati vaid lühikest ja pikka, ent mitte ülipikka häälikut. Selle õppekava emakeele ainekavas lähtuti tänapäevasest arusaamast, et eesti keele välde on mitte häälikusüsteemi, vaid prosoodianähtus. Ka lihtsustatud õppekava samast perioodist pärinev tööversioon on selles aspektis kehtivatest õppe alusdokumentidest kohati adekvaatsem. 2004. aasta LÕK versioonis oli kirjas:

Kirjutamisel võimaldab võrdlev hääldamine võrrelda kõnetaktide välteid ning leida vältekandjad häälikud, millest koos häälikurühma määramisega sõltub ühekordsete ja topelttähtede valik. (lk 6)

¹⁷⁰ Põhikooli riiklikus õppekavas on õpitulemused alates 1996 a. versioonist olnud esitatud kolme-aastaste vahemikena – kooliastmetena. Klassiti täpsustusi on õpetajatele küll pakutud REKK/ Innove tugimaterjalides, ent need on olnud alati soovitusliku, mitte sätestava iseloomuga.

¹⁷¹ LÕKi ainekava tööversioon on koos kaaskirjaga on sellest aspektist veelgi parem, detailsem ja põhjalikum materjal.

¹⁷² Mis meie eripedagoogika emakeeledidaktika kontekstis viitab häälikute „kuju ja värvi“ leidmisele, st hääliku liigitamine selle alusel, kas tegemist on vokaali, suluta konsonandi või klusiiliga ning mitmendas vältes konkreetne häälik on. Vastavaid noopskeeme ja tiivikuid esineb LÕK õppijatele koostatud emakeele õpikutes rohkelt ning kuna tegemist on abstraktsete ideedega (mis LÕK alusel õppivatele lastele keerulised on) pühendatakse neile õppeprotsessis ka palju aega.

¹⁷³ Häälikuvälte teooria, mille kohaselt kõigil eesti keele häälikutel on kolm völdet (Veske 1879) on korduvalt ümber lükatud esmalt välisriikide (Harms 1962, Tauli 1968) ja seejärel ka Eesti keeleteadlaste poolt (vt Hint 1973, 1998, Ehala 2003) ja juba palju aastaid on keeleteaduses valitsev arusaam eesti välte prosoodilisest olemusest (vt nt Prince 1980). Hariduses ja emakeeledidaktikas on Veske romantiline teooria siiski aastaid püsinud. 2002. aasta riikliku õppekava emakeele ainekavas loobuti sellest teooriast viimaks ka üldhariduses. Ent lihtsustatud õppekavades jäi häälikuvälte teooria domineerivaks ja 2010-11. aasta uuendustega kirjutati see (eeldatavasti traditsioone austavate õpetajate poolt) uuesti sisse ka üldhariduskooli eesti keele ainekavadesse.

Tõelised keeleteadmised kujunevad metakeeleliste oskuste baasil ning on vastava praktilise harjutamise tulemus, mitte selle eeldus. (lk 9)

Samas on selles õppekavas esindatud ka Veske rahvusromantiline kolme häälikuvälte kontseptsioon:

Foneemanalüüs. Ülipika hääliku leidmine sõnas õpetaja utreeritud hääldamise järgi, lühikese ja ülipika hääliku eristamine (õpetaja) võrdleva hääldamise alusel; lühikese, pika ja ülipika hääliku eristamine 1–2-silbilistes sõnades õpetaja abiga koostegevuse ja matkimise tasandil; häälikupikkuse märkimine sümbolitega (noopidega). Häälikurühmade praktiline eristamine värvuse kui sümboli abil (tabelis). Sõnaskeemide valimine ja koostamine osatoimingute kaupa (sõnade ladumine noopidega), sõnade koostise võrdlemine (materialiseeritult). Häälik/täht seoste harjutamine (topelttäht = üks hääldussegment). (lk 16)

Kehtivas LÕK emakeele ainekavas domineerib jätkuvat sama lähenemine – häälikupikkuse juures mainitakse küll ka kõnetakti vältet, ent sisuliselt viitavad nad siiski samadele noop- ja tiivikskeemidele:

6.1.4.8. Lugemistehnika ja õigekirjaoskuse arenemine on omavahel tihedalt seotud. Mõlema oskuse jaoks on oluline automatiseerida esmalt häälikanalüüsi (häälikute olemasolu, häälikute järg; kirjutamisel häälimine, lugemisel veerimine) ja seejärel ka foneemanalüüsi (häälikurühmade äratundmine, häälikupikkuse kui kõnetakti vältele osutaja äratundmine lugemisel ja määramine kirjutamisel võrdleva hääldamise alusel).

Ning ka PRÕKi eesti keele ainekavas on viiteid häälikuvältele, nt I kooliastme lõpetaja kirjutamisel:

4) eristab lühikesi, pikki ja ülipikki täis- ja suluta kaashäälikuid;

Mõlema ainekava arendamisel on oluline kaasata eksperte, kes tunnevad tänapäevaseid seisukohti Eesti keele välte olemuse kohta. See aitaks muuta õpet teaduspõhisemaks ja õpilastele ka jõukohasemaks.

Matemaatika

Kui lihtsustatud õppekava matemaatika ainekava 2003-04. aastal muudeti, siis oli lähtekohaks just LÕK õppijate areng. Näiteks jäid ainekavast välja teemad, mis ei arvesta õpilaste motoorseid võimeid (näit. kolmnurga joonestamine sirkli abil) või olid LÕK-i järgi õppiva lapse igapäevaelus toimetuleku seisukohalt väheolulised (näit kolmekohalise arvuga korrutamine ja jagamine; tehted erinimeliste murdudega)¹⁷⁴.

¹⁷⁴ LÕK matemaatika ainekava kaaskiri, Meelika Maila/ Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekava arenduse keskus. <http://www.curriculum.ut.ee>

2004. aasta LÕK matemaatika ainekava sissejuhatuses on kirjas:

Matemaatikaõpetus aitab kaasa ümbritseva tegelikkuse tunnetamisele ja matemaatika tähenduse mõistmisele iseseisva toimetulekuoskuse kujunemisel. Seetõttu peab matemaatika õpetamine olema eelkõige praktilis-rakenduslik ning aitama kujundada õpilasel selliseid teadmisi, oskusi ja toimimisviise, mis toetavad igapäevaelu probleemide lahendamist: oskust analüüsida olukordi, eristada olulist ebaolulisest, tugineda faktidele ning jõuda arutluse teel õigete järeldusteni, oskust klassifitseerida, järjestada ja võrrelda.

Selline kirjeldus sobiks hästi kõigi õpilaste matemaatikapädevuse algtaseme (miinimumtaseme) jaoks, sest praeguse ainekava maht ja abstraktsuse aste on ka paljude tavaõppekava alusel õppivate õpilaste jaoks liiga suur, seda ka võrreldes mitmed just matemaatikas edukate riikide õppekavadega¹⁷⁵. Nii võib juhtuda, et praktilis-rakendusliku matemaatikapädevuse asemel, mis aitaks analüüsida olukordi ja jõuda õigete järeldusteni omandavad õppijad, ka need, kel head õpitulemused, pigem suutlikkuse tunda ära teatud tüüpi ülesandeid ja neid lahendada, probleemi matemaatilist olemust siiski sügavamalt mõistmata.

Kirjeldus matemaatikaõppe proportsioonidest oli ainekava tööversioonis samuti selline, mida võiks rakendada kõigi õpilaste õppes:

Sotsiaalmatemaatika omandamine toimub elulähedaste probleemituatsioonide (tekstülesannete) lahendamise oskuse kujundamise kaudu. Seega on vaja planeerida umbes pool õppeajast tekstülesannete ja muude eluliste probleemide praktilise lahendamise oskuse kujundamisele¹⁷⁶.

Kehtiva LÕK matemaatika ainekava üldeesmärgid on muu hulgas, et õpilane:

- 1) saab aru matemaatika vajalikkusest oma elus ja tegevuses;
- 2) oskab suunamisel otsida matemaatikaalast teavet (sh Internetist);
- 3) omandab iseseisvaks tööks ja koostööks vajalikud oskused ning hoiakud;
- 4) õpib ümbritseva maailma esemeid ja nähtusi struktureerima (järjestama, võrdlema, rühmitama, loendama, mõõtma);
- 5) omandab:
 - naturaalarvude, harilike ja kümnendmurdude praktilise tähenduse;
 - kujutluse peamistest suurustest, suuruse mõõtmise ühikutest ja nende vahelistest tähtsamatest seostest;
 - meetermõõdustiku ja ajaühikute süsteemi tähenduse ja oskuse neid praktiliselt kasutada;
 - lihtsamate mõõtmiste sooritamise vilumuse, oskuse kasutada mõõteriistu (joonlaud, kaal, kell);
 - oskuse sooritada kõiki nelja aritmeetilist tehet õpitud mitmekohaliste naturaali- ja murdarvudega;
 - oskuse lahendada liht- ja liittekstülesandeid;
 - kujutluse geomeetristest kujunditest ja kehadest, nende tunnustest ja omadustest;

¹⁷⁵ Vt Jukk, Arak, Kokk, Jürimäe (2013). Põhikooli matemaatika ainekavade võrdlus: Eesti võrrelduna Bulgaaria, Inglismaa, Ontario (Kanada), Singapuri ja Uus-Meremaaga

¹⁷⁶ 2004. aasta LÕK matemaatika ainekava tööversioon, <http://www.ut.ee/curriculum>

- oskuse moodustada/joonestada geomeetrilisi kujundeid joonestusvahendite abil.

Võõrkeel

LÕK alusel õppivatele õpilastele algab võõrkeele õpe viiendast klassist. Arvestades, et LÕK taotletav õpiväljund on, et viienda klassi lõpetaja „loeb tuttavat õppeteksti ladusalt“, st võõrast teksti ei pruugi ta ka selles vanuses ladusalt lugeda, näib keeleõppe hiline algus olevat põhjendatud. Ent seda vaid siis, kui õppida keeli traditsioonilisel viisil – õpikute, tekstide, dialoogide, sõnade ja väljendite tõlkimise abil. Kommunikatiivse ja mängulise võõrkeeleõppe puhul võiks ka LÕK alusel õppivatel õpilastel olla kaastlastega sarnased õigused – nad võiksid (vastavalt kooli võimalustele ja hoolekogu otsusele) esimese võõrkeele õppega alustada juba I kooliastmel (1. – 3. klassis).

Õppekorralduses on LÕK õppekava üldosas kirjas, et õpet võib korraldada õppeainete kaupa, rakendades ainete lõimimise põhimõtteid. PRÕKi vastavas osas on kirjas lihtsalt „aineõpe“. Ehkki PRÕKi üldosa tekstis on lõimingust mitmel pool juttu, pole seda, et aineõppe kasutamisel tuleks aineid tingimata omavahel lõimida, õppekorralduse juures eraldi välja toodud, selles osas on LÕK tekst konkreetssem.

Teiste maade kogemused

Järgnevalt on käsitletakse HEV laste kaasamist kolme Euroopa riigi haridussüsteemi näitel. Riikide haridussüsteemide struktuuris ja ajaloolises taustas on mitmeid erinevusi, ent kõiki vaadeldud riike ühendab asjaolu, et HEV laste puhul ei rakendata eraldiseisvat õppekava, vaid sama üldist riiklikku õppekava.

Antud analüüsi raames intervjueriti kolme riigi (Soome, Leedu ja Šotimaa) õpetajaid, et uurida, kuidas on olukord kaasava hariduse kavandamise ja korraldamisega ja õpilastega, kellele tavaõppekava veidi liiga keerukaks osutub. Kõigis neis riikides püütakse kõigi õppijate puhul lähtuda samades sihtides, ning tagada nende maksimaalne areng erinevates valdkondades, et saavutada võimalikult iseseisvaks ja täisväärtuslikuks eluks vajalik miinimum.

Igast riigist intervjueriti vähemalt viit õpetajat, kes oma töös puutuvad kokku HEV lastega.

Järgnevalt on peamiselt õpetajate hinnangute, aga osalt ka muude allikate põhjal iga riigi kohta välja toodud järgnevad punktid:

- HEV määratlemine;
- HEV laste haridus;
- Tendentsid kaasavas hariduses;
- HEV laste õppekava;

- HEV laste õppe tagasisidestamine;
- Tugimaterjalid ja tugisüsteemid.

Soome

Soome õpetajad peavad väga oluliseks iga inimese, sh HEV õpilaste inimväärikust, suutlikkust leida oma kohta elus ja elust rõõmu tunda ning teiselt poolt kaaslaste avatud, sallivat ja toetavat suhtumist igaühe eripäradesse.

Näiteks rääkis üks Soome klassiõpetaja:

Meil on ikkagi juba aastaid see lähenemine, et kõige olulisem, et õpilane. Et ta tunneks, et ta on samasuguste õigustega inimene, nagu iga teine, sama väärtuslik ja oluline. Kui õppija erivajadused, näiteks puue või madalam vaimne võimekus ei luba tal kaaslastega sammu pidada, siis tuleb talle algusest peale leida tuge – oma kogemusest olen näinud, et nii mõnigi raskus on sobiva toega ületatav, eriti varases eas. Ja kui näiteks erispetsialisti toest ei piisa, tuleb leida teistsugust tuge – nt arvuti aitab düsleksiaga lapsele teksti ette lugeda, düskalkuuliaga laps kasutab kalkulaatorit, kuid ta saab põhimõtteliselt aru, millist tehet ja miks ta teeb. Nii et takista spetsiifiline puue õppijal saavutamast oma vaimset potentsiaali ja hiljem ka elus hästi hakkama saamast – ta teab, et on teatud abivahendid, mida ta vajab. Aga nii tema ise ega ka kaaslased ei arva, et ta selle tõttu kuidagi teistest halvem oleks – mõni vajab prille, mõni ratastooli, mõni ka lihtsate tehete jaoks kalkulaatorit. See on normaalne!

HEV määratlemine

HEV määratlemisel ei väljendanud ükski Soome õpetajatest “kindlat” seisukohta – et siitmaalt on normintellektiga õpilane ja siitmaalt on HEV. Vastupidi: Soome õpetajad tõid vastustes välja, et HEV määratlemine keeruline ja seetõttu on ka HEV laste haridusest rääkimine keeruline:

Ma ei julge arvu öelda mõnes mõttes ei meie koolis, ega ka kogu riigis, sest ma isiklikult arvan, et kui avaldan diagnoositud laste hulga, siis see ei ava tegelikult tegelikku pilti. Kogenud ja staažika pedagoogina näen kahjuks, et laste hulk, kel ilmselgelt on mõni erivajadus, kuid keda siiski pole diagnoositud, kasvab ka aasta-aastalt.

Pigem väljendatakse arvamust, et iga inimene on eriline ja mõnes mõttes ka erivajadustega – vähemalt teatud eluetapil, teatud aspektides / valdkondades. Iseloomulik on ühe õpetaja vastus:

/.../Igal lapsel on erivajadused kui sõna sõnalt võtta. Jah, igal lapsel pole puuet, kui erivajadused on meil kõikidel, ka kõige helgematel peadel on tegelikult erivajadus on anne realiseerida, oma potentsiaali püüda

Ma arvan, et Soomes on suurepäraseid koolid, kus saavad rahuldatud kõikide laste erivajadused. Siin ei mõtle ma ainult erivajadustega lapsi, kes on erinevad mõnes vaimses aspektis, füüsilises aspektis, või kasvõi neil on kuulmise või nägemisehäire. Soome on väga arenenud süsteemiga, minule see meeldib, kui osadele lapsevanematele ei meeldi, kuna neil on kohustus käia teatud spetsialistide juures ja tegeleda sellega, et lapses arendada teatud võimeid, mis on millegipärast kesiselt edenenud.

Küsimusele, kuidas kindlaks määrata, et lapsel on erivajadused, vastasid Soome õpetajad, et osadel lastel on juba varases eas pandud diagnoos, teiste puhul märkavad klassiõpetajad ja ainete õpetajad, et lapsel on teistmoodi vajadused, millest võib tuleneda ka diagnoosimise vajadus, ent mitte alati.

Kui täiskasvanul, kes tegeleb lastega, tekib murelikke tähelepanekuid lapse võimete või käitumise kohta, siis suunatakse laps vanema nõusolekul psühholoogi juurde ja/või uuringutele neuroloogi või psühhiaatri juurde. Testide tulemuste põhjal ja vajadusel suunatakse laps rühma, kus ta saab piisavalt tuge.

Mitmed õpetajad rõhutasid, et kooliajaks on HEV enamasti juba märgatud ja määratletud, sest Soome ühiskonnas pööratakse neile teemadele tähelepanu, need on teadvustatud nii alushariduse pedagoogide kui vanemate poolt.

... enamasti on sellised lapsed välja tulnud juba lasteaias ja väga varases nooruses- nii saavad nad rohkem abi.

Soomes märgatakse erivajadusega last väga varases nooruses. Kohe pöörduakse spetsialistide poole, sest mõned vara ilmnunud kõrvalekalded saab juba kooli alguseks ära siluda, kui õigel ajal sekkuda. Näiteks kui lapsel ei lähe kõnega soravalt, on meil kõneterapeudid jne jne, juba lasteaegade õpetajad aitavad ise neid lapsi ning otsivad tuge väljastpoolt, kui vajadust märkavad. Kui tegemist pole sügava puudega, siis võib õigeaegne abi väikelapse eas sageli viia selleni, et koolis laps enam erilist tuge ei vajagi või vajab seda vaid minimaalselt.

HEV laste haridus

Soome hariduses on juba eelmise sajandi lõpust trend kaasavale haridusele. 1990. aastal toimus seal reform¹⁷⁷, mille tulemusena vähendati erikoolide osakaalu. Soome HEV lapsed õpivad üha

¹⁷⁷ <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

enam teistega koos, ent konkreetne kaasamine sõltub erivajadusest. On lapsi, kes õpivad tavaklassis, et on loodud ka eriklasse tavakooli sees.

Seega ei tähenda kaasava hariduse idee seda, et kõik lapsed õpiksidki pidevalt koos. Kui HEV laste kaasamine toimub, siis osaleb õppeprotsessi juhendamises enamasti ka rohkem õpetajaid/tugipersonali. Saime täpsemaid andmeid kahest Soome omavalitsusest, milles ühes on HEV laste arv põhikooli õpilaste koguarvust 7% ja teises 9% ning nendest lastest õpib tavakoolis ja tavaklassis 11-15%, ülejäänud on siiski HEV klassides (väikeklassid ja ka individuaalõpe), ehkki on suund, et võimalusel korraldataks osa õppest tavaklassile ja HEV klassi(de)le koos.

Meie koolis on kasutusel n.ö. tiimitöö, mis tähendab seda, et erivajadusega õpilased (10 last) õpivad koos tavaklassi õpilastega (20-27 last). Klassis töötavad siis korraga eriklassi õpetaja ja tavaklassi õpetaja - tööpaarina. Meie koolis on ka selliseid eriklasse, kus lapsed õpivad suuremat osa ainetest oma väikeses rühmas, aga näiteks kunstiõpetuses või käsitöös osalevad tavaklassi tundides ja õpivad koos tavaklassi lastega. Siis on klassis ka alati abiõpetaja.

Soomes on riiklikult kirjeldatud teenused, mida erivajadustega lapsed peavad saama ning nende teenuste tagamine on kohalike omavalitsuste ülesanne. Teenuste tagamiseks ressursside ja võimaluste leidmisega tegeldakse süsteemselt. Ehkki kooli tasandil, samuti lasteaedades on kohati puudus HEV spetsialistidest, on KOV tasandil need inimesed enamasti olemas. Nad külastavad regulaarselt oma piirkonna koole ja lasteaedu ning nende ülesandeks ongi haridusasutuste nõustamine, et tagada optimaalne tugi igale HEV lapsele.

Igale soome lapsele koostatakse lasteaia- ja individuaalne õppekava/arengukava. See on üldine dokument, mille struktuur erineb omavalitsuste lõikes, ent üldiselt kirjeldatakse selles lapse arengu hetketaset erinevates valdkondades, tuuakse välja eesmärgid ning ka soovituselapsevanemale lapse arengu toetamiseks kodus (nt, et tuleks laenutada või osta ja lugeda ette eakohaseid raamatuid, osta värviraamatuid ja värvipliatsid, teha temaga koos süüa ja mõõta vajalikke aineid vms). Lapsega tegelevad täiskasvanud jälgivad lapse arengut ja koguvad tõendeid arenguliste edusammude kohta. Kui õpetajatel oma professionaalsetele teadmistele ja kogemustele tuginedes tekib tunne, et lapse areng jääb mingis aspektis maha või ta vajaks tuge, siis arutatakse sel teemal vanematega ning vajadusel ka erispetsialistidega ning leitakse lapsele vajalik tugi.

Meie omavalitsuses jälgitakse iga lapse arengut alates lasteaiaast. Kuna see pole kohustuslik, siis mõne lapse puhul ka alates eelkoolist (6-aastased), ent enamasti on vanemad siiski teadlikud sellest, et lasteaed on lapse arengule kasuks ning viivad oma lapsed sinna. Eriti kui on tegemist natuke teistmoodi arenguga lapsega.

Nii on lapsel kooli tulles kaasas juba üsna põhjalik arengumapp, kus kirjas, mida ta mis vanuses omandas, millist tuge sai, millised tugimeetmed just sellele lapsele sobivad. . . sest erivajadusi on ju väga erinevaid! Minu

klassis on näiteks laps, kes vajab visuaalset tuge asjade mõistmisel – praktilised näited, pildid, videod, skeemid ja ta suudab ka ise ennast kõige paremini väljendada piltide abil. Teine vajab tööd üks-ühele ja temal käib tugiisik. On laps, kellel on raskusi kirjaoskusega, ta saab kasutada digivahendeid nii lugemisel kui kirjutamisel ning ta oskab seda teha. Kõik need lapsed saavad õppida koos enda vanustega ja üldise õppekava alusel. Ent neil on vaja pidevalt tuge.

Intervjueeritud õpetajad üldiselt pooldavad kaasamist – see on nende arvates hea mõlemale poolele, nii kaasatavale HEV lapsele kui ka tavalastele, kellel see aitab paremini tajuda tegeliku maailma mitmekesisust, arendada empaatiat ja mõistmist. Kaasamine ei tähenda aga HEV laste tavaklassi “viskamist”, oluline on tugisüsteemide olemasolu.

(HEV) inimesi varakult ühiskonda integreerides harjuvad lapsed ära, et sellised inimesed on ja neil on suurem potentsiaal hiljem läbi lüüa. Kuid seda ei saa teha nii, et viskame erivajadustega lapsed lihtsalt klassiruumi õpetajate juurde, kes pole selleks ette valmistatud. Õpetajad peavad olema vägagi teadlikud ja koolitatud – meie kool on viimastel aastatel ikka väga palju lisakoolitusi saanud selles vallas ja mitmed õpetajad on end veel eraldi kursustel täiendanud. Lisaks peab olema väga suur tugipersonal iga erivajadusega lapse kohta, sest õpetaja ei pea kõikide nüanssidega üksi tegelema

Samas tunnistati ka debattide olemasolu:

Suund on selline, et üha enam püüame selliseid lapsi tavakooli integreerida, vajadusel moodustada väiksemaid rühmi, kuid ei saa salata, et eks sellegi küsimuse osas on suuri debatte ja pole selge, kuidas seda teha nii, et ka tavalastel oleks innovaatiline, toetav ja inspireeriv õpikeskkond.

Oluliseks peetakse igale lapsele optimaalse lahenduse leidmist:

Me püüame vaadata iga juhtumit eraldi ja seega võivad olla väga erinevad vajadused ja parimad lahendused.

Tendentsid kaasavas hariduses

Kõik Soome õpetajad, kellega vestlesime, jagavad seisukohta, et HEV laste arv koolis suureneb. Selle põhjusena tõid õpetajad välja mitmeid tendentse – meditsiini edusammud, mistõttu jääb ellu lapsi, keda varem aidata ei õnnestunud, globaliseerumine, mis toob klassi väga erineva keele- ja kultuuritaustaga lapsed, mis aga enamasti ei tähenda HEVi Eesti LÕK mõttes. Siiski nõuab mitmekeelses keskkonnas kasvava lapse keelelise arengu eripära märkamine õpetajatelt lisapädevust – teadmist normaalsest kakskeelsest (mitmekeelsest) arengust ja märkidest, mille puhul tuleks otsida lisaabi erispetsialistidelt. Oluline on pöörata tähelepanu ka erineva keele- ja

kultuuritaustaga laste kaasamisele, sest kui seda ei tehta, võivad neist kujuneda HEV lapsed ka õppimise osas:

On täiesti selge, et ilma ressurssideta tulemusi ei saavutata. Sama olukord kehtib Soomes ka muukeelsete laste puhul: juhul kui nad ilma lisaressurssideta tavaklassi inklusiivselt õppima saadetakse, ei lähe kaua aega, kui osa nendest erivajadustega laste klassidesse suunatakse.

Huvitav on HEV laste ja diagnooside suhe.

Erivajadusega lapsi on kindlasti rohkem, kui näiteks paarkümmend aastat tagasi. Samas on teadvustatud diagnooside stigmatiseerivat mõju – väga kergesti seda silti lapsele külge ei panda, pigem püütakse teda aidata ja tunnustada tema erinevust, nimetamata teda samas näiteks õpiraskusega või aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega lapseks.

Meie koolis kasvab erivajadustega laste hulk aasta aastalt, kuid diagnoosi saanud laste hulk on väiksem, siiski märkavad pedagoogid, aasta aastalt, et üldpilt muutub.

Kui erivajadust määratlenda väga laialt, siis on see kõigil lastel. Siiski, kui “reaalsete erivajadustega” laste kaasamine aina suureneb, tuleb arvestada, et see ei tohiks takistada nt mõne teise lapse potentsiaali realiseerimist.

Olen seda usku, et kõik lapsed on erivajadusega mõnes mõttes ja muidugi reaalselt (autori paksendus) erivajadustega laste arv kasvab aasta aastalt. Ühtepidi on hea, et nad on integreeritud tavakoolidesse, kuid teistpidi peavad pedagoogid oleme väga tähelepanelikud, et tavalaste erivajadused ei jääks kahe silma vahele, nt andekate vajadus saada keerukamaid ülesandeid ja teistmoodi stimulatsiooni /. . . / ka andekus on erivajadus ja kui ühiskonnas seda ei märgata, siis see anne võib lihtsalt kaduma minna ja kellelegi pole vaja toota halli keskmist massi.

HEV laste õppekava

Soomes on olemas üks riiklik õppekava, millega on kehtestatud põhihariduse standard kõikidele õpilastele. Oma plaan on olemas ka igal erivajadusega lapsel, aga need andmed on salastatud. Selle kava teeb töögrupp, kes lapse arengut toetab – õpetajad, tugispetsialistid. See kava võib hõlmata vaid üht konkreetset valdkonda, nt matemaatikat või mitut või kogu lapse arengut.

Nende kavade tegemisel saab abi kohalikust omavalitsusest – neil on olemas HEV tugispetsialistid, kes käivad regulaarselt koolides. Meie omavalitsuses on see kord kuus, vajadusel ka sagedamini. Nad aitavad neid kavasid koostada ja kohendada, hindavad konkreetset last – analüüsivad

tema tegevust tunnis, vaatlevad tema töid – ning selle põhjal valmib siis kava järgnevaks perioodiks, enamasti mõneks kuuks. Siis, järgmisel külastusel, vaadatakse koos seda last õpetavate täiskasvanutega – õpetaja, tugispetsialist, võimalik, et ka eripedagoog või logopeed (kõneteraapeut) või psühholoog – üle, kas ja kuidas kava toimib ja kui sellest mingi osa ei toimi, siis tehakse muudatused ja proovitakse teistmoodi.

Koolil on kohustus kohaliku omavalitsuse HEV spetsialistidega koostööd teha. Aga seda tehakse meeeldi. Need spetsialistid ei käi õpetajat ja kooli kontrollimas, vaid nad käivad aitamas. Ja kuna nad käivad paljudes koolides ja näevad palju HEV lapsi, on neil juba ette välja töötatud mitmeid häid kavasid, mida saab aluseks võtta ja nad oskavad ka kirjeldada, mida teistes koolides sarnases olukorras on ette võetud.

Aga lõpliku kava teevad ikka selle lapse õpetajad lähtudes just selle lapse vajadustest ja arengust.

Soomes toimuvad mitu korda aastas arenguveestlused kõigi laste ja nende vanematega. HEV lapse puhul on vestlejate ringi laiem, need toimuvad lapse, vanema(te), õpetaja, psühholoogi või terapeudi osavõtul. Need vestlused on vähemalt kaks korda aastas, aga olenevalt lapsest, tema vajadustest ja arenguperioodist, võivad need HEV laste puhul toimuda ka iga kuu või isegi igal nädalal.

HEV lastel pole tavalastest erinevat õppekava, kuid neil on individuaalne haridusplaan. Viiteid selle on ka alltoodud dokumendis: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

Kaasamisel on siiski piirid, see oleneb konkreetsest erivajadusest:

Üldiselt siiski õpivad koos, kuid on ka individuaalõpet ja väga erinevaid lahendusi, sest tegelikult on olemas ka väga tõsised vaimsed kõrvalekalde-lapsed, kes mingi valemiga ei suuda õppida tavalise õppekava alusel-kasvõi Downi sündroomiga lapsed – neil on niivõrd erinev erivajadus, et mina ei näe mingit mõtekust neid integreerida tavaklassidesse / . . . / Et tegelikult ei ole Soome visioonis ideaaliks ka kõike ühte patta panna, kuigi see kõrvaltvaatajale võib nii tunduda.

Meie mõttes LÕK alusel õppivaid lapsi aga reeglina kaasatakse.

Kui näiteks lapsel on spetsiifiline lugemispuue, tal on raske kirjalikust tekstist aru saada. . . siis soome keeles on juba väga head kõnesüntesaatorid, mis aitavad lapsel teksti ette lugeda ja kui tal suulise teksti mõistmisega probleeme pole, saab ta eakaaslastega sama õppekava järgi õppida. Või kui tal on arusaamisel abi vaja, siis saab seda pakkuda õpetaja või abiõpetaja/tugiisik . . . ning võimalik, et õpilane ei vajagi liiga palju erisusi, et riikliku õppekava miinimum omandada. Või vähemalt olulisem osa sellest.

Peetakse tähtsaks ka seda, et õpilane saaks õppiga grupis koos samaealistega.

Kui lapsel on erivajadus, siis märgatakse seda enamasti juba lasteaias. Ja õpetajad leiavad võimaluse, kuidas last toetada nii, et ta saaks tulla koos eakaaslastega esimesse klassi. Koolis on sama – kui õpilane just haiguse tõttu või muudel põhjustel väga palju ei puudu (näiteks pikad reisid), siis otsime talle vajalikku tuge, et ta saaks koos eakaaslastega põhikooli lõpetada.

Kaasava hariduse puhul on Soome õpetajad väga teadlikud KÕIGI laste vajadustest, mitmes intervjuus rõhutati, et kaasamine ei tohi tulla nn tavalaste vajaduste arvelt:

*Meie unistus on, et **iga** (autori rõhutus) laps saab võimaluse hariduseks, arenemiseks ja ideaalsed õpitingimused. Arvestada tuleb nii puudega lastega kui ka andekatega, ei saa olla selline kool kus puudega lapsi eelistatakse ja diskrimineeritakse tavalapsi. Sageli kuuleme, kuidas diskrimineeritakse just puudega lapsi, kuid tegelikult tuleb meeles pidada, ka et vastupidi ei juhtuks. Meie Soomes ei taha toota keskmist taset, tahaksime avada igas inimeses, indiviidis maksimaalse potentsiaali /. . . / dokumentidest ja üldisest poliitikast võib jääda veidi eksitav mulje, nagu oleks põhjus, miks nii palju erivajadustega lapsi on integreeritud tavakooli milleski muus. Ei, me taha koolide taset alla viia ega teisi õpilasi jätta ilma oma erivajaduste rahuldamisest - nagu andekus vms.*

Selles materjalis kahjuks ühtki konkreetset näidet plaanist välja tuua ei õnnestu – intervjuueeritud õpetajad ei olnud valmis neid jagama kahel põhjusel: vanemate nõusolekute poleks eetiline seda teha ja sellist nõusolekut pole lihtne saada ja teiselt poolt – HEV lapsed on väga erinevad ja seetõttu on ka need kavad väga erinevad.

Eks me planeerime õpet igast konkreetsest juhtumist lähtuvalt, et see on selline teema, kus ei saa välja töötada ühte head valemit,, mis kõikidele lastele sobib.

Loomulikult on meil struktuur, standardid jne, kui kõik mis paberi peal kena on ei pruugi toimida reaalses elus. Mina võtan iga juhtumit vägagi eraldiseisvana.

Ma pean uurima, kas on eetiline konkreetse õpilase õpiplaani materjale jagada, peab lapsevanemate nõusolek olema.

Kava (individaalne õppeplan) on vaid üks ja mitte peamine osa HEV laste kaasamise tugimeetmetest. Õpetajad rõhutasid, et kavandada saab ja tuleb tegevusi laiemalt, nt tervisega seonduv tugi, sotsiaalne tugi perele ja plan on eelkõige vajalik erinevate osapoolte tegevuse

kooskõlastamiseks, sest tegelik kaasamine toimub just pere, lapse, kooli ja erispetsialistide tihedas koostöös.

Lastel võivad olla koolis ka tugiisikud sõltuvalt, mis mure neil on- Soomes saavad erivajadustega lapsed tõepoolest väga lähimõeldult eritoetust ja on ka tihe koostöö koolipere ja vanemate vahel. Soomes on väga suur hästi organiseeritud võrgustik, kus erinevatel spetsialistidel alates sotsiaalpedagoogist, psühholoogist, tugiisikust, abiõpetajast on suur abi igale lapsele. See on küll kulukas, kuid teisiti ei ole võimalik lapsi tavakooli integreerida.

HEV laste õppe tagasisidestamine

Uurisime Soome õpetajatelt ka seda, kuidas nad haridusliku erivajadusega lapsi hindavad ja tagasisidestavad. Rõhutati individuaalset, selle konkreetse õppija jaoks koostatud kavast lähtuvat tagasisidestamist. Kuna kava valmib erinevate spetsialistide koostöös, on selles seatud eesmärgid jõukohased ja õppija saab kogeda eduelamust.

Kui õppekava on seatud nii, et see lapsele sobib, siis tulevad ka tulemused. Ning tagasiside peamine eesmärk on need tulemused ja areng õppijale endale ja ta vanemale nähtavaks teha – et tekiks arusaam: ka mina suudan! Ka mina oskan! Ja enesekindlus ja motivatsioon ka keerukamate ülesannetega tegutseda, neid lahendada proovida. Keerukas on siin muidugi suhteline mõiste – kelle jaoks on keerukas kahe tehtega liitmisülesanne ja kelle jaoks tavalise toiduretsepti lugemine. Või siis jälle mitme-tehtelise matemaatikaülesande koostamine ja retsepti kohandamine nii, et kõik kogused oleksid 2,5 kordsed.

Teiselt poolt on tagasiside kogumine oluline õppijaga tegelevate täiskasvanute jaoks. Kohaliku omavalitsuse HEV spetsialisti regulaarsed külastused tagavad „kriitilise sõbra“ kõrvaltpilgu ja nõuanded, sest ka tema hindab õppija arengut ning edusamme ning pakub sellest lähtuvalt õpilasega otseselt tegelevatele täiskasvanutele nõu just selle lapse õppe kavandamiseks ja kavade kohandamiseks.

Õpilasele ja vanemale antava tagasiside vormidest eelistatakse kirjeldavat tagasisidet, vestlust, numbrilisi hindeid kasutatakse minimaalselt või üldse mitte.

HEV õpilasi hindame ja tagasisidestame nagu iga teist õpilast. Soomes pole numbrilist tagasisidet pikka aega piisavaks peetud, püüame kõikide õpilastega vestelda, ka nende vanematega, anda kirjalikku tagasisidet.

Tegelikult ei saagi küsida, kui sageli - vastus on et tagasisidestame pidevalt, see on protsess. Jah, toimuvad küll arenguveestlused, kuhu on kaasataud erinevad spetsialistid psühholoogid jne /. . . / kuid tegelikkus on see lapsed peavad kogu aeg saama tagasiside, kuidas neil läheb!

Just HEV laste puhul ilmnevad eriti numbrilise hindamise puudused. Kui õppija täidab talle seatud õppe-eesmärgid täielikult, on ta väärt maksimumhinnet. Samas – kui ta tegutseb paar aastat madalamal tasemel kui ülejäänud klass ja saab nüüd oma hinde. . . siis mida see näitab talle või teistele? Minu jaoks on kaasav haridus saanud üheks põhjuseks, miks pooldan õppe-eesmärkidest lähtuvat individuaalset tagasisidet kõigi laste puhul.

Väga oluline tagasiside puhul on meil vestlemine, lapsevanematele pakume sageli kirjalikku detailist tagasiside, kui ka vestleme otse vanematega, mõnel juhul kasutame ka hindeid, kuid fookuses on info jagamine ja tagasiside andmine kuidas asi edeneb või ei edene.

Tugimaterjalid ja tugisüsteemid

Soomes peetakse HEV laste puhul väga oluliseks tööd peredega. Peredele on abiks mitmeid erinevaid materjale, üheks konkreetses piirkonnas kasutatakse näiteks Iiri mudelit http://www.jaatinen.info/files/Ensitiето_suomennos_Irlanti.pdf

Väga tähtsaks peetakse terviklikku, holistlikku lähenemist lapsele.

Kui lapsel on diagnoos, siis on Soomes palju toetavaid programme ja plaane sõltuvalt, mis abi ja toetust üks või teine perekond vajab, sest ei toetada ainult last- vaid ikkagi kogu perekonda!

Väga oluliseks peetakse terviklikke tugisüsteeme, mitmed õpetajad rõhutasid, et kaasav haridus on võimalik vaid siis, kui need süsteemid toimivad ning nendesse on suunatud ka piisavalt ressursse.

Toetuse saamise osas on Soome ja üldse Põhjamaad minu arvates ühed eesrindlikumad, tuge saavad õpilased nii kooli seest, kui ka väljastpoolt. Meie omavalitsuses on väga head HEV spetsialistid ja see on oluline, sest koolides alati HEV spetsialiste ei jätkus ja lapsi toetavad ka näiteks klassiõpetaja või lasteaiaõpetaja või ka hoidja või sotsiaaltöötaja haridusega inimesed. Aga kohalik HEV spetsialist käib neid iga kuu nõustamas ja aitab plaane teha. Toetusvõrgustikuta pole erivajadustega laste integreerimine mitte ainult realistlik, vaid see viiks taseme alla kogu klassiruumis, et tegelikult pole vaja kõige uuema hurraaga kaasa minna vaid ikkagi läbi tunnetada, mis konkreetsesse kooli sobib, kui suur on eelarve, kui palju tugispetsialiste saab kooli integreerida, kui koormus jääb

ainult õpetaja kanda, siis võivad olla parem lahendus juba eriklassid või erikoolid.

Juba varajasest noorusest on olemas tugisüsteem lastele ja peredele, kus sekkuvad erinevad spetsialistid ja teevad tööd kas siis individuaalselt või siis terve perekonnaga. Meie jaoks pole erivajadusega laps ainult üks laps, töö käib siiski perekonnaga. Sest ka lapsevanemad vajavad koolitamist ja teadmisi, kuidas sellise lapsega hakkama saada. Sellest ei piisa, et teeme mõne vahva programmi lapsele, või turgutame, kiirendame tema arengut teatud aspektidest- ilma pere toetuseta on see siiski väheefektiivne. Sellepärast antakse juba lasteaia vanusest alates erivajadustega lapse vanematele nõu, mida ja kuidas lapsega teha. Kui vaja, siis tuleb erispetsialist koju või läheb vanem spetsialisti juurde. Sest nii saab vanem teha seda, mis tema lapsele parim on. Vanemad on enamasti väga huvitatud, kuid üksikutel juhtudel nad ka eitavad erivajadust. Siis tuleb neid veenda ja veenda. . . ja kui see ei aita, siis peab sekkuma lastekaitse, sest peamine on toetada ikkagi lapse arengut.

Šotimaa

Sarnaselt Soomega rõhutavad ka Šotimaa õpetajad kaasava hariduse kontekstis just iga inimese olulisust, talle võimalikult inimväärika elu pakkumist ja potentsiaali võimalikult täielikku realiseerimist ning samas kaaslastes empaatia kujunemise toetamist ning kogemust elada ja õppida ühiskonnas, milles erinevused on elu loomulikuks osaks.

Meie uus õppekava on selline, et iga inimene võiks selle toel saada võimalikult täiuslikuks – Curriculum for Excellence. See õppekava sõnastab otseselt, et täiuslikkus pole kõigile ühene – et erinevad inimesed edenevad erinevates valdkondades erineva tempoga. Kuid tähtis on areng ning sobiva toe ja tempo leidmine. Ühiskond on kirev ja sellises ühiskonnas elamiseks on hea, kui kirev on ka klassiruum. Kui püüame nõrgemad, madalama kaasasündinud võimekusega õppijad sealt välja jätta, siis ei taga see, et õppijad on nüüd ühtlase tasemega – ikkagi on neid, kes on kiiremad ja neid kes on aeglasemad. Selleks, et neil aeglasematel oleks adekvaatne positiivne enesehinnang, on hea, kui klassis on õpilasi, kes on neist palju aeglasemad ja kes vajavad hoopis nende tuge. Samas on absoluutselt igas HEV õpilases mõni tugev külg – kas mõni anne või isikuomadus või päikeseline isiksus. Ja kui õpetajad seda siiralt väärtustavad ning õpitulemuste pärast ei toimu võistlemist, vaid koostöö, siis hakkavad kaaslased seda ka peagi väärtustama. Ja õpivadki elama maailmas, kus igaüks on erinev, aga samas ka eriline ja väärtuslik.

Minule on väga oluline, et erivajadustega lapsi koheldakse võrdsena, nad väärivad siiski kõiki hüvesid ja oluline on, et neid ei diskrimineerita.

Abistamise ja empaatia kogemus on see, mis on minu jaoks kaasava hariduse juures peamine. Ja teiselt poolt kogemus: olen üks inimestest. Inimene on siiski kollektiivne olend, ka erivajadusega laps on seda. Ta tahab tunda, et on täisväärtuslik grupi liige, et ta saab koos teistega õppida ja tegutseda, et ta areneb ja läheb edasi.

Isegi kui tal on mõni väga raske haigus, mis takistab õppimist ja toob kaasa hoopis taandarengu, siis on tal vaja seda tunnet: ma olen inimene. Inimene inimeste seas!

HEV määratlemine

Oluliseks peetakse võimalikult varast märkamist, mis võimaldab ka varast sekkumist. Lapse HEV märkajaks on õpetajate sõnul esmalt vanemad ise, eriti juhul, kui neil on peres veel teisigi lapsi (või kogemusi nt sugulaste lastega), arstid, alushariduse pedagoogid, kes lapsega varases eas kokku puutuvad.

Eks erivajaduste osas on abiks professionaalid, ega lapsevanemad ise diagnoose ei pane, siiski arstid või professionaalid otsustavad, aga eks lapsevanemad ise ka märkavad, et neil on teistsugune laps, eriti juhul kui peres on mitu last. Lisaks võib ilmned kergem erivajadus ka koolitöö käigus, mil erinevad õpetajad koos märkavad lapses teatud jooni ja käitumismustrite kordumisi.

Kooliks on suuremad erivajadused enamasti juba teada ning nendega on ka tegeldud. Meie haridus, sealhulgas kaasav haridus, toetub tänapäeva teaduse arusaamadele lapse arengust. See on riiklik poliitika ja riik suunab sellesse ka ressursse. Varased aastad on siin määrava tähtsusega – õige toetus 1 – 3-aastasele võib kaasa tuua selle, et kooli minnes saab see laps edukalt hakkama tavaklassis, vajamata erituge või vajades seda vaid minimaalsel määral. See ole mitte romantiliselt humanistlik, vaid väga ratsionaalne lähenemine – hilisem sekkumine pole sama tõhus ning see on ka kordades kallim.

Kõik oleneb sellest, kuidas me hariduslikku erivajadust defineerime. On selliseid erivajadusi, mis ilmnevad juba varakult ja ka selliseid, mis ilmnevad alles koolis. Viimaste puhul on märkajaks sageli õpetaja ning on

eesmärgiks, et iga õpetaja oskaks neid vajadusi märgata. Selleks on viimasel aastakümnel täiendkoolitusse palju ressursse suunatud ja väga paljud õpetajad on ennast neil teemade ka täiendanud.

Erivajaduste varane märkamine on meie jaoks väga tähtis. Aga see ei ole alati lihtne – eriti väikeste laste puhul. Mõnikord nad pole motiveeritud tegutsema või vestlema või vastama. . . mis võib viidata probleemidele antud valdkonnas, aga ka lihtsalt sellele, et nad on väikesed ja hetkel ei taha. See tähendab, et väikeste laste õpetajad peavad olema tähelepanelikud ja järjekindlad laste arengu igapäevasel jälgimisel ja kui vaja, siis kutsuma ka spetsialistid appi.

Kaasavast haridusest rääkides olid mõned intervjuueeritud õpetajad väga ettevaatlikud terminite kasutamisel, sest nad teadvustasid nende terminite sildistavat mõju. Intervjuudest selgus, et Šotimaa hariduse suunajad ja õpetajad on palju arutlenud teemal, kuidas oleks võimalik õpiraskustega õpilasi aidata nii, et neid ei peaks samas „sildistamata“, sest selline silt võib hakata määrama nii õpetajate, vanemate kui õppijate enda suhtumisi, ootuseid, motivatsiooni.

Iga nimetus, mida HEV lastele paneme, kipub aja jooksul sildiks muutuma. Õpiraskus (learning difficulty) ei ole meie koolis enam populaarne. Pigem räägitakse teistmoodi õppijatest (differences in learning) – st et neil võib minna millegi omandamiseks rohkem aega, nad vajavad nt rohkem praktilisi näiteid või oma käega läbi tegemist või kordamist või visuaalseid või verbaalseid abivahendeid. Need vajadused ongi erinevad. Ja see pole tegelikult ainult sõnade asendamine – et jutt oleks poliitiliselt korrektne. Nende sõnade taga on ikkagi ideed. Kui meie õpetajad vaatavad iga õppijat kui erinevat õppijat, püüdes koos õppija ja tema vanemate ja vajadusel tugispetsialistidega leida neid variante, mis just sellele õppijale sobivad – siis me tegelikult leiamegi tihti, et see pole õpiraskus! Et endale sobival viisil ja omale sobivas tempos suudab see õpilane tegelikult uusi oskuseid ja teadmisi omandada. Ja sageli omandab ta need väga hästi – püsivalt ja süsteemselt, oskab neid rakendada ja analoogsesse situatsiooni üle kanda. St see erinev õppimine võib olla väga kvaliteetne.

HEV laste haridus

HEV lapsi püütakse võimalikult palju tavakooli kaasata¹⁷⁸. Ehkki trend on sarnaselt teiste vaadeldud maadega just kaasav haridus, on Šotimaal välja kujunenud samas koolide võrgustik, kes on spetsialiseerunud just HEV lastele. Nad ei nimeta neid erikoolideks, ent õpetajad tunnistavad, et kui lapse vajadused on teiste omadest oluliselt erinevad, siis võib nende

¹⁷⁸ Vt Riddell, Tisdall, Kane, Mulderrig 2006

õpetamine eraldi, väiksemates gruppides ja individuaalselt ning tugispetsialistide osalusel olla tõhusam.

Meil on kaasav haridus. Ent piirkonniti on siiski välja kujunenud koolid, kus pakutakse rohkem erituge. Keerukama liitpuudega lapse vanemad toovad oma lapsed enamasti just neisse koolidesse või soovitatakse neil lapsed sellistesse koolidesse tuua, sest seal saab laps kõige paremini abi, areneb turvaliselt ja võib õppida palju sellist, millest vanemad ehk unistadagi ei osanud.

Neis erilistes koolides on enamasti koos nii HEV kui tavaklassid ja võimalikult palju tegutsetakse koos – see on kasuks kõigile õpilastele ning on vanemaid, kes tahavad oma lapsed just neisse koolidesse panna, sest ühelt poolt õpivad nad nii sallivust ja empaatiat, aga mis olulisem – meil on väga head õpetajad, kes oskavad iga lapse eripäraga arvestada ja temast parima välja tuua.

Nende koolide HEV klassides õppijateks on siiski pigem meie mõistes toimetuleku õppekava lapsed, meie LÕK lapsed õpivad enamasti tavakoolis.

Kui lapse vajadused erinevad teiste omadest vaid mingil määral – näiteks vajab ta rohkem tuge ja pikemat aega, ent suudab lõpuks jõuda samade riiklikus õppekavas seatud õpiväljunditeni – siis on nende laste koht ikka tavakoolis.

Me arvestame nii aeglasemate kui ka kiirematega, lõpuks pole ju oluline teadmiste-oskuste omandamise tempo, vaid kvaliteet. Ja kvaliteet pikemas perspektiivis, mitte hetkes – aeglasemad õppijad on tihti väga püsivad omandajad.

Tendentsid kaasavas hariduses

Šotimaa riiklik õppekava *Curriculum for Excellence* on ühiselt kehtiv kõigile lastele. Õppekava tekst arvestab asjaoluga, et lapsed arenevad erinevas tempos ja jõuavad erinevas vanuses õppekavas seatud õpiväljunditeni¹⁷⁹.

Väljend: hariduslik erivajadus tähendab minu jaoks, et õppijal on vaja õppekava eesmärkide saavutamiseks mingeid lisaressursse – tugi, lisa-aeg, teistsugused materjalid.

Suur osa õpilastest vajavad mingis valdkonnas mingil ajaperioodil lisaressursse. See eriabi vajamine ei muuda neid aga kohe erivajadustega lasteks – erivajadustega laste all peame silmas pigem ikkagi selliseid lapsi,

¹⁷⁹ Vt Eurydice 2015

kes vajavad kas mingis või mitmes valdkonnas sellist abi pidevalt ja ilma selleta nad toime ei tuleks.

Trendiks hariduses üleüldse on õppija teadlikkuse ja omavastutuse suurendamine – et õppija võtaks üha enam vastutust enda õppe eesmärgistamise, kavandamise ja ka tagasisidestamise eest. See trend laieneb ka haridusliku erivajadusega õppijatele – probleemi määratlemise oskus ning suutlikkus ja harjumus selle lahendamiseks erinevaid asjakohaseid alternatiive leida on oluliseks hariduslikuks eesmärgiks.

Meil on hariduses üldisem suund, et õppija enesekohaseid oskuseid arendada – et nad tunneksid ennast õppijana, oma tugevusi ja nõrkuseid, teaksid, millal, kust ja kuidas vajadusel abi leida. See suund on eriti oluline just haridusliku erivajadusega laste puhul – et nad usuksid endasse ja oleksid positiivse minapildiga ning samas võimalikult objektiivselt hindaksid oma olukorda õppimises, teaksid, kust ja kuidas saada abi. Lihtsam on see näiteks spetsiifiliste lugemis- ja õigekirjaprobleemide puhul – õppija saab süsteemselt harjutada oskust otsida abi digiseadmetelt, kaaslastelt, kasutama visuaalseid võtmeid (fotod, joonised, skeemid jne), konteksti, taustteadmisi teemast, samuti matemaatikaprobleemide puhul. Kuid ka näiteks käitumisprobleemidega lastele saab edukalt õpetada erinevaid toimetuleku strateegiaid, et nad õpiksid näiteks oma tähelepanu ja emotsioone paremini kontrollima ja konfliktolukordi sotsiaalselt aktsepteeritaval viisil lahendama.

Intervjueeritud õpetajad tõid kaasava hariduse kontekstis tendentsina välja ka selle, et nn tavalaste vanemate hulgas suureneb nende hulk, kes teadlikult valivad oma lapse jaoks kooli, mis on väga kaasav – kus koos õpivad väga erinevate võimete ja erivajadustega lapsed.

Kui veel mõnikümmend aastat tagasi oli palju vanemaid, kes kõhklesid – et kas on ikka mõistlik, et klassis on koos nii väga võimekad kui ka nt mõõduka või ka sügava puudega lapsed – et kas see äkki ei takista või aeglusta võimekamate arengut – siis nüüd tulevad paljud piirkonna vanemad, kel on just mõnes valdkonnas või üleüldiselt võimekas laps, temaga meie kooli. Neile meeldib meie kooli toetav ja sõbralik õhkkond ning see, et me lähtume õppe kavandamisel, protsessil ja ka tagasisidestamisel tõesti igast lapsest – meil on palju tugipersonali ning nad on oma ala asjatundjad. Ja nad oskavad nõu anda nii nende laste võimete edasiarendamiseks, kes on kaaslastest mitu aastat maas, kui ka neile, kes on kaaslastest mitu aastat ees. Nii tunnevad nii vanem kui ka laps ise, et kool on tõesti tore ja turvaline koht, kus neist hoolitakse – kus hoolitakse igapäheest sellisena, nagu ta on ja pakutakse talle just tema jaoks põnevaid arenguväljakutseid.

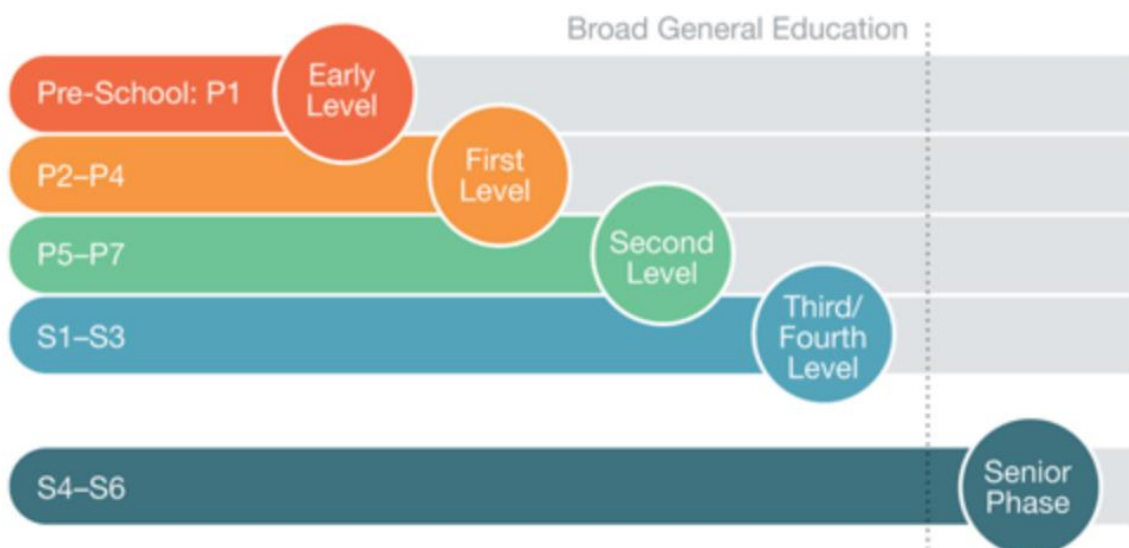
Tekkib selline üksteise toetamise ja üksteise eripäradega arvestamise, mitte võistlemise õhkkond. Ja lapsed tõesti siiralt märkavad üksteise tugevusi, näiteks üks alakõnega laps on väga osav joonistamises, tal on oma stiil – huvitav joon ja väga rohkelt detaile. Ning oli väga vahva, kuidas

klassikaaslased teda tunnustasid ja rääkisid, mida tema joonistustest eeskujuks saaks võtta.

HEV laste õppekava

Šotimaal on olemas üks riiklik üldhariduse õppekava, mis on ehitatud üles astmetena. Viimane neist jääb kohustuslikust üldharidusest juba osalt välja. Õppekava astmeteks on:

- alusharidus (*pre-school*, õpe alga tavaliselt 4-aastaselt)
- P1 – P7 (põhiharidus)
- vanem aste (*senior phase*) S1 – S3 (on õpilasi, kelle jaoks see mõnes või ka mitmes valdkonnas sisaldab juba tasemeid S4 - S5). *Senior phase* vastab meie põhikooli lõpule ja gümnaasiumile (15-18 aastased õpilased).



Joonis 1 Šotimaa haridusastmed

Nii õppekava tekstis kui ka tugimaterjalides rõhutatakse, et need astmed pole seotud mitte lapse vanuse, vaid arengutasemega. Šotimaa õppekavade arendajad ja õpetajad teadvustavad, et iga laps areneb erinevates valdkondades erinevalt ning jõuab ka erinevatele astmetele oma tempos. Õppe kavandamisel arvestatakse sellega, erivajadustega lapsed võivad neid läbida oluliselt aeglasemalt (lapsed, kes on defineeritud kui õppijad, kes vajavad lisatuge *additional support need*) või kiiremini (võimekad/andekad/erivõimetega¹⁸⁰). Nii lisatuge vajavad kui eriti

¹⁸⁰ Šotimaa haridusdiskussioonides otsitakse kõige sobivamat terminit. Mõne(de) õpilase(t) võimekamaks tunnustamine viitaks justkui sellele, et teised pole võimekad/ on vähevõimekad. Andekus pole iseenesest halb "silt", ent taas – teised võivad end tunda andetuna ja anne ei realiseeru sellega tööd tegemata. Sedalaadi diskussioonide olemasolu näitab, et püütakse tõesti arvestada kõigi õppijate tundeid ja vältida kellegi asjatut sildistamist, püüdes samas pakkuda kõigile võimete kohast haridust ja potentsiaali realiseerimist.

võimekad õppijad võivad kõrgemal või madalamal astmel õppida olenevalt konkreetse õppija eripärast kas ühes või mitmes õppekava valdkonnas.

Tavakoolis õpivad kõik lapsed selle järgi, ent nad ei pruugi seda teha samal moel ja korraga.

Meie koolis on enamasti nii, et HEV lapsed õpivad koos teistega, kuid samas on ka eriõpetajad, kes teevad lastele eraldi tunde. Näiteks kui algab keeletund, võib tulla eriõpetaja ja need lapsed endaga kaasa viia teise, neile sobivama tasemega keeletundi. Püüame kõiki õpilasi võrdselt kohelda ja mitte kedagi diskrimineerida, ka tavaõpilasi mitte, kes samuti peavad saama oma täie tähelepanu ja toetava õpikeskkonna ja õpitingimused.

Meil on kaasavas hariduses kõigile samad eesmärgid. Aga neid ei pea saavutama samal ajal ja samal määral. Ühe klassi õpilased tegutsevad enamasti koos, kuid neil võivad olla erineva raskusastmega ülesanded või nad võivad saada samade ülesannete teostamiseks erinevat tuge. Mitmetes koolides on tavaks ka see, et lapsed õpivad enamuse aineid koos, ent matemaatika ja emakeeletunnis on erivajadusega õpilased väikegrupis, mõnikord mitmes erinevas väikegrupis, ja saavad tegutseda rahulikumalt ning suurema toetusega – nendega võib tegelda spetsiaalne tugiõpetaja (learning support teacher) või logopeed või kõneterapeut või mõni muu tugispetsialist. Võib ka olla, et need lisategevused on enne või pärast tavaõpet või valikainete ja rikastavate tegevuste (enriching activities) ajal – selleks, et nad kõigi kõige olulisemate õpiväljunditega kenasti hakkama saaksid ja end neis enesekindlalt tunneksid.

Kuna õppekava õpiväljundid on sõnastatud üsna üldiselt ja humanistlikult ning õppija seisukohalt, siis arvavad intervjueritud õpetajad, et need on väiksema haridusliku erivajadusega (meie mõistes siis LÕK lastele) kättesaadavad, kui neile pakkuda sobivat tuge.

Õpetaja otsustab, vajadusel koos tugimeeskonnaga, kuidas konkreetse lapse õppimist kavandada ja läbi viia. Võimalikult palju on koos klassikaaslastega õppimist, aga vajadusel tehakse väikesed grupid ja toetatakse õpilasi ka individuaalselt, et nad taotletavatest väljunditest vähemalt kõige olulisema, eluks hädavajaliku osa omandaksid.

Kui HEV on suurem, siis on ka õppe eesmärgid erinevamad, siiski peetakse oluliseks ühisosa leidmist ka kavandamist:

Mõne HEV lapse õppe eesmärgid klassikaaslaste omadest üsna palju erinevad. Aga katsume tegevust kavandada nii, et teema või projekt on ikkagi sama – et need lapsed saavad sellesse omal kombel panustada ja nii just oma õppekava eesmäärke täita. Õpilane tegutseb madalama taseme (level) õppe eesmärkidega kui kaaslased, ent käib ikkagi samas klassis, koos omavanuste sõpradega.

Õppekava õpiväljundid on esitatud koodide süsteemina. See teeb nende järgimise erinevate ainete õppes kergemaks. See on tähtis just kaasava hariduse kontekstis, kus õpilased võivad erinevas vanuses saavutada erinevaid väljundeid. Näiteks kood MNU 0-11a tähendab:

MNU	0	11	A
See kolmetäheline kood viitab matemaatika-oskusele/ numbrioskusele (numeracy)	näitab astet, antud juhul 0 viitab, et tegemine on varase astmega (early level)	näitab, mitmes väljund see numbrioskuse tabelis on (näites siis 11-s).	Viimane täht näitab, mitmes osa väljundist vaatluse all on. Enamus väljundeid on üheosalised (a), kuid on ka kahe- ja kolmeosalisi (b ja c).

Need viited aitavad kaasa HEV laste õppe kavandamisele, sest näiteks toodud „early level“ kood võib mõne HEV lapse puhul olla ka põhikooli õppeeesmärk. Süsteem toetab ka lõimingut, riiklikus õppekavas on iga valdkonna vastavates tabelites esitatud ka teiste valdkondade lõimuvaid väljundeid. Konkreetne kood aitab leida nende asukohta vastava valdkonna originaaltabelis.

HEV laste õppe tagasisidestamine

Šotimaa õpetajad peavad väga oluliseks, et hariduslikke otsuseid tuleks teha tõenduspõhiselt, lähtuvalt iga konkreetse lapse arengu hindamisest. Sellest, kas ja kuidas laps liigub seatud õppeeesmärkide poole, saavad õpetaja, laps ja vanem infot kasutades spetsiaalse veebikeskkonna: *National Assessment Resource* materjale. Selles keskkonnas leidub kõikide õppeainete materjale läbi erinevate kooliastmete. Kuna veebikeskkonna on kättesaadav vaid Šotimaa õpetajatele, ei saa neid materjale kahjuks lähemalt analüüsida või tutvustada.

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/supportmaterials/nar/>

HEV laste tuuakse välja asjaolu, et nende hindamine ja tagasisidestamine tähendab rohket kaasamist ja suhtlemist, seega ka lisakoormust õpetajale.

Erivajadustega lastega ja nende vanematega on vaja rohkem otse suhelda, teha kohtumisi tugiisikutega, vanematega, et päris palju on lisatööd ja nad saavad tagasiside nii suulises kui ka kirjalikus vormis.

Šotimaal väärtustatakse kaasavat haridust – kui õppija erivajadus on selline, mis lubab tal tavakoolis koos eakaaslastega õppida, siis seda enamasti ka tehakse. Kui Eestis võib sedalaadi ideele vastu rääkida arusaam, et sellised õppijad võiksid klassi/ kooli taseme riiklikes tasemetöodes või eksamites alla viia, siis Šotimaal on süsteem, mis selle ohu välistab. Riiklikud testid on küll kasutusel, ent mitte konkreetsete koolide või õpilaste, vaid üldtaseme analüüsiks ja hindamiseks. Valimisse kuuluvad juhuslikud õpilased (vaid mõned lapsed klassist).

Kasutame ka HEV laste arengu hindamisel samu teste – matemaatika, kirjaoskus. Aga neid skooritakse erinevalt – riiklik süsteem vaatab üldtaset, aga koolis vaatame me ikka arengut – et mida see laps endaga võrreldes on juurde õppinud ja milliste valdkondadega peaks lisatööd tegema või talle lisatuge leidma.

Riiklikku õppekava ja selle alusel toimuvat välishindamist tutvustaval veebileheküljel¹⁸¹ on eraldi välja toodud ka see, et valimisse sattumise võimalus on kõigil tavaklassis õppivatel lastel, sh lastel kel on hariduslikud erivajadused. Veebilehel rõhutatakse, et kui HEV laps satub nende hulka, kes on testi nimekirjas, siis tuleks lapsel test ka sooritada. Argumendiks ongi, et nii saavad testi koostajad objektiivsema ülevaate kogu riigi kohta selles osas, milliste saavutustasemeteni õpilased jõuavad ning milline on variatiivsus. See omakorda on oluliseks infoks õppekava *Curriculum for Excellence* rakendumise kohta.

Tugimaterjalid ja tugisüsteemid

Šotimaa õpetajad, keda intervjueriti, tõid positiivse poolena välja selle, et neil on igas piirkonnas välja kujunenud koolide võrgustik, kes on kaasava hariduse vallas pädevad ning oskavad nõustada ka teisi. Ehkki kaasava hariduse idee on oluline kogu Šotimaa haridussüsteemis, on teatud piirkonnas siiski teatud koolid, kel pädevust ja kogemust laiemal HEV spektriga laste kaasamiseks (ka raske ja sügava puudega lapsed, liitpuudega lapsed) – neil on olemas ruumid ja personal väikeklasside ja individuaalõppe organiseerimiseks ning hulgaliselt tugimaterjale, mille hulgast spetsialistid (konsulteerides vanemaga ja arvestades ka lapse arvamusi ja eripära) valivad välja need, mis konkreetse lapse jaoks kõige arendavamad on.

Meil on oma veebimaterjalid, aga need on kättesaadavad parooliga Šotimaa õpetajatele. Seal on erinevate valdkondade töid ja tegevuse kirjeldusi erinevas vanuses laste kohta. Ning ka selliseid juhtumikirjeldusi, et kui nt 10-aastane laps või ka 15-aastane laps selgitab mingit nähtust, kasutades sõnavara ja seoseid, mis muidu omased 4 – 5-aastasele lapsele, et mida temaga siis edasi teha. Sest ehkki arengutase on sama, ei ole õppemeetodid ja parimad lähenemised 5-, 10- ja 15-aastase puhul samad. Kuid kõigi nende laste puhul on võimalik teha samm edasi ning need materjalid pakuvadki konkreetseid meetodeid, soovitusi, ülesandeid, hindamisvahendeid.

¹⁸¹ <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/index.asp>

Leedu

Leedus on pärast taasiseseisvumist sarnaselt Eestiga hakatud väärtustama kaasavat haridust. Endistest idabloki maadest on Leedu üks esimesi, kes kaasava hariduse ideed rakendama on hakanud.

Võrreldes nõukogude-aegse süsteemiga, mis püüdis erivajadustega inimesi pigem marginaliseerida, on see oluline muutus, mis nõuab muudatusi nii haridussüsteemis kui erinevate inimeste väärtussüsteemis.

Üks Leedu õpetaja ja samas ka õppejuht räägib:

See on väga suur muutus. Just kogu ühiskonna jaoks – et harjuda, et meie seas ongi erinevaid inimesi ja neil kõigil on samad õigused ja nad on väärtuslikud. Hoolimata sellest, et nad on erinevad. Kui lapsed harjuvad juba algklassides, ei – juba lasteaias – et nende seas ongi väga erinevaid inimesi, ka neid, kes vajavad näiteks liikumiseks ratastooli või suudavad end väljendada vaid lihtsalt ja lühidalt, nagu väikesed lapsed – siis nad aktsepteerivad seda. Aga kui sellist asja pole aastakümneid olnud, siis on kõige keerulisem just vaimsete mustrite muutmine. Näiteks nn tavalaste vanemate hirmud ja vastumeelsus selle suhtes, et nende laste klassis õpiksid ka erivajadustega õpilased.

Leedu seadusandluses on kasutatud kaht erinevat kaasamise määratlust – osaline ja täielik (Leedu Erihariduse Seadus 1998).

Leedu õpetajatel on soovitatud kasutada kaheksat strateegiat kaasavaks õppeks¹⁸²:

1. Töö spetsialistide meeskonnas, kuhu kuuluvad erinevate valdkondade spetsialistid, enamasti õpetajad ja eripedagoogid, meeskond töötab välja HEV laste või konkreetse HEV lapse kaasamise alused ja juhised selleks;
2. Koostöö paariti, mille puhul kaks õpetajat on dialoogis, et ühiselt leida parimaid ideid HEV laste kaasamiseks;
3. Nõustamine. Sellisel juhul nõustab eripedagoog õpetajaid, pakkudes välja lahendusi HEV laste kaasamiseks;
4. Koostöine õpetamine – õpetaja ja eripedagoog annavad klassis korraga tundi, see aitab eripedagoogil tajuda klassi üldist atmosfääris ja HEV lapse kohta klassis;
5. Koostöine õppimine – õpetaja annab laste grupile, mis koosneb kas erinevatest HEV lastest või tavalastest ja HEV lastest ühise ülesande, mille täitmisel on võimalik kõigil erineval määral ja võimetekohaselt panustada ning samas kaaslastelt õppida;
6. Õpetades õppimine – lapsed õpivad edukalt kaaslasi õpetades. Õpetaja peaks kavandama õpet viisil, et HEV lapsed ei peaks olema üksnes õpilase, vaid ka õpetaja rollis;
7. Piiratud osalus tegevuses – õpetaja pakub HEV lastele välja jõukohase rolli, et ta saaks tegevuses osaleda nii palju kui võimalik;

¹⁸² Hallahan & Kauffman „Exceptional Children: introduction to special education“ (2003)

8. Programm suhtumise muutmiseks – programmi eesmärk on kõigile õppijatele tutvustada erinevaid hariduslikke erivajadusi, et kujundada avatud ja positiivset hoiakut erinevuste suhtes.

Intervjueeritud õpetajatest enamus tõi välja selle, et kaasava hariduse rakendamine on Leedu haridust tõesti palju muutnud võrreldes nõukogude-aegse perioodiga. Enamus arvas ka seda, et muutus on positiivne, ent üks õpetaja tõi siiski välja selle, et kaasamine kujutab tema hinnangul endast ohtu enamuse õpitulemustele.

HEV määratlemine

Erivajaduste märkamine ja määratlemine sõltub väga mitmetest asjaoludest. Üks Leedu õpetaja kirjeldas olukorda nii:

Mõne erivajaduse puhul pole üldse vaja märgata, see ilmneb selgelt juba väga varajases nooruses ja on kergesti eristatav, märgatav ja diagnoositav. Paljudel teistel juhtudel on asi hoopis keerulisem, mõnikord ei ole tegemist erivajadusega lapsega, vaid lihtsalt halvasti kasvatud lapsega, kes pole kodust piisavalt head suhtlemiskultuuri ja väärtussüsteeme kaasa saanud! Mõnikord pole laps käinud lasteaias ja pole saanud teistega suhtlemise kogemust, kui peres puudub austus ja lugupidamine lapsevanemate vahel, ka see tuleb koolituppa kaasa! Ja selles vir-varris siis pedagoogid püüavad märgata, kus on tegemist kasvatusliku probleemiga, kus on lihtsalt väga temperamente ja aktiivne laps, kellele püütakse kleepida silt „hüperaktiivne“ ja kus on tõeline erivajadus. Tänapäeval on neid diagnoose niivõrd palju, erinevaid HEV kirjeldusi, erinevaid autismi spektreid, Eks see sõltub juba igast õpetajast, kuid mõnikord juba väiksemagi aktiivsusepurske või erinevuse korral hakatakse kolli otsima!

Aga jah loomulikult on meil nõustamise institutsioone, spetsiifilisi asutusi, kes tegelevad tugevamate erivajaduste puhul nõustamisega, diagnoosimisega ning kavandavad ka pakutavat tuge.

Ma ei oska öelda, kui palju neid (HEV lapsi) tegelikult Leedus on, ja kes on üles leitud, kes on hajunud halli massi sisse.

Kolleegid väljendasid sarnaseid seisukohti – on HEV lapsi, kelle eripära on näha varasest east, aga ka neid, kelle HEV avastatakse koolis, enamasti siis klassiõpetajate poolt:

Aeglased või teistmoodi õppijad selguvad koolitöö käigus, seda ikka õpetajate vaatluste põhjal, seda ei märka mitte üks pedagoog, vaid mitu, kuid klassiõpetaja roll märkamisel on siiski kõige olulisem algklassides!

HEV laste hulk on õpetajate hinnangul pigem kasvanud ja siin võib oma mõju omada ka digiajastu:

HEV lapsi tuleb minu arvates muudkui juurde. Võib-olla diagnoositakse ka neid paremini, aga. . . Eks see erivajaduste diagnoosimine on omaette teema. Olen pikalt koolist töötanud ja võin oma kogemusest kinnitada - aasta aastalt lapsed muutuvad! Käitumisprobleeme on üha enam, paljud lapsed on nagu hüpnutiseeritud telefonide ekraanide taha, et . . . ühelt poolt kaasame neid, kes varem tavakoolis ei käinud, aga nemad pole ainsad HEV lapsed. Kurb on see, et varjatud erivajaduste laste hulk on suurenenud,

Ka Leedu õpetajad, sarnaselt intervjuueeritud kolleegidega Soomes ja Šotimaalt, väärtustavad võimalikult varast märkamist, mis võimaldab ka varast sekkumist.

Meil on ka lasteaedades erivajadustega lastele rühmad, mis algavad juba 3-ndast eluaastast. See varajane alustamine aitab lastel saavutada küpsust, mida on vaja, et õppida koolis riikliku õppekava alusel.

Kui lapsel on erivajadused, siis ilmnevad need enamasti juba varases lapseas. Kui vanem oskab neile tähelepanu pöörata. Või kui keegi ekspert, näiteks arst või lasteaiaõpetaja suunab vanema erispetsialisti, näiteks arengupsühholoogi või logopeedi poole.

Meie riigis on kahjuks nii, et lastearst sageli ei pea enda ülesandeks lapse arengu süsteemset hindamist. Ta vaatab – laps kasvab pikkuses eakohaselt, võtab parasjagu juurde, näeb ja kuuleb. . . ent kui on probleeme näiteks vaimses arengus – kõne, mälu, tähelepanu – siis märkavad seda pigem lasteaia pedagoogid kui arstid.

Erinevalt Soome ja Šotimaa kolleegidest on Leedu pedagoogidel nende endi sõnul keerulisem vanemaid veenda selles, et nende laps vajab eriabi:

Erivajadused tehakse kindlaks sageli juba lasteaias. Kuid mõned erivajadused ilmnevad alles kooli ajal, siis on nõukogud, kus õpetajad jagavad oma tähelepanekuid. Mõnikord teevad koostööd ka lapsevanemad, kuid pigem mitte, sest nad kardavad, et diagnoos rikub lapse elu ära ja ta saadetakse mõnda eraldi õppeasutusse, seega lapsevanemad sageli ei jaga oma märkamisi koolide juhtkondadega, kuna neil on hirm, et lapse suhtes võetakse mõni kaheldav samm ette ja ta eraldatakse. Samas on paljudel ka lootus, et laps kasvab millestki välja. . . näiteks tänapäeval on väga levinud autismi spektri häire.

* * *

Meie koolis on palju erivajadustega lapsi. Mitmed neist vajavad palju tuge. . . mida nad ehk ei vajaks, kui nendega oleks õigel ajal, sensitiivsetel perioodidel, õigesti tegeldud. Teeme koostööd kohalike lasteaedadega ning õpetajad kutsuvad meie eripedagooge appi mõne lapse arengut hindama

ning mitmel juhul olemegi koos suunanud lapse vajalike spetsialistide poole, et koostada just tema arengut toetav kava. Aga paljud vanemad ei kuula lasteaiadõpetajat. Sellepärast nad kutsuvadki meie inimese appi. . . aga nad tihti ei kuula isegi teda, vaid väidavad, et „küll kasvab välja“. Nad ei saa aru, et varases eas sekkumine on palju tõhusam ja odavam. Nad kardavad, et laps saab sildi külge. Ja eitavad seetõttu tema erivajadusi nii kaua kui võimalik ja isegi veel siis, kui juba palju probleeme kuhjub, jätkavad mõned neist eitamist.

Tendentsid kaasavas hariduses

Nõukogude perioodil oli Leedu olukord sarnane Eestiga - erivajadustega lapsed suunati erikoolidesse ning raskema puudega lapsed praktiliselt mingit haridust ei saanud.

Leedu on üks varasemaid kaasava hariduse kasutajaid endises sots-leeris¹⁸³. Kaasava hariduse kontseptsiooni tutvustati 1992. aastal, erihariduse seadus võetu vastu 1998. aastal, kuid nende lähtekoht – idee kaasavast haridusest – on päris juba taasiseseisvuse-eelsest perioodist.

Intervjueeritutest kolm olid teadlikud ja tundsid uhkust selle üle, et just Leedu on endiste sotsialismimaade seas selles valdkonnas teerajajaid.

Nõukogude ajal oli ju nii, et kõik NSVLiidu kodanikud olid terved ja tugevad. Need, kes olid vähegi teistmoodi, isoleeriti ühiskonnast, unustati ära, nende võimete arendamisega teatud määral küll tegeldi, aga laiema üldsuse ja tihti isegi nende laste vanemate jaoks neid justkui enam ei eksisteerinud. Leedu on väike maa ja selline suhtumine inimesesse on kuritahtlik. Meie hariduses on seda juba aastaid mõistetud – umbes 30 aastat kindlasti.

Ehkki kaasava hariduse idee on kogu maailmas levinud, viitasid kaks intervjueeritud õpetajat Leedu kontekstis just selle kohalikule algupärale. Üks Leedu selle valdkonna teadlasi, Meilė Lukšienė, on kaasavat hariduse ideede algataja ja vastava filosoofia välja töötaja. Koos kolleegidega tutvustas ta Leedu rahvusliku kooli ideed Moskvast juba 80-ndate lõpul ning juba siis oli väga olulisel kohal kõigi õpilaste kaasamine ning nende arengu toetamine rahvusliku kultuuriruumi kaudu.

Kaasava hariduse rakendamine pole siiski lihtne, seda tõid välja ka intervjueeritud õpetajad:

Euroopa Liit on teinud Leedule väga palju kriitikat, et umbes pooled erivajadustega noored on ikkagi õppes isolatsioonis, kuid mina arvan, et mõnikord on see vägagi nutikas, kõiki õpilasi mitte kokku panna. Sest ka nn tavalised noored on ju vajadustega, miks mitte erivajadustega – olla andekad ja õppida ning mõnikord võib kõikide kokku panemine viia hoopis

¹⁸³ Vt Eurydice 2014

selleni, et andekad ei saa piisavalt tähelepanu ja see võib viia üldise taseme alla! Kui ma olin ise meistersportlane karates, oli kindel reegel – treeni endast tugevamate rühmas ja arened kiiremini, need kes sattusid endast viletsamatega ühte punkti, nende tase langes. Ma pole tegelikult seda mõtet lõpuni mõelnud, kuid mulle näib, et kui panna punkt kokku – kus andekas laps, keskmine laps ja erivajadustega laps, kel suur erivajadus – ei võida sellest keegi. . . Eks hoopis teine teema on erivajadustega inimeste näitamine ja tutvustamine kooli kontekstis, kui nad vara sisse tuua, siis lihtalt harjuvad teised ära, et sellised inimesed on olemas. . . Aga ma, jah, arvan, et väga raske erivajadusega laste klassi toomine võib ikkagi tasemele halvasti mõjuda. Kuid see, kui osad kergema puudega inimesed tuua tavakooli, ei tohiks kindlasti viia üldist taset alla ja andekad – kui ka mõnes mõttes erivajadusega lapsed noored – ei tohiks kannatada, eriti meie väikese riigi Leedu puhul. Meie õpetajate kohus on märgata ja otsida luubiga taga andeid ja luua keskkond, kus lapsed saaksid neid avada.

Üks intervjuueeritud õpetajatest, kes töötas ka ise kaasavas koolis, oli kaasamise suhtes ka kaunis kriitiline:

Eks Leedut on viimasel ajal palju kritiseeritud, kuid mina isiklikult arvangi, et erivajadustega lapsed peavad olema eri õppeasutuses. Kui nad tuua tavakooli, siis see viib üldise taseme niivõrd tugevalt alla, et tavalapsed ei saa endale vajalikku tähelepanu. Et ma isiklikult näen selles trendis suurt ohtu tavakoolide mikrokliimale ja tasemele. Erivajadustega lapsed on väga erinevate vajadustega. Jah, ma olen nõus, et liikumispuudega lapsed võiksid olla integreeritud tavakooli või mõne muu puudega lapsed, kel on mõistus korras ja puuduvad käitumishäired. Aga juhul, kui lapsel ongi mõni vaimupuue või väga suur käitumisprobleem, siis ma ei usu, et õpetajad suudavad tagada piisava tähelepanu kõikidele õpilastele võrdselt ja see viib taseme alla. Need, kes lärmavad saavad alati rohkem tähelepanu – paraku on see fakt.

Ühe suurima probleemina kaasava hariduse idee rakendamisel nimetasid mitmed intervjuueeritud õpetajad just pädevate õpetajate puudust.

Erikoolides on meil tööl vastava ettevalmistusega eripedagoogid ja neid on ka tavakoolides – meil on ka. Aga neist ei piisa! Praegu on seis nii, et tavakoolides pole õpetajate ettevalmistus piisav, et erivajadustega lapsi kooli vastu võtta massiliselt. Juba õpetajakoolituses peaks olema eraldi ettevalmistus. Ega ma ise ka pole selleks valmis, mina ja paljud teised kardavad väga, et see võib põhjustada pöördumatut kahju ja suuri tagasilööke kogu õppetöös. See, et see on praegu kuum poliitiline suund Euroopa Liidus, ei ole minule kui eakale ja kogenud pedagoogile piisav argument! / . . / kuigi püüame neid erivajadusi märgata, kaardistada, siis puudub meil piisav kogemuste baas, sageli otsustavad õpilased ühiselt

lihtsalt, et see on paha poiss, aru saamata, mis on tegelik põhjus ebatavalise käitumise taga.

Leedus on väga head spetsialistid ja eripedagoogid, kuid mureks on see, et õpetajad ise pole veel kuigi hästi ette valmistatud erivajadustega laste kaasamiseks suuremal skaalal.

Üks õppejuht, kes on töötanud aastaid ka õpetajana, rääkis:

Kui pole kogemusi ja tuge, siis on hirmud kohe kohal. Õpetajad ütlevad „Liiga palju lapsi!“, „Liiga erilised lapsed“, „Ma ei saa nendega hakkama“, „Tase langeb“. Nende ütluste taga on ühelt poolt hirmud ja eelarvamused, teiselt poolt aga positiivse kogemuse puudumine. Meie koolis on asjad läinud õnneks nii, et enne on loodud süsteem – tugispetsialistid, abiõpetajad, koolitused ja SIIS avatud kool HEV lastele. Ning nii on suurem osa õpetajatest oma hirmudest üle saanud, ehkki osa väga eelarvamuslikke kolleege on ka töökohta vahetanud.

Kuid meil on ka koole – siinsamas naabruseski – kes alustasid valest otsast, HEV laste kaasamisest. Ning KUI ei ole tuge ja õpetaja ei tea, mida täpselt teha ning tal pole ka kedagi, kes teda nõustaks ja aitaks, siis võivadki hirmud tõeks saada. Sest õpetajal puuduvad oskused ja ta tegutseb viisil, mis ei sobi ei HEV ega tavalastele. Kõige keerulisem on just see, et kui õpetaja on eelarvamuslik, siis võib ta oma ideid küll varjata, ent need ilmnevad ikkagi tema käitumises ja võivad hakata mõjutama kogu klassi käitumist ja suhtumist HEV lastesse.

HEV laste haridus

Trend on sarnaselt teiste vaadeldud maadega kaasav haridus – väiksemate erivajadustega lapsed õpivad koos eakaaslastega, ent suurema või spetsiifilisema erivajadusega (liitpuue, nägemispuue) laste jaoks on olemas ka rida erikooli, mis just neile spetsialiseerunud.

Meie LÕK-le vastavad lapsed õpivad reeglina tavakoolis.

Üks õpetaja, kes on selle teemaga erinevate EU ja Briti Nõukogu projektide kaudu tutvunud ka teistes maades, arwab:

Me oleme üsna uhked oma kaasava hariduse üle. Aga tegelikult pole see enamasti ikkagi kaasamine (inclusion), vaid lõiming (integration) – erinevad lapsed õpivad küll sageli ühes klassiruumis, aga nad järgivad ikkagi erinevaid programme, õpivad paralleelselt. Saksamaa ja Walesi kooli külastades nägin rohkem tõelist kaasamist – et õppijad teevadki mingid projekti nt 5-liikmelises grupis, kus on väga erinevaid lapsi. Ja

igaiüks panustab vastavalt oma eripärale – võimed, anded, arengueesmärgid. Ning teised toetavad ja tunnustavad teda. Näiteks tehti üht taaskasutusprojekti ja seda tutvustas üks laps, kel oli probleeme kõnega ja kogu grupp aitas tal leida viisi, kuidas seda esitleda minimaalselt rääkides, aga siiski huvitavalt – nad lisasid taustaks pilte, tegid pantomiimi. Ja kordagi ei tekkinud küsimust, et „miks siis tema peaks rääkima, kui ta sellega hakkama ei saa“, vaid pigem julgustati teda, et: „Ka sina saad hakkama, küll me aitame kui vaja!“

Üldiselt on õpetajate sõnul astunud siiski suur samm edasi nõukogude-perioodiga võrreldes.

See polnudki nii väga ammu, kui otsustati, et on hulk õpilasi, kes polegi õpetatavad. Praegu toetame väga erinevate erivajadustega õppijaid ja mitte üksnes põhihariduses. Neid jätkab üha enam ka gümnaasiumi-astmes, erinevates edasist haridust võimaldavates koolides, ka kolledžites ja ülikoolides. See on kindlasti suur samm edasi.

Minu suguvõsas õpib üks nn erivajadustega noor Vilniuse Ülikoolis, et tegelikult on olukord lootusrikkas.

HEV laste õppekava

Leedus on olemas üks riiklik õppekava. HEV õpilaste jaoks on olemas variandid, et õppija:

1. järgib riiklikku õppekava, aga saab selleks spetsiaalset tuge (nn kohandatud õppekava)
2. järgib osaliselt õppekava lihtsamat varianti (võrreldav meie LÕKiga, aga on siiski õpetajate sõnul sama riiklik õppekava¹⁸⁴ lihtsam variant) ja osalt riiklikku õppekava,
3. järgib täielikult lihtsamat/lihtsustatud õppekava,
4. õpib eriõppekava/ individuaalse õppekava alusel.

Seega – riiklik õppekava on üks, ent selle kõrval on olemas veel teisi õppekavasid, mis sisuliselt sarnanevad meie lihtsustatud ja teiste HEV õppekavadega, ent pole ametlikult sätestatud riiklike õppekavade osana.

Kui riikliku õppekava nõudmised on lapsele liiga kõrged, siis kui ta siiski on suhteliselt võimekas laps/ noor kasutame lihtsustatud õppekava, kus on küll aluseks riiklik õppekava, kuid see on kohandatud realistlikuks lähtuvalt konkreetse õpilase võimetest . . . või siis kui on puue väga suur, on neil eriklassid ja teeme igale õppijale individuaalse õppekava, plaani.

¹⁸⁴ Kuna õppekavad on leedukeelsed, siis oleks vaja eraldi uurimust, et välja tuua, millises osas need õppekavad kokku lähevad ja kuidas omavahel suhestuvad.

Palusime Leedu õpetajal täpsemalt kirjeldada, millised õppekavavõimalused Leedu HEV lastel ikkagi on:

HEV õpilastel, kelle jaoks tavaõppekava liiga keerukaks osutub, on kas kohandatud õppekava (Modified Primary Education Programme), lihtsustatud õppekava (the Adapted primary education programme) või eriõppekava (Special Primary Education Programme).

Kohandatud õppekava alusel nad siiski jõuavad riikliku õppekava sihtide juurde või vähemalt liiguvad selles suunas - sel juhul on õpilased tavalises klassikollektiivis ja lihtsalt on tehtud vajalikud muudatused ja ümber mõeldud õppemetoodika - neile pakutakse ka pedagoogilist, psühholoogilist ja ka muud toetust, abi ja assisteerimist kooli poolt, kui selleks vajadust on.

Lihtsustatud õppekava alusel õpivad ka erivajadusega lapsed täiesti tavalistes klassikollektiivides, kui see on kohandatud nende tasemele vastaks – seda kasutatakse juhul, kui erivajadusega lapse võimed ei võimalda jõuda riiklikus õppekavas toodud sihtideni. Selles programmis on vähendatud riikliku õppekava nõudmisi, kõike lihtsustatud, võetud arvesse ka isiklike pädevusi ja võimeid. Ka sel juhul saavad õpilased toetust, mida neil võib vaja minna, nii psühholoogilist, füüsilist, kaasa võivad teha tugiisikud, sotsiaalpedagoogid - eks see sõltub ikkagi iga lapse vajadusest, millist toetust tal vaja on, et vaatame ka iga juhtumit eraldi.

Eriõppekava on ellu kutsutud suure vaimse puudega laste jaoks, kellel on väiksemad intellektuaalsed võimed ja keerulised häired. Nad küll õpivad tavakoolides, kuid neil on reeglina eraldi klassid, on ka eraldi õppeasutusi. Nende jaoks luuakse individuaalsed õppekavad, kus on aluseks võetud puude iseloomu, ulatust, eripära, inimese võimeid ja kalduvusi. . . kuid selline õppekava erineb väga palju tavaõppekavast. Pigem on sihiks, et lastes kasvaksid teatud moraalsed väärtused ja nad saaksid võimalikult hästi enda ja eluga hakkama.

Eks meil järgnevates kooliastmetes on väga sarnane süsteem. Kui õpilased õpivad tavakoolis, võivad nad järgida; modified basic education subject programme, adapted basic education subject programme või special education programme. Loogika on sama - neist esimene, kohandatud õppekava, on lastele, kes sisuliselt õpivad riikliku õppekava alusel ja neil on lihtsalt toetusstruktuur kooli poolt, meeskond erinevatest spetsialistidest ja võib-olla mingid abivahendid või metoodilised kohandused, kuid õppekava ei ole vähendatud ja nad õpivad tavalistes klassides.

Lihtsustatud programmi puhul on küll erivajadustega laps täielikult integreeritud õppetöösse tavaklassis, kuid sihiks pole, et ta saavutaks riikliku õppekava õpiväljundid. Õppekava adapteeritakse vastavalt individuaalsetele võimetele ja kalduvustele.

Ja eriprogramm on tõsisemate puuete ja kõrvalekallete puhul lastele, kellel on individuaalsed õppekavad ja kellest on moodustatud eraldi klassid, milles reeglina ka väike arv õpilasi, sest nende vajadused tingivad seda.

HEV lapsed saavad Leedus jätkata ka keskkoolis, see on asi, mille üle oleme uhked. Siin saavad erivajadustega lapsed valida 2-aastase programmi, mille nimi on lihtsustatud keskhariduse programm - see on õppekava, mis on kohandatud nende laste reaalse õppimisvõimega ja sellised õpilased õpivad tavakoolides.

Oluliseks peetakse, et õppekava lihtsustatud variant oleks võimalikult sarnane tavavariandiga. HEV õpilastele on loodud lihtsamad, rohkemate seletuste ning mitte nii keerukate ülesannetega õpikud, aga need näevad välja samasugused, kui teiste õpilaste õpikud – neil on samasugune kaanekujundus ja ka illustratsioonid. Need õpikud on sobilikud just õpiraskustega õpilastele ning neile, kes vajaksid kognitiivselt veidi lihtsamaid ülesandeid.

Õpetajad, keda intervjueriti, leidsid, et õppekava pole probleem, sest kavandamisel tulebki lähtuda ikkagi konkreetsest õpilasest.

Me alandame nõudmisi, vähendame sõltuvalt spetsiifilisest puudest edukriteeriume ja sihte, kuhu keegi jõudma pead!

Koolid on selles osas väga paindlikud ja töötavad inimesed, kes õpetajaid aitavad paljudes koolides juba, siiski osades koolides napib spetsialiste!

HEV laste õppe tagasisidestamine

Hindamisel on erinevaid funktsioone, õpetajad rõhutasid, et hindamine peaks informeerima kõiki osapooli:

Meie puhul on oluline, et laps ja vanemad aru saaks- mis toimub, tegelikult kasutame erinevatel juhtudel kõike - nii hindamist hinnetega (eriti kergema puude korral) kuid olulisem on suuline tagasiside!

See ei erine tegelikult niivõrd tagasiside andmisest tavalisetele õpilastele,

Eks on viimasel ajal trendikam kujundav hindamine, see kehtib nii tavaliste õpilaste tagasisidestamise puhul, kui ka erivajadustega laste puhul!

Ega hinne ise ei tee midagi, oluline, et inimesed aru saaksid, kuidas neil läheks ja saaks aru, mida muuta, parandada ja teist moodi teha!

* * *

Eks see nüüd sõltub ka koolidest ja õpetajatest endast ka, mina ise lähtun sellest mis programmi alalusel keegi õpib, kui laps õpib sisuliselt riikliku õppekava alusel siis ma tagasisidestan teda nagu iga teist õpilast, kui aga on lihtsustatud või eriprogramm, siis domineerib pigem kirjeldav ja sõnaline tagasiside, kasutatakse ka hindeid, kuid mina ei näe selles isiklikult suurt mõtet.

Oluliseks peetakse ka hindamist õppeprotsessi osana – eesmärkide seadmisele eelneb ja järgneb tsükliliselt ka hindamine ja tagasisidestamine. Üldiselt on eesmärk, et HEV õpilasi hinnatakse just vastavalt neile seatud õppe-eesmärkidele.

Tavaliselt õpetaja teab, mis kava järgi mõne õppijaga õppida ja milliseid edusamme oodata. Ning need tulevad ka. Kuid kui ei tule, nt teatud perioodil on seisak või isegi tagasilangus, siis arutatakse erispetsialistiga – eripedagoog, logopeed, psühholoog – et millest see võib tingitud olla ja millist tuge või metoodikat konkreetne laps vajaks, et ikkagi arengus edasi minna. Ja vastupidi ka – kui lapsel on näiteks mingis valdkonnas probleeme ja talle seatakse lihtsamad õpitulemused, aga ta saab need väga väikse vaevaga kätte, siis arutatakse, kas neid tulemusi ei peaks ehk tõstma ja mõnel juhul võib HEV laps mõnes valdkonnas õppida täpselt sama kava järgi kui kogu klass või isegi süvendatud programmi järgi.

On õpetajaid, kes uhkelt panevad kõigile hindeid „ausalt, sama mõõdupuuga“.

Mina hindan igatahes objektiivselt. Kui õppija ikkagi on tasemelt vilets, siis saab ta ka viletsa hinde. See, et klassis on nüüd seltskond, kelle lattu ongi hulga madalamal. . . no eks tuleb sellest aru saada, aga sellest oma latist peab ta ikkagi üle hüppama ja kui ei, siis pole mõtet ka niisama tühja kiita.

On õpetajaid, kes püüavad luua klassiruumis olukorra, et kõik lapsed saaksid tunnustust ja positiivset tagasisidet.

See, et kõik saavad positiivset tagasisidet ja kogevad eduelamust, pole üldse nii keeruline. Kaks peamist viisi, kuidas mina seda tagan – ma pakungi õpilastele algusest peale erineva raskusega ülesandeid ning kuna olen neid väiksest peale õpetanud, siis saavad nad väga hästi aru, et inimesed on erinevad ja ülesanded on ka erinevad ning igaüks peab pingutama, et enda omaga hakkama saada ning kui ei saa, siis ma aitan ja kui viimaks saab, siis on õppija ise rõõmus ja mina tunnustan teda ja kaaslased ka. . . ehkki see ülesanne võib mõne teise jaoks olla väga lihtne või väga raske. Aga meil on üks klassi reegel, et me ei võrdle. Ja teine viis on, et kui teeme tööd suures grupis, näiteks mingi teema või tekstiga, siis küsin erinevatelt lastelt erinevaid küsimusi. Nt õpiraskusega lapselt võin küsida midagi lihtsat või mingit baasideed, mille kohta tean, et nad eelmisel päeval abiõpetajaga just spetsiaalselt sellega tegelesid, nii et on loota, et ta oskab sellele küsimusele vastata. Ja mõnelt teiselt, kel valdkonna vastu huvi ja kes iseseisvalt veel

teabekirjandust juurde on lugenud, küsin midagi palju keerukamat, kui programm ette näeb.

Üks intervjuueritud õpetaja leidis, et hindamine on ja peabki olema õppija arengutasemest lähtuv ning temal sellise hindamisega probleeme pole:

Me kasutame suulist tagasisidet, kirjalikku, ka hindeid. . . Peamine tagasiside on kirjeldav tagasiside, nii suuline kui kirjalik, et inimene suudaks orienteeruda, kuidas tal tegelikult läheb. See on niivõrd individuaalne teema, et siin ei saa fikseerida mitte mingeid norme, mis peaks vms, sest see ju ei töötaks nagunii!

Et mina ise vestlen väga palju nii noorte, kui vanematega ja ka kirjutan vanematele, käib tihe koostöö vanemate, laste ja ka tugiisikute vahel.

Me ei täida mingeid norme, et kellelegi meeldida – me tahame ikkagi need noored integreerida ühiskonda, et neil oleks helgem tulevik! Ja et need inimesed hakkama saaksid elus.

Tugimaterjalid ja tugisüsteemid

Õpetajatel pole alati pädevust ja ka meetodeid, et iga HEV lapse arengutaset ja edasiminekut adekvaatselt hinnata, kuid neil on olemas vastavad tugisüsteemid, kelle poole pöörduda, Hindamiseks pakuvad Leedu õpetajatele tuge kohalike omavalituste juures asuvad spetsiaalsed keskused, kus on olemas nii vastavad spetsialistid kui ka hindamisinstrumendid. Selliste keskuste arv on alates kaasava hariduse idee rakendamise algusest 2000-ndate alguses aasta aastalt suurenenud.

Jah need lapsed ja noored saavad palju igakülgset toetust erinevatelt spetsialistidelt. Minu arvates on meil väga arenenud toetussüsteem, mis lähtub iga konkreetse õppija vajadustest ja võimetest / . . / Erinevate koolide juures võib töötada veidi erinev personal, kuid üldiselt on koolis sotsiaalpedagoog, mõnedes koolides ka psühholoog, tugiisikud võivad ka lastega vajadusel kaasas käia, on ka abiõpetajad ja ka teised toetavad inimesed.

Leedus on kaasava hariduse rakendamisel algusest peale teadvustatud ka seda, et vajalikud on tugisüsteemid. Siiski on see teadlikkus piirkonniti ja kooliti erinev, samuti on erinev tugisüsteemide kättesaadavus. Intervjuueritud õpetajad väljendasid selles osas erinevaid seisukohti.

Juba enne 2000-ndat aastat hakati rohkem tähelepanu pöörama eripedagoogide ettevalmistusele. Et igas suuremas koolis oleks olemas üks või mitu eripedagoogi, kes omakorda oskaksid siis nõustada abiõpetajaid ja tugipersonali. Ja väiksemates kohtades saaks minna kohalikku keskusesse,

kus vastavad spetsialistid ja info olemas. Ilma selleta on kaasav haridus võimatu. Ja meie koolis süsteem toimib kenasti – õpetajad teavad, milliste õpilaste puhul abi otsida, kust ja kellelt. Nii, koos, tuleme toime.

Kasutatud kirjandus

- Bellanca, J. & Brandt, R.** (Ed.) (2010) 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington: Solution Tree Press.
- Black, P., & Wiliam, D.** (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5 (1): 7-73.
- Black, S. E & Lynch, L. M** (2004) What's driving the new economy?: The benefits of workplace innovation. *The Economical Journal*, 114: 97-116.
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P.** (2005) Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Applied Psychology*, 54 (2): 149-15.
- Csikszentmihalyi, M.** (2008) Implications of a systems perspective for the study of creativity. In Steinberg, R.J. (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L., Barron, P., Pearson, B. D, Shoenfeld, A. H., Stage, E. K, Zimmermann, T. D,** et al (2008) *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., Ryan, R. M.** (2008) Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (3): 182-185.
- Dweck, C. S.** (2000) *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C.** (2009) Who will the 21st-century learners be? *Knowledge Quest* 38 (2): 8-9.
- Dweck, C. S.** (2017) *Mindset: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. New York: Random House Inc./
- Eesti Vabariigi põhiseadus** (2015) RT I, 13.08.2015, 2
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12846827>
- Ehala, M.** (2003) Estonian Quantity: Implications for Moraic Theory. In: Diane Nelson & Satu Manninen (eds.) *Generative Approaches to Finnic and Saami Linguistics*. Stanford: CSLI Publications, 51-80.
- EK teatis „Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on Inclusion in Diversity to achieve a High Quality Education For All“
- EK teatis liikmeriikidele: Koolide arendamine ja õpetamise täiustamine, et anda noortele edasiseks eluks hea stardipositsioon.

- Erg, L., Karlep, K., Kontor, A., Kõrgesaar, J., Pastarus, K., Plado, K., Pormeister, S., Tõnisson, A., Täht, H., Viitar, E.** (2004) *Individuaalse õppekava koostamine ja rakendamise. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekava arenduse keskus.*
<https://www.curriculum.ut.ee/et/erivajadused>
- Eurydice** (2014) Special Education Needs Provision within Mainstream Education – Lithuania.
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Special Education Needs Provision within Mainstream Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education)
- Eurydice** (2015) Special Education Needs Provision within Mainstream Education - Scotland.
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-KingdomScotland:Special Education Needs Provision within Mainstream Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-KingdomScotland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education)
- Frederickson, N., Jones, A. P., Warren, L., Deakes, T., & Allen, G.** (2013). Can developmental cognitive neuroscience inform intervention for social, emotional, and behavioral difficulties (SEBD)? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2): 135-154.
- Harms, R. T.** (1962) *Estonian Grammar*. Bloomington: Indiana University.
- Hint, M.** (1973) *Eesti keele sõnafonoloogia I. Rõhusüsteemi fonoloogia ja morfofonoloogia põhiprobleemid*. Tallinn: Eesti NSV Teaduste Akadeemia. Keele ja kirjanduse instituut.
- Hint, M.** (1998) Why Syllabic Quantity? Why not the Foot? *Linguistica Uralica*, 34 (3):172-177.
- Hodkinson, A.** (2012) Illusionary inclusion – what went wrong with New Labour's landmark educational policy?, *British Journal of Special Education*, 39 (1): 4-11.
- Hohnen, B. & Murphy, D.** (2016) The optimum context for learning: drawing on neuroscience to inform best practice in the classroom. *Educational & Child Psychology* 33 (1): 75-90.
- HTM** (2017) Eesti elukesta õppe strateegia 2020 rakendamise üldharidusprogramm.
<https://www.hm.ee/et/uldharidusprogramm> Viimati uuendatud 31. märtsil 2017
- Jukk, H.; Arak, T.; Kokk, K.; Jürimäe, M.** (2013). *Põhikooli matemaatika ainekavade võrdlus: Eesti võrrelduna Bulgaaria, Inglismaa, Ontario (Kanada), Singapuri ja Uus-Meremaaga*
- Kanep, H.** (2008) Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilastele. Lõpparuanne. Haridus- ja Teadusministeerium.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40911/Uld_HEV.pdf
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., Jahnukainen, M.** (2016) Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences* 45: 33-42.

- Kontor, A.; Tiirmaa, L.; Randma, L.; Kulderknup, E.** (2013) *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede*. Tallinn: SA Innove.
http://www.oppekava.ee/images/5/59/Individuaalne_oppekava.pdf
- Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller** (2003) *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovas, Y., Haworth, C. M. A., Dale, P. S., & Plomin, R.** (2007). The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72: 1-144.
- Lastekaitse Liit** (2015) ÜRO lapse õiguste konventsiooni täiendav aruanne. Eesti valitsusväliste organisatsioonide täiendused, kommentaarid ja ettepanekud. Tallinn: Lastekaitse Liit.
<http://www.lastekaitseliit.ee/wpcontent/uploads/2016/02/%C3%9CRO-LAPSE-%C3%95IGUSTE-KONVENTSIOONI-T%C3%84IENDAV-ARUANNE.pdf>
- Lindsay, G.** (2007) Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77: 1-24.
- LÕK** (2010) RT I, 20.09.2011, 8. Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. Vastu võetud 16.12.2010 nr 182. Vabariigi Valitsus. Riigi Teataja
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P.** (1998) Curriculum – foundations, principles, and issues. Boston: Allyn and Bacon.
- PGS** (2010) RT I, 31.12.2015, 15. Põhikooli ja gümnaasiumi seadus. Vastu võetud 09.06.2010. Riigikogu. Riigi Teataja.
- Prince, A., S.** (1980) A Metrical Theory for Estonian Quantity. *Linguistic Inquiry* 11 (3): 511-562.
- Riddell, S., Tisdall, K., Kane, J.; Mulderrig, J.** (2006) Literature review of educational provision for pupils with additional support needs: final report to the Scottish Executive Education Department, Edinburgh: University of Edinburgh
<http://www.gov.scot/resource/doc/152146/0040954.pdf>
- RT I**, 25.07.2014, 13. Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatuse korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord. Vastu võetud 22.07.2014 nr 67. Haridus- ja teadusminister. Riigi Teataja.
- Räis, M. L., Kallaste, E., Sandre, S.-L.** (2016) Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport. CentAR.
<http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Põhiraport-final.pdf>

- Sands, D. J., Doll, B.** (1996) Fostering Self-Determination is a Developmental Task. *The Journal of Special Education* 30 (1): 58-76.
- Salamanca kokkulepe** (1994) http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Shevin, M., Klein, N. K.** (1984) The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9 (3): 159-166.
- Steinberg, R.J.** (Ed.) (2008) *Handbook of Creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tauli, V.** (1968) On Quantity and Stress in Estonian. In: Paavo Ravila (ed.) *Congressus Secundus Internationalis Fenno-Ugristarum*, Helsinki, 1965. Helsinki: Societas Finno-Ugrica, 524–529.
- Tyler, R.** (1949) Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Vabariigi Valitsus** (13.02.2014) Eesti elukestva õppe strateegia 2020. URL: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Veske, M.** (1879) Eesti keele healte õpetus ja kirjutuse wiis. Tartu: Schnakenburg.
- Wehmeyer, M. L.** (1992) Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation* 27 (4): 302-314.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S.** (1992) Promoting the Acquisition and Development of Self-Determination in Young Children with Disabilities. *Early Education and Development*, 11 (4): 465-481.

LISAD

LISA 1 Nelja riigi HEV hariduse võrdlustabel

	Eesti	Soome	Šotimaa	Leedu
HEV laste suhtes rakendatav poliitika	kaasav haridus	kaasav haridus	kaasav haridus	kaasav haridus
HEV laste õppekavad	Kaks riiklikku õppekava: riiklik õppekava, lihtsustatud riiklik õppekava, sh lihtsustatud õppekava, toimetulekuõppekava, hooldusõppekava	Üks riiklik õppekava, KOV tasandil koostatud erinevaid tugimaterjale HEV laste õppe kavandamiseks	Üks riiklik õppekava, riigi ja KOV tasandil koostatud erinevaid tugimaterjale HEV laste õppe kavandamiseks	Üks riiklik õppekava, riigi tasandil on koostatud erinevaid näidiskavu erinevate HEV laste õppe kavandamiseks
Individuaalsed õppekavad	Eelkõige neil HEV lastel, kelle õppe aluseks ei sobi PRÕK või LÕK, sest toimetuleku- ja hooldusõppel olevatel õpilastel ongi valdavalt IÕK	HEV lastel on enamasti IÕK, mis küll sageli toetub KOV poolt välja töötatud samalaadse HEViga laste näidiskavadele	HEV lastel on enamasti IÕK, mis küll sageli toetub riigi/ KOV poolt välja töötatud samalaadse HEViga laste näidiskavadele	HEV lastel on enamasti IÕK, mis küll sageli toetub riigi poolt välja töötatud samalaadse HEViga laste näidiskavadele
HEV laste (eelkõige meie mõistes LÕK laste) õppevara	Eraldi õpikute komplekt spetsiaalselt LÕK lastele	Tavaõpikute lihtsustatud versioonid, mis näevad sarnased välja.	Mõnede tavaõpikute lihtsustatud versioonid, mis näevad sarnased välja.	Tavaõpikute lihtsustatud versioonid, mis näevad sarnased välja.
HEV laste (eelkõige meie mõistes LÕK laste) hindamine ja tagasisidestamine	LÕK alusel toimub numbriline hindamine ja kujundav hindamine sarnaselt PRÕKi hindamisosas kirjeldatuga.	Tagasiside eelkõige IÕK eesmärkide poole liikumise ja nende saavutamise suhtes.	Tagasiside eelkõige IÕK eesmärkide poole liikumise ja nende saavutamise suhtes, (diagnostilised) testid.	Tagasiside nii hindeliselt kui ka IÕK eesmärkide poole liikumise ja nende saavutamise suhtes.
Tugi HEV laste kaasamisel	Kooli ja KOV tugispetsialistid	KOV tasandil on väga konkreetselt läbi mõeldud erinevate tugispetsialistide koostöö	KOV tasandil on väga konkreetselt läbi mõeldud erinevate tugispetsialistide koostöö	KOV tasandi ülesanne on tagada erinevate tugispetsialistide koostöö, osades KOVides toimib see paremini.

Literacy Assessment Report

School: xxxx Primary School

Support for Learning

Assessment Report

Date:

Name: Joe (not real name) **Date of Birth:** xxxxxx 2007

Age (Yrs/Mths):

Class: P5

Strengths and Skills:

Joe is an extremely personable boy and is very outgoing. He is very communicative verbally. He has a very positive attitude towards school and friendships. He is interested in lots of things, e.g. science, history, animals. He has a great imagination and is good at the expressive arts. He is at the expected level for his age and stage across all other areas of the curriculum, with the exception of the written word.

Reason for Concern:

Continued concerns despite interventions and strategies adopted as detailed in Form 1 and/or Child's Plan / IEP as attached.

It became apparent very quickly that Joe's reading and writing abilities were well below level, and contrary to his abilities in all other areas. His previous school had also raised concerns prior to him coming to ours and had him working on Word Wasp. Verbally, Joe is very competent and uses expressive and extensive vocabulary but his written work doesn't reflect this.

Mrs K feels that Joe does have some retention issues, particularly if it's something that has been read.

Joe's whole P5 class did the Sentence Completion part of the GRT II assessment (as well as Vernon's spelling test) which gave Joe a Standardised Score of 76. This was below where the class teacher expected him to be given his verbal language skills and vocabulary knowledge. These two low scores led to these further assessments for possible dyslexia.

Due to concerns about the challenges which Joe continues to experience (as detailed in the information attached) further information gathering has taken place. In addition to general observations of Joe's progress within the curriculum, general confidence and learning style, several standardised tests were completed.

Progress in the Curriculum

(Refer to forms if information already provided.)

There are no concerns across any other areas of the curriculum and he is performing at the level expected. His talking skills are probably above the average level.

He has very specific areas of interest, such as, animals and has a good knowledge of names and environments. Joe got very involved in the latest class project on Romans and took a real interest and liked using specific names for things, such as dagger rather than knife.

Contextual Information:

(Refer to forms if information already provided – including contextual writing.)

Joe is the only child and lives with both parents at home. Joe's parents are very supportive. He works within a small reading group. Mrs K introduced Joe to Beast Quest stories for enjoyment and this fired his imagination and has actually got him reading voluntarily. Joe actually voiced his happiness at this.

Joe has had his hearing checked and that is fine.

He has also had his eyes checked and underwent the Meares-Irlen test for visual stress. He was given a yellow overlay to read and this made a 35% improvement in his reading.

Mrs K has put Joe on Speedy Readers; he's on Wolf Hill in a small group, to support his reading and has now started Stareway to Spelling to build confidence and ability in spelling the common words.

Assessments carried out:

Several standardised tests were completed. These included:

- British Picture Vocabulary Scale 3rd Ed (BPVS – 3rd Ed)
- Phonological Assessment Battery (PhAB)
- York Assessment of Reading for Comprehension (YARC)
- Vernon Graded Word Spelling Test 3rd Ed

Standardised Assessment Results:

BPVS

Date of Assessment: 21.9.16

Age: 9:06

BPVS		
Standard Score	Percentile Rank	Equivalent Age
Confidence Band	Confidence Band	Confidence Band
103	58	10:05

This is a standardised test of listening vocabulary, which can give a general indication of a young person's language skills and there is some evidence that it is correlated with scholastic ability.

The results of this test indicate that:

Joe falls within the higher average range for vocabulary and language skills so this is a strength to build on.

A standard score of 100 is average, with standard scores between 85 and 115 considered to be within the average range.

Percentiles indicate the percentage of people of the same age who would be expected to score at the same level or lower than Joe. The 50th percentile is considered average, and scores between the 16th and 84th centile within the average age.

PhAB

Date of Assessment: 4.10.16

Age: 9:07

<i>Subtest</i>	<i>Ability Assessed</i>	<i>Standardized Score</i>
Alliteration Test	<i>Ability to isolate the initial sounds in single syllable words.</i>	100+
Rhyme Test	<i>Ability to identify the rhyme in single syllable words.</i>	78
Spoonerisms Test	<i>Ability to segment single syllable words and then synthesize the segments to provide a new words or word combinations.</i>	86
Non-Word Reading Test	<i>Ability to decode letter strings.</i>	95
Naming Speed Test (Pictures)	<i>Speed of phonological production. Retrieval of phonological coding at the whole word level.</i>	77
Naming Speed Test (Digits)	<i>Speed of phonological production. Retrieval of phonological coding at the whole word level.</i>	96
Fluency Test (Alliteration)	<i>Retrieval of phonological information from long-term memory.</i>	106
Fluency Test (Rhyme)	<i>Retrieval of phonological information from long-term memory.</i>	105

Non-Phonological Test (Semantic)	Retrieval of phonological information from long-term memory. Not a test of phonology.	110
----------------------------------	---	-----

Number of standard scores below 85 = 2

This is a test of the underlying skills required for sounding out words.

The results of this test indicate that:

The first four subtests of the PhAB assess phonological awareness. Joe appears to be having difficulty selecting two rhyming words from three words presented. In the Spoonerism test, he was able to replace the first sound of a word with a new sound (‘cot’ with a /g/ makes ‘got’) but found it harder to exchange the initial sounds of two words (‘sad cat’ makes ‘cad sat’). The non-word reading result shows that Joe has the ability to decode words when no clues are present. The Naming Speed tests show that Joe performed best when retrieving a limited number of words (digit names compared with image names). The Fluency test results indicate that Joe’s memory is a strength and could be the protective factor which is ensuring he is making the successful progress he is.

From the YARC result, Joe uses sight vocabulary, context and first letters to read, he also uses word attack skills.

YARC

Date of Assessment: 21.9.16

Age: 9:06

	YARC		
	Standard Score	Percentile Rank	Equivalent Age
	Confidence Band	Confidence Band	Confidence Band

Accuracy	82	12%	7:02
Rate	80	9%	7:04
Comprehension	106	66%	10:10

The *York Assessment of Reading for Comprehension (YARC)* passage reading is a standardised test which assesses accuracy, rate (reading speed) and comprehension of oral reading skills in primary aged children. In addition to the assessment of early reading skills, the YARC provides a test of prose reading and comprehension for young readers who have started to develop decoding skills.

The tests are designed to be used with pupils aged 5-11 years.

The results of this test indicate that:

There is a pronounced difference between Joe's comprehension levels and his reading rate and accuracy. Comprehension is at the higher end of average, whereas rate and accuracy fall below average. During the comprehension part of the test, Joe answered the questions quickly and confidently without any referral to the passage to all. He predicted the end of *The Burglar* before he got to the last sentence. Most of Joe's errors were substitutions and he appears to be using the context, along with the first letter or two of the word, as clues. He does this rapidly and without much pause. Joe also used sounding out as a strategy on tricky words and got a few correct by doing this, such as truncheon (part sounding out, part context).

Joe is obviously a bright boy but his reading rate and accuracy do not reflect that. He is using a range of strategies to compensate for difficulties with reading.

Vernon Spelling

Date of Assessment: 25.8.16

Age: 9:05

Vernon		
Standard Score	Percentile Rank	Equivalent Age
	Confidence Band	

-70	<2%	<5:00
This standardised test entails the written spelling of individual words. The results of this test indicate that: Joe has severe difficulties with spelling. Identification of Dyslexia Identification of Dyslexia where it has been suggested previously, or as a result of these assessments, that the young person may be dyslexic, the following definitions should be taken into account. ‘Dyslexia is evident when accurate and fluent word reading and/or spelling develops very incompletely or with great difficulty. This focuses on literacy learning at the ‘word level’ and implies that the problem is severe and persistent despite appropriate learning opportunities. It provides the basis for a staged process of assessment through teaching.’ (British Psychological Society, 1999). ‘Dyslexia can be described as a continuum of difficulties in learning to read, write and/or spell, which persist despite the provision of appropriate learning opportunities. These difficulties often do not reflect an individual’s cognitive abilities and may not be typical of performance in other areas.’ (Scottish Government, Dyslexia Scotland and the Cross Party Group on Dyslexia in the Scottish Parliament). Summary: <i>(Brief feedback summarising contextual and standardised information)</i> Joe is an outgoing and engaging boy with lots of knowledge and vocabulary in his areas of interest. He has high verbal and understanding skills but struggles with literacy skills, particularly reading and spelling.		

From the results of the assessments and the above definitions, he can be identified as having dyslexia. He also has Meares-Irlen syndrome, a visual stress, which is alleviated by using a yellow overlay.

Recommendations:

- Joe has already started Wolf Hill and should continue with this since he does seem to be making slow progress.
- He has now started Speedy Readers and, hopefully, this will develop his ability in reading fluency but spelling too.
- He has now been put onto Stareway to Spelling. This should be continued at least 4 days of the week, with some of that input coming from home.
- Mrs K would like to persevere with Joe writing his stories at the moment since he is willing and able to do so. If it proves that this becomes too difficult for Joe to keep up we can look at ICT support for literacy.

Consideration of the information within this report informs interventions as listed within the Child's Plan.

Signed: (ASN teacher for xxxx Primary)
2.1.16

Date:

LISA 3 Vaadeldud riikide linke

Soome

http://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/people_with_intellectual_disabilities_in_finland_b.pdf

Ülevaade Soome HEV-laste haridusest

<https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

Soomes kasutatakse kaasavas hariduses ka nn Iiri mudelit:

http://www.jaatinen.info/files/Ensitieto_suomennos_Irlanti.pdf

Šotimaa

Šotimaa infomaterjal lisatuge vajavate õpilaste toetamiseks:

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/SupportLearnersFactfileDec2010_tcm4-631965.pdf

Šotimaa infomaterjal võimekamate õpilaste toetamiseks:

http://www.educationscotland.gov.uk/Images/media_138127_en_tcm4-623163.pdf

<http://www.lead.org.uk/support-for-disabled-people-to-learn/>

<http://www.gov.scot/Publications/2009/11/03140104/12>

Eurydice (2015) Special Education Needs Provision within Mainstream Education - Scotland.

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-KingdomScotland:Special Education Needs Provision within Mainstream Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-KingdomScotland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education)

Riddell, S., Tisdall, K., Kane, J., Mulderrig, J. (2006) Literature review of educational provision for pupils with additional support needs: final report to the Scottish Executive Education Department, Edinburgh: University of Edinburgh <http://www.gov.scot/resource/doc/152146/0040954.pdf>

Šotimaa õppekavamaterjalid:

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/index.asp>

Education Scotland

<http://www.educationscotland.gov.uk/>

Scottish Qualifications Authority (SQA)

<http://www.sqa.org.uk/sqa/70972.html>

Šotimaa „Teekond suurepärase (hariduse) poole“ “The Journey to Excellence”:

<http://www.journeytoexcellence.org.uk/learningandteaching/index.asp>

Šotimaa tasemetest:

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/howisprogressassessed/qualifications/index.asp>

Leedu

<http://www.lithuaniaeducation.info/K12/Children-with-Special-Needs.html>

<http://www.liberties.eu/en/news/lithuania-lack-of-inclusive-education>

<https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

<http://www.sppc.lt/index.php?-1490251817>

http://www.studyinlithuania.lt/en/study_programs/specialneedseducation

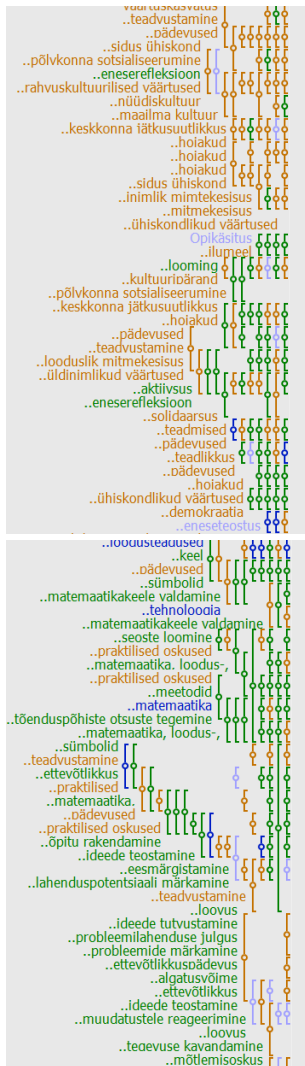
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625032000042311?journalCode=rejs20>

Eurydice (2014) Special Education Needs Provision within Mainstream Education – Lithuania.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

LISA 4 Näide kodeeritud PRÕK üldosa tekstist

Üldpädevuste osa



1) kultuuri- ja väärtuspädevus – suutlikkuss hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdiskultuuri sündmustega; väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt; hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi, väärtustada inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust; teadvustada oma väärtushinnanguid;

2) sotsiaalne ja kodanikupädevus – suutlikkus ennast teostada; toimida aktiivse, teadliku, abivalmi ja vastutustundliku kodanikuna ning toetada ühiskonna demokraatlikku arengut; teada ja järgida ühiskondlikke väärtusi ja norme; austada erinevate keskkondade reegleid ja ühiskondlikku mitmekesisust, religioonide ja rahvuste omapära; teha koostööd teiste inimeste erinevates situatsioonides; aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel;

3) enesemääratluspädevus – suutlikkus mõista ja hinnata iseenast, oma nõrku ja tugevaid külgi; analüüsida oma käitumist erinevates olukordades; käituda ohutult ja järgida terviselikke eluviise; lahendada suhtlemisprobleeme;

4) õpipädevus – suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks, tervisekäitumiseks ja karjäärivalikuteks vajaminevat teavet; planeerida õppimist ja seda plaani järgida; kasutada õpitut erinevates olukordades ja probleeme lahendades; seostada omandatud teadmisi varemõpitudga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasise õppimise vajadusi;

5) suhtluspädevus – suutlikkuss ennast selgelt, asjakohaselt ja viisakalt väljendada nii emakeeles kui ka võõrkeeles, arvestades olukordi ja mõistes suhtluspartnereid ning suhtlemise turvalisust; ennast esitleda, oma seisukohti esitada ja põhjendada; lugeda ning eristada ja mõista teabe- ja tarbetekste ning ilukirjandust; kirjutada eri liiki tekste, kasutades korrektset viitamist, kohaseid keelevahendeid ja sobivat stiili; väärtustada õigekeelsust ja väljendusriikast keelt ning kokkuleppel põhinevat suhtlemisviisi;

6) matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus – suutlikkus kasutada matemaatikale omast keelt, sümboleid, meetodeid koolis ja igapäevaelus; suutlikkus kirjeldada ümbristavat maailma loodusteaduslike mudelite ja mõõtmisvahendite abil ning teha tõendusühiseid otsuseid; mõista loodusteaduste ja tehnoloogia oulisust ja piiranguid; kasutada uusi tehnoloogiad eesmärgipäraselt;

7) ettevõtlikkuspädevus – suutlikkus ideid luua ja ellu viia, kasutades omandatud teadmisi ja oskusi erinevates elu- ja tegevusvaldkondades; näha probleeme ja neis peituvaid võimalusi, aidata kaasa probleemide lahendamisele; seada eesmärged, koostada plaane, neid tivitustada ja ellu viia; korraldada ühistegevusi ja neist osa võtta, näidata algatusvõimet ja vastutada tulemuste eest; reageerida loovalt, uuendusmeelselt ja paindlikult muutustele; võtta aruaid riske;

8) digipädevus – suutlikkus kasutada uuenevat digitehnoloogiat toimetulekuks kiiresti muutuvas ühiskonnas nii õppimisel, kodanikuna tegutsedes kui ka kogukondades suheldes; leida ja säilitada digivahendite abil infot ning hinnata selle asjakohasust ja usaldusväärsust; osaleda digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel; kasutada probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades; olla teadlik digikeskkonna ohtudest ning osata kaitsta oma privaatsust, isikuandmeid ja digitaalset identiteeti; järgida digikeskkonnas samu moraali- ja väärtuspõhimõtteid nagu isikupäevalus.

(5) Lähedase eesmärgiseade ja õppesisuga õppeained moodustavad ainevaldkonna. Ainevaldkonna õppeainete õpetamise peamine eesmärk on vastava valdkonnapädevuse kujunemine, mida toetavad õppeainete eesmärgid ja õpitulemused. Valdkonnapädevuse kujunemist toetavad loiming teiste ainevaldkondade õppeainetega ning tunni- ja kooliväline tegevus. Valdkonnapädevuste kirjeldused on esitatud ainevaldkondade kavades.

Lõik õpikäsituse osast ja I kooliastme taotletavatest õpiväljunditest.



(4) Õpet kavandades ja ellu viies:

1) arvestatakse õpilase taju- ja mõtlemisprotsesside eripära, võimeid, keelelist, kultuurilist ja perekondlikku tausta, vanust, sugu, tervise seisundit, huvi ja kogemusi:

2) arvestatakse, et õpilase õppekoormus oleks ea- ja jõukohane, võimaldades talle aega puhkuseks ja huvitegevuseks;

3) võimaldatakse õpilastele mitmekesiseid kogemusi erinevatest kultuurivaldkondadest;

4) kasutatakse teadmisi ja oskusi reaalses olukorras; tehakse uurimistööd ning seostatakse erinevates valdkondades õpitavat igapäevase eluga;

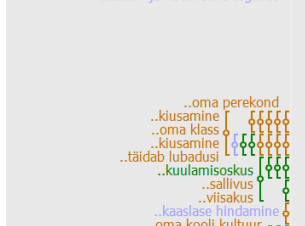
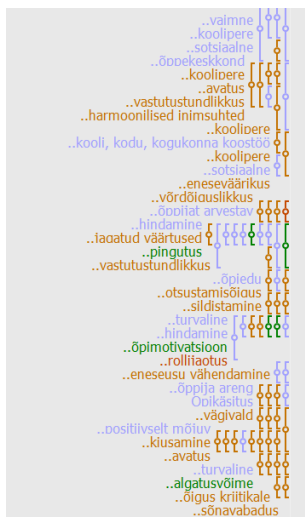
5) luuakse võimalusi õppimiseks ja toime tulemiseks erinevates sotsiaalsetes suhetes (õpilane-õpetaja, õpilane-õpilane);

6) kasutatakse nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid (sealhulgas suulisi ja kirjalikke tekste, audio- ja visuaalseid õppevahendeid, aktiivõppemeetodeid, õppekäike, õues- ja muuseumiõpet jms);

7) kasutatakse asjakohaseid hindamisvahendeid, -viise ja -meetodeid;

8) kasutatakse diferentseeritud õpitülesandeid, mille sisu ja raskusaste võimaldavad õpilastel sobiva pingutustasemega õppida, arvestades sealjuures igatühi individuaalsust.

(5) Õppetegevus ja selle tulemused kujundatakse tervikuks lõimingu kaudu. Lõiming toetab õpilaste tuld- ja valdkonnapädevuste kujunemist. Lõimingu saavutamist kavandab põhikooli õppekava arenduse ning õppe- ja kasvatustegevuse planeerimise käigus.



(3) Sotsiaalse ja vaimse keskkonna kujundamisel:

- 1) osaleb kogu koolipere;
- 2) luuakse vastastikusel lugupidamisel ja üksteise seisukohtade arvestamisel põhinevad ning kokkuleppeid austavad suhted õpilaste, vanemate, õpetajate, kooli juhtkonna ning teiste õpetuse ja kasvatuses seotud osaliste vahel;
- 3) koheldakse kõiki õpilasi eelarvamusteta, õiglaselt ja võrdselt, austades nende eneseväärikust ning isikupära;
- 4) jagatakse asjakohaselt ja selgelt otsustusõigust ja vastutust;
- 5) märgatakse ja tunnustatakse kõigi õpilaste pingutusi ja õpiedu; hoidutakse õpilaste sildistamisest ja nende eneseusu vähendamisest;
- 6) välditakse õpilastevahelist vägivalda ja kiusamist;
- 7) ollakse avatud vabale arvamusevahetusele, sealhulgas kriitikal;
- 8) luuakse õpilastele võimalusi näidata initsiatiivi, osaleda otsustamises ning tegutseda nii üks kui ka koos kaaslastega;
- 9) luuakse õhkkond, mida iseloomustab avavahetus ja üksteise toetamine õpi- ja eluraskuste puhul;
- 10) luuakse õhkkond, mis rajaneb inimeste usalduslikel suhetel, sõbralikkusel ja heatahtlikkusel;
- 11) korraldatakse koolielu inimõigusi ja demokraatiat austava ühiskonna mudelina, mida iseloomustavad kooliperes jagatud ja püsivad alusväärtused ning heade ideede ja positiivsete uuenduste toetamine;
- 12) korraldatakse koolielu, lähtudes rahvusliku, rassilise, soolise ja muudel alustel võrdse kohtlemise põhimõtetest ning soolise võrdsustamise eesmärkidest.

[RT I, 29.08.2014, 18 - jõust. 01.09.2014]

(4) Füüsilist keskkonda kujundades jälgib põhikool, et:

- 1) kasutatavate rajatiste ja ruumide sisustus ning kujundus on õppe seisukohast otstarbekas;
- 2) õppes on võimalused kasutada internetiühendusega arvutit ja esitlustehnikat ning õpilastel on võimalus kasutada kooliraamatukogu;
- 3) kasutatavate rajatiste ja ruumide sisustus on turvaline ning vastab tervisekaitse- ja ohutusnõuetele;
- 4) ruumid, sisseseade ja õppevara on esteetiliselt väljanägemisega;
- 5) kasutatakse eakohast ning individuaalsele eripärale kohandatavat õppevara, sealhulgas nütüdisaegseid info- ja kommunikatsioonitehnoloogiatel põhinevaid õppematerjale ja -vahendeid;
- 6) on olemas kehalise tegevuse ning tervisekehtelise eluviise edendamise võimalused nii koolitundides kui ka tunniväliselt.
- (5) Õpet võib korraldada ka väljaspool kooli ruume (sealhulgas kooliõues, looduses, muuseumides, arhiivides, keskkonnahariduskeskustes, ettevõtetes ja asutustes) ning virtuaalses õppekeskkonnas.

4. jagu I kooliaste (1.–3. klass)

§ 7. I kooliastmes taotletavad pädevused

Esimese kooliastme lõpus õpilane:

- 1) peab lugu oma perekonnast, klassist ja koolist; on viisakas, täidab lubadusi; teab, et kedagi ei tohi naeruvääristada, kiusata ega narrida; oskab kaaslast kuulata, teda tunnustada;
- 2) tahab õppida, tunneb rõõmu teadasaamisest ja oskamisest, oskab õppida ükski ning koos teistega, paaris ja rühmas, oskab jaotada aega õppimise, harrastustegevuse, koduste kohustuste ning puhkamise vahel;
- 3) teab oma rahvuslikku kuuluvust ning suhtub oma rahvusesse lugupidavalt;
- 4) oskab end häälestada ülesandega toimetulemisele ning oma tegevusi ülesannet täites mõtestada; oskab koostada päevakava ja seda järgida;
- 5) suudab tekstidest leida ja mõista seal sisalduvat teavet (sealhulgas andmeid, termineid, tegelasi, tegevusi, sündmusi ning nende aega ja kohta) ning seda suuliselt ja kirjalikult esitada;
- 6) mõistab ja kasutab õpitavas võõrkeeles igapäevaseid äraõpitatud väljendeid ja lihtsamaid fraase;
- 7) arvutab ning oskab kasutada mõõtmiseks sobivaid abivahendeid ja mõõtühikuid erinevates eluvaldkondades eakohaseid ülesandeid lahendades;
- 8) käitub loodust hoidvalt;
- 9) oskab sihipäraselt vaadelda, erinevusi ja sarnasusi märgata ning kirjeldada; oskab esemeid ja nähtusi võrrelda, ühe-kahe tunnuse alusel rühmitada ning lihtsat plaani, tabelit, diagrammi ja kaarti lugeda;
- 10) oskab kasutada lihtsamaid arvutiprogramme ning kodus ja koolis kasutatavaid tehnilisi seadmeid;
- 11) austab oma kodupaika, kodumaad ja Eesti riiki, tunneb selle sümbboleid ning täidab nendega seostuvaid käitumisreegleid;
- 12) oskab ilu märgata ja hinnata; hindab loovust ning tunneb rõõmu liikumisest, loovast eneseväljendusest ja tegevusest;
- 13) hoiab puhtust ja korda, hoolitseb oma välimuse ja tervise eest ning tahab olla terve;
- 14) oskab ohtlike olukordi vältida ja ohuolukorras abi kutsuda, oskab ohutult liigelda;
- 15) teab, kelle poole erinevate probleemidega pöörduda, ning on valmis seda tegema.

...

LISA 5 Näide kodeeritud LÕK üldosa tekstist

5	1.1. Lihtsustatud õppe põhiülesanne on suunata kerge intellektipuudega õpilase arengut ja aidata kujuneda isiksusele, kes tuleb eluga toime võimalikult iseseisvalt, teeb võimetekohast tööd, määratleb end oma rahva liikmena ja riigi kodanikuna.
6	
7	1.2. Lihtsustatud õppele kohaldatakse põhikooli riiklikus õppekavas sätestatud õppe- ja kasvatusesemärke ning pädevusi, arvestades järgmisi rõhuasetusi: 1) õpilane peab lugu iseendast, kodust ja perekonnast, suudab majandada ennast ja oma perekonda; 2) õpilane armastab kodumaad; 3) õpilane teadvustab ennast ja kaasinimesi ning nende erinevusi, oma ja teiste rahvaste kultuurilisi erinevusi; 4) õpilane tunneb ja järgib võimetekohaselt õigusnorme ja demokraatia põhimõtteid; 5) õpilane hoidub eetiliselt valedest ahvatlustest ja ettepanekutest; 6) õpilane tunneb terveid eluviise ning püüab neid järgida; 7) õpilane teab loodushoiu peamisi seisukohti ja püüab tegutseda keskkonda säästes; 8) õpilane eesmärgistab, kavandab ja hindab oma igapäevast tegevust; 9) õpilane oskab tuttavates situatsioonides valida, nõu küsida, otsustada ja vastutust kanda; 10) õpilane on valmis koostööks; 11) õpilane osaleb võimetele vastavas täiendusõppes; 12) õpilane mõistab lihtsat teavet, oskab teavet hankida (sh Internetist); 13) õpilane valdab järgmisi elementaarskusi: vaatlemine, kuulamine ja kõne mõistmine, kõnelemine; lugemine, kirjutamine, arvutamine; 14) õpilane mõistab töö vajalikkust, valdab baasoskusi, suudab tööaja jooksul alluda töödistsipliinile, on valmis endale otsima sobivat tööd; 15) õpilane omab kujutlust maailmast kui tervikust.
8	
9	2. ÕPPE- JA KASVATUSTEGEVUSE PÕHIMÕTTED
10	
11	Lihtsustatud õppes lähtutakse järgmistest põhimõtetest:
13	2.1. Lihtsustatud õppes lähtutakse põhimõttest, et igaühel peab olema võimalus saada haridust vastavalt oma võimetele. Õppekorralduses ja õppesisu valikul arvestatakse õpilaste võimeid ja teisi individuaalseid iseärasusi.
14	
15	2.2. Lihtsustatud õppes peetakse oluliseks samu humanistlikke seisukohti, mida püstitab põhikooli riiklik õppekava. Tähelepanu pööratakse sallivusele erinevuste suhtes, kaaslaste erivajaduste mõistmisele; oma võimaluste ja piirangute teadvustamisele.
16	
17	2.3. Taotletakse iga õpilase arengu toetamist: lapse arengupuute ületamiseks või vähendamiseks rakendatakse temale sobilikke eripedagoogilisi meetodeid. Selle aluseks on iga lapse arengutaseme ja -võimaluste hindamine. Vajaduse korral koostatakse õpilasele individuaalne õppekava, milles esitatakse vähendatud või ka kõrgendatud nõuded õpitulemustele. Sellisel juhul kohaldatakse eeldatavate õpitulemustena õpilasele koostatud individuaalses õppekavas sätestatud õpitulemusi.
18	2.4. Lihtsustatud õppe sisu on valdavalt suunatud praktiliste oskuste ja teadmiste omandamisele. Kooli õppekava koostatakse nii, et õpilased omandaksid igapäevases elus toimetulekuks vajalikud teadmised ja oskused, väärtushinnangud ja toimimisviisid. Lihtsustatud õppe väljundiks on praktilist tööd väärtustav ja kutseõppeks valmis olev ühiskonna liige. Taotletakse õpetamist, kasvatamist ja arengu toetamist valdavalt praktilise õppeviisi (harjutamise) kaudu. Reegleid ja teooriaid käsitletakse minimaalselt, nende ülesandeks on üldistada ja teadvustada praktiliselt omandatud. Praktilised oskused konkretiseeritakse õpitulemustes. Praktiliste oskuste omandamisel toetatakse emakeeles (suhtlemine, teabe hankimine), matemaatikas jt ainetes omandatud teadmistele ja oskustele. Seosed eri ainevaldkondade vahel kujunevad üldõppe või selle elementide rakendamise, õpetust läbivate teemade, õppeülesannete, -meetodite ja -viiside abil.
19	
20	2.5. Lihtsustatud õppes suunatakse õpilast omandama sotsiaalseid kogemusi: täitma ülesandeid koostöös, eeskuju järgi, näidise põhjal ning sõnalise selgituse alusel. Õpilaste aktiveerimine eeldab nende psüühilisele arengule vastavate tegevuste valikut, jõukohast õpitegevust, konkreetset ja arusaadavat eesmärgiseadet, õpilaste tegevuse pidevat stimuleerimist ja edusammudele hinnangu andmist. Oluline on õpetaja ja õpilaste emotsionaalne kontakt ühistevgevuses, õppe jõukohasus, heatahtlik ja toetav miljö. Õpioskuste kujunemist soodustavad õpetaja ja lastevanemate sagedased kontaktid (ühised nõudmised, samalaadne abi).
21	
22	2.6. Kooli õppekava rakendamisel ja arendamisel arvestatakse konkreetse kooli ja klassi õpilastega. Tähtis on koostöö eripedagoogiga, aineõpetajatega, lapsevanematega, kutseõppe korraldajatega, valla või linna esindajatega, vajaduse korral spetsialistidega väljastpoolt kooli ja õpilastega.
23	
24	3. ÕPPE JA KASVATUSE RÕHUASETUSED NING TAOTLETAVAD PÄDEVUSED
25	
26	3.1. Õppe ja kasvatus rõhuasetused 1.–2. klassis
27	