

TALLINNA ÜLIKOOL
Balti filmi, meedia ja kunstide instituut
EESTI KUNSTIAKADEEMIA
Kunstikultuuri teaduskond, kunstihariduse osakond

Triin Resik
ÕPETAJATE KOGEMUS HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPPIJATE
ÕPETAMISEST KUNSTITUNNIS II JA III KOOLIASTMES
Magistritöö

Juhendaja: PhD Helin Puksand

Tallinn 2022

RESÜMEE

Ülikool	Instituut	
Tallinna Ülikool	Balti filmi, meedia ja kunstide instituut	
Eesti Kunstiakadeemia	Kunstikultuuri instituut	
Töö pealkiri Õpetaja kogemus hariduslike erivajadustega õppijate õpetamisest kunstitunnis II ja III kooliastmes		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai, 2022	Lehekülgede arv: 43 Allikad: 62 Lisad: 3
Sisukokkuvõte Hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilaste arv on Eestis iga aastaga kasvamas. Kunstitundi võetakse, kui mitte akadeemilist ainet ja kunstiopetajad on ülekoormatud. Kuna kunstis suunatakse HEV õpilased, kas tavaklassi või teise väikeklassiga kokku, oli minu magistritöö eesmärk teada saada, millised on õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis II ja III kooliastmes, et anda ülevaade kunstiopetajate vajadustest õpilaste toetamisel. Eesmärgist lähtuvalt on uurimisküsimusteks: 1. Millised on õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis? 2. Kuidas on HEV õpilased klassidesse päriselt jaotatud? 3. Miks on kunst HEV õpilastele oluline? 4. Millised on õpetajate vajadused HEV õpilasi õpetades? Tegemist oli fenomenoloogilise kvalitatiivse uurimistööga, mis kogus õpetajate kogemusi läbi intervjuude. Valimisse kuulus 11 kunstiopetajat erinevatest koolidest, kelle keskmine tööstaaž oli ümmarguselt 15 aastat. Intervjuu eesmärgiks oli teada saada õpetajate kogemust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel ja teada saada, mis neil oleks vaja, et ennast kindlamalt tunda. Intervjuu oli üles ehitatud laiematelt küsimustelt kitsamate peale. Lähtusin küll enda küsimustest, aga kohandasin neid vastavalt õpetaja ja kooli eripärale. Intervjuu käigus uurisin õpetajate mõtteid HEV õpilaste kohta kunstitunnis, kuidas neid koolis abistatakse, mis on HEV õpilaste õpetamise juures kõige keerulisem ning mis pakub kõige rohkem rõõmu. Samuti pidasin oluliseks uurida tööstaaži ja haridustaset. Õpetajate kogemused hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel kunstitunnis olid läbilõikes sarnased, tuntakse, et kunstitundi ei väärtustata piisavalt. Leidus ka palju erinevaid avastusi, näiteks kuidas väikeklassid on kokku liidetud või nimekirjades on õpilasi, keda kunstiopetaja pole näinud, aga ometi peab ta kunsti kuskilt hinde saama. Samuti ei selgunud, miks aastal 2022 ikka peab tõestama kunsti olulisust HEV õpilaste seas, kui uuringud juba seda aastakümneid on esile tõstnud. Tuleb ka mõelda, kuidas kunstiopetajad ennast rohkem väärtustatuna tunneksid.		
Võtmesõnad: eriharidus, hariduslikud erivajadused, kunstiopetaja, kaasav haridus, kunstiopetus, kunstitund		
Töö autor: Triin Resik	allkiri:	
Kaitsmisele lubatud: Juhendaja: Helin Puksand PhD	allkiri:	

ABSTRACT

University		Institute	
Tallinn University		Baltic Film, Media and Arts School	
Estonian Academy of Arts		Faculty of Art and Culture	
Title Teacher's experience in teaching students with special educational needs II and III school level in art class			
Classification Master Thesis		Month and year May, 2022	
		Number of pages: 43 Sources: 62 Appendix: 3	
Abstract The number of students with special educational needs (hereinafter SEN) in Estonia is growing every year. Art lessons are taken as not academic subjects, and art teachers are overwhelmed. As students with SEN are referred in a regular class or together with another small class in art, the aim of my master's thesis was to find out what are teacher's experiences is in teaching students with SEN in II and III school level in art to provide an overview of art teachers' needs. Based on the objective, the research questions are: <ol style="list-style-type: none">1. What are the teachers' experiences in teaching students with SEN in art classes?2. How are students with SEN really divided into classes?3. Why is art important for students with SEN?4. What are the needs of teachers when teaching students with SEN? It was phenomenological qualitative research that gathered teachers' experiences through interviews. The sample included 11 art teachers from different schools with an average length of service of approximately 15 years. The aim of the interview was to find out the teachers' experience in teaching students with special educational needs and what they would need to feel more confident. The interview was structured from broader questions to narrower ones. I started from my own questions, but I adapted them to the specifics of the teacher and the school. During the interview, I researched teachers' thoughts about students with SEN in art class, how they are helped at school, what is the most difficult thing about teaching students with SEN and what is the most rewarding. I also considered it important to know length of service and educational attainment. The experiences of teachers in teaching students with special educational needs in art classes were similar in cross – section, it is felt that art classes are not valued enough. There were also many different discoveries, such as how small classes are combined or there are students on the lists who have not been seen by an art teacher, but still must get a grade for art somewhere. It was also not clear why the importance of art among students with SEN still needs to be proven in 2022, when research has highlighted this for decades. It is also necessary to think about how art teachers would feel more valued.			
Keywords: special education, special educational needs, art teacher, inclusive education, art education, art class			
Author: Triin Resik		Signature	
Allowed to defend Supervisor: Helin Puksand PhD		Signature:	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. HARIDUSLIKUD ERIVAJADUSED.....	8
1.1 Hariduslikest erivajadustest.....	8
1.2 Hariduslike erivajadustega õpilaste klassidesse määratlemine	10
2. KUNSTI TÄHTSUS	13
2.1 Kunstiga tegelemise tähtsus hariduslike erivajadustega õpilastele	13
2.2 Kunsti teraapiline mõju HEV õpilastele.....	16
3. UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	19
3.1 Valim	19
3.2 Uurimisvajaduse välja selgitamine praktikal.....	20
3.3 Uurimismeetod ja- protsess	21
3.4 Uurimistöö eetika	22
4. UURIMISTULEMUSED.....	23
4.1 Õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis	23
4.2 HEV õpilaste klassidesse jaotumine.....	25
4.3 Kunsti olulisus HEV õpilastele.....	26
4.5 Õpetajate vajadused HEV õpilasi õpetades	26
ARUTELU	29
KOKKUVÕTE	33
KASUTATUD KIRJANDUS	35
LISA 1 Intervjuu nõustumise küsimustik.....	41
LISA 2 Intervjuu küsimused.....	42
LISA 3 Koodipuu	43

SISSEJUHATUS

Mis üldse tähendab hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilane? Jaan Kõrgesaar on kirjeldanud hariduslike erivajadusi nii:

...mõnikord erinevad õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada nn peavoolus ehk harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii – öelda tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks või arengulisteks erivajadusteks – laiemas kontekstis lühemalt erivajadusteks (2020, 10).

HEV õpilased on enamasti kunstis, käsitöös ja kehalises koos teistega klassis (mis võib nii soodustada, kui takistada sotsiaalseid oskuseid), sest nendes keskendutakse vähem akadeemilistele saavutustele (Räis & Sõmer, 2016). Meid ümbritsev maailm on kiiresti muutumas, me ei tea kuhu see protsess viib, aga tunnetame, et oleme suurte muutuste tunnistajaks, sellises keskkonnas on vajalik loovalt kohaneda (Köster, 2013). Tulevikku püüdlevat, kuid olevikus tegutsevat loovisikut valmistab ette loominguline kujutlusvõime, selle arendamiseks tuleb laiendada õpilase kogemuste pagasit (Võgotski, 2016). Õpetajad ja haridussüsteem peavad olema loovad, õpilasi kuulama, neilt küsima ja julgema proovida ning eksida, et toetada õpilaste loovust (Köster, 2013).

Tuleb aga meeles pidada, et kõiki asju pole võimalik õpetajal kontrollida, aga on asju, mida saab paremaks teha. Näiteks pole võimalik muuta geneetilist potentsiaali; perekonna sissetulekut ega muid perekonnaga seotud asju. Seesmisteks muudetavateks teguriteks õpilasel on näiteks soov õppida, õppimisstrateegiad, õpistiilid, sotsiaalne toimetulek, sisulised teadmised. Õpetaja saab kõige rohkem muuta väliseid tegureid näiteks õppekava kvaliteet, juhendamise kvaliteet/motiveerimine, pedagoogilised teadmised, sisulised teadmised, hindamise kvaliteet ja viis, õpikeskkonna kvaliteet, ajaline/sisuline kvaliteet ja organiseeritus. (Rogers, 2006)

HEV õpilaste arv tavakoolides suureneb, eriti eriklassides õppimine, aastal 2014 oli Eestis ligi 26 000 HEV õpilast (Räis & Sõmer, 2016). Aastal 2021 vajab üldhariduskoolides iga viies õpilane õppimisel täiendavat toetust, st kokku umbes 28 000 õpilast, kellest suuremal määral tuge vajab umbes 8000 õpilast (Haridus- ja teadusministeerium [HTM], 2021). Erinevate õpilaste märkamine ja toetamine on saanud järjest rohkem tähelepanu (Räis & Sõmer, 2016). Kas saavad ka tähelepanu nende õpilaste õpetajad ja nende teadmised HEV õpilaste õpetamisest? Esile on tõstetud just õpetajate kompetentsuse suurendamist kaasava

hariduse ellu viimisel (Kivirand et al., 2020). Oluline on, et õpetajatel oleks kaasava hariduse tähtsusest ja olemusest teadmised, eriti baastadmised HEV õpilaste spetsiifikast ning eripedagoogilisest oskustest (Kivirand et al., 2020). Samuti praktilised oskused: kuidas koostada individuaalset õppekava, käitumise tugikava, õppematerjale ja diferentseerida õpet (Kivirand et al., 2020). Isegi koolijuhid tunnevad, et HEV õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajatest on puudus (Übius et al., 2014). Õpetajatööl seatakse üha enam uusi eesmärke, mis tähendab, et ülikoolis omandatud oskustest ei piisa vaid tuleb pidevalt edasi õppida (Übius et al., 2014).

Otsides Eestis tehtud uurimusi, mis oleks seotud HEV õpilaste, kunstiõpetajate ja kunsti õpetamisega olid tulemused üsna kesised. Lemme Hirve (2018) magistr töö, mille eesmärgiks oli suurendada õpilaste kaasatagemist ja huvi kunstitunni vastu. Maris Valdmetsa (2021) magistr töö, mis keskendub kõneprobleemidega õpilaste suulise eneseväljendusoskuse toetamisega läbi kunsti tegevuste. Doktoritöö Marika Ratnikult (2021), mis näitab meile, kui oluline on kunstide rakendamine õpilaste heaolule. Mitmeid loovteraapia uuringuid Eha Rüütli, mis käsitlevad kunstide teraapilisi omadusi. Rüütel (2018) oli ka Erasmus+ strateegilise partnerluse projektis „Õpetajate ja õppurite toetamine kunstidega: suhtetervis Euroopa koolides“, milles Eestist osales Tallinna ülikooli kunstiteraapiate üksus ja Randvere kool. Projekt näitas, et kunstid toetavad HEV õpilasi (Rüütel, 2018). Leida polnud uuringuid õpetajate kogemusest HEV õpilaste õpetamisest kunstitunnis.

HEV õpilaste arv tõuseb märgatavalt vanuses 6 – 9 ja langeb vanuses 16 – 21, mis tähendab, et märkimisväärne osa HEV õpilastest on vanuses 9 – 14 (Lerner, 2000). See vanusevahemik jääb enamasti II ja III kooliastmesse, mille kunstiõpetajad on minu uurimuse sihtgrupp.

Kuna Eesti – siseselt on keskendatud vähe HEV õpilaste õpetamisele kunstitunnis, siis on minu magistr töö eesmärk teada saada, millised on õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis II ja III kooliastmes, et anda ülevaade kunstiõpetajate vajadustest õpilaste toetamisel.

Kogemus – elus, tegevuses kogetu põhjal omandatud teadmine v. oskus. Aastatega omandatud isiklikud kogemused... (EKI, 2009)

Töö tulemusena toon välja kõige suuremad mure – ja rõõmukohad HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis ning millist tuge õpetajad vajaksid, et õpilasi paremini toetada. Eesmärgist lähtuvalt leian vastuse järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millised on õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis?
2. Kuidas on HEV õpilased klassidesse päriselt jaotatud?
3. Miks on kunst HEV õpilastele oluline?
4. Millised on õpetajate vajadused HEV õpilasi õpetades?

Õpetajad oskavad küll kõike, aga meid ümbritsev maailm on kiiresti muutumas ning tuleb olla loov ja seda loovust ka õpilastele edasi anda, kuid tuleb meeles pidada, et kõiki asju pole võimalik õpetajal kontrollida või ära teha. Teada on, et HEV õpilaste arv Eestis kasvab üha rohkem ning õpetajatel oleks juurde vaja baasteadmisi HEV õpilaste spetsiifikast ning eripedagoogilistest oskustest. Kuigi pole võimalik kõike kontrollida või ära teha, saab alati juurde ammutada teadmisi ja neid edasi anda.

Magistritöö teoreetilises osas annan esmalt ülevaate, mis üldse on hariduslikud erivajadused, kuidas peaksid HEV õpilased klassides jaotuma ning kes neid otsuseid vastu võtab. Teiseks näitan, kui oluline on kunsti õpetamine HEV õpilastele ning kuidas seda on uuringutes välja toodud juba aastakümneid tagasi, samuti milline teraapiline mõju on kunsti tegemisel.

Teoreetilises osas saadud teadmistest liigun edasi uuringu juurde, kus on kirjeldatud minu kui uurija praktikakogemust ning intervjuud kunstiõpetajatega. Intervjuud on üles ehitatud vastavalt teooriale ja praktikalt nähtule. Analüüsis on lähtunud uurimisküsimustest ning välja toodud illustreerivad tsitaadid intervjuudest.

1. HARIDUSLIKUD ERIVAJADUSED

Selles peatükis annan ülevaate, mis üldse on hariduslikud erivajadused ja kuidas peaksid HEV õpilased klassidese määratud ning kes neid otsuseid vastu võtab. Samuti, kui oluline on võtta igat õpilast individuaalselt, et nende vajadustele vastav tugi leida.

1.1 Hariduslikest erivajadustest

Termin hariduslik erivajadus ehk HEV võib tekitada palju segadust ja vahest ka negatiivseid tundeid. Selles peatükis seletan lühidalt, mis on HEV ja mis on selle erinevad liigid. Samuti, mis on kaasav haridus.

Enamik õpetajaid nõustub vähemalt teoorias sellega, et laste hariduslike erivajadusi saab täielikult mõista ainult konteksti, milles need tekivad, kuigi on selge, et mõnel lapsel on kognitiivsed piirangud või muud häired, mis takistavad nende edasijõudmist, tunnistatakse üldiselt ka seda, et selliste laste haridustulemused võivad olla väga erinevad olenevalt kontekstist (Beveridge, 1999). Tuleb meeles pidada, et kaht esimest elukümnet iseloomustab kiire kasv ning olulised muutused laste ja noorte füüsilises, sotsiaalses ja psühholoogilises arengus (World Health Organization [WHO], 2007). Need muutused olenevad laste keskkonna olemusest ja keerukusest imikueas, varasest lapsepõlvest ja noorukieast (WHO, 2007). Meie „mina“ on väga oluline aspekt meie enda isiksusest ja suur osa meie eripärasest käitumisest, järelikult on seda iga inimese jaoks oluline arendada, eriti HEV laste jaoks (Gurney, 2019). Mõisted ja arusaamad, mis neil lastel on enda kohta on väga olulised, ning õpetaja saab neid aidata, kas leida või muuta paremaks (Gurney, 2019).

Ameerikas on esimesed erihariduse märgid 19. sajandil, kui füüsilise või vaimse puudega lapsed vabastati tavakoolis käimisest, ometi oli neil õigus või kohustus haridust omandada (Richardson, 1994). Termin hariduslikud erivajadused tuli aga kasutusele 1960. aastate lõpus, et paremini eristada õpilasi (Gulliford & Upton, 1992). Erinevates riikides kasutatakse küll erinevat terminoloogiat, aga üldiselt peetakse last või noort tavaliselt erivajadusega inimeseks, kui tal on õpiraskused ja/või puue, mis vajab täiendavat või sellest erinevat tuge (Florian, 2019). Eesti hariduse infosüsteemis (edaspidi EHIS) on märgitud ära enam kui 20 HEV liiki, kõige sagedasemad neist kirjutamis-, arvutamise- ja lugemise raskused ning ajutine õpiraskus, ühel õpilasel võib olla neist määratud mitu, mis loob väga palju erinevaid HEV kombinatsioone (Kallaste, 2016). Paljud riigid kasutavad erihariduse

kindlaks tegemiseks erinevaid kategooriaid, selleks, et määrata, mida õpilane vajab ning mis teenuseid on tal õigus saada (Florian, 2019).

Kaasav haridus ehk ...*Lihtsalt öeldes tähendab kaasamine hariduses seda, et igale lapsele pakutakse tema võimetele ja vajadustele vastavat hariduskorraldust* (Haridus- ja noorteamet [HARNO], 2022). Eestis on kaasava hariduse põhimõtted seaduse tasandil kokku lepitud aastal 2010, kuigi enne seda olid õpetajatele juba tuttavad individuaalsed õppekavad ja õppekohandamine vastavalt õpilasele (HTM, 2021). Ühel õpilasel saab olla ainult üks õppekava, kas põhikooli riiklik õppekava või põhikooli lihtsustatud õppekava (lihtsustatud õpe, toimetulekuõpe või hooldusõpe) (Kallaste, 2016). Samuti saab õpilane kuuluda ainult ühte klassi liiki tavaklassi või eriklassi (hooldusõppel olevate õpilaste klass, kasvatusraskustega õpilaste klass, kuulmispuudega õpilaste klass, käitumisprobleemidega õpilaste klass, kõnepuudega õpilaste klass, lihtsustatud õppel olevate õpilaste klass, liikumispuudega õpilaste klass, liitpuuetega õpilaste klass, nägemispuudega õpilaste klass, raskete somaatiliste haigustega õpilaste klass, toimetulekuõppel olevate õpilaste klass, tundeelu – ja käitumishäiretega õpilaste klass, väikeklass, õpiraskustega õpilaste klass või ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe) (Kallaste, 2016).

Miljoni lapse kohta on umbes kolm last, keda nimetatakse „sügavalt andekaks“, mis tähendab, et nende IQ on üle 180 (Montgomery, 2003). Õpetajate jaoks on ülioluline teha vahet akadeemilise motivatsiooniga seotud probleemidel ja õpilaste puuetega seotud erivajadustel, mida paljud klassiõpetajad ei tunnista (Reis & McCoach, 2002). Me ei tea, kui paljudel erivajadustega õpilastel on alatulemused, ega ka tegelikult, kui paljudel erivajadustega õpilastel on varjatud võimed (Reis & McCoach, 2002). Suure potentsiaaliga erivajadustega õpilased kogevad tõenäoliselt alasaavutamist, kuna nende vajaduste rahuldamiseks tehtavad jõupingutused võivad keskenduda rohkem raskuste kõrvaldamisele ja vähem jõu ning annete arendamisele (Reis & McCoach, 2002). Kiire viis kunstiliselt andekate õpilaste erivajaduste rahuldamiseks tehtud jõupingutuste ületamiseks on eeldada, et kõik, mis neile sobib, peab olema väärtuslik kõigi õpilaste jaoks (Salome, 1974). Kuigi andekad lapsed õpivad kiiresti, hakkab neil üsna kähku igav, mis paneb neid kiiresti ärrituma, sest kõik liigub nende jaoks liiga aeglaselt tempos (Montgomery, 2003). Aktiivsus – ja tähelepanuhäirega lastel ja andekatel lastel võib esineda sarnane käitumine (nt tähelepanematus, kõrge energiatase, impulsiivsus) (Reis & McCoach, 2002). Andekatele mõtestatud õpikogemuste väljaselgitamine ja pakkumine sõltub suuresti kunstiõpetajast (Salome, 1974).

Kuigi erinevates riikides on kasutusel erinevad terminoloogiad jääb põhimõtte samaks ja oluline on, et kõik saaksid enda vajadustele vastavalt tuge. Termin hariduslikud erivajadused on olnud kasutusel aastakümneid. Eestis on rohkem rõhku hakatud panema HEV õpilastele alates 2010. aastast, aga mida aeg edasi, seda rohkem me õpime nende kohta ning oskame paremini abistada. Ei tohi unustada, et väga oluline koht erihariduses on andekatel õpilastel ja neid tuleb samuti toetada.

1.2 Hariduslike erivajadustega õpilaste klassidesse määratlemine

Arusaamaks, kuidas jaotuvad HEV õpilased klassides ja kuidas neid määratakse, olen loonud lühikese ülevaate, kuidas see Eesti haridussüsteemis toimub. Olen välja toonud mõned mõisted, et edaspidist tööd oleks arusaadavam lugeda.

Tavakoolide tavaklassides on väga palju mitmekesiseid õpilasi, kaasava hariduse puhul on suureks väljakutseks õpetajatele, kuidas kõik need erinevad õpilased oleksid tunnis kaasatud (Nind & Wearmouth, 2006). Eelmises peatükis oli välja toodud erinevad klassid, aga võib olla ka lihtsalt EHIS-es märgitud erinevaid tugimeetmeid näiteks: õpiabirühm, eraldi rühm, kus õpilased vajavad logopeedilist või keelelist abi, samuti võib Sotsiaalministeerium määrata tugiisiku, individuaalne õppekava, tervislikel või vanemate soovil koduõpe, tervislikel põhjustel on võimalus ka haiglaõppeks (Kallaste, 2016).

Üldiselt klassidesse ja tugimeetmeid määrab direktor ning samuti õpilaste arvu rühmas või klassis, arvestades õpilase vajadustega või spetsialistide soovitustega (HTM, 2021). Igal õpilasel võib tekkida õpingute käigus vajadus saada rohkem tuge, kas tugispetsialistilt või õpetajalt, seda tuge peab kool kohe korraldama (HTM, 2021). Tuleb aga mees pidada, et isegi, kui õpilasel on määratud erivajadus ei tähenda, et ta hakkama ei saa, tuleb võtta igat õpilast individuaalselt, et leida tema jaoks parim lahendus (Rose & Howley, 2007). Kõiki õpilasi võib pidada teatud erivajadustega inimesteks, kui täiskasvanud mõtlevad tagasi oma kooliea peale on väga vähe inimesi, kes ei leia sealt kordagi, kas õpi – või sotsiaalseid raskuseid (Beveridge, 1999). See aga ei tähenda, et tuleks raskuste tekkimisel kohe kuskile mujale paigutada või erituge pakkuda, vaid lihtsalt, et oli selline keerulisem periood koolis (Beveridge, 1999).

Üldhariduskoolides vajab iga viies õpilane õppimisel täiendavat toetust, st kokku umbes 28 000 õpilast, kellest suuremal määral tuge vajab umbes 8000 õpilast (HTM, 2021). Kuna kooli juhtkond määrab õpilasi klassidesse, on leitud, et nad oleksid oluline sihtrühm, kes

vajaksid kaasava hariduse teemalisi koolitusi, et koolijuhid oleksid kõigega paremini kursis (Kivirand et al., 2020).

Et edaspidist tööd paremini mõista oleks oluline siin välja tuua mõned mõisted EKI haridussõnastikust (EKI, Haridussõnastik, kuupäev puudub):

Tavaklass - tavaline klass, vastandatuna süvaklassile, eriklassile vms.

Väikeklass - klass, milles on kuni 4 õpilast. Märkus: Saab olla väikekoolis või on moodustatud õpilastest, kellel on aktiivsus – ja tähelepanuhäire, autism, sõltuvushäire vm psüühikahäire, mis takistab õppimist suuremas klassis.

Eriklass- intellekti-, keha-, meelepuudega või käitumishäiretega laste klass: lihtsustatud õppe klass, toimetulekuklass või hooldusklass.

Haridusliku erivajadustega õpilased on enamasti kunstis koos teistega klassis, sest seal keskendutakse vähem akadeemilistele tulemustele (Räis & Sõmer, 2016). Kui pidevalt lapsi eraldada, soodustab see pigem erivajaduste suurenemist, tuleks lasta õpilastel suhelda ja anda neile isiklikke valikuid (Gross, 2021). Samas leiavad uuringud, et erinevad hariduslikud erivajadused ei saa piisavalt toetatud, kui nad on koos teistega klassis (Norwich & Lewis, 2001).

On veel uuringuid, mis on kahtleval seisukohal, kas teistega koos klassis olemine ikka mõjub hästi HEV õpilastele, see on küll oluline kaasavaks hariduseks, aga kas õpetajatel on piisavalt pädevaid õpetamisviise, et seda ellu viia (Nind & Wearmouth, 2006). Leitakse veel, et kui HEV õpilased on koos teistega klassis on neil suurem võimalus saada ülikooli või kutsekvalifikatsioon, sest koos teistega on lihtsam pädevusi saavutada, kui eriklassis (Myklebust, 2006).

Eriti oluline pidi olema koos teistega klassis olemine tüdrukutele, et aidata kaasa nende sotsiaalsetele pädevustele (Myklebust, 2006). Teistega koos olemine väga oluline kaasava hariduse juures, aga miks seda teha ainult kunstitunnis, see toimiks paremini siis, kui seda teha kõikides tundides. Üheks põhjuseks võib olla see, et kunstiharidusel ja eriharidusel puudub ristumiskoht, ehk ühtsus, mis lõimiks neid mõlemaid paremini kokku (Sjöqvist et al., 2021). Kui aga lisada HEV õpilased koos teistega klassi suureneb ressursi vajadus abiõpetajate ja erinevate õpetamisviiside rakendamisele (Myklebust, 2006). Tuleb meeles pidada, et mitmekesisust soodustavate keeruliste ja vastastikku mõjutavate tegurite hulgas

on oluline osa teiste hoiakutel ja ootustel ning kodus, koolis ja kohalikus kogukonnas kogetava toetus (Beveridge, 1999).

Kokkuvõtteks võib öelda, et sõna HEV taga on palju tööd, et kõik õpilased saaksid endale vajaliku toetuse. Kõige suurem vastutus selles on siiski kooli direktoril, kes ikkagi lõpuks kõik otsustab, sellepärast oleks oluline, et kooli juhid oleksid võimalikult kursis HEV õpilaste toetamisega ja oskaksid oma õpetajaid suunata. Samuti tuleb meeles pidada, et kõik hariduslike erivajadustega õpilased on erinevad ja kõigil ei pruugi erituge vaja minna. Tuleb igat õpilast võtta individuaalselt, et leida tema vajadustele parim lahendus. Kas eriklassis või teistega koos klassis, on oluline, et HEV õpilastesse suhtutakse hästi, sest toetus, mis tuleb neid ümbritsevast keskkonnast on väga oluline.

2. KUNSTI TÄHTSUS

Selles peatükis näitan kui oluline on kunsti õpetamine hariduslike erivajadustega õpilastele ning kuidas seda on uuringutes välja toodud juba aastakümneid tagasi, samuti milline teraapiline mõju on kunsti tegemisel. Olen illustreerimiseks juurde lisanud näiteid õpetaja suhtumise ja pädevuste olulisusest ning uurimusi teistest riikidest, et näidata mis murekohti on leitud ja mis toimib.

2.1 Kunstiga tegelemise tähtsus hariduslike erivajadustega õpilastele

Paremaks mõistmiseks, miks üldse on oluline hariduslike erivajadustega õpilastel osaleda kunstitunnis ja kunstiõpetajatel vaja pädevusi, et neid õpetada. Olen koostanud ülevaate kunstide olulisusest, et neid saaks rohkem rakendada. Kunstihariduse psühholoogiliste eeliste uurimine on laialdaselt levinud, aga endiselt on probleeme nende esitamisega ja kuidas neid tulemusi saaks ära kasutada näiteks haridusprogrammide parendamiseks (Holochwost et al., 2021).

Esiteks, loovus on inimese isiksust arendav tegur, tänu sellele oleme suutelised sooritama adekvaatseid otsuseid praeguses muutuvmas maailmas ja lahendama ettejuhtuvaid probleeme (Ivanova & Doncheva, 2019). Üldiselt on kunstidega tegelemise protsess põhimõtteliselt idee väljamõtlemise, representatsioonide loomise ja seejärel nende publikuga jagamise tsükkel, see protsess on mudel, kuidas kõik õpikogemused on kavandatud (Halverson, 2021). Igasugune loominguline praktika võiks või lausa peaks olema iga õpilase tegevuskava keskne osa, pakkudes neile võimalust mõtiskleda ümbritseva maailma ja oma koha üle siin keskkonnas, see on noorte arenguks ja nende loovuse ning heaolu kasvatamiseks ja toitmiseks hädavajalik (Earle & Curry, 2018). Õppeprotsessi aluseks igas aines peaks olema idee, neid supervõimeid, mis kasutame ja õpime kunstide tegemisel, aitaksid meid teistel erialadel/ainetes (Halverson, 2021).

Kunsti lõimimine HEV õpilaste õppekavasse võib tugevdada puudulikke motoorseid ja akadeemilisi oskuseid (Dalke, 1984). Lapse loov olemine ei pruugi teda kohe aidata kõikides sotsiaalsetes probleemides, kuid aitab kujundada eeldusi igapäevaelu probleemide lahendamiseks (Ivanova & Doncheva, 2019). Mõte sellest, et kunst ei tähenda kopeerimist võib samuti parendada HEV õpilaste minapilt, näiteks õpilasel, kellel on raskusi „ilusa“ käekirjaga võib kunstis saada kiita originaalsuse eest (Dalke, 1984). Kunst on ka oluline

neile õpilastele, kellel on raskusi suulise väljendamisega see annab võimaluse teha seda visuaalselt (Dalke, 1984).

Kuigi kunst on individuaalne väljendamine, on selles väga oluline roll kunstiõpetajal, kes peab oskama vajadusel sekkuda (Peter, 2018). Kui klassis on kolmkümmend inimest, keda õpetada – julgustada, motiveerida ja inspireerida, kõik, kes peavad nägema edusamme, olenemata nende erinevatest võimetest, taustast, huvidest ja isiksusest näitab, kui oluline roll on selles kunstiõpetajal (Earle & Curry, 2018). Paljud õpetajad kogevad sisemist konflikti seoses oma rolliga vahendajana kunstitegevuses õpiraskustega õpilastega, nad on mures sellepärast, et nad liialt ei sekkuks lapse isiklikku kogemusse ja iseloomulikku väljendusvormi, kuid soovivad kuidagi aidata õpilastel edasi liikuda (Peter, 2018). Samuti on järjest segasem piir kunstiõpetaja ja kunstiterapeudi vahel, tänu sellele on paljud õpetajad olnud ebakindlad oma rolli või funktsiooni suhtes (Peter, 2018).

HEV õpilaste jaoks on hästi õpetatud kunstiharidus eriti oluline, sest kunsti- ja disainihariduse põhijoon on alternatiivide propageerimine ja julgustamine ning väga isikliku kogemuse esile toomine (Hermon & Prentice, 2003). Ühiskond sõltub üha enam otsesest visuaalsest suhtlusest, mis tähendab, et õpilase arengu võti on nende kasvav arusaamine ja kunstielementide kasutamine (Peter, 2018). Paljud inimesed tajuvad kunstniku, kui *outsiderit* või endast erinevana, pannes küsimuse alla normaalsuse mõiste ja kuidas sellest aru saadakse (Hermon & Prentice, 2003). Kunst annab võimaluse kogeda nii ennast, kui maailma enda ümber (Dewey, 2019). Abstraktne mõte on järjekindlalt esindatud metafooride kaudu, mis on seotud füüsiliste kogemuste ja emotsioonidega (Gullatt, 2008). See kõik aitab HEV õpilasel tunda, et ta pole teistsugune, vaid kuulub kuskile.

Hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks võib olla kunst energiline ja põnev, avades nendes uut potentsiaali, kus nad saavad avaldada oma arvamust ja kunsti tajumist, mis ei ole kuidagi seotud nende erivajadusega (Hermon & Prentice, 2003). Samuti on võimalik kogu negatiivne energia välja elada läbi kunstide tegemise, see näitab õpilastele erinevusi ja nende väärtusi (Hermon & Prentice, 2003). Kui loome midagi kätega, siis me puudutame ja tunneme, silmadega näeme ja kõrvadega kuuleme, kunsti luues on kõik need aistingud kasutuses, et luua kogemus (Dewey, 2019). Kunstnikud näitavad päris maailma või väljamõeldud maailma, mis võib inspireerida inimesi, et luua teistsugune reaalsus iseendale (Hermon & Prentice, 2003). Kunstitegevust on peetud õpilastele võimaluseks avaldada arvamust,

mitteverbaalses vormis, kui paljud neist võitlevad sõna otseses mõttes „hääle omamise” nimel (Peter, 2018).

Isegi põhikooli riiklikus õppekavas ainevaldkonnas “Kunstiained” (2011) on märgitud, et

põhikooli kunstõpetuses omandatakse visuaalse hariduse algtõed ning arendatakse mõtlemis-, koostöö- ja eneseväljendusoskusi ning kunstioskusi, et toetada isiksuslikku arengut ning toimetulekut tänapäevases mitmekultuurilises maailmas. Kunst võimaldab põhikooliõpilastel tunnetada endas loojat ning toetab seeläbi aktiivse maailmavaate omaksvõttu ja ettevõtlikku ellusuhtumist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

See kõik on oluline selleks, et noored pärast kooliaega saaksid tööle asuda ning neil oleks selge ülevaade oma oskustest, võimetest ja võimalustest (Haaristo et al., 2016). Pürgimine kaasava hariduse põhimõtete poole, mille kohaselt on kõigil õppijatel õigus saada oma võimetele ja vajadustele vastavat haridust, vajab järjepidevat tähelepanu all hoidmist (Haaristo et al., 2016). Näiteks Hollandis on välja töötatud mõiste „kultuuriline sekkumine“ (*cultural intervention*), mis on hooldeasutustes esinejate ja kunstitegijate töö kohta ning mille eesmärk on edendada erivajadustega kogukondade või rühmade kultuuri- või kunstitegevustes osalemist (Samaritter, 2018). Miks me ei võiks „kultuurilist sekkumist“ teha ka teistes ainetes peale kunsti, näiteks matemaatikas?

Erivajadustega õpilased ei saa alati toetust, mis muudaks nende kunstitunnid tähendusrikkaks, suurendades nende iseseisvust ja osalust (Coleman et al., 2015). Seda enam tuleb meeles pidada, et inimesed on võimelised õppima ja arendama oma aju kogu elu (Dweck, 2017). Kõik võivad küll alustada erinevalt tasemelt ja kõigil on erinevad soodumused, aga kogemused, harjutamine ja pingutused viivad sihile, oluline on õpetaja juurdekasvuuskumus (Dweck, 2017). Eriti laste jaoks on oluline enda väljendamine, seda võimalust ei tohiks neilt võtta (Juske, 2004). Need, kes alustavad targalt, ei pruugi lõpetada targana, kui piisavalt tahta ja pingutada on võimalus areneda igas valdkonnas (Dweck, 2017). Vahest tuleb anda lihtsalt paber, pliiatsid, värvid plastiliin või savi ja lasta teha seda, mida soovivad (Juske, 2004). Kunst on midagi, millele meil kõigil peaks olema juurdepääs, olenemata sellest, kas me naudime teiste tööd või teeme seda ise (Earle & Curry, 2018).

Lisaks sellele, et kunstidega tegelemine on oluline kõikidele õpilastele, sest see aitab ka teistes ainetes, on see erilise tähtsusega HEV õpilastele. Läbi kunsti on võimalik näha, et erivajadus ei ole takistus vaid hoopis midagi, mis teeb eriliseks ja silmapaistvaks just

positiivsel viisil. Õpilastele tuleb näidata erinevaid viise, kuidas enda erilisi andeid ära kasutada. Neile tuleb anda toetust ja näidata, et nad on võimelised arenema ja õppima kogu elu ning vahest tuleb ennast lihtsalt läbi kunsti välja elada. Kogu selle olulisuse juures on tähtis roll ka kunstiõpetajal, kes kõike seda tunnis läbi viib. Tuleb meeles pidada, et kunst peab olema kõigile kättesaadav, kas ise tegemiseks või nautimiseks ja ei tohi unustada, et kõik on võimelised arenema – juurdekasvuuskumus.

2.2 Kunsti teraapiline mõju HEV õpilastele

Mitmetes eri riikides on leitud erinevaid meetodeid, mis näitavad kunstide teraapilist mõju HEV õpilastele, samuti murekohti, mis on leitud nendes uuringutes.

Kunstiharidusest räägitakse sageli kui imest, mis lahendab iga iseloomuga probleeme ja vastab kõigile argimuredele, näiteks Soomes peetakse kunstiharidust millekski, mis soodustab inimese arengut, õpetab esteetilisi ja eetilisi väärtusi, edendab eneseväljendust ja sotsiaalseid oskusi ning vastab meediaajastu väljakutsetele (Saarnivaara & Varto, 2005). Leitud on, et suhtumine HEV õpilastesse algab nende vanematest, nende laste vanematel on raskem aktsepteerida ja tunnustada, nad on rohkem keskendunud oma lapsele ja tema kontrollimisele ja tunnevad, et peavad end enda lapse nimel rohkem ohverdama (Havrylkevych et al., 2021). See aga ei tähenda, et koolil oleks kuidagi kõrvalroll vaid kool ja kodu peavad tegema koostööd (Beveridge, 1999). Selleks, et HEV laste vanemad nendesse paremini suhtuksid on leitud abi kunstiteraapiast, sest see keskendub emotsioonidele, aktiveerib inimese loovust ja annab võimaluse mitteverbaalselt suhelda (Havrylkevych et al., 2021).

Ühes Hongkongi prooviuuringus on leitud, et kunstiteraapiate ja üldse kunsti mõju aitab HEV õpilastel parendada emotsionaalset ja käitumusliku kohanemist (Lee & Liu, 2016). Aastal 1976 läbi viidud uuringus leiti, et kõige suurem probleem HEV õpilaste ja kunstitunni juures on see, et õpetajad ei näe selle vajalikust, kuigi kunst on just see, kus erivajadusega laps saab luua ja saada eduelamuse (May, 1976). Õnneks on praeguseks õpetajad jõudnud arusaamale, et kunst on oluline ja soovivad ennast arendada.

Uurimuses, mis viidi läbi Sloveenia kunstiõpetajate seas tuli välja, et nad tunnevad ennast kõige ebakindlamalt pimedate ja nägemispuudega õpilastega ning autistlike häiretega õpilased vajavad samuti kõrgemaid õpetamisoskuseid (Rihter et al., 2021). Teises Sloveenias läbi viidud uuringus leiti, et emotsionaalsete ja käitumisprobleemidega ning

ADHD-ga õpilased häirivad tundi rohkem kui sensoorsete puuetega õpilased (Rihter & Potočnik, 2022).

Leedus tehtud uuringu tulemused näitasid üldist olukorda erinevates koolides, kuidas kaasava hariduse mudelit rakendatakse kunstide õppimisel, kunstide lõimimisel ning kuidas kunstimeetodid ja kunstikeskkond saavad kaasavat kunstiharidust aidata (Musneckiene, 2020). Mitmed uuringud kognitiiv- ja neuroteaduses selgitavad kunstide jõudu õpetamise ja õppimise tõhustamisel ning kunstide kaudu õpetatavad oskused kanduvad üle teiste akadeemiliste valdkondade oskustele (Gullatt, 2008). Intervjuudes rõhutasid kunstõpetajad, et kunstirikas keskkond mõjub positiivselt ja motiveerib õpilasi, lai valik kunstitööriistu ja -materjale võimaldab õpilastel paljastada oma huvid ja loovus, kahjuks kõik uuringus osalenud Leedu koolid ei olnud piisavalt varustatud ruumide ja materjalidega (Musneckiene, 2020). Samuti polnud koolides piisavalt abiõpetajaid ning õpetajad töötavad suurtes klassides HEV õpilastega üksinda (Musneckiene, 2020).

Kaasava hariduse ümberorienteerimine esteetilisele poolele võimaldab praktikutel mõelda kaasavast haridusest kui kunstiteosest, mis on pidev ja nõuab harjutamist, kordamist ja täiuslikkust (Allan, 2014).

Samas on leitud, et kunsti tegemisel kasutavad lapsed sümboliteid enda kogemuste kirjeldamiseks (Bresler, 1994). Kunstiharidust peetakse maailmas oluliseks tähenduse loomiseks ja vajalike kognitiivsete võimete arendamiseks, see annab võimaluse muuta oma aju meelt (Eisner, 2003). Samuti ei saa unustada märgata kunstis andekaid, sest nende ande olemust tuleb toetada teaduslikult põhjendatud viisil (Anghel, 2017).

Eelmises peatükis on välja toodud, et hariduslike erivajadusi on palju erinevaid liike, üks nendest on autism, mille spekter on väga lai. Kunsti tegemisel on palju eeliseid autismspektriga inimestele (Alter-Muri, 2017). Näiteks aitab üheskoos kunstiteose loomine võimaluse tõhusamalt suhelda, parandada sotsiaalseid, kognitiivseid ja käitumuslike oskusi, suurendada motoorset arengut ning parendada puuetundlikust ja sensoorset teadlikust (Alter-Muri, 2017). Samuti aitab kunst autismspektriga õpilastel kaasa kolme põhivajaduse arendamisel: autonoomia, kuuluvus ja kompetentsusvajaduse (Roncaglia, 2018).

Kunstiõpe on ideaalne platvorm kaasahaarava õppetegevuse loomiseks, kuna see on universaalne suhtluskanal kõigile õpilastele, sõltumata nende sotsiaalmajanduslikust taustast, kultuurilisest staatusest ja/või puuetest (Corradi et al., 2022). Aga nagu näitas

ülemaailmne COVID-19 peame olema kõigeiks valmis, selleks et haridus jääks asjakohaseks peab see reageerima uutele asjaoludele, seda ka erihariduse kontekstis (Potash, 2021).

Kunstiharidust on tähtsustatud mitmetes riikides. Kuigi riigid ja kultuurid on erinevad on leitud mitmel pool, et kunst on oluline ja teraapiline HEV õpilastele. Kaasav haridus, kui kunstiteos ning kunstiõpe, kui universaalne suhtluskanal. Samuti ei tohiks unustada, et oluline on kodu ja kooli vaheline koostöö, et HEV õpilastele võimalikult palju toeks olla.

3. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Metoodika peatükis annan ülevaate valimist, andmekogumismeetoditest ja andmete analüüsimisest.

3.1 Valim

Valimisse kuuluvad 11 kunstiõpetajat erinevatest koolidest. Õpetajate valimisel on kasutatud mitmekesisuse printsiipi ja valitud õpetajaid võimalikult erinevatest koolidest: linnakoolid, maakoolid, linnalähedased koolid ja erakoolid. Intervjuu kutseid saatsin meili teel, mille leidsin koolide kodulehtedelt. Lisaks jagasin intervjuu küsimustikku (Lisa 1) kaks korda KUHI kunstihariduse grupis Facebookis, kust tuli üks vastus.

Intervjuud viisin läbi vahemikus 16.03.2022 – 12.04.2022. Intervjueeritavateks oli 11 kunstiõpetajat erinevatest koolidest. Kõige lühem õpetaja tööstaaž oli 3 aastat ja kõige pikem 37 aastat, keskmiseks intervjueeritavate tööstaažiks oli ümardatuna 15 aastat. Kolm õpetajat oli seotud ka kunstikooliga.

	Milliseid klasse õpetab?	Tööstaaž	Haridustase
Õpetaja 1	Tavaklasse, kus on sees HEV õpilasi	20 aastat	Võrdsustatud magistriga
Õpetaja 2	Tavaklasse, tõhustatud toega ja eriklasse	20 aastat	Võrdsustatud magistriga
Õpetaja 3	Tavaklasse, kus on sees HEV õpilasi ja liidetud väikeklasse	6 aastat	Magister+ kunstiõpetaja lisaeriala
Õpetaja 4	Liidetud väikeklasse	3 aastat	Bakalaureus + õpetajakursus
Õpetaja 5	Väikeklasse	5 aastat	Magister
Õpetaja 6	Tavaklasse, kus on sees HEV õpilasi	18 aastat	Magister + õpetajakutse tegemisel
Õpetaja 7	Tavaklasse ja tavaklassiga liidetud väikeklassi	15 aastat	Õpetaja bakalaureus + teeb õpetaja magistrilt
Õpetaja 8	Tavaklassid, väikeklassid ja tavaklassiga liidetud väikeklassi	7 aastat	Keskharidus + bakalaureus pooleli

Õpetaja 9	Tavaklasse ja väikeklasse	16 aastat	Mitu magistrit + õpetajakutse
Õpetaja 10	Tavaklasse ja liidetud väikeklasse	37 aastat	Võrdsustatud magistriga
Õpetaja 11	Tavaklassid, väikeklassid ja õpiraskustega klassid	22 aastat	Bakalaureus + õpetajakursus

Tabel 1. Õpetajate tööstaaž ja haridustase

Viis intervjuud toimus silmast – silma ja 6 rakenduse Zoom vahendusel. Kõige lühem intervjuu kestis umbes 13 minutit ja kõige pikem umbes 45 minutit, mis tegi intervjuude keskmiseks ajaks umbes 29,5 minutit. Transkribeeritud tekstid ulatusid 9780 tähemärgist kuni 33 024 tähemärgini.

3.2 Uurimisvajaduse väljaselgitamine praktikal

Mul õnnestus enda magistritöö valguses praktikal saada ideaalsed klassid. Võimalus oli tunde anda individuaal õpilasele, liidetud väikeklassile ja tavaklassidele, kus oli/d hariduslike erivajadustega õpilane/õpilased.

Esmalt vaatlustel märkas, et on õpetajaid, kes pole üldse vaimustuses, kui nende klassi lisatakse juurde HEV õpilane, kes muidu on individuaalõppel. Kunstitundides juhtub seda tihti, sest kunst, muusika ja kehaline on kõige tavalisemad ainetunnid kuhu individuaalõpilased juurde liidetakse. Oli kurb näha, et vahel ei suhtuta HEV õpilastesse hästi.

Õnneks on õpetajaid, kes heameelega tegelevad HEV õpilastega. Individuaaltundides saab üks – ühele arvestada õpilase kõikide vajadustega ja väikeklassis on vähem õpilasi ning kõigini jõudmine on suurema tõenäosusega.

Natuke muret tekitas see, et miks oli 7. ja 8. väikeklass kunstitunniks kokku liidetud. Seal oli kokku 15 väga erinevat õpilast, kellel kõigil olid omad mured ja vajadused. Väikeklassi mõte peaks olema see, et õpetajal on võimalus kõigini jõuda ja kõigiga arvestada.

Ise tunde andes sain ennast panna selle õpetaja rolli, kes nüüd peab erinevate klassikomplektidega toime tulema. Selle lühikese aja jooksul mõistsin, et HEV õpilased vajavad mõne kohapeal teistmoodi lähenemist ja see, et kaks klassi oli kokku liidetud, tegi olukorra raskemaks nii õpetajale kui lapsele, kes pidi talle olulist tähelepanu jagama

rohkemate õpilastega, kui väikeklassis ette nähtud. Liidetud väikeklassis läheb väga palju aega, et rohkem asju seletada ja aidata, kõigini 45 minuti jooksul ei jõua. Üks – ühele tunnis on muidugi nii õpilase, kui õpetaja jaoks ideaaltingimused, kus saab kõigega arvestada.

Püstitasin endale enne praktikale minekut uurimisküsimuse – kas HEV õpilased on kunstitunnis kaasatud, siis vastuseks ütles, et kuidagi on, aga samas mitte täielikult. See väga oleneb õpetaja suhtumisest ja kuidas kooli juhtkond on klassid kokku pannud.

Sama on küsimusega, kas nende vajadustele on piisavalt tähelepanu pööratud? Oleneb õpetajast ning kooli juhtkonnast. Samas leian, et siin tuleb mängu ka õpetajate omavaheline koostöö.

Kokkuvõtvalt, mulle tundub selleks, et kõigi õpilaste vajadustega oleks arvestatud on vaja tugevat koostööd kogu koolimeeskonnas. Sain sellelt praktikalt palju sisendeid magistritöö koostamiseks ja intervjuu küsimusteks.

3.3 Uurimismeetod ja- protsess

Tegemist on fenomenoloogilise kvalitatiivse uurimistööga, mis kogub õpetajate kogemusi läbi intervjuude. Lähtekohaks on tegelikult olukorrast koolis aru saada ja teada, mida õpetajad päriselt kogevad. Uurimisvajadus tekkis minu praktikal, mida on kirjeldatud eelmises alapeatükis.

Intervjuu eesmärgiks oli teada saada õpetajate kogemustest hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel ja mis neil oleks vaja, et ennast kindlamalt tunda. Intervjuu (Lisa 2) oli üles ehitatud laiematelt küsimustelt kitsamate peale. Lähtusin küll enda küsimustest, aga vastavalt intervjuueeritavale muutsin neid, sest kõik koolid ja õpetajad olid väga erinevad.

Algselt soovisin teada, mida õpetajad üldiselt arvavad HEV õpilastest kunstitunnis, mis on esimesed mõtted, mis neil tekivad. Seejärel liikusin küsimustega kooli korraldusliku poole peale: kuidas toimub töö ja klassidesse jaotamine. Järgmises küsimuste plokis olid küsimused rohkem suunatud õpetajatele, milliseid klasse nad õpetavad ja kunstide olulisus HEV õpilastele nende seisukohast.

Viimases plokis olid mõned õpetaja tausta informatsiooni küsimused, mille abil tahtsin teada õpetaja haridustaset ja tööstaaži. Selles plokis uurisin ka, milliseid HEV koolitusi on nad läbinud ja mida oleks neil juurde vaja, et tunda ennast kindlamalt HEV õpilasi kunstitunnis õpetades.

Intervjuu küsimustikule vastates andsin õpetajatele võimaluse valida, kas soovivad kohtuda Zoomi vahendusel või silmast silma, õpetajad jagunesid enam vähem võrdselt. Kokkuvõttes toimusid viis intervjuud silmast silma ja 6 Zoomi vahendusel. Kõik intervjuud transkribeerisin ning kodeerisin induktiivselt küsimuste järgi. Kodeering andis hea ülevaate õpetajate kogemusest HEV õpilastega.

Pärast transkribeerimist ja kodeerimist on analüüsin intervjuusid fenomenoloogiliselt uurimisküsimuste alusel. Analüüsimise käigus tekkinud koodipuu (Lisa 3) aitas hiljem infot paremini koondada. Transkribeerimisel kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli teadlaste loodud veebipõhist kõnetuvastust, mida hiljem parendasin.

3.4 Uurimistöö eetika

Uurimises osalemine oli vabatahtlik, meili saanud õpetajad said ise valida, kas osalevad või mitte. Uuringus osalenud õpetajad andsid enda nõusoleku läbi Google Forms küsimustiku (Lisa 1). Enne intervjuu salvestamist teavitasin õpetajaid veelkord üle, et andmeid kasutan ainult mina ja salvestamine on vajalik transkribeerimiseks ja andmete analüüsimiseks. Isikuandmete kaitseks on õpetajad kodeeritud: Õ1, Õ2, Õ3 jne.

Andmed analüüsinis peale transkribeerimist anonüümselt õpetajate koodnimede järgi. Kõik intervjuud salvestasin ja on säilitatud töö kaitsmisprotseduuri lõpuni helisalvestistena minu, kui uurija arvutis ja on kaitstud parooliga Google Drive kaustas.

4. UURIMISTULEMUSED

Intervjuu küsimused on avatud läbi uurimisküsimuste. Sisse on toodud mõningad õpetajate tsitaadid, et paremini kogemusi (kogemuse mõiste lk 6) edasi anda.

4.1 Õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis

Pidasin vajalikuks esimesena jätta küsimuse võimalikult avatuks, et teada saada, mis mõtted võivad esile kerkida. Õpetajad kirjeldasid esimesi mõtteid või märksõnu, mis tulevad neile kui kuulevad lauset: HEV õpilane kunstitunnis. Enamus õpetajatele tulid silme ette kohe teatud õpilased, keda nad siis hakkasid kirjeldama või lihtsalt ütlesid, et mõtlevad kellegi peale. Mõnele õpetajale tuli ka mõttesse kohe loovus ja selle arendamine või hoopis, kuidas saaks neile õpilastele läheneda. Oli ka neid kellele tulid pigem negatiivsemad mõtted.

...esimene mõte on kohe, mul on suur probleem suures klassis. Tuleb kohe meelde üks teatud õpilane, kellega ainult peab tegelema. Kui temaga ei tegele, siis siinamaani ta istub üksinda lihtsalt...lihtsalt on. Mul tekitab kohe probleeme see hariduslik erivajadus. (Õ3)

Õpetajad kirjeldasid murekohti HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis. Mitu õpetajat tõi selle küsimuse juures välja käitumisraskustega õpilased, nende õppima suunamine ja et nad võtavad kogu tähelepanu endale. Teiseks tuli välja, et õpetajad kardavad teadmatust, kuidas teatud õpilastega tegeleda/suhelda.

... teadmatust, et noh, ongi, et kui sul on õpilane klassis ja sa kuulad näiteks muusikat, et ühel hetkel katab pead, paneb käed kõrvade peale, tõuseb püsti, jookseb klassist välja ja siis, et mis siis toimub ja mis ma nüüd tegema pean või mis reaktsiooni ta sai? Et midagi, midagi sellist jah, teadmatust, et kuidas ma ta temale lähenen, äkki ma teen asja mitte paremaks, vaid hullemaks. Et pigem see, et kuidas, kuidas ma saan teda endale lähemale?... (Õ9)

Õpetajad väljendasid teadmatust selle ees, et nad ei tea, mis õpilasi vaevab. Siin küsimuses rääkisid ka õpetajad, et mõnel puhul on kas üksikud HEV õpilased või terve väikeklass tavaklassiga kokku liidetud, mis lisab õpetajatele lisakoormust ning tekitab raskusi erinevate õpilastega samaaegselt arvestamisega.

... kaks väikeklassi on kokku lükatud, kaks probleemset klassi kokku üheks suureks klassiks lükatud... (Õ3).

Üks õpetaja tõi välja ka selle, et tema kõige suuremaks raskuseks on näha, kui õpilastel pole kodu taga ehk ei ole kellegi peale väljaspool kooli toetuda.

...kui ma näen, et seal kodu ei ole taga. Ja tegelikult me satume väga, väga tihti ka sellisesse olukorda, kui ma, ma tahaks appi karjuda, ma tahaks ise minna sinna koju ja sellel emal või isal tutist kinni võtta, et kui ma kuulen, et laps pole öösel magada saanud, sest kõrvaltoas käis pidu, onju... selliseid asju peavad väikesed lapsed üle elama... (Õ11)

Pidasin oluliseks intervjuus ka positiivsuse leidmist ja küsimuses, kus uurisin suurimate rõõmude kohta HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis tuli väga tugevalt esile siirus ja rõõm, mida neis õpilastes on, kui oled leidnud õige teema ning neid sellega kõnetanud.

... mul on öelnud matemaatikaõpetaja „Issand nii ilusa pildi teinud. Mul mates ta ei tee ju mitte midagi seal tunnis kaasa, no nii ilusti joonistab“ ... (Õ11)

Samuti toodi välja suur hulk andekaid õpilasi ja edulugusid. Andekust, kui erivajadust töid õpetajad välja vähe, kuid siiski mõni seda tegi.

...väga imestan vahel ka, et seal on nüüd mõned niisugused üli viisakaid poisse, kes enne oli tavaklassis oli niisugune igavene sihuke noh, niisugune kuju, kes tegi seda, mis tahtis ja nüüd on äkki väga viisakaks muutunud kogu aeg. Tere ja palun ja head aega täitsa täitsa imestan... (Õ10)

Mitmed õpetajad rääkisid hirmudest üle saamise lugusid, näiteks, kuidas õpilased on läbi kunsti ületanud hirmu savi katsumise või õhupallide nägemise vastu.

Enamus õpetajad olid eristava hindamise poolt. Põhjenduseks toodi, et see aitab kunstil olla tõsiselt võetavam ning paneb õpilasi rohkem pingutama. Kunstitunni mitte tõsiselt võtmine ja kunst, kui mitte akadeemiline aine käis samuti mitmest intervjuust läbi, kus kunstiõpetajad tunnevad, et neid on tahaplaanile jäetud.

...ma tundsin liiga tihti, et kui oli vaja minna arsti juurde mingit kaitsesüsti saama või lihtsalt tervisekontrolli, siis otsustati, et nad lähevad kunstitunnist. Kui oli vaja aulas panna toole aktuse jaoks, siis vahetult enne millisel klassil kunstitund on ja kui oli vaja klassijuhatajatel minna pildistama kooli pilte, siis, siis oli õpetajate toas

graafik ja märkad, et nad oma tunnid pannud kunstitunni peale, siis tundsid seda üldiselt nagu kooli suhtumise poolt, et okei, selge, te peate seda mittevajalikuks... (Õ7)

Huvitavaks märkamiseks tooksin välja selle, kus mitmed õpetajad kirjeldasid oma õppeprotsessi, kus HEV õpilaste jaoks peab olema kõik täpselt välja mõeldud ja selline asi nagu „vaba teema“ neile kunstis ei sobi. Samal ajal teised õpetajad toonitasid enda kogemusele, et just vabalt neile õpilastele meeldibki joonistada. Õppeprotsessi kavandamise juures küsisin ka tundide diferentseerimise kohta, kus siiski enamuse õpetajad vastasid, et aeg ajalt on vaja keset tundi mõnda ülesannet muuta mõnele õpilasele sobivaks. Aga oli ka neid, kes üldse ei muuda ja neid, kes iga tund muudavad teemat, isegi poole töö pealt.

4.2 HEV õpilaste klassidesse jaotumine

Esimeses peatükis on mainitud, kuidas õpilaste klassidesse jaotamine käib, aga tahtsin teada saada ka õpetajatelt, milliseid klasse nad õpetavad ja kuidas nad neid klasse iseloomustaksid. Enamus õpetajad õpetasid väikeklasse, mõned tavaklasse, kus on sees HEV õpilased ja oli ka neid koole, kus on liidetud väikeklassid või väikeklass kokku liidetud tavaklassiga.

Liidetud väikeklassid valmistasid õpetajatele pigem muresid nagu eelmises alapeatükis välja tõin. Neid õpetajaid oli mitu, kes leidsid sellist klasside liitmist kurnavaks.

...mul on kaks klassi, mõlemad klassid on seitse, seitsmes ja kaheksas klass ja siis on paratamatult niimoodi, et kui ma ühe klassiga tegelen, siis teine peaks nagu vaikselt ise joonistama ja ma ei võta nendega ühesuguseid teemasid, sest ka seal on ikkagi noh, nii erinevad nad. Et see kaheksas klass on igavene lärmakas poiste kari ja teises klassis on niuksed vaiksemat kolm poissi... ei ole see ka nagu õige, seal on teised õpetajad ka, ma olen kuulnud, et seal kaheksandas klassis ikkagi nad norivad nende seitsmendikega... (Õ10)

...kuna ma olen ise olen HEV klassi klassijuhataja, siis mul on endal neli erivajadusliku last klassis, aga et kunstitunnis, siis seal on lisaks veel kuus poissi paralleelklassist. Ja need kaks klassi, kuigi mõlemad on erivajaduslikud klassid, hoolimata sellest on nad täiesti eripalgelised... nendel omavahel on pidev võimuvõitlus ja sihuke sõnaline võimuvõitlus just... (Õ4)

Ühe õpetaja intervjuust tuli välja ka see, et ühel hetkel jäeti ühel individuaalõpilasel kunstitund lihtsalt ära, kuigi see talle väga hästi sobis. Pärast mitut aastat ilma kunstitunnita, sai ta selle tagasi ja nüüd naudib seda. Muret valmistasid ka sellised juhtumid, kus õpetajad pole osasid õpilasi näinud, kes nimekirjas on olemas, aga tunnis mitte.

...üks tüdruk on meil küll, ta on nimekirjas ja ma olen talle isegi kunagi tundi andnud. Aga see oli selline tüdruk, ta on seitsmenda klassi nimekirjas, aga ta ei käi kohal. Ma ei tea, kuidas ta selle kunsti hinde saab. Võib – olla nad arvestavad siis seda, mis tal eelmistel kordadel on olnud. Aga see oli selline tüdruk, kes mitte midagi ei tee, ta ei räägi minuga üldse... (Õ10)

4.3 Kunsti olulisus HEV õpilastele

Ühes küsimuses küsisin otse, kas kunst on oluline HEV õpilastele, kõik õpetajad vastasid mõtlemata jaatavalt.

Muidugi loomulikult tegelikult on minu meelest on see, et see on kõigile õpilastele või kõigile inimestele üli ülioluline (Õ5)

Mõnda õpetajat see küsimus hirmutas, et mis mõtet on seda üldse küsida, aga hiljem palusin neil ka seletada, miks see on oluline. Õpetajad arvasid ka, et kunsti olulisus on loogiline ja seda pole vaja pikalt seletada. See olulisus tuli välja ka teises peatükis.

Aga minu arust see kunstimaailm, see on, see, see ongi, see võib olla, mis on ainuke tema maailm, sest et teised reaalsused on kõrval, võib olla niimoodi, et tal pea ei võta, eks ole, siis ta saab sukelduda oma mingisuguse maailma. (Õ2)

Enamasti tuli välja käeline areng ja aju- käe koostöö. Õpetajad kirjeldasid ka kunsti kui väljaelamise viisi või kunst, kui relv enda kaitsmiseks.

... et kunst on tõesti nagu relv selles mõttes, kas siis ennast nagu kuidagi välja elada heas mõttes selleks, et...et kuidagi kaitsta ennast... (Õ1)

4.5 Õpetajate vajadused HEV õpilasi õpetades

Palusin õpetajatel meenutada, milliseid HEV õpilastega seotud koolitusi on nad läbinud. Kõik 11 õpetajat on mingil tasemel HEV õpilastega seonduvaid asju läbinud. Kodeerides märkasid, et pigem vähem HEV koolitusi on saanud need õpetajad, kellel on pikem tööstaaž.

Muidugi on ka erandeid, aga need õpetajad on maininud, et otsivad ise neid koolitusi juurde. Koodidest tuli välja ka see, et õpetajad, kes on seotud kunstikooliga läbivad rohkem HEV õpilastega seotud koolitusi.

Leidsin, et vajalik oleks uurida koolituste kohta, mis on seotud HEV õpilaste ja kunstiga. Kuigi paljud HEV koolitused keskenduvad käelisele arengule, mainisid enamus õpetajad, et pole sellistest koolitustest kuulnud. Tuli välja ainult kaks koolitust, mis on ekstra kunsti ja HEV õpilastega seotud. Üheks koolituseks „Kaasava kunstiõppe täienduskoolitus kunstiõpetajale eesti kunstiakadeemias“, mida korraldas EKA avatud akadeemia koostöös kunstihariduse osakonnaga aastal 2017. Teiseks „HEV õpilase toetamine kunstitunnis“, mida viisid läbi Lemme Hirv ja Kristi Laanemäe mõned aastad tagasi.

Küsisin õpetajatelt nende vajaduste kohta, mis neil aitaks HEV õpilasi paremini toetada, siis üsna kiirelt läks jutt koolituste peale. Õpetajate vastustest käsid läbi kunstiteraapiate rakendamine kunstitunnis ning kuidas õpilaste töid lugeda. Samuti erineval pulgal olevate õpilaste hindamine ja nendega arvestamine, sealhulgas, kuidas ja mida HEV õpilaste juures kunstitunnis märgata.

...et võib – olla peaksid õpetajad rohkem teadma, mida märgata ja millal märgata ja kas märgata... (Õ1)

Õpetajad sooviksid ka teda, kuidas ära tunda õpilase arengut läbi kunstitööde. Oli ka õpetajaid, kes leidsid, et midagi erilist nad ei vaja, aga sooviksid kuulda teiste kunstiõpetajate kogemusi, kes tegelevad HEV õpilastega.

Kuigi üks õpetaja oli leidnud iseseisvalt uurides palju viise, kuidas õpilasi kunstitunnis paremini tundma panna, siis tekitab temas muret, kuidas värvipimedate õpilastega kunstitunnis toimida ja kuidas teada toetada.

...mürasummutavad kõrvaklapid ja need on iga iga iga tund kasutuses. Mõte oli see, et, et kasutavad need õpilased, kelle jaoks ma ei tea, lambi müra on kuidagi paha või, või muu selline, et siis neil on parem... (Õ6)

...siis nendele ma teen kirjalikult nimekirja, mida peab tegema ja kuidas peab tegema, aga on näha, et, et neil ei ole üldse hea olla... (Õ6)

... mul õpilased, kellel on värvipimedus ja nendega on, on veel noh, kuna mul on üks aine, mida õpetan...värvusõpetus. Et seda ma nendega teha ei saa siis muidu me segame guašš värvidega, siis nendele ma annan värvipaberid, kirjutan värvipaberite

peale numbrid ja siis näitan, kus on see numbrikohti, nad lihtsalt panevad kokku seda... (Õ6)

... meil on siin klassis pleedid ja vot see sisse pugeda tunda ennast nagu normaalselt, normaalsete inimestena... (Õ6)

ARUTELU

Õpetajate kogemused hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel kunstitunnis olid läbilõikes sarnased. Keskmise tööstaaž intervjueeritavate seas oli umbes 15 aastat, mille jooksul jõuab koguneda palju erinevaid kogemusi. Huvitav märkamine intervjuude transkriptsioone läbi töödeldes oli, et enamasti, mida pikem tööstaaž seda vähem olid õpetajad teadlikud erinevatest HEV õpilastest. Muidugi leidis ka erandeid, aga need õpetajad olid pingsalt sellega ise tegeleenud, et paremini õpilastest aru saada. Übius jt. (2014) leiavad, et enam ei piisa õpetajal pelgalt ülikooli haridusest, vaid peab pidevalt ise juurde õppima.

Intervjuude käigus paljud õpetajad hakkasid kirjeldama teatud õpilasi, läbi nende oli neil lihtsam enda kogemusi mulle edastada. Kõige rohkem muresid valmistasid kunstiõpetajatele käitumisraskustega õpilased. Nad võtavad tähelepanu vaiksematelt ja neid on raske tunnil häälestada. Kas võib olla, et need õpilased pole leidnud viisi, kuidas kunst saaks olla neile kasulik? Hermon ja Prentice (2003) ütlevad, et läbi kunsti on võimalik kogu enda negatiivne energia välja elada.

Toodi välja ka andekust, kui erivajadust. Õpetajad tahaksid teada, kuidas neid rohkem toetada, sest nagu toovad välja Reis ja McCoach (2002), kui andekatel õpilastel hakkab igav, võib nende ärritus väljenduda nagu aktiivsus – ja tähelepanuhäirega õpilastel.

Positiivsema poole pealt rõhutasid kunstiõpetajad HEV õpilaste siirust ja ausust. Õpetajad kirjeldasid erinevaid edulugusid, kuidas läbi kunstide õpilased hirmudest üle on saanud ja kui suur on nende rõõm, kui midagi õnnestub. Nagu mainib Dewey (2019), et läbi kunsti tegemise on meil kasutusel kõik aistingud, läbi mille me loome kogemuse. Kui õpilase suur hirm saab läbi kunsti hea kogemuse on võimalus, et ta saab hirmust lahti. Üks õpetajatest soovis väga rääkida lugu, kus õpilane kartis õhupalle ja vanemad käskisid õpetajatel vaadata, et kuskil neid ei oleks. See hirm oli nii suur, et ei suutnud olla õhupallidega ühes ruumis, vanemad tavaliselt käisid alati uutes kohtades ees, et laps ei näeks õhupalle. Õpetaja aga leidis, et tuleks leida positiivseid kogemusi õhupallidega ja hakkas läbi nende erinevaid ülesandeid välja mõtlema. Õpilane alguses kaasa ei teinud, aga nähes, kui lõbus teistel on hakkas ta kaasa tegema. Järgmisel suvel jalutas õpilane talle tänaval vastu suur kimp õhupalle käes ja ütles, et ta enam ei karda. See oli tõeline läbi kunsti hirmudest lahti saamise lugu.

Kõige muret tekitavamad olid küsimused, mis puudutasid õpilaste klassidesse jaotamist ja millistele klassidele kunstõpetajad tunde annavad. Mitme õpetaja intervjuust tuli välja, kuidas neil on kaks väikeklassi kokku liidetud või on väikeklass liidetud tavaklassile juurde, mis ajab lõhki kõik ette antud normid. Nagu eelnevalt mainitud, siis väikeklassis on soovituslik kuni neli õpilast, aga õpetajate kirjeldatud liidetud väikeklassides oli kuni 15 õpilast. See on peaaegu neli korda rohkem, kui ette nähtud. Kuigi need õpilased teistes tundides on eraldi, siis miks katsetatakse kaasavat haridust enamasti kunstitunnis? Selline ebaausus jooksis läbi mitmete õpetajate intervjuudest, kuidas aega ja majanduslikke võimalusi „näpistatakse“ just kunsti tunni arvelt. Mitmest intervjuust väljatulnud ebaausus kunstitunni suhtes pani mõtlema, kas kunstõpetajad teavad, mis on nende õigused ja kas nad üldse tunnevad ennast koolikollektiivis väärtustatuna. Mõned õpetajad mainisid, et ei julge isegi enam kooli juhtkonna poole pöörduda.

Paar olukorda, mis kerkisid esile oli sellised, kus need kunstõpetajatele teadmata on mõnel õpilasel järsku kunstitund ära jäetud või nimekirjas on õpilasi, kes kunstis kohal ei käi, aga ometi millegi põhjal tuleb hinnata. Neid olukordi tuleks lähitulevikus rohkem uurida ja kas neid on veel teisteski koolides ette tulnud. Sest tundub, et tegemist on ebaseadusliku olukorraga.

Leidsin oluliseks uurida õpetajate isikliku arvamust kunsti olulisuse kohta HEV õpilaste seas. See küsimus ehmatas paljusid õpetajaid, et kuidas saab keegi selles üldse kahelda. Õpetajad arvasid nagu Ivanova ja Doncheva (2019), et kunst võib aidata igapäeva probleemide korral ja sotsiaalsetes olukordades. Halveson (2021) on öelnud, et samad oskused, mida kasutame kunstis, aitavad meid teistes erialades ja ainetes. Seda leidsid ka õpetajad, et näiteks joonistamises täpsuse ja keskendumise harjutamine on oluline, sest mis amet selliseid oskuseid ei vajaks? Dalke juba aastal 1984 leidis, et kunst aitab parandada puudulikke motoorseid ja akadeemilisi oskuseid. Miks on see ikka veel küsimuseks aastal 2022? Leian, et oluline oleks ka teiste ainete õpetajatele näidata, kuidas nad saaksid läbi kunsti õpilastele paremini erinevaid teemasid selgeks teha.

Nagu eelnevalt mainitud, olid enamasti pikema tööstaažiga kunstõpetajad need, kes teadsid vähem HEV õpilaste eripäradest. See võis tuleneda sellest, et nemad olid vähem saanud/võtnud erinevaid HEV koolitusi. Kivirand jt. (2020) peavad oluliseks, et õpetajatel oleks baasteadmised HEV õpilaste spetsiifikast ning eripedagoogilistest oskustest. Üks võimalustest on teha kohustuslikuks läbida teatud arv HEV koolitusi aastas.

Huvitavaks avastuseks oli see, et õpetajad kes lisaks üldhariduskoolile töötasid ka kunstikoolis olid läbinud rohkem HEV õpilastele suunatud koolitusi. Mitmete koolituste sisu oli väga huvitav näiteks, millal lõppeb teatud rohtude mõju kellajaliselt, enamasti on see siis kui õpilased jõuavad huvikooli. Kunstiga seotud HEV koolitusi oli läbinud ainult paar õpetajat ja neid koolitusi tuli intervjuudest välja täpselt kaks.

Uurides, mida õpetajad vajaksid, et HEV õpilasi kunstitunnis paremini toetada, tuli erinevaid vastuseid ja arvamusi. Oli õpetajaid, kes olid mitmetes koolitustes pettunud ja mõtleksid väga, kas üldse tahaksid kuskile minna. Samas olid õpetajaid, kes käisid võimalikult paljudel HEV õpilastega seotud koolitustel ja seostasid selle ise kunstiga. Seda ei ole raske teha, sest enamasti pidid need koolitused olema seotud käelise arenguga, aga samas sooviks, et oleks rohkem koolitusi, mis oleks veel enam kunstiga seotud.

Need õpetajad, kes leidsid, et neil oleks enda oskustes ja teadmistes midagi vaja arendada, et ennast kindlamalt tunda HEV õpilastega klassi ees, tõid õpetajad mitmeid erinevaid mõtteid, mis koolitused/õpitoad oleksid teretulnud. Kõige populaarsemaks vastuseks oli, kuidas kunstiteraapiaid tunnis rakendada. Samuti käis läbi mõte, kuidas erineval tasemel õpilasi kunstitunnis hinnata.

Uuringu käigus tuli välja mitmeid murekohti, aga samas ka positiivset, kuidas kunstiõpetajad on mitmele murele ise lahenduse leidnud. Kuna õpetajad ikkagi sooviksid koolitusi/töötubasid/kursuseid, mis keskenduksid HEV õpilasele kunstitunnis, tuleks sinna poole edasi hakata liikuma. Samuti tuleb mõelda, miks aastal 2022 ikka peab tõestama kunsti olulisust HEV õpilaste seas, kui uuringud juba seda aastakümneid on esile tõstnud. Kuidas saaks nii, et kunstiõpetajad tunneksid ennast rohkem väärtustatumana?

Õnneks töö käigus sain teada, et ülikoolid on samuti märganud kunstiõpetajate muresid. Hetkel on töös Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia ja kunstide instituudi ning loodus- ja terviseteaduste instituudi projekt, kus töötatakse välja mikrokraadi „Heaolu ja vaimse tervise toetamine läbi loominguuliste tegevuste“, mis võiks aidata kunstiõpetajaid HEV õpilaste õpetamisel.

Seni aga, kui veel pole seda mikrokraadi ja kõikidel õpetajatel pole võimalus ka selles osaleda, siis oleks vaja midagi veel. Intervjuude käigus jäi kõlama kunstitunni mitte tähtsustamine koolide poolt ning et kunstiõpetajad on jäetud tahaplaanile. Edasi tuleks uurida, kas kunstiõpetajad teavad enda õigusi ja oskavad enda ja kunstitunni eest seista. Kui õpetajad on rahul, peegeldub see edasi ka õpilaste heaolule.

Uurimistöö piiranguks võib pidada valimi väiksust, aga kuna tegemist on kvalitatiivse uurimusega siis magistritöö jooksul oli võimalik 11 intervjuuga minna väga sügavuti. Kuigi selle valimiga pole võimalik teha suuri üldistusi, tõi see välja olulisi asju, millele peaks rohkem tähelepanu pöörama. Valimi väiksus ei vähenda töö väärtust, sest see tuleneb meetodist.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk oli teada saada, millised on õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis II ja III kooliastmes, et anda ülevaade kunstiõpetajate vajadustest õpilaste toetamisel. Teema pakkus mulle huvi, kuna praktikakoolides nägin, kuidas kunstiõpetajad HEV õpilastega vaeva näevad mitte just kõige paremates tingimustes. Magistritöö teoreetilises osas on selgitatud, miks kunst on oluline HEV õpilastele ja kuidas nad peaksid klassidesse jaotuma. Hiljem uurimistöös leidsin vastused küsimustele:

1. Millised on õpetajate kogemused HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis?
2. Kuidas on HEV õpilased klassidesse päriselt jaotatud?
3. Miks on kunst HEV õpilastele oluline?
4. Millised on õpetajate vajadused HEV õpilasi õpetades?

Minu fenomenoloogilises kvalitatiivses uurimistöös, kus uurisin õpetajate kogemust HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis osales kokku 11 õpetajat, kelle keskmine tööstaaž oli 15 aastat. Intervjuude käigus, mille eesmärgiks oli teada saada õpetajate kogemust HEV õpilaste õpetamisel küsisin õpetajate arvamusi HEV õpilaste õpetamisest kunstitunnis, kuidas toimub klassidesse jaotamine nende koolis, kunstide olulisus HEV õpilastele, õpetajate haridusteed ja tööstaaži. Praegust tehnoloogia maailma arvestades toimusid osad intervjuud läbi Zoomi.

Kuna õpetajate heaolu peegeldub tagasi õpilastelt, leidsin oluliseks uurida õpetajate kogemusi HEV õpilaste õpetamisel kunstitunnis. Töö käigus leidsin, et HEV õpilaste osakaal Eestis aina tõuseb ning õpetajatel võiks olla rohkem baastadmisi HEV õpilaste spetsiifikast ning eripedagoogilistest oskustest. Maailm on kiires muutumises ning õpetajad peavad selle kõigega kaasas käima.

Nagu teoorias välja tuli jaotab õpilased klassidesse direktor, kes võtab arvesse spetsialistide nõu, et kool toimiks võimalikult hästi. Kahjuks tuli aga minu uurimuses välja, et klassid on pigem ülekoormatud. Eriti väikeklassid, kus on kuni neli korda rohkem õpilasi, kui tohiks olla ja kunstiõpetajatele on langenud suur vastutus. Lisaks sellele, et õpetajatel on suur vastutus jäävad õpilased ilma vajalikust individuaalsest lähenemisest, milleks nad sinna väikeklassi suunati.

Kunsti olulisuses ei kahelnud ükski intervjuus osalenud õpetaja. Seda väidet, et kunst on oluline HEV õpilastele toetasid ka mitmed erinevad teadusallikad erinevatest aastakümnetest.

Kuigi õpetajad on saanud mingil määral HEV õpilastele suunatud koolitusi, siis paljudel olid need siiski kesised või jäid pikkade aastate taha. Vajaduste uurimises tuli välja, et õpetajad osaleksid heameelega kunstile ja HEV õpilastele suunatud koolitustest/õpitubades.

Õpetajate kogemused hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel kunstitunnis olid läbilõikes sarnased. Tekkis palju uusi avastusi ja mõttekohti. Samuti jääb ikka õhku küsimus, miks aastal 2022 ikka peab tõestama kunsti olulisust HEV õpilaste seas, kui uuringud juba seda aastakümneid on esile tõstnud? Tuleb ka mõelda, kuidas kunstiõpetajad ennast rohkem väärtustatuna tunneksid. Väljatoodud mikrokraadist võib olla kasu, aga tuleks ka leida kättesaadavamaid viise, näiteks aidata kunstiõpetajatel seista enda õiguste eest ja kaitsta kunstitunni väärtust.

Käesoleva magistritöö väärtus seisneb selles, et see toob välja praeguse olukorra kunstiklassides ja õpetajate kogemustes. Kuigi HEV õpilaste arv tõuseb ja tuleb keskenduda ka neile, ei saa unustada, et suuresti seisneb õpilaste heaolu õpetaja omast.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 44, No. 4, 511-523. Allikas: http://explore.bl.uk/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&gathStatTab=true&ct=display&fn=search&doc=ETOCvdc_100032892860.0x000001&indx=1&recIds=ETOCvdc_100032892860.0x000001
- Alter-Muri, S. B. (2017). Art Education and Art Therapy Strategies for Autism Spectrum Disorder Students. *Art Education*, Volume 70, Issue 5, 20-25. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1080/00043125.2017.1335536>
- Anghel, O. I. (2017). 5. Study of Arts Teachers' Vision on Supporting "Artistic Talent". *Review of Artistic Education* no. 14, 271- 276. doi:<https://doi.org/10.1515/rae-2017-0033>
- Beveridge, S. (1999). *Special Educational Needs In Schools*. Routledge.
- Bresler, L. (1994). Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *STUDIES in Art Education*, 35 (2), 90-104. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.2307/1320823>
- Coleman, M. B., Cramer, E. S., Park, Y., & Bell, S. M. (2015). *Art Educators' Use of Adaptations, Assistive Technology, and Special Education Supports for Students with Physical, Visual, Severe and Multiple Disabilities*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10882-015-9440-6>
- Corradi, S., Crippa, C. M., Drășutè, V., Sgaramella, T. M., & Ferrari, L. (2022). Arts for Inclusive Education: Insights From the Incea+ Project. *Journal of Higher Education Theory and Practice* Vol. 22, 92-105. doi:<https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i1.4966>
- Dalke, C. (1984). There Are No Cows Here: Art and Special Education Together at Last. *Art Education*, 6-9. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.2307/3192771>
- Dewey, J. (2019). *Kunst kui kogemus*. Tallinna Ülikool.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset - Updated Edition: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Little, Brown Book Group.

- Earle, K., & Curry, G. (2018). *Addressing Special Educational Needs and Disability in the Curriculum: Art*. Routledge.
- Eisner, E. W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts, Vol. 80, No. 5*, 340-344. Allikas: <https://www.jstor.org/stable/41483337>
- EKI. (2009). [EKSS] "Eesti keele seletav sõnaraamat" 2009. Allikas: Eesti Keele Instituut: <https://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=kogemus&F=M>
- EKI. (kuupäev puudub). *Haridussõnastik*. Allikas: Eesti Keele Instituut: <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education volume 23*. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Gross, M. K. (2021). Inclusive Artmaking in High School Visual Arts Classes. *Studies in Art Education*, 162-177. doi:<https://doi.org/10.1080/00393541.2021.1896251>
- Gullatt, D. E. (2008). *Enhancing Student Learning*.
- Gulliford, R., & Upton, G. (1992). *Special Educational Needs*. Routledge.
- Gurney, P. W. (2019). *Self-esteem in children with special educational needs*. Routledge.
- Haaristo, H.-S., Masso, M., & Veldre, V. (2016). *Terviseseisundist või puudest tingitud erivajadustega noorte siirdumine koolist tööle*. Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Halverson, E. R. (2021). How arts practices can be the foundation of teaching and learning. (H. Korbey, Intervjueeriija)
- Haridus- ja noorteamet. (2022). *Kaasav haridus*. Allikas: Haridus- ja noorteamet: <https://harno.ee/kaasav-haridus>
- Haridus- ja teadusministeerium. (2021). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Allikas: Haridus- ja teadusministeerium: <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Havrylkevych, V., Podkorytova, L., Danylchuk, L., Romanovska, L., Kravchyna, T., & Chovgan, O. (2021). Psychological Correction of Parents' Attitude to Their Children with Special Educational Needs by Means of Art Therapy. *BRAIN. Broad Research*

in Artificial Intelligence and Neuroscience Volume 12, Issue 1, 154-171.
doi:<https://doi.org/10.18662/brain/12.1/176>

Hermon, A., & Prentice, R. (2003). Positively Different: Art and Design in Special Education. *International Journal of Art & Design Education, Vol. 22 Issue 3*, 269-277. Allikas:

http://explore.bl.uk/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&gathStatTab=true&ct=display&fn=search&doc=ETOCRN147974149&indx=1&recIds=ETOCRN147974149

Hirv, L. (2018). *Vabastava joonistamise meetodi mõju õpilaste hoiakutele ja kaasa tegemisele kunstitunnis*. Magistritöö.

Holochwost, S. J., Goldstein, T. R., & Wolf, D. P. (2021). Delineating the Benefits of Arts Education for Children's Socioemotional Development. *Frontiers in Psychology, Volume 12*, 1-11. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>

Ivanova, E., & Doncheva, J. (2019). *Modeling of educational and creative environment for children with special educational needs*. The World Conference on Research in teaching and education. Allikas: https://www.researchgate.net/profile/Julia-Doncheva/publication/338345832_Modeling_of_educational_and_creative_environment_for_children_with_special_educational_needs/links/5e0e6051a6fdcc28375281f5/Modeling-of-educational-and-creative-environment-for-chil

Juske, A. (2004). *Joonistav laps*. Eesti Kunstiakadeemia.

Kallaste, E. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Eesti Rakendusuuringu Keskus Central.

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 8(1)*, 48-71.

Kõrgesaar, J. (2020). Inimliku mitmekesisuse ulatus ja hariduslike erivajadustega inimesed. rmt: J. Kõrgesaar, *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse* (lk 9-31). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Köster, A. (2013). *Seoseid loov kunstiharidus*. Sally Studio.

- Lee, S.-L., & Liu, H.-L. A. (2016). A pilot study of art therapy for children with special educational needs in Hong Kong. *The Arts in Psychotherapy, Volume 51*, 24-29. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1016/j.aip.2016.08.005>
- Lerner, J. (2000). Widening age span of the learning disabilities population. rmt: *Learning Disabilities. Theories, diagnosis, and teaching strategies* (lk 19- 23).
- May, D. C. (1976). Integration of Art Education into Special Education Programs. *Art Education, Vol. 29, No. 4*, 16-20. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.2307/3192160>
- Montgomery, D. (2003). Introduction: Giftedness and talent . rmt: *Gifted & Talented Children with Special Educational Needs* (lk 1-5). David Fulton Publishers Ltd.
- Musneckiene, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania. *JETEN, Vol. 15*, 18-29. Allikas: <https://doaj.org/article/ebcc46ebdab443dc82c5386732ae2c0d>
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education, Volume 33, Issue 2*, 76-81. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>
- Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 6, Number 3*, 116-124. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00069.x>
- Norwich, B., & Lewis, A. (2001). Mapping a Pedagogy for Special Educational Needs. *British Educational Research Journal, Vol. 27 , No. 3*, 313- 329. doi:<https://doi.org/10.1080/01411920120048322>
- Organization, W. H. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*.
- Peter, M. (2018). *Art for All – I The Framework*. Routledge.
- Potash, J. S. (2021). Special Issue on Art Therapy Education. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 38(1)*, 3-4. doi:<https://doi.org/10.1080/07421656.2021.1887684>

- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Ainevaldkond „Kunstiained”*. Allikas: RT I, 14.01.2011, 1: <https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/1230/4202/1010/1m%20lisa6.pdf#>
- Ratnik, M. (2021). *Kunstide rakendamine õpilaste heaolu toetamisel koolis*. Doktoritöö.
- Reis, S. M., & McCoach, B. D. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. doi:https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5
- Richardson, J. G. (1994). Common, Delinquent, and Special: On the Formalization of Common Schooling in the American States. *American Educational Research Journal* Volume 31, no. 4, 695-723. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.2307/1163391>
- Rihter, J., & Potočnik, R. (2022). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 235-248. doi:<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Rihter, J., Babuder, M. K., & Selan, J. (2021). Competence of Slovenian art teachers in working with pupils with special educational needs. *Educational Studies*. doi:<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1873740>
- Rogers, B. (2006). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikool.
- Roncaglia, I. (2018). Performing Arts: Benefits and Potentials Within Special Education and ASCs. *Psychological Thought*, Vol. 11(1), 1-8. doi:<https://doi.org/10.5964/psyc.v11i1.244>
- Rose, R., & Howley, M. (2007). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. Paul Chapman Publishing.
- Räis, M. L., & Sõmer, M. (2016). *Eesti Rakendusüuringute keskus Centar*. Allikas: Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus: <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraport-Tahenduslikkus-final.pdf>
- Rüütel, E. (2018). Kunstid õpetaja portfellis. *Õpetajate leht*.
- Saarnivaara, M., & Varto, J. (2005). Art Education as a Trap. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 49, No. 5, 487-501. Allikas:

http://explore.bl.uk/primo_library/libweb/action/display.do?tabs=detailsTab&gathStatTab=true&ct=display&fn=search&doc=ETOCRN175480650&indx=1&recIds=ETOCRN175480650

Salome, R. A. (1974). Identifying and Instructing the Gifted in Art. *Art Education Vol. 27, No. 3*. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.2307/3191939>

Samaritter, R. (2018). The Aesthetic Turn in Mental Health: Reflections on an Explorative Study into Practices in the Arts Therapies. *Behavioral Sciences, 8(4)*. doi:<https://doi.org/10.3390/bs8040041>

Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., & Hansson, S. (2021). The arts: a precious part of special education? How principals value and organise arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education VOL. 36, NO. 3*, 454- 468. doi:<https://doi-org.ezproxy.tlu.ee/10.1080/08856257.2020.1764809>

Valdmets, M. (2021). *Kunstitegevused kõneprobleemidega õpilaste suulise eneseväljendusoskuse toetajana*. Magistritöö.

Võgotski, L. S. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. TLÜ Kirjastus.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. SA Innove.

LISA 1 Intervjuu nõustumise küsimustik

Magistritöö intervjuu kunstiõpetajatele

Tere!

Soovin magistritöö raames läbi viia intervjuu, mis uurib õpetaja kogemust hariduslike erivajadustega õppijate õpetamisest kunstitunnis II ja III kooliastmes.

Intervjuu keskendub õpetaja kogemustele ja vajadustele, mis on seotud hariduslike erivajadustega õppijate õpetamisel. Soovin teada saada, kuidas on hetke olukord koolides ja millist tuge õpetajad vajaksid. Lisaks küsitakse intervjuu käigus kooli korraldusliku poole kohta.

Intervjuu salvestatakse ja hiljem transkribeeritakse. Salvestusi ja transkribeeritud teksti hoitakse uurija arvutis kinnises kaustas. Hiljem magistritöös andmeid kajastades pole isikud tuvastatavad. Peale intervjuu salvestamist on võimalik oma osalusest loobuda kuni 10.04.2022.

Parimat soovides
Triin Resik

Meil *

Sobilik e-posti aadress

See vorm kogub e-posti aadresse. [Muuda seadeid](#)

Teie nimi ja kooli nimi, et teaksin kuhu ja kelle poole pöörduda. *

Pikk vastuse tekst

Kas oleksite nõus intervjuus osalema? *

Jah

Ei

Intervjuud vahemikus 15.03.2022- 12.04.2022

Kirjeldus (valikuline)

Kas silmas-silma või Zoomis? *

Silmast-silma

Zoom

Lisage 2-3 kuupäeva ja kellaaega vahemikus 15.03.2022- 12.04.2022, millal Teile sobiks intervjuul *
osaleda (~30 minutit).

Pikk vastuse tekst

LISA 2 Intervjuu küsimused

Vahest mõni õpetaja vastas juba küsimusele teise küsimuse käigus. Hoidsin intervjuu avatuna, aga lähtusin nendest küsimustest.

Sissejuhatus:

- Kui ütlen, õpetajate kogemus hariduslike erivajadustega õppijate õpetamisel kunstitunnis, mis mõtted või küsimused Teil esimesena tekivad? Näiteid?

Korralduslik pool:

- Kuidas saab kool hakkama erinevate HEV õpilastega? Näiteid?
- Kuidas toimib kolleegidega omavaheline koostöö, kui mõne õpilasega on probleeme? Näiteid.
- Kas tunned, et kooli juhtkond on piisavalt abiks, kui küsimus puudutab HEV õpilasi ja õppekorraldust? Kuidas saaks rohkem olla?
- Kas kunst on arvestuslik või hindeline? Miks?

Õppetöö:

- Milliseid klasse õpetad? (tavaklass, tavaklass + HEV, väikeklassid, individuaaltunnid...)
- Milliste HEV õpilastega oled kokku puutunud kunstitunnis?
- Kui palju kohandad tunde vastavalt õpilaste vajadustele? Too mõni näide.
- Kuidas on kunst HEV õpilaste jaoks oluline?
- Kuidas saab läbi kunstide tegemise HEV õpilasi toetada?
- Kas seinal näidatakse ainult "parimate töid või kõigi?
- Kuidas teed kindlaks, et õpitu on jõudnud kõikide õpilasteni? (Ei küsinud kõigi käest)

Õpetaja:

- Milline on olnud Sinu haridustee?
- Kui pikk on olnud tööstaaž?
- Kuidas suhtud, kui järsku lisatakse klassi juurde mõni HEV õpilane? (Ei küsinud kõigi käest)
- Kas oled läbinud koolitusi, mis keskenduvad HEV õpilastele? Kui jah, milliseid? Kui ei, kas sooviksid ja milliseid?
- Mis on olnud suurimad raskused HEV õpilaste toetamisel?
- Mis on olnud suurimad rõõmud HEV õpilaste toetamisel?
- Mida oleks Sul vaja, et tunda ennast kindlamalt HEV õpilasi õpetades kunstitunnis?

LISA 3 Koodipuu

