

TARTU ÜLIKOOL  
Pärnu kolledž  
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Hanna Rätsep

**KAASAVA HARIDUSE MITMETAHULISUS  
TORI PÕHIKOOLI NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Anne Rähn

Pärnu 2019

Soovitan suunata kaitsmisele .....

(Juhendaja allkiri)

Kaitsmisele lubatud “.....“ ..... a.

TÜ Pärnu kolledži Sotsiaaltöö korralduse osakonna juhataja

.....

(osakonna juhataja nimi ja allkiri)

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

.....

(töö autori allkiri)

## SISUKORD

Sissejuhatus .....	4
1. Teoreetiline ülevaade kaasava hariduse osast hariduspoliitikas.....	7
1.1. Kaasava hariduse kontseptsioon.....	7
1.2. Hariduspoliitika ja kaasav haridus Põhjamaades .....	9
1.3. Kaasava hariduse kogemus Eestis.....	12
1.4. Kaasava hariduse mitmetahulisus .....	17
2. Uurimus kaasava hariduse mõjust Tori põhikoolis .....	22
2.1. Ülevaade kaasavast haridusest Tori Põhikoolis .....	22
2.2. Uuringu meetoodika ja valimi kirjeldus.....	24
2.3. Uuringu tulemused ja analüüs .....	26
2.3.1. Kaasava hariduse teadlikkus õpetajate, vanemate ja laste seas.....	26
2.3.2. Õpetajate oskused ja nende teostamine.....	28
2.3.3. Laste koostöö .....	30
2.3.4. Võrgustiku koostöö .....	32
2.3.5. Tugisüsteemid ja nende puudused .....	34
2.4. Järeldused, ettepanekud ja arutelu.....	36
Kokkuvõte .....	42
Viidatud allikad.....	44
Lisad.....	48
Lisa 1. Õpetajate küsimustik .....	49
Lisa 2. Õpilaste küsimustik .....	50
Lisa 3. Lastevanemate küsimustik .....	51
Summary .....	52

## SISSEJUHATUS

Eestis on kombeks kõnelda, et eestlane on hariduse usku. See usk sai alguse juba siis kui J.V.Jannsen oma „Perno Postimehes“ manitses inimesi endid harima sõnadega „... ärgem tundkem häbi selle pärast, et me eestlased oleme, vaid selle pärast, et me harimatud oleme!“ (Vahtre, 1997, lk 64–65) ja on jätkunud tänase päevani. Täna räägitakse Eestis haridusest kui inimõigusest ja seetõttu on kogu koolivõrgu kujundamisel määravaks, et iga kooliealine laps, seal-hulgas ka haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) laps, saaks õppida koos eakaaslastega oma kodule kõige lähemas koolis. HEV õpilase õppekorraldus lähtub kaasava hariduse põhimõtetest. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018a)

Haridus- ja Teadusministeeriumi 2018. a koolivõrgu programmi mõõdik näitab, et aastal 2014 oli Eestis 36 haridusliku erivajadusega õpilastele mõeldud kooli, aga aastaks 2020 peaks neid olema 26 (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018b). Erivajadustega lastele mõeldud koole on üha vähem ja seetõttu on erivajadustega õpilaste arv tavakoolides veelgi suurenemas. Juba 2016. a õppis tavakoolis 95% HEV1 (HEV1 – täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi vajavad õpilased) ja 25% HEV2 (HEV2 – rasked hariduslikud erivajadused) lastest. Eesmärk on kaasatavust veelgi suurendada (Haridus- ja Teadusministeerium, 2016, lk 48).

Kaasav haridus on üheks võtmeideeks riiklikus haridusstrateegias 2020 (Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu, & Eesti Haridusfoorum, 2014). UNESCO Salamanca deklaratsioonis on välja toodud, et iga laps on eriline, erinevate huvide ja vajadustega. Haridussüsteem peaks olema loodud ning lähtuma lapsest ja tema vajadustest. Haridusliku erivajadusega lastel peab olema võimalus õppida kodukoha lähedases tavakoolis. (UNESCO, 1994, lk 8) Vastavateemalist kirjandust uurides torkab silma, et erivajaduse all mõeldakse sageli HEV lapsi, kes õpivad lihtsustatud õppekava (LÕK-i) järgi, aga palju vähem räägitakse sellest, et hariduslik erivajadus on ka andekal lapsel, isiksus- ja käitumishäirega lapsel, autismispektrihäiretega lapsel (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016, lk 21) ja seda loetelu saaks veel jätkata.

Koolis ühes klassis õpib arvestatav hulk riiklikku õppekava (RÕK-i) järgivaid õpilasi. Põhikoolis toimub õppetöö ühes klassiruumis, kus on kuni 24 last, kelle hulka kuuluvad ka erivajadusega õpilased. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Laste arengust lähtuvalt on oluline jälgida, kas ja kuidas suudab õpetaja niisugustes tingimustes osutada piisavat tähelepanu ja tuge kõigile lastele ning kas selline sümbioos on üksteist toetav või pigem arengut pärssiv.

Lõputöö eesmärgiks on analüüsida riiklikul õppekaval õppivate õpilaste ja erivajadustega õpilaste osalemist ühtses protsessis, kus õppetööd korraldab üks õpetaja. Saadud tulemuste põhjal anda soovitusi kõigile protsessiga seotud osapooltele: õpetajatele, kooli juhtkonnale ja lapsevanematele.

Uurimisküsimus: Kuidas mõjutab riiklikku õppekava läbivat õpilast erivajadusega õpilase kaasamine õppetöös, vabaaja keskkonnas ning kooli- ja klassiüritustel ning õpetaja ja lapsevanema roll selles Tori Põhikooli näitel?

Uurimisülesanded:

- Anda ülevaade kaasava hariduse temaatilisest kirjandusest;
- kavandada ja läbi viia selle teemaline uuring;
- leida seoseid, kuivõrd õppeprotsessis osalejate rahulolu on seotud HEV õpilaste hulgaga klassis;
- analüüsida, kuivõrd riiklikul õppekaval õppivad õpilased saavad vajalikku tähelepanu ja tuge õppeprotsessis, kuhu on kaasatud HEV õpilased;
- selgitada välja, kas ja kuivõrd erinevat tüüpi erivajaduse käitumismudelid on tajutavad kaasõpilastele eelkõige õppeprotsessis ja tunnivälisel ajal;
- kasutades uurimisandmeid, anda soovitusi õpetajatele, kooli juhtkonnale ja lapsevanematele.

Uurimisülesannete lahendamiseks otsis autor temaatilisi veebipõhiseid artikleid ja erinevate spetsialistide poolt koostatud raamatuid. Lisaks otsiti paralleele Soome, Rootsi ja Norraga ning toodi välja nende riikide näiteid. Eesti kaasava hariduse teemat käsitledes kasutati Eesti Rakendusuuringute Keskuse Centar uuringuid ja vastavateemalisi teadustöid. Uurimuslik osa loodi teooria materjalide põhjal.

Töö koosneb kahest peatükist – esimene peatükk annab teoreetilise ülevaate kaasava hariduse osast hariduspoliitikas. Alapeatükkides on välja toodud kaasava hariduse kontseptsioon, Põhjamaade praktikad ja näited, Eesti kaasava hariduse kogemus ning selle kõige mitmetahulisus. Töö teine peatükk keskendub empiirilisele uurimusele kaasava hariduse mõjust Tori Põhikoolis. Alapeatükkidena on välja toodud kooli tutvustus lähtuvalt teemast, uurimise tulemused, järeldused ja ettepanekud. Lõputöös keskendutakse kaasamise mitmetahulisusele, see tähendab selgitatakse välja, kuidas paistab kaasamine õpetajate ja vanemate silmade läbi ning nende laste silmade läbi, kellele ei ole ühtegi erivajadust määratud. Lisaks tuleb kaasava hariduse mitmetahulisus välja positiivsete ja negatiivsete kogemuste näol.

# 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE KAASAVA HARIDUSE OSAST HARIDUSPOLIITIKAS

## 1.1. Kaasava hariduse kontseptsioon

Järjest enam riike maailmas liigub kaasava hariduse mitmekülgsema mõistmise suunas. Ühes rühmas töötavate õpilaste erilisust ja mitmekesisust peetakse loomulikuks ning see on protsessis osalevate õppijate jaoks pigem rikastav. Seega aitab kaasamine hariduse üldist kvaliteeti tõsta ning see on vahendiks, mis suurendab kõigi õpilaste saavutusi haridusele juurdepääsu, osaluse (kõigile tagatud õppekvaliteet) ja õppeprotsessis osalemise tulemusel saavutatud kõrgema harituse kaudu (Euroopa Eriõppe..., 2014, lk 11).

Teooria rakendamisel praktikasse tuleb aga tunnistada, et kõik riigid, kes on Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri liikmed (kuhu kuuluvad alates 2009.a ka Eesti ja Soome) on oma arengus erinevates etappides. Riigiti on väga erinev ka hariduslike erivajadustega õpilaste arv kohustusliku hariduse tasemel. Agentuuri töö juhtpõhimõtte kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel (Euroopa Eripedagoogika..., 2009, lk 8) rõhutab õpilasekeskset ja personaliseeritud lähenemist õpetamisele, õppimist toetavat õpetaja hindamist ning tihedat koostööd perekondadega. Eelpooltoodud meetmed võimaldavad parandada hariduse kvaliteeti. (Euroopa Eriõppe..., 2014, lk 12)

Kaasava hariduse kvaliteedi edendamiseks on vajalikud selgelt sõnastatud poliitika, õppijat ja õpetajat toetavad tugistruktuurid ning paindlik rahastamissüsteem (lähtuvalt piirkonna eripärast). Õppijate arengu toetamisel on oluliseks märksõnaks osalus. Eeldatakse, et õppijat puudutavate otsuste vastuvõtmisel võtavad juhirolli üha enam õpetajad, õppijad ja nende pered, kes omakorda teevad koostööd eri valdkondade spetsialistidega. Selline eeldus nõuab aga põhjalikku muutust kõigi osapoolte hoiakutes. (Euroopa Eripedagoogika..., 2009, lk 15)

Laste ja noorte inimeste elu mõjutavad samaaegselt nii kool kui ka kodu. Et luua lapse arengu jaoks tervislik ja terviklik keskkond oleks väga oluline, et need kaks üksust teeksid omavahel tihedat koostööd. Õpetaja, kes teeb koostööd lapse koduga, saab lapsest rohkem teadmisi. See aitab last paremini juhendada, tööd planeerida ja erinevaid lähenemisi rakendada. Kõige suuremat rolli HEV õpilase kaasamises mängib õpetaja, sest tema puutub õpilasega kõige rohkem kokku (Nukka, 2018, lk 23). Esmased ja kodused vastutajad lapsel või noorel on tema vanemad/hooldajad. Kooli ülesanne on toetada kodu, samaaegselt vastutades õpilase hariduse ja kaasatuse eest koolikogukonna liikmena. Nii saavad kaks keskkonda toetada üksteist selleks, et lapsed saaksid sihipäraselt õppida. Selle ühisvastutuse alla kuuluva hariduse eesmärk on edendada lapse või noore õppe eeldusi, samuti suurendada tema turvalisuse ja heaolu tunnet koolis. (Järvinen, 2007, lk 9)

Kaasavat haridust hakati esmalt arendama koolieelses- ja põhihariduses. Aastatega on kaasava hariduse põhimõtted ja võtted järjest enam kandunud ka kutse- ja kõrghariduse konteksti. Täieliku kaasava hariduseni on siiski veel pikk tee minna ning ületada tuleb mitmeid probleeme, et kooskõlastada hariduslikud praktikad kaasava hariduse põhimõtetega. (Moriña, 2017, lk 4)

Klassiruumis, kus järgitakse kaasava hariduse põhimõtteid, on HEV õpilane, vaatamata erivajaduse iseloomule ja suurusele, oodatud ja hinnatud liige. Seda õpilast õpetab tavaõpetaja, keda vajadusel toetatakse. HEV õpilane õpib võimalusel tava õppekava järgi, loob sõprussuhteid ning panustab klassi ühistegevusse vastavalt oma võimetele. Samuti lööb ta kaasa koolikogukonna tegevustes vastavalt oma huvidele. Nii areneb ta koos eakaaslastega lasteaiast kuni keskkoolini. (Loreman, 2007, lk 23)

Kool on institutsioon, mille töö on reglementeeritud erinevate eeskirjade ja nõuetega. Nii on koolides kehtestatud tervisekaitseõuded, mis kehtivad kõigile samaväärselt. Näiteks peab klassiruumis olema vähemalt 19 °C sooja, kõikides õpperuumides peab olema loomulik valgustus ja tehisvalgustus, kõigile peab olema tagatud turvaline ja õpilase kasvust lähtuv koolipink. (Tervisekaitseõuded koolidele, 2013) Neid asju on palju, mis seaduses on kirjas ja kehtivad kõigile õpilastele, aga lisaks kõigele sellele on määratletud ka HEV õpilastele mõeldud tugimeetmed, mis on neile olulised ja mida peaks kool

suutma võimalikult suures ulatuses täita. Tugimeetmed on järgnevad (National Council for Special Education, 2013, lk 55–56):

- abitehnoloogia;
- spetsiaalsed seadmed;
- vajadusel koolihoone kohandused (lift, kaldtee);
- vajadusel eriõppekava;
- tugiisik;
- nõustamine.

Iga õpilase ja ka lapsevanema esimesi eelistusi on, et laps saaks oma kodus elada ja kodu lähedal koolis käia. Sellega seostuvalt saaks laps kvaliteetset haridust ja olenemata erivajaduse liigist, oleksid tekkivad kulutused madalad. Õpilastele, kellel on meditsiiniline erivajadus, tähendab see tervet hulka erinevate täiendavate tingimuste loomist: toetav personal koolis, lisapersonal, lisateenused ja tooted. See, et laps saab käia kodulähedases koolis on nii lapsele kui ka vanemale kergem ja kindlam variant, aga samas koolile päris suur väljakutse saavutada ülalmainitud tugimeetmed. (Poliitikauuringute keskus PRAXIS, 2011, lk 9–10)

Eelpool toodud infole tuginedes saab väita, et probleemidele tuleb komplekselt läheneda. Seega, kui riik suudab need täiendavad tingimused luua, muutub kogukonna suhtumine erivajadustega inimestesse. Võetakse rohkem kuulda erivajadusega last, sellest tulenevalt on lootust, et jõutakse püstitatud eesmärgi- kaasava koolini.

## **1.2. Hariduspoliitika ja kaasav haridus Põhjamaades**

Rahvusvahelises perspektiivis ei ole kahtlust, et puuetega laste ja nende perede elukvaliteet ja elutingimused on kõige paremad just Põhjamaades. Põhjamaade mudelis on esmatähtis kaasava hariduse põhimõte sotsiaalsest integreerimisest ja võimalusest kodukohale võimalikult lähedases koolis hariduse saamine. Teiseks on perekonna tähtsuse rõhutamine erivajadusega lapse arengus. Neil peab olema võimalus kasvada koos oma perega. Inimõiguste perspektiivis on see oluline nüanss. Põhjamaades on toimunud suur areng kaasatuse tasemes, seepärast on nad eeskujuks paljudele riikidele maailmas. (Haug, 2016, lk 292)

Kohandatud õpe ja kaasav kool on eesmärgid, mille poole püüdlevad kõik Põhjamaad. Samas, näiteks Norra on tegelenud kaasava hariduse arendamisega aastakümneid kauem kui Eesti. Aastal 2004 anti Eestis välja sarja „XXI sajandi kool“ raames raamat „Kohandatud õpe ja kaasav kool“, mis annab ülevaate Norra kooliuuenduse ühiskondlikust kontekstist, teooriataustast, barjääridest ning annab juhised, kuidas saab koolipraktikat parendada. (Skogen & Holmberg, 2004, lk 7–9) Eripedagoogikaprofessor Jaan Kõrgesaar on kirjutanud raamatu eessõnas, et Eestil seisavad ees samad väljakutsed ja probleemid, mis Norral 20 aastat tagasi.

Norra koolis peetakse esmatähtsaks iga õppuri isiklikku ja sotsiaalset arengut, mitte konkreetsete ainete omandamist. Õppe mõiste on omandanud hoopis teistsuguse tähenduse kui varem. Koolile on antud eelkõige kasvatuslik roll, mille tõhusust näitab see, kuidas õppurid tulevikus oma era- ja tööeluga hakkama saavad ning millisel määral on nad võimelised koos teistega erinevaid väljakutseid vastu võtma. Norra hariduspoliitika tõstab esile piirkondliku kuuluvuse väärtust ja soodustab tegevusi, mis aitavad inimesi lähikeskkonnaga siduda. Kaasamise määra kriteeriumiteks Norra koolis on ühtekuuluvustunne, osalus ja kaasvastutus. Nende kolme kriteeriumi põhjal on võimalik kindlaks teha, kas koolil on õnnestunud kaasamine või mitte. (Skogen & Holmberg, 2004, lk 38–39)

Kui tegemist on õpilastega, kes vajavad eritoetust või on erivajadusega, siis Rootsi kohustuslikku koolisüsteemi peetakse mõnikord ühesuunaliseks süsteemiks. Alates 1990. aastate algusest on Rootsi koolisüsteem läbinud põhjalikud muutused nagu ka mitmed teised Euroopa haridussüsteemid. Tsentraliseeritud koolisüsteem muutus süsteemiks, kus riik seab ainult eesmärgid. Kohalikud sidusrühmad määravad kindlaks eesmärkide saavutamiseks kasutatavad vahendid. Vanad kontseptsioonid, nagu integratsioon ja süvalaiendamine, keskendusid sellele, kuidas erinevad osad integreerida tervikuks. Kaasamine püüdis põhineda aga kahel tähtsalt teguril: lapsed on erinevad ja neid erinevusi peetakse varadeks, mitte lisandunud kohustusteks. (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011, lk 542–543)

Soomes on vajadus erihariduslikele teenustele määratud põhiliselt koolisiseselt, vastavalt erivaldkondade esindajate, sealhulgas õpetajate, eripedagoogide ja lapsevanemate vaadetele. Selline lähenemine tähendab, et nendele teenustele ligipääsuks ei ole ametlik

diagnoos vajalik. Samuti tähendab see, et puuduvad ametlikud kriteeriumid teenuste kasutamiseks. Koolides pakutav eriharidus ja teenused on kõigile tasuta. Arstide või psühholoogide hinnangut ja spetsiifilist diagnoosi on vaja vaid väljaspool koolisüsteemi pakutavate lisateenuste puhul. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs, 2016, lk 60)

Maria Jürimäe (2017) analüüs põhikooli riikliku õppekava ja lihtsustatud õppekava vahel näitab, et õppekavadel on palju sarnasusi ja erinevused võivad olla vaid väikesed asjad. Soome õpetajate lähenemine on selline, et kõik tunneksid end samade õiguste ja väärtustega õpilastena. Võib juhtuda, et madala vaimse puudega lapse võimekus ei lase tal sammu pidada teistega, mistõttu tuleb talle kohe algusest peale tugi leida. Nii mõnedki raskused on ületatavad õigeaegselt pakutud sobiva toega (näiteks erispetsialist). Suur abi on ka tehnoloogiast. Näiteks düsleksik saab kasutada arvutit, mis loeb talle teksti ette. Õpetades HEV lapsi juba varases eas abivahendeid kasutama, on suurem potentsiaal neil hilisemas elus hästi hakkama saada. See kõik on normaalne, et vahel on vaja abivahendeid, mõni vajab prille, aga teisel on vaja ratastooli. Neid tuleb lihtsalt osata enda jaoks hästi käsitleda. (Jürimäe, 2017, lk 64)

Erivajadustega laste õpetamiseks on vajalikud muuhulgas ka spetsiifilised oskused ja seega vajavad õpetajad koolitusi. Rootsis on kaks erinevat koolitusprogrammi eripedagoogi hariduse omandamiseks: erihariduse programm ja spetsiaalse õpetajakoolituse programm. Need on mõeldud vähemalt kolmeaastase töökogemusega õpetajatele. Eripedagoogi üheks ülesandeks on anda nõu õpetajatele, kes töötavad erivajadustega õpilastega. (Takala & Ahl, 2014, lk 65–67)

Soomes pakuvad kolm ülikooli eripedagoogi õpinguid. Seal töötavad eripedagoogid väikeste rühmadega (2–10 last) ja vajadusel teevad koostööd klassiõpetajaga. Soomes ei ole pea ühtegi eriõpetajat, kes töötaks täistööajaga. (Takala & Ahl, 2014, lk 65–67)

Üldiselt on kõige suuremaks probleemiks aeg; see hõlmab nii ajanappust õpilastega tegelemiseks kui ka dokumentatsiooni korrashoidu või kolleegidele nõu andmist. Nii kannatavad kõik osapooled ja kuna eripedagooge on tööl vähe, peamiselt üks, siis puudub võimalus teha koostööd sama eriala problemaatikat mõistva inimesega. Seetõttu on probleem kõiki osapooli kahjustav ja ei vii sageli positiivse tulemuseni. (Takala & Ahl, 2014, lk 67–68)

Soome põhikooli süsteemist on suur sektor eraldatud erihariduse jaoks. Erikoolide arvukus on kahanenud, aga suur osa õpilasi on üle viidud tavakoolidesse, eriklassidesse. Soomes on taoliste klasside arvukus ka kõige suurem Euroopas. (Saloviita, 2018, lk 4) Viimased uuringud on viidanud, et haridustöötajate professionaalne väljaõpe ei ole piisav, et korralikult kaasavat haridust rakendada. Idee kaasavast haridusest ei ole praktikas eriliselt muutnud HEV õpilaste õpetamist tavaklassides. Põhiliseks põhjuseks on õpetajate mittevastav kvalifikatsioon sellel alal. (Paju, Rätty, Pirrtimaa & Kontu, 2016, lk 801)

Toetudes eelpool toodule saab väita, et Põhjamaades on kaasavas hariduses teedrajav töö juba tehtud. Analüüsides tulevad esile ka kitsaskohad. Eestil on siit vaid õppida ning lähtuvalt oma haridussüsteemi korraldusest, rahalistest võimalustest ja parimaid praktikaid eeskujuks võttes oma teed käia.

### **1.3. Kaasava hariduse kogemus Eestis**

Eestis on järjest rohkem hakatud rõhutama, et kool peab olema lapsesõbralik. Kui püüda seda mõistet lahti seletada, siis võiks arvata, et lapsesõbralikkuse all mõeldakse, et kool peaks olema mugav, turvaline ja meeldiv koht. Kuna kooli peamine ülesanne on aga noore inimese eluks ettevalmistamine, siis päris nii see olla ei saaks, mugavus ja meeldivus on siiski teisejärgulised. Kui koolielu oleks nii lihtne ja „lilleline“, siis oleks noored ellu astudes, see tähendab iseseisvat elu alustades, emotsionaalselt nõrgemad ja pettuksid kergemini. Kooli minnakse reeglina õhinaga, aga esimestel ebaõnnestumistel on tugevad ja kestvad tagajärjed. Siin peakski koolikogukond olema lapsele toeks. Last tuleb õpetada, kuidas raskustest üle saada. Kui see töö on hariduse esimeses astmes tõhus olnud, siis peetakse ebaõnnestumisi elu osaks ja ollakse ka peale kooli valmis pingutama ning komistuskive ületama. (Leino, 2004, lk 16–17)

Kasvatusteadlased on väitnud, et sotsiaalse olendina on lapse elus kesksel kohal tema sotsiaalsus, see tähendab tema kujunemine isiksuseks ja kodanikuks. Sotsiaalse keskkonna moodustavad inimsuhted, käitumisnormid- ja tavad. Üks lapse arengu näitaja ongi sotsialiseerumine ehk siis kohanemine ümbritseva maailmaga. Keskkonna ja tingimused loovad lapsele aga täiskasvanud, kes teda igapäevaselt ümbritsevad (Kera, 2004, lk 7)

Inimeste sotsiaalsus mõjutab ühiskonda tervikuna. See tähendab, et iga indiviid määrab oma kohanemisvõime ja osalusvalmidusega, milline see ühiskond on ja saab tulevikus olema. Seega, tuleb erinevate ühiskonnaliikmete sotsialiseerumisele pöörata suurt tähelepanu. (Kera, 2004, lk 163) Erivajadusega laps koolikogukonnas on heaks võimaluseks, kuidas õppida, et ühiskond koosneb väga erinevatest inimestest ja kuidas kohandada ennast selles maailmas. Seaduslik alus erivajadusega lapse koolikogukonda integreerimiseks on Eestis tänaseks päevaks loodud.

UNESCO on sätestanud kaasavat haridust mõjutavad õiguslikud kohustused rahvusvahelisel tasandil. See tähendab, et poliitiliselt on olulisemad suunised kaasava hariduse kohta riiklikule haridussüsteemile ette antud. Dokumendi esimeses osas saab tutvuda inimõiguste ülddeklaratsiooniga, sealt edasi liigutakse hariduslikku diskrimineerimist käsitlevate peatükkideni. Seejärel tutvustatakse lapse õiguste konventsiooni ja lõpuks jõutakse kultuurilise mitmekesisuse kaitse ja edendamise konventsioonini. Olles ÜRO liige alates 1991. aastast on Eesti kohustatud neid kokkuleppeid täitma. (Euroopa Eripedagoogika..., 2009, lk 12) Alates taasiseseisvumisest ja ÜRO liikmeks astumisest on seda püütud tasapisi ka teha.

Viimasel ajal on järjest rohkem hakatud rõhku panema puuetega inimeste õigustele; sealhulgas ka nende hariduslikele õigustele, mida toetab Puuetega inimeste õiguste konventsioon. (Euroopa Eripedagoogika..., 2009, lk 12) Selles konventsioonis on artikkel 24, milles räägib haridusest. Seal on välja toodud, et erivajadustega inimestel peavad olema samasugused võimalused koolis õppida, kui teistel. Lisaks peab võimaldama erivajadustega inimestele vabaduse ja aidata arendada nende oskusi ja potentsiaali kogukonnas ja koolis. (Convention on the Rights..., *n.d.*, lk 16) Eesti riigiõiguses tähendab see seda, et Riigikogu on lepingu kinnitanud, see on sätestatud põhiseaduses ning see on tagasipöördumatu.

„Kõik Euroopa riigid on ratifitseerinud UNESCO Salamanca deklaratsiooni ja eriõppe tegevusraamistiku“ (Euroopa Eripedagoogika..., 2009, lk 13). See deklaratsioon on olulisim teenäitaja tugiõppe alases töös Euroopas. Kõik Euroopa riigid on andnud nõusoleku, et Salamanca deklaratsioonis sätestatud põhimõtted peavad olema igasuguse hariduspoliitika vundamendiks; mitte üksnes tugiõppega tegelevate valdkondade poliitiliseks aluseks. Need põhimõtted lähtuvad eeldusest, et kõigil inimestel on võrdsed

võimalused seoses tegeliku juurdepääsuga õpikogemustele, et austatakse inimeste individuaalseid erinevusi ja kõigile on tagatud kvaliteetse hariduse kättesaadavus. Kvaliteetseks hariduseks loetakse seejuures sellist haridust, mis keskendub inimeste tugevatele külgedele, mitte nõrkustele. (Euroopa Eripedagoogika..., 2009, lk 13) Eelpooltoodu on raamistik ja tingimused, millele Eesti hariduspoliitika peab toetuma, kui tahab kaasava hariduse kontseptsiooni koolides rakendada.

Eesti hariduspoliitika kujundamisel on kasutatud palju Soome näiteid ja poliitika kujundamisel kaasatud Soome eksperte. Seetõttu on Eestil rohkelt sarnasusi Soome hariduspoliitikaga (Toots, 2009, lk 67). Head PISA testide tulemused ja geograafiline lähedus olid põhjused, miks Eesti võttis pärast taasiseseisvumist oma hariduspoliitika kujundamisel eeskuju Soomelt. Põhjanaanabrite varasemaid häid kogemusi kasutati ka Eesti koolide õppekavade arendustöös. Soome näidetega argumenteerisid oma ettepanekuid erinevad huvigrupid, sealhulgas ka erivajadustega laste õiguste eest seisjad. (Ainsalu, 2015, lk 21)

Uuenenud hariduspoliitika tagajärjel on viimastel aastatel Eestis suletud mitmeid eriinternaatkooli. (Räis & Sõmer, 2016, lk 23) Sellele faktile tuginedes saab eeldada, et tavaklassides õpib järjest rohkem hariduslike erivajadustega õpilasi. Tulenevalt kujunenud olukorrast (Salamanca deklaratsiooni ratifitseerimisest tulenev kohustus) on üldhariduskoolidel riiklikust õppekavast lähtuv kohustus tagada igale õpilasele, sõltumata tema erivajadusest, õppimist toetavad tugiteenused. (Põhikooli ja gümnaasiumi seadus, 2010, § 6). Eestis alustati eriharidusele tavakoolis tähelepanu pöörama juba 30 aastat tagasi. Varasemalt on läbi viidud uuringuid, mis aitavad välja selgitada õpilaste erivajaduste põhjuseid ja liike. Oluliselt vähem on tehtud uuringuid, mis keskenduks koolide võimekusele tugisüsteeme rakendada (uuringud on läbi viidud 2007. aastal Tallinnas ja 2010. aastal Järvamaal). Lisaks on läbi viidud 2008. aastal uuring, mille tulemusena selgitati välja kogu Eesti tugispetsialistide kasutamise võimalused. (Kruusamäe, 2015, lk 6)

Viimaste aastate suurima uuringu kaasava hariduse valdkonnas viisid 2016. aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel läbi Mari-Liis Räis ja Marko Sõmer Eesti Rakendusuuringu Keskusest Centar. Uuringu tulemustest on näha, et HEV õpilaste kaasamine tavakoolides on kasvanud, see tähendab, et järjest rohkem HEV õpilasi saavad

oma hariduse kodulähedasest koolist. Ometigi on piirkonniti olukord väga erinev. (Räis & Sõmer, 2016, lk 60–61)

Pärnumaal (Pärnu linnas) on vaid üks erikool (Pärnu Päikese Kool) ning teiste maakondade erikoolid jäävad väga kaugemale. Seega on Pärnumaal elaval erivajadusega lapse vanemal piiratud võimalus paigutada oma last erikooli. Sarnane seis on ka näiteks Ida-Virumaal. Hiiumaal ei ole ühtegi erikooli. Sellest tulenevalt ongi nendes maakondades tavakoolides õppivate erivajadustega õpilaste protsent suurem kui teistes maakondades. Näiteks Tartus ja Tartumaal on näitajad vastupidised: erivajadustega lapsed saavad õppida küll kodulähedases, aga siiski erikoolis. Sama uuring toob välja ka selle, et kõigile erivajadustega lastele ei sobi alati kodulähedane kool (näiteks Tallinn), sest seal on liiga suured koolid; eelistatakse õppida väiksema laste arvuga erikoolis. (Räis & Sõmer, 2016, lk 22)

Kui kodulähedal puudub lapse hariduslikele erivajadustele vastav (või vastu tulev) kool, siis on kolm võimalikku lahendust: perekond kolib, lapsele luuakse sobivad tingimused kodukoha koolis või laps jääb kodus õppele. Juhul kui õpilase vajadustele võiks vastata ka erikoolis õppimine, siis lisandub see neljanda valikuna, kuna reeglina on erikoolide juures õpilaskodud. (Räis & Sõmer, 2016, lk 23)

Viimane valik enamikele HEV lapse vanematele ei sobi, sest ei soovita last terveks nädalaks, majanduslikel põhjustel kohati ka pikemaks ajaks, perest eemaldada. Olemasolevad valikud ei sobi paljudele lastevanematele erinevatel põhjustel ning uuringu põhjal puudutab see eelkõige neid lapsi, kes vajavad erikohtlemist. Erikoolis õppimist ei peeta kaasavaks õppeks, aga uuring näitas, et nii haridusspetsialistid kui ka lapsevanemad pidasid oluliseks rõhutada, et erikoolidel on suur roll olukorras, kus kõiki HEVidega õpilasi pole võimalik liigse ressursimahukuse tõttu tavakoolis õpetada. (Räis & Sõmer, 2016, lk 23)

Iga inimese (sealhulgas ka erivajaduse või puudega inimese) täisväärtusliku elu tagamiseks on oluline võimalikult hea haridus. Erivajadustega laste puhul saavutatakse kõige paremaid tulemusi siis, kui koolil on hea koostöö sotsiaalvaldkonna inimestega ja perega. Kõigi osapoolte roll on kaasamisel väga oluline, ühiste eesmärkide seadmisel ja pideval vahetel suhtlemisel. (Habicht & Kask, 2016, lk 57)

„Kaasavas hariduses lähtutakse ka sellest, et kõik lapsed, vaatamata oma erivajadusele, õpivad üldjuhul kodukohajärgses koolis ning saavad läbi kohanduste vajalikku tuge ja toetust“ (Habicht & Kask, 2016, lk 57). Tavakoolis pakutavad tugimeetmed on järgmised: õpilase arengut toetavad õppevahendid, erivajadusest lähtuv õppekeskkond, väikeklassid, tugiisikud, eripedagoogid ja logopeedid. Saades piisavalt tuge on lapsel võimalus saavutada soovitud õpitulemused temast endast lähtuvalt. (Habicht & Kask, 2016, lk 57)

Kaasamine on teema, millega tänapäeval kõigis Euroopa riikides väga laialdaselt tegeletakse. Erinevates riikides rakendatakse erinevaid lähenemisviise, aga soovitud eesmärk on kõigil sama – kaasav ühiskond. Hoolimata erinevustest võib leida mitmeid ühiseid jooni. Kõik õppijad peaksid tundma end oma kooli osana, seega ka oma kogukonna täisväärtusliku liikmena. Õpilane peaks saama suhelda eakaaslastega, et parandada oma sotsiaalseid oskusi. Samuti peab iga õppija saama positiivset tagasisidet ja tunnustust oma edusammude eest. Õppijatelt ja nende vanematelt tuleks rohkem küsida, millist lisatuge nad vajavad, et saada osa korraldatavatest tegevustest ja pakutavatest kogemustest. (Aigro & Heinsalu, 2016, lk 6)

Kaasamise filosoofia põhineb eeldusel, et puuetega lastega korduval kokkupuutel hakkavad teised lapsed aktsepteerima nende erivajadusi ja looma sõprussuhteid. Tegelikus elus ei pruugi see alati nii olla, sest teatud tüüpi puuetega laste kohapeal kaasamine võib hoopis suurendada õpilaste negatiivset suhtumist. Veskis on oma raamatus välja toonud palju aspekte autistlike õpilaste kohta. Siinkohal on ta tõdemusel, et autist peaks olema koduõppel mitte tava- või erikoolis. Erivajadusega laps ei pruugi aru saada, mis tema ümber toimub. Kõik käitumised ei ole üheti mõistetavad tavaõpilase ja HEV õpilase jaoks. (Veskis, 2018, lk 88–89)

Eesti riigis on üldhariduskoolide õppetöö korraldatud riikliku õppekava järgi (Põhikooli Riiklik õppekava, 2011), mille §17 kannab pealkirja „Õpilase individuaalse arengu toetamiseks kohaldatavad erisused“. See alusdokument annab koolile juhised, milliste erivajaduste puhul koostatakse õpilasele individuaalne õppekava. See kõik lubab koolidel vastavalt vajadusele luua erisusi ja abivahendeid. Luues erinevaid abivahendeid suudetakse arendada kogemust ja liikuda parema kaasava koolini.

## 1.4. Kaasava hariduse mitmetahulisus

Kaasavat haridust propageeritakse kui positiivset hariduspoliitikat erivajadustega laste jaoks. Tavaklassidesse paigutamine peaks õpetama neile rohkem sotsialiseerumist ja rühmatööd, samas ei pruugi see sobida üldse erivajadusega õpilasele. Sotsiaalses olukorras tekib näiteks autistil tugev sensoorne ülekoormus ja ta ei suuda tajuda ümbritsevate inimeste emotsioone ega anda neile emotsioonidele oodatavat tagasisidet. Seetõttu kiputakse sageli väitma, et autistil puuduvad emotsioonid. Tegelikult on asi vastupidine. Autistid kannatavad sageli selle all, et teistel inimestel ei piisa empaatiat autisti tugevate ja raskemini kontrollitavate emotsioonide mõistmiseks. Kuna autistide mõtlemine on pigem mitteverbaalne, siis on neil ka keerulisem enda tundeid sõnadega seletada. See aspekt teeb nende koolikogukonda integreerimise oluliselt raskemaks kui mõne teise erivajaduse puhul. (Veskis, 2018, lk. 31-32)

Klassis tunnevad ka õpiraskustega õpilased tavaõpilastest palju enam üksinduse tunnet (Bryan, Burstein & Ergul, 2004, lk 46). See näitab, et õpiraskustega õpilased vajaksid rohkem tähelepanu. Eesti riigis ei ole seadusega kehtestatud, et klassi õppetööd juhiks üks atesteeritud pedagoog, aga on üldtuntud fakt, et õppetööd klassis juhib reeglina üks õpetaja. Tänapäeva õpetajad ei ole pelgalt teadmiste vahendajad vaid nende ülesandeks on ka kasvatada. Koolid ei ole ainult õppeasutused vaid tegelevad ka kasvatustööga. Seega, kui kõige selle pealt kokku hoida ja mitte igas valdkonnas tugev olla, võib juhtuda, et kulutame sadu miljoneid vangimajadele. (Leppik, 2008, lk 23)

Lapse õppimine edeneb kõige paremini siis, kui õpetajaga on loodud stabiilne ja sõbralik suhe, eriti oluline on see erivajadusega lapsele. Klassides on üha enam erilisi lapsi ja tihtipeale võivad õpiraskused tekkida sellest, et laps ei tunne, et temast hoolitakse. Klassi õpilaste ning erisuste arv on aina suurenev ja seetõttu ei ole lastel enam nii suurt isiklikku kontakti õpetajaga, kui aastaid tagasi. Sellest tingituna võib juhtuda, et tavaõpilane jääb tähelepanust ja hoolimisest ilma ja seetõttu tekib ka temal õpiraskusi. Häid tulemusi saavutatakse kui klassis on loodud head sõbrasuhted. Sellest on just esimeses kooliastmes vajaka ning see on teema, millega tegeleti juba aastaid tagasi ja tegeletakse siiani. See probleem ei ole veel lahendust leidnud. (Gurian & Ballew, 2004, lk 55)

Erivajadusega õpilane klassis seab õpetajale väga kõrged ootused. Klassikeskkonnas tuleb õpetajal arvestada nii HEV õpilaste vajadustega kui ka heade või väga heade õpieeldustega laste vajadustega. Kõik õpilased klassis peavad saama ülesandeid, mis on nende arengu seisukohast jõukohased, aga samas pakuksid ka mõõdukalt arendavat väljakutset. Seega, kõik kasutatavad õppematerjalid peavad olema kohandatud õpilaste eeldustele. Samas peavad nad olema ka motiveerivad ja aktiveerivad, aga ühtlasi võimaldama õpilastel täita õppekava vastavalt oma eeldustele ja võimetele. (Skogen, Holmberg, 2002 lk 39–40)

Keeruline õhkkond kaasava haridusega klassiruumis on tihti tänu faktile, et õpilased hakkavad märkama erikohtlemist ja seda just esimeses kooliastmes. Enamus lastest, alates 8ndast eluaastast on rohkem teadlikud teiste erinevustest ning nad märkavad, kuidas täiskasvanud suhtuvad õpilastesse ja kuidas inimesi koheldakse erinevalt. Lapsed tunnetavad, et õpetaja suhtumine ja tähelepanu ei ole võrdne HEV õpilaste ja tavaõpilaste vahel. (Ryan & Gottfried, 2012, lk 566) Kuuluvus on koolis kõikidele õpilastele tähtis, sealhulgas ka erivajadustega õpilastele. Neil kipub olema vähem lähedasi sõprussuhteid ning on tihti tõrjutud teiste poolt ja neid peetakse ebapopulaarseteks. (Espelage, Rose, & Polanin, 2016, lk 324) Seega on väga oluline olla teadlik ja avatud kõigi suhtes, et kõik õpilased tunneksid end ühtemoodi hästi.

Kaasava hariduse juurde ei kuulu ainult edasimineku ja positiivne tulemus, vaid on ka kitsaskohti. Näiteks ei ole kooli ja vanemate koostöö piisavalt tugev või on juhuseid, kus vanem ei mõista oma lapse probleeme, mille tõttu ei saa kool olla lapsele abiks. Suureks probleemiks on ka see, et ei tehta piisavalt teavitustööd; kaasavale haridusele on loodud palju eesmärke, aga nende toimimiseks on vaja praktikat, mitte ainult teooriat. Kaasava hariduse parendamiseks tuleks tähelepanu pöörata järgmisele (Räis *et al.*, 2016, lk 8–12):

- vanemate ja laste teadlikkuse tõstmine näiteks läbi koolituste ja meedia;
- õpetajate täiendkoolitused nende oskuste parendamiseks;
- rakendada koolides rohkem praktilist õppimist;
- parandada nõustamise kättesaadavust koolides ja koostööd Rajaleidja keskusega;
- õpilaste arvu piiramine põhikooli klassides, et õpetajal jaguks kõigi jaoks aega, seda enam kui klassis on HEV õpilasi;
- suurendada tugispetsialistide hulka;

- leida paremaid lahendusi paralleelselt kahe õppekava õpetamiseks üheaegselt;
- luua eraldi ametikoht HEV õppe koordinaatorile vähemalt suurtes koolides;
- koostöö suurendamine valla, kooli ja perekonna vahel.

Iga inimene on erinev ja unikaalne, nii on ka õpilastega, seega on väga oluline pöörata tähelepanu erisustele. See näitab, et eriline ei ole ainult HEV laps, vaid eriline võib olla ka tavalaps. Paljudes klassides on õpilasi, kes on tugevalt ettearenenud või teadmiste poolest teistest tugevamad. Samamoodi vajavad need õpilased lisatähelepanu ja kui nad ei saa seda piisavalt, võivad tekkida tagasilöögid. Kõige selle kõrval ei saa märkamata jätta niinimetatud tavaõpilasi, kes vajavad õppimiseks innustust ja abi. Sellised olukorrad tekitavad õpetajatele aina suuremat töökoormust ja lastele tunnetust, et õpilasi koheldakse erinevalt. Ükski laps ei tohiks tunda end klassis kõrvale jäetuna või teistest nõrgemana, sest nii võib see neid viia frustratsioonini. (Senge *et al.*, 2009, lk 136 – 137)

Omaette teema on veel poiste ja tüdrukute arengu erisused. Nii Gurian ja Ballew (2004, lk 179) raamatus „Poised ja tüdrukud õpivad erinevalt“ kui ka Listre (2012, lk 410) raamatus „Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia“ on välja toodud, et hariduslikud erivajadused esinevad rohkem poistel. Seetõttu võivad jääda tüdrukud veidi rohkem tahaplaanile ja tihtipeale ei pruugita märgata nende probleeme.

Poistest rääkides tuleb tõdeda, et nende probleemid saavad enamasti alguse lapsepõlvest ja kodust. Neid ei ole kodus mõistetud ja nad kuulevad igapäevaselt enda kohta palju negatiivset. Sellised poisid ei oska hinnata oma võimeid, sest neid pole kiidetud. Kooli jõudes on nad negatiivselt häälestatud ning üsna kinnised ja nii õpetajatel kui ka tugispetsialistidel on nendega raske usalduslikku sidet luua. Listre raamatus on välja toodud veel see, et tüdrukute kohta saaks kirjutada päris omaette raamatu, sest nende probleemid on veel keerulisemad ja puudutavad laiemat valdkonda. (Lister, 2012, lk 395)

Üheks rolliks, kellele oleks vaja kindlasti rohkem tähelepanu pöörata, on lapsevanemad. 2018. aastal on Helina Ehanurm viinud läbi uurimuse, kus tuuakse välja õpetajate valmisolekut töötamaks HEV lastega. Üleüldiselt muutus klassikeskkond õpetaja, õpilase ja HEV õpilase jaoks, aga tegelikult muutus olukord ka lapsevanemate jaoks. Vanematel on vahel raskusi mõistmaks oma lapse olukorda ja selle tõsidust. Kaasav haridus tõi kaasa endaga ka spetsialistid, kellede juures on vaja käia, et õpingud oleksid tõhusamad. See

nõuab vanematelt palju organiseerimist ja ajakulu. Lisaks on lapsevanematel oskamatus piire seada, sest HEV lapse teekond on keerulisem, kui tavaõpilasel. Ollakse ka skeptilised ja kriitilised nii õpetajate kui ka erispetsialistide suhtes, sest olukord ei ole neile lihtne ja täiesti üheselt mõistetav ning tulemusteni jõudmine võtab palju aega. See kõik on suurendanud lastevanemate koormust, aga samas on ka nende kaasamine suurenenud, mis toob kaasa paremaid lahendusi. (Ehanurm, 2018, lk 25)

Oma raamatus „Autismi olemus“ väidab Kaarel Veskis (2018), kes on ise ka autist, et erivajadusega lapse vanemad on sageli ebakindlad ja skeptilised meditsiinilise diagnoosimise suhtes. Raamatus on välja toodud, et diagnoosimisest võib tõusta lapsele suur kasu, kui vanem teeb seda koostöös spetsialistidega ning diagnoosi pädevuse peaksid kinnitama lapsevanemad, sest nemad tunnevad oma last kõige paremini. Veskis ei eita, et diagnoosimine on mitmeti problemaatiline, aga reeglina kaasneb sellega kergendus, sest saadakse aru, et ei olda raskustes ise süüdi ning ka väga paljud teised on kogenud probleeme seoses ühiskonda sulandumisega. Teiste enda sarnaste lastega kontakteerumine võib tuua autisti või Aspergeri sündroomiga lapse jaoks esmakordselt kogukonda kuulumise tunde, millest ta siiani on valusalt puudust tundnud. (Veskis, 2018, lk 138–139)

Kaasamise protsessis on ülioluline, et koolis oleks loodud tugisüsteemid ning olemas oleksid ka tugispetsialistid, kes vajadusel toetaks nii õpilasi, õpetajaid kui ka lapsevanemaid. Nii mitmeski Eesti koolis on nendest veel suur puudus. Paljudes koolides on olemas küll väga hea materiaalne keskkond, uudsed ja digiajastule vastavad õppevahendid, aga pole loodud sotsiaalseid tugisüsteeme. Tiia Lister (2012) on öelnud, et „ mõnes koolis on mitmes klassis puuetundlik tahvel, mida oskab kasutada vaid üks õpetaja, aga pole isegi poole kohaga psühholoogi“ (lk 224). See näitab, et palju asju on võimalik süsteemis veel parandada.

Koostööd saavad teha koolid nii vanemate kui ka kohaliku omavalitsusega, kuid sealjuures saab abi ka kaugemalt. Igas maakonna keskses on olemas tugikeskus, milleks on AS Innove Rajaleidja, kelle poole pöörduetakse, et leida õpilase õpetamiseks parimaid lahendusi. (Häidkind & Oras, 2016, lk 73) Eelpool toodu näitab, et on väga palju inimesi, kes tegelevad kaasava hariduse teemaga ja see kulutab palju energiat. Seda võidakse vahel lugeda ka liigseks koormuseks. Tugisüsteemide abiga on võimalik jõuda kaugemale, aga

alati võib jääda keegi ka pisut kannatajaks. Selleks võib olla õpetaja, kelle töökoormus on liiga suur, HEV õpilane, kes ei saa piisavaid tugiteenuseid või hoopis tavaõpilane, kes kõige selle kõrvalt jääb tähelepanuta.

## **2. UURIMUS KAASAVA HARIDUSE MÕJUST TORI PÕHIKOO LIS**

### **2.1. Ülevaade kaasavast haridusest Tori Põhikoolis**

Tori Põhikool asub Pärnumaal, Tori vallas, kus on neli põhikooli ja üks gümnaasium. Tori alevikus on Tori Põhikool ainuke põhiharidust andev asutus. (Tori valla..., 2016, lk 38) Koolis õpib praeguse seisuga 204 õpilast, kellest 88 on tüdrukud ja 116 on poisid. (Tori Põhikool, 2019) Kooli peamiseks visiooniks on „Haridus ja haritus kodukoolist!“ (Tori Põhikool..., 2018, lk 5). Tori Põhikooli arengukavas on välja toodud mitmed kooli tugevused, milleks on (Tori Põhikool..., 2018, lk 12–13):

- püütakse läheneda igale õpilasele individuaalselt, vastavalt nende iseärasustele;
- laialdane valik huviringe huvitegevuseks;
- hooldatud kool ja kooli ümbrus;
- hea koostöö vallaga;
- tulemuslikud ja toetavad arenguveestlused.

Nõrkusena on välja toodud, et ei ole piisavalt tugispetsialiste, kes töötaksid abivajavate õpilastega. Lisaks tuuakse ohukohana välja, et klassides on õpilaste arv suurenenud ja sellest tulenevalt on suurenenud ka klassikomplektide arv. Seetõttu ei saada ruumide vähesusest tingituna erivajadusega lapsi õpetada eraldi ruumides. Kooli hoone ja keskkonna täiustamine on toodud välja võimaluste alla, seega on plaan, et see nõrkus likvideeritakse. (Tori Põhikool..., 2018, lk 14)

Tori põhikoolis on välja kujunenud üsna suur tugimeeskond, kes teostab erivajadustega õpilaste õpitoetamist. Koolis töötab HEV-koordinaator, kaks tugiisikut ja kolm abiõpetajat. Lisaks annavad õpiabi tunde ka mitmed õpetajad. Koolis saab rakendada järgmisi tugimeetmeid (Tori Põhikooli põhimäärus, 2016):

- logopeedilised ja eripedagoogilised õpiabirühmad;

- klassid kasvatusraskustega lastele;
- väikerühmad õpiraskustega lastele;
- õpirühmad lihtsustatud õppekavaga lastele;
- klass käitumishäiretega lastele;
- väikeklassid;
- üks-ühele õpe.

Siinkohal saab välja tuua Tori Põhikooli õpilaste koguarvu ja klasside kaupa õpilaste arvu (vt Tabel 1). Lisaks on loodud tabelis kirjas HEV laste protsent klassis. Mitmes klassikomplektis on ühes klassis rakendatud erinevaid tugisüsteeme. Tabelis olev informatsioon on saadud kooli direktorilt. (Direktor P. Usin, suuline vestlus 02.02.2019)

**Tabel 1.** Õpilaste arv ja HEV õpilaste protsent klassis

<b>Klass</b>	<b>Õpilaste arv</b>	<b>HEV % klassis</b>
1.kl	21	19%
2 A	15	46%
2 B	13	38%
3 A	18	50%
3 B	19	36%
4.kl	25	28%
5.kl	20	45%
6.kl	12	58%
7.kl	23	17%
8.kl	22	45%
9.kl	16	25%
Kokku:	204	35,5%

Allikas: Direktor P. Usin, suuline vestlus, 02.04.2019

Vallavalitsuse loal tohib direktor moodustada erivajadustega õpilastele õpperühmi, mida kooli põhimääruses kirjas pole. Väikeklassi ja üks-ühele õpe toimub juhul, kui määratakse õpilasele vastav meede, mille määrab nõustamiskomisjon. Koolis arvestatakse ka õpilase tervislikku ja vaimset seisundit. Sellest olenevalt nõustamiskomisjoni soovitusel ja vanema nõusolekul määratakse lapsele kas koduõpe, tugiisik või ühele õpilasele keskendunud õpe. (Direktor P. Usin, suuline vestlus, 02.04.2019) Vestluses kooli direktoriga on aru saada, et kool püüab oma võimaluste piires pakkuda kõiki võimalikke tugimeetmeid, et õpilastel oleks koolis turvaline ja arengut igakülgsest toetav keskkond.

## 2.2. Uuringu metoodika ja valimi kirjeldus

Uurimistöös kasutatakse kvalitatiivset uurimismeetodit, et saada väga täpsed ja sisutihedad vastused ehk teha süvaanalüüs, et uurida toimuva sisu (Õunapuu, 2014, lk 53). Peamiseks eesmärgiks ei ole saada massilisi vastuseid vaid uurida väikest gruppi inimesi, sest nii saab uurida inimese isiklikku kogemust ja maailmavaadet. Uurimuse käigus ei tooda välja arvulisi näitajaid vaid keskendutakse intervjueeritavate arvamusele ja teadmistele. (Laherand, 2008, lk 13–15) Töö on loodud ühe kooli näitel, seepärast osutus parimaks lahenduseks kvalitatiivne meetod. Valim ei oleks tulnud nii suur, et sooritada kvantitatiivne uuring,

Uuringu läbiviimiseks ja andmete kogumiseks teostatakse üks-ühele poolstruktureeritud intervjuud. Seega koostati avatud küsimused, millele saab vastata oma sõnadega. Vajadusel on võimalik küsimusi juurde küsida või veidi muuta. Lisaks on intervjueeritaval võimalik avaldada oma arvamust ja tuua välja ideid, mis neil antud teemaga tulevad. (Õunapuu, 2014, lk 171) Intervjuud toimuvad loomulikus keskkonnas, õpetajate ja õpilastega koolis ning vanematega neile sobivad kohas. Uurimistöo üheks eesmärgiks on anda tagasisidet antud teemaga seotud koolile. Seetõttu on üks-ühele intervjuude läbiviimine kõige parem lahendus iga osapoole arvamusest ja teadmistest järelduste tegemiseks.

Tori Põhikoolis õpib sel õppeaastal (2018/2019) 204 õpilast ja õpetab 32 pedagoogi (Tori Põhikool, 2019). Nende hulgast on valim loodud eesmärgiga saada vastuseid erinevatest vaatenurkadest. Valik tehti koostöös kooli direktoriga ja HEV koordinaatoriga, kes pakkusid välja uuritavad klassid. Õpilaste ja lastevanemate valik tehti koos HEV koordinaatoriga, kes nii lapsi kui ka vanemaid tunneb. Õpetajate valik on koostatud põhimõttel, et oleks üks reaalinete õpetaja, üks loovaine õpetaja ja üks klassiõpetaja.

Valimiks on 12 inimest: kaks õpilast 5. klassist, kaks õpilast 7. klassist, kaks õpilast 8. klassist. Igast klassist on valitud üks poiss ja üks tüdruk (vt Tabel 2). Klassid on valitud vanemast kooliastmest, sest nooremate arusaam ei ole erivajadustest veel välja kujunenud. Kaks lapsevanemat on valitud veel erinevatest klassidest, et uurimise ulatus hõlmaks võimalikult laialdaselt kooli.

**Tabel 2.** Intervjuus osalejad, ajakava ja kestus

<b>Intervjuus osaleja</b>	<b>Kood</b>	<b>Toimumise aeg</b>	<b>Intervjuu kestus</b>
Tori Põhikooli õpetaja	ÕP1	07.03.2019	40 minutit
Tori Põhikooli õpetaja	ÕP2	10.03.2019	42 minutit
Tori Põhikooli õpetaja	ÕP3	14.03.2019	38 minutit
Tori Põhikooli õpilane 5.kl	ÕPL1	13.03.2019	30 minutit
Tori Põhikooli õpilane 7.kl	ÕPL2	13.03.2019	31 minutit
Tori Põhikooli õpilane 5.kl	ÕPL3	14.03.2019	28 minutit
Tori Põhikooli õpilane 7.kl	ÕPL4	14.03.2019	32 minutit
Tori Põhikooli õpilane 8.kl	ÕPL5	15.03.2019	27 minutit
Tori Põhikooli õpilane 8.kl	ÕPL6	15.03.2019	30 minutit
Lapsevanem	LV1	31.03.2019	34 minutit
Lapsevanem	LV2	27.03.2019	38 minutit

Õpetajateks osutusid klassiõpetaja, kellel on pedagoogilist kogemust juba 30 aastat, muusika ning kodunduse ja käsitöö õpetaja, kellel on kogemust juba 28 aastat. Kolmandaks õpetajaks oli eesti keele ja kirjanduse õpetaja, kellel antud koolis on kogemust viis aastat, aga on eelnevalt töötanud sama valla teises koolis, millega kokku on kogemust üle 30 aasta. Intervjuukava loodi intervjuueeritavatest olenevalt, seega küsiti neile sobivat aega ja siis kohtuti.

Intervjuud viidi läbi märtsis, autor käis ise Tori Põhikoolis kohal. Küsimused koostati teooriale tuginedes, just probleemsed kohad teoorias andsid autorile mõtteainet küsimuste loomisel (vt lisa 1–3). Intervjuu üks-ühele vestlused toimusid kahe nädala vältel. Eelnevalt võeti lastevanematelt nõusolekud küsitlemaks nende lapsi – kõigepealt autor helistas ja selgitas, mis eesmärgil on nende lapsi vaja küsitleda ja hiljem saadi kirjalik nõusolek. Lastevanematega lepiti aeg kokku helistades ja õpetajatega kohtuti koolis ja lepiti sobiv aeg kokku. Alguses tutvustati töö teemat ja võeti intervjuueeritavalt nõusolek vestluse salvestamiseks ja vastuste kasutamiseks töös. Eelnevalt loa saanud intervjuud salvestatakse diktofoniga, et hiljem selle põhjal teha analüüs.

Andmete analüüsis kasutatakse deduktiivset lähenemist. Selleks esialgu kodeeritakse ehk jagatakse teooriast lähtuvad küsimused teemade kaupa (Lisa 1–3), seejärel kategoriseeritakse vastused ja hakatakse leidma paralleele. (Õunapuu, 2014, lk 47) Lõpuks luuakse järeldused, mis on leitud teooriast ja kinnitatud või ümberlükatud uurimuslikus pooles.

## **2.3. Uuringu tulemused ja analüüs**

### **2.3.1. Kaasava hariduse teadlikkus õpetajate, vanemate ja laste seas**

Esimene teemaplokk on loodud tuginedes põhiliselt 1.4. peatüki all välja toodud Räis ja teiste (2016) uuringu lõppraportile. Seal on näha, et teadlikkus kaasavast haridusest ei ole väga suur ja esile on toodud ettepanekud, kuidas teadlikkust parandada. Sellest lähtuvalt on loodud esimese teemaploki küsimused nii vanematele, õpetajatele kui ka õpilastele. Küsimused olid suunatud nii üldisele teadlikkusele kui ka teadmisele, mis toimub klassitunnis ja vabal ajal. Antud töö uuringu tulemusena saab öelda, et õpetajad ei ole piisavalt koolitatud, lapsevanemad ei ole teadlikud ja õpilastele ei räägita kaasamise põhimõtetest piisavalt.

Esimese asjana saab välja tuua õpetajate teadlikkuse, mis on antud kontekstis üks olulisemaid. Kõik õpetajad on saanud koolitusi nii üldiselt kaasava hariduse kohta kui ka mõnel teemal sügavamalt, näiteks käitumisraskustega õpilaste, autismi kui ka õpiraskustega õpilaste kohta. Koolitustel on põhiliselt räägitud, millised õpilased on ja veidi ka sellest, kuidas nendega käituda, aga intervjuueeritav ÕP1 tõi välja selle, et praktikas neid teadmisi kasutada on üsna keeruline, kui klassis on näiteks 20 õpilast. Seega teooria ja praktika sidumiseks vajalikke teadmisi pole õpetajad koolitustel saanud.

ÕP2 tõi välja, et erivajadustega õpilaste märkamine ja nendest arusaamine on aastatega paranenud, aga klassitingimustes nendega toimetulek on veel üsna keeruline. Iga päev on erinev ja erinevatest olukordadest on võimalik õppida iga päev midagi uut, kuid seetõttu on nii edulugusid kui ka mõistmatust ja häda, et mida teha. ÕP3 hindas oma teadmisi kaasavast haridusest keskmiseks; palju koolitusi sai eelmises töökohas, kus oli õpilaskoduga kool. See näitab, et uuringu tulemused on tõesed ja õpetajad tunnevad isegi, et ei ole piisavalt teadlikud, kuidas erivajadusega lapsega toime tulla. Suurimaks mureks

on siiski see, et klassid on suured ja iga õpilaseni jõudmine on raske, seda enam, kui klassis on erivajadusega lapsi. Siinkohal saab välja tuua, et kui klassis on väga andekaid lapsi, siis nendega tegelemiseks on aega väga vähe, kui üldse.

Vanemad on üldjoontes teadlikud sellest, et kaasava hariduse kontseptsiooniks on hariduse saamine kodulähedasest koolist. LV1 on üsna teadlik, kuidas kaasav haridus toimib. LV2 arvas, et teadlikkust võiks muidugi rohkem olla. Lapsevanemad suhtuvad reeglina hästi kaasavasse haridusse, aga arvavad, et sellisel kujul nagu see tänasel päeval on, ei ole see positiivse tulemuseni viiv. Mida teadlikumad vanemad on, seda parem on neil toetada ka oma lapsi. Intervjuudest tuli välja, et lapsevanemad räägivad oma lastega erivajadustega lastest ja ei hoiu neid teadmatuses. Samas tõi LV2 välja, et kui erivajadusega lapse lapsevanem teavitaks neid lapse haigusest ja eripäradest, oleks neil palju kergem oma lastele kõike lahti seletada.

Laste peamiseks teadmiseks oli, et nende klassis on veidi teistmoodi õpilasi. Mõni laps oskas isegi erivajadusi ja nende tunnuseid välja tuua. ÕPL2 tõi välja selle, et tal on endal erivajadusega vend ning seetõttu oskab ta erivajadusi rohkem märgata ja mõista. ÕPL3 ütles, et ta ei hinda oma teadlikkust kõrgelt, aga eristab erivajadust selle järgi, kui laps käitub teistmoodi kui teised või on välisuselt erinev. Siinkohal saab välja tuua ÕP1 arvamuse laste arusaamast. Ta mainis, et kui erivajadusega kaasneb halb hügieen, siis see on suureks probleemiks ja kaaslased hoiavad temast eemale.

Üldiselt oli õpilaste teadlikkus suhteliselt madal. Küsimusele, kas nende koolis on räägitud erivajadustest, vastasid suurem osa, et väga ei ole. Veidi on olnud juttu nende klassis olevate erivajadustega laste kohta, aga üleüldiselt ei ole nad väga teadlikud. Rohkem on räägitud just vanemate klasside lastega, nooremad on rohkem teadmatuses. Kõik arvasid, et kui nad teaksid rohkem, siis oleks kergem mõista ja aru saada näiteks erinevatest käitumistest.

Saab öelda, et teadmised kaasamisest võiksid suuremad olla. Teadlikkus ja praktika on väga olulised tegurid kooli ja tunni toimimiseks ning lisaks ka lastevanemate ja laste arusaamaks ja toetamiseks. Seetõttu saab väita, et kõigil suundadel (vanemad, lapsed ja õpetajad) on vaja rohkem teada, et jõuda eduni. Lapsevanem saaks oma last rohkem

informeerida, õpetajad oskaksid 20–24 õpilasega klassis jõuda iga õpilaseni ja lapsed oskaksid ära hoida teadmatustest tulenevaid negatiivseid olukordi.

Küsites kõikide osapoolte arvamust erivajadustega laste suhtes või kaasava hariduse kohta, olid vastused kõik ühes suunas. Erivajadusega laps on nagu iga teine, temasse tuleb ka hästi suhtuda – sõnasid mitmed õpilased. ÕPL3 tõi välja ühe tugeva argumendi, millest saaks kõik vanemad õppust võtta – ta teatas, et teda on kodus juba väikesest peale sallivaks ja teistega arvestavaks õpetatud. See on lause, mida võiks ühel päeval kõik õpilased lausuda, et toimuks hea kollektiivne töö koolis.

Lapsevanemad arvasid, et lihtsamate erivajadustega laste kaasamine on väga tore idee, samas kui lapsel on tugevad käitumise probleemid või ta kasutab vägivalda, siis väga rahul ei olda. LV1 tõi välja olukorra, kus erivajadusega laps kiusas tema last ja oli klassis üsna püsimatu. Seda pidas LV1 negatiivseks kaasava hariduse näiteks. Samas ütles ta, et kui klassis on kergema erivajadusega lapsi, siis on see protsess positiivne. Lisaks mainis ka seda, et erivajadusega lapsi on veel raskem saata kaugemale kooli kui tavalast. Seega kaasav kool kui eesmärk on tema arvates siiski õigustatud.

LV2 juhtis tähelepanu sellele, et mõte kaasavast haridusest on hea ja positiivne, aga samas kannatab selle all tavaline laps. Ühelt poolt saadakse aru, et erivajadusega lapsele on see abiks ja toeks, aga teiselt poolt tuleb arvestada siiski ka tavalastega. See näitab, et lõppraporti (Räis *et al.*, 2016) tulemused sarnanevad antud töö uuringus saadud tulemustega.

### **2.3.2. Õpetajate oskused ja nende teostamine**

Teise teemaploki küsimused on koostatud Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2009) loodud töö põhjal. Seal on rõhutatud, et õpilased vajavad nende endi keskset ja personaliseeritud lähenemist õpetamisele ja toetavat hindamist. Selle põhjal koostati oskuste ja nende hindamise teemaplokk, et aru saada, kas see kõik ka tegelikult teostatav on või on see hoopis arengut pärssiv. Eelmisest teemaplokist välja tulnud klassis õppivate õpilaste suur arv on ka selles lõigus probleemina tõstatatud.

Õpetajate oskuste ja nende teostamise teema põhiküsimuseks oli, et kas ja kui palju jõuab õpetaja klassi kõigi õpilasteni – nii õpetaja, õpilase kui ka lapsevanema pilgu läbi. Lisaks

sooviti uurida õpilaste arvamuse püsimist või muutumist aja jooksul, vanemate arvamust tugiisikute kohta ja andeka lapse märkamist ning temaga tegelemist. See osa näitab, kas iga õpilase jaoks on aega piisavalt, et rakendada õpilasekeskset ja personaliseeritud õppimist.

Õpilased hindasid õpetaja suutlikkust kõrgelt, samas tõid välja, et mida rohkem sa tähelepanu nõuad või nii öelda aktiivsem/lärmakam oled, seda rohkem tähelepanu saadakse. Õpilased, kes on vaiksemad ja rohkem omaette, nendeni nii palju abi ja tähelepanu ei jõua. Õpilaste puhul kujunes välja ka muster – aja jooksul mõistetakse rohkem. Noorema klassi õpilased on vähem sallivad ja nad ei mõista erinevaid käitumisi. ÕPL1 rääkis, kuidas nad nooremates klassides hoidsid erivajadustega õpilastest eemale, sest ei saanud nendest aru. Vanemate klasside õpilased mõistavad erisusi paremini ja kaasavad erivajadustega õpilasi rohkem. Nii ütlesid ka vanema klassi õpilased, et nooremates klassides hoidsid nad rohkem eemale. Samas ÕPL6 on hea näide sellest, kuidas esimesest klassist peale ollakse toetav sõber erivajadusega õpilasele.

Lapsevanemad mõistavad õpetajaid ja on teadlikud, et nad saavad koolitusi, samas arvavad, et see kõik on pisut siiski üle jõu käiv. Nii paljude õpilastega tegeleda on juba omaette katsumus, aga kui klassis on juba üks erivajadusega laps on see kordades keerulisem, rääkimata sellest, et neid lapsi võib ka rohkem olla. LV2 arvas, et koolides võiks olla väiksem õpilaste arvu piirmäär ühes klassis, seda enam kui rakendatakse kaasavat haridust. Lisaks on klassis tavaõpilased, kelle õpitulemused ei ole nii tugevad ja vajavad veidi rohkem utsitamist; nende abistamine väheneb erivajadusega lapse arvelt. Igal asjal on mitu poolt ja raske on leida seda parimat lahendust, aga hetkel jääb mulje, et tavalapsed on jäänud pigem tähelepanuta.

ÕP1 märkis, et ta on saanud läbi koolituste erinevaid teadmisi autistlikest lastest, tähelepanuhäiretega lastest ja õpiraskustega lastest. ÕP2 tõi välja selle, et koolitused on andud oskuse rohkem märgata, aga kuna kõik olukorrad on erinevad, siis milleski ennast kindlalt ei tunne. Ükskõik, kui palju lugeda, uurida ja õppida, tekib ikka olukordi, kus ei oska leida lahendust. ÕP3 on saanud nii koolitusi kui ka rohkem praktikat, sest on töötanud õpilaskoduga koolis, kus puutus nii õppeprotsessis kui ka vabas keskkonnas õpilastega rohkem kokku. Tema oli ainuke õpetaja, kes hindas oma teadmisi

erivajadustega õpilaste õpetamisel keskmiselt. Teised õpetajad pidasid oma teadmiseid või pigem isegi oskuseid nõrgemapoolseteks.

Seega saab väita, et õpetajad ei ole just kõige kindlamad kaasava hariduse praktiseerimisel, sest koolitused on teooriapõhised ja räägitakse erivajaduse tüüpidest ja kuidas ühe tüübiga korraga toime tulla. Suur puudus kõige selle juures on, et puudub metoodika ja koolitused, et kuidas kaasata klassis mitmete erinevate erivajadustega õpilasi. Õpetajate teadmised on olemas, aga igat last eraldi kaasata ja tunda õppida on väga aeganõudev. Õpetajad tõid ka välja selle, et suur energia kulu lähebki erivajadusega õpilasele, peale teda tavaõpilasele, aga kahjuks andekate õpilastega tegelemine on minimaalne. Peamiselt on see ajapuuduse pärast, sest Tori Põhikoolis liiguvad õpilased suuresti bussidega ja kui isegi õpetajal oleks aega peale tunde nendega tegeleda, siis õpilased ei saaks hiljem enam koju.

Ei saa väita, et kõik HEV õpilased võtavad tavalastelt tähelepanu, aga suurimaks probleemiks on käitumishäiretega lapsed – kurjad, vägivaldsed teiste vastu ning lisaks ka lärmakad ja ettearvamatud. Seda arvasid kõik intervjueeritavad, et kõige suuremaks ja häirivamaks probleemiks on käitumishäired. Nendega tegelemine on üks aeganõudvamaid ja keerulisemaid protsesse.

### **2.3.3. Laste koostöö**

Kolmanda osa küsimused tuginevad Loreman'i (2007) artiklile. Selles kirjutises on välja toodud teema, kuidas HEV õpilane on kaasatud oma õppeprotsessis tavaklassis. Loreman'i (2007) uuringust selgus, et HEV õpilane on aktsepteeritud ja hinnatud klassikaaslane hoolimata tema erivajadusest ning teeb kõiki tegevusi koos teistega, vajadusel toetatult. Intervjuu küsimuste koostamisel lähtuti sellest artiklist, et saada teada, kas koolikogukonna liikmed seda reaalselt ka nii tunnetavad.

Koostöö põhineb sotsiaalsetel suhetel ja seda mõjutavad paljud aspektid. Suhtluseks on vaja vähemalt kahte osapoolt, kuid alati ei valitse nende osapoolte vahel kooskõla. Lapsed on ettearvamatud ja kiirelt muutuva käitumisega. Seega võivad olukorrad muutuda hetkega. Lisaks on situatsioonid ka erinevates keskkondades muutlikud – on

tunniolukorrad, vahetunnid, kooliüritused ja vaba aeg. Intervjuus kasutati kõiki neid aspekte, et saada vastuseid lähtuvalt erinevatest keskkondadest.

Esimese rühmana saab välja tuua kaasõpilased ja nende arvamuse, sest see on kõige igapäevasem ja vahetum. ÕPL1 leidis, et seoses HEV õpilaste viibimisega klassitunnis, saavad nemad alati rohkem tähelepanu kui teised lapsed. Ta tundis, et seetõttu on tema ja ka mõned klassikaaslased tunnis vähem tähelepanu saanud, kui oleks vaja olnud. Üldiselt olid noorema klassi õpilased rohkem mina-kesksed ega suutnud veel kaasava hariduse protsessi mõista ja analüüsida. ÕPL4 ja ÕPL5 tõid välja aspekti, et kõige rohkem tunnis segavad õpilased on käitumishäiretega, näiteks karjuvad erinevaid sõnu ja häälightsusi ning püüavad valjuhäälselt õpetaja või klassikaaslaste tähelepanu.

Vanemas astmes on õpilased rohkem teadlikumad ja seetõttu ka toetavamad. Näiteks ütles ÕPL6, et tema istub paljudes tundides erivajadusega klassikaaslase kõrval ja toetab teda õppetöös. See oli välja kujunenud juba kooliteed alustades, sest õpilased elasid samas külas ja vaenemad tegid eeltööd, et lapsed oleksid ka koolis sõbrad. See on üks parimaid kaasamise näiteid, mida saab seal koolis eeskujuks tuua.

Samasugune muster kehtib ka tunnivälistes tegevustes. Noorema klassi õpilased satuvad sagedamini konfliktidesse, kuna ei suudeta aktsepteerida kaaslase erivajadust. Seetõttu ei suju kõige paremini vahetunnis mängitavad mängud ja muud tunnivälised organiseerimata tegevused. Siiski on olukord parem oma klassi piires, sest igapäeva kaaslasi püütakse rohkem mõista. ÕPL3 tõi välja näite, et kui klassikaaslast on keegi lükanud, siis ikka läheb ja aitab ta püsti.

Vanemas klassis toimub kaasamine rohkem ja teadlikumalt, sest arvestatakse erivajadusega lapse oskusi ja võimeid. Tegevustes suunatakse nad rollidesse, mis on erivajadusega lapsele jõukohased. ÕPL6 tõi välja näite, kuidas vahetunni ajal käiakse palli mängimas ja kutsutakse kaasa ka erivajadusega laps ning antakse vajadusel talle näpunäiteid. ÕPL5 tõi välja selle, et tunnivälistes tegevustes toimib kõik hästi, erivajadusega õpilased suhtlevad tavaõpilastega ja vastupidi. Tori Põhikoolis on tavaks saanud ka see, et vanemate klasside õpilasi kaasatakse ürituste läbiviimisel ja noorema kooliastme ürituste saatjatena.

Järgmisena saab välja tuua õpetajate arvamuse, kes veedavad õpilastega suure osa päevast. Alklassides on lapsed tunnis üsna abivalmid, kui ei ole just eriti silmapaistvat erivajadust (näiteks laps ei räägi), ollakse uhke, kui saadakse kedagi abistada. Vahetunnis käivad emotsioonid väga üles ja alla, aga samas lepitakse kiirelt ja leitakse alati mängupartner. ÕP1 tõi välja, et ka arusaam üksteisest ei ole veel nii välja kujunenud, kui õpetaja võtab kõiki võrdselt, siis võtavad seda ka õpilased. Lisaks tõi ÕP1 välja, et kui erivajadus ei ole väga silmapaistev või häiriv, siis ei ole vajadust esimeses klassi erivajadusega lapsi esile tuua.

Vanema astme õpetajad tõid välja, et tunni olukorras on õpilased rohkem tundlikud ehk erinevad häälitsused või teistmoodi käitumised häirivad kaasõpilasi rohkem. ÕP2 tõi välja, et vabaaja tegevustest on lapsed sallivamad ja koostöö sujub paremini, sest kõik saavad olla vabas olekus ja tegevus ei ole saavutusele orienteeritud. ÕP3 tõdes, et tunnis on õpilased toeks LÕK lastele, aga samas ei suuda nad süvitsi teha oma ülesandeid ja seetõttu jäävad nende tehtud tööd pealiskaudsemaks. See näitab, et kaasamine võib toimida ja olla hea LÕK lapsele, aga samas ei saa tavaõpilane töötada oma võimetest lähtuvalt – seega tema areng on pärsitud.

Lapsevanemad ei ole väga teadlikud sellest, milline on kaasamise protsess õpilastel tunnis, samas LV1 ütles, et tema laps ei ole kodus probleeme tõstatanud. LV2 arvas, et tunnis toimivad asjad üsna hästi, eriti kui õpetaja on hea eestvedaja. Samas tõi ta välja, et kui õpilane on väga tugeva erivajaduse või suurte käitumisprobleemidega, siis kooliüritustest ja väljasõitudest osa võtta nad ei saa või siis on lapsega kaasas vanem. Samas väitsid kõik õpilased, et tunnis ja tunniväliselt erivajadusega lapsed erinevalt ei käitu. Tunni sisesest ja välisest kaasamisest oskasid rääkida lapsed kõige rohkem. Õpetajad teavad rohkem sellest, mis toimub tundides ja lapsevanemate teadmised sellest teemast on kõige napimad.

#### **2.3.4. Võrgustiku koostöö**

Neljas teemaplokk on üles ehitatud Ehanurme (2018) lõputööl ja Järvineni (2007) artiklil. Selles osas keskendutakse võrgustikule, mis on lapse ümber – kõik, kes puutuvad lapsega kokku ja suudavad last aidata/mõjutada. Üks koostöö osa käib kooli ja omavalitsuse vahel, et hoida korras dokumentatsioon ja probleemide arutelud. Lisaks on koostöö

juhtkonna ja õpetajate vahel, kuid kõige olulisemaks koostöö võimalusek saab pidada kooli ja lapsevanema vahelist suhtlust – millest peaks ideaalis saama kogu koostöö alguse.

Lastevanemate roll lapse tõhusas arengus on oluline, seega lapsevanema hoiak kooli ja sealse kogukonna suhtes mõjutab õpilast juba esimesest päevast alates. LV1 kiitis väga Tori Põhikoolis toimivat võrgustikutööd. Juhtkond ja õpetajad teevad tugevat koostööd oma-vahel ja lisaks kaasavad aktiivselt õpilasi ning spetsialiste. LV1 tõi konkreetse näite, kus tema last kiusati koolis. See probleem leidis nende jaoks positiivse lahenduse ja lapsevanem oli rahul kooli tegevusega vanemate kaasamisel. Lisaks oli juhtkond väga informeeritud ja jagas infot ka vanemaga, keegi ei jäänud teadmatusse. LV2 ei osanud konkreetseid näiteid tuua, sest ei ole probleeme olnud. Samas ei teinud ta ka kriitikat, sest ütles, et on piisavalt informeeritud koolis toimuvast.

Õpetajate töö tõhusus sõltub samuti võrgustiku toimimisest. ÕP1 on öelnud, et koostöö juhtkonnaga on aktiivne, aga mitte nii kiire ja tõhus kui koostöö lapsevanemaga. ÕP1 tõi välja probleemina selle, et lastevanematega suhtlemiseks ei jää piisavalt aega, kui seda tahta teha, siis kannatab selle all muu töö. ÕP2 tõi välja selle, et probleemide tegelemisega tuleks alustada nende märkamise hetkest – mida kiirem reageeritakse seda rutem saabuvad tulemused. Paraku on see just nõrgem pool vanemate ja õpetaja koostöös, kas ei leita ühist aega või vanem ei haaku üldse õpetaja tõstatatud teemaga.

Suurimaks mureks võrgustiku töös on see, kui vanem ei aktsepteeri probleemi. Sel juhul kõik võrgustiku kanalid ei kanna vilja ja tulemused jäävad poolikuks. ÕP2 tõi näitena välja olukorra, kus laps ei käinud ligi aasta koolis. Spetsialistide hinnangul on teemaks pere probleemid, aga pere keeldub pereteraapiast ja nõustamisest ning näeb süüd ainult koolil. Sellises ringis ei jõuta kuhugi ja tänaseks päevaks on kannatajaks laps, kes on jäänud abita.

Üheks väga tugevaks ja toimivaks süsteemiks Tori Põhikoolis on loodud arenguestlused, mis toimuvad korrapäraselt juba üle 10 aasta. Kooli poolt on välja töötatud ka arenguestluste läbiviimise vorm, aga väga palju on lastud klassijuhatajatel ka loovalt läheneda nende läbi viimisse. Peale arenguestlusi on alati ka juhtkonnaga kokkuvõttev vestlus, kus arutatakse läbi esile kerkinud probleemid kui ka vanemate ettepanekud.

Võimalusel neid ka arvestatakse. Selle punkti tõid välja kõik õpetajad kui ühte positiivsemat koostöö näidet lastevanemate ja kooli vahel.

ÕP3 juhtis tähelepanu sellele, et kui vanem on teadlik ja võtab vastu abi nagu näiteks Rajaleidja nõustamine, psühholoog, terapeudid ja teised tugimeetmed, siis on koostöö tõhus. Kui aga vanem eitab probleeme, tegeleb süüdlaste otsimisega ja töötab vastu pakutud abile, siis teeb ta sellega halba lapsele, kes jääb lõpuks kõige suuremaks kannatajaks. Lisaks tõi ÕP3 välja selle, et tema klassis õpib üsna suur hulk erinevaid tugimeetmeid vajavaid õpilasi, kellede vanematega sujub koostöö väga hästi, sest kolmandaks kooliastmeks on vanemad kõik mõistnud oma lapse erisust.

Tori koolis on saanud heaks tavaks kaasata õppetöösse ja kooliüritustele teisi kogukonna liikmeid. ÕP2 tõi näitena välja, et õpetajate päeval annavad tunde lapsevanemad, kohalikud ettevõtjad või vallaametnikud. See annab suurema teadlikkuse koolis toimuvast kogukonnale ja võtab maha hirmud seoses kooliga suhtlemisel. Üldises pildis üritab Tori koolkogukond endast parima anda, et siin piirkonnas elavad ja õppivad lapsed saaksid vajaliku ja tugeva baasi elus.

### **2.3.5. Tugisüsteemid ja nende puudused**

Tugisüsteemide teemaplokk on loodud Habicht ja Kase (2016) teatmiku põhjal. Seal on välja toodud peamised tugimeetmed, mis peavad tavakoolis tagatud olema. Neid tugimeetmeid kasutades peaks jõudma parema tulemuseni õpilasest lähtuvalt. Tugimeetmed on loodud õpilastele, aga samas on tuge vaja kõikidel osapooltel. Sellest lähtuvalt lõi autor küsimused, et teada saada kõiki osapooli puudutavaid tugisüsteeme ja nende probleeme.

Siinkohal saab välja tuua, et Tori Põhikoolis on tugisüsteemid teostatavad võimaluste piirides. Olemas on üks ühele õppe võimalus, väikeklassid, lihtsustatud õppekavad ja neile mõeldud õpiabi tunnid, logopeedilised ja eripedagoogilised õpiabirühmad ning tugiisikud. On siiski ka kitsaskohad, mis on tingitud suurest tugispetsialistide puudusest, nii näiteks on puudu kooli psühholoog, eripedagoog, logopeed ja sotsiaalpedagoog. ÕP2 teadmisel on omavalitsus võimaldanud koolile vaid ühe erispetsialisti koha, aga seda pole suudetud täita.

Tori Põhikooli õpilased on valdavalt teadlikud, milliseid tugimeetmeid kaaslastele võimaldatakse. ÕPL2 ja ÕPL4 on välja toonud, et kaasõpilastele rakendatakse üks ühele õpet põhiainetes, lihtsustatud õppekavasid, võimaldatakse õpet väikeklassides ja tugiisikut. Siinkohal sai neilt uuritud ka seda, kuidas nad suhtuvad tugiisiku viibimisse klassiruumis. Kõik küsitatud õpilased olid seisukohal, et tugiisikust on palju abi. Erivajadusega õpilane saab sel juhul rohkem tähelepanu ja ülejäänud õpilased saavad rahulikumas meeleolus ja ilma sunnitud katkestusteta õppetöös osaleda.

Sama palju või rohkemgi vajavad tuge õpetajad. Nendelt sai küsitud, millist tuge kool pakub ja millest nad kõige suuremat puudust tunnevad. ÕP1 tõi välja üsna laialt levinud seisukoha õpetajaskonna hulgas, et tuleb ise hakkama saada ja kellelegi eriti loota pole. Seetõttu on õpetaja kehv kurtja ja veelgi kehvem abipaluja. Ometigi leidis ta, et viimaste aastate võrdluses on temas tekkinud usk ja lootus, et abi on olemas ning tuleb vaid osata seda küsida. Tema jaoks läheb probleemne olukord lihtsamaks siis, kui abivajava lapse vanem on probleemi tunnistanud, laps on spetsialistide poolt diagnoositud ja talle on vajalikud tugimeetmed määratud. Lisaks tõi ÕP1 konkreetse näitena välja, et esimesel klassil (kus on rohkem kui 16 õpilast) võiks vähemalt pool aastat olla abiõpetaja, et aidata neil paremini kooliellu sisse elada.

ÕP2 tõi välja, et väga oluline on kooli juhtkonna poolne psühholoogiline tugi, see tähendab, et nende poole saab pöörduda murega, kartmata, et teda süüdistatakse ebakompetentsuses. See kõik on Tori Põhikoolis väga heal tasemel olemas, juhtkond on toetav, abistav ja mõistev. Samas tuntakse igapäevaselt puudust spetsialistidest, kellega vajadusel nõu pidada ja kiiremini lahendusi leida. Lisaks tõi ÕP2 välja selle, et suuremad probleemid ja toe vajadused on rohkem nooremas kooliastmes.

ÕP3 tõi välja selle, et palju on abi, kui klassis on tugiisikud või õpilased käivad eraldi õppel, aga samas toob see endaga kaasa palju suurema tunnivälise koormuse ja ajakulu. Näiteks tulevad põhiainete õpetajad vähemalt tund varem kooli, et saaks kõik ettevalmistatud materjalid koos selgitustega üle anda tugiõpetajatele. Kõige suuremaks puuduseks toob ÕP3 välja selle, et koolil puudub kohapeal olev psühholoog – kool on leidnud küll hetkel alternatiivi virtuaalpsühholoogi näol, aga see ei ole kindlasti piisav.

LV1 rõhutas, et väikeses kohas nagu Tori on kogukonna tugi tajutav. Kohtutakse tihti ja probleemid räägitakse kohe lahti. Lisaks tõi ta näite, kuidas lapsevaemad toetavad õpetajat erinevatel väljasõitudel ja külastustel. Omavalitsuse poolse toega vanemad reeglina kursis ei ole, aga eeldavad, et koostöö lastekaitsespetsialistidega on hea. LV2 tõi välja selle, et õpetaja jaoks ollakse olemas ja toeks nende pädevuse ja võimaluste piirides. Samas kui jõuda teemani erivajadus, siis sellel teemal eriti ei räägita ja puuduvad ka teadmised ning oskused. Selle teema käsitlemisel ollakse üsna ettevaatlikud, sest ei teata, kuidas suhtub erivajadusega lapse vanem abisse.

Probleeme on mitmeid, millega saab tööd teha, aga õnneks paistavad ka esimese sammu astumise võimalused. Näiteks erispetsialisti leidmine, kes oleks toeks kõigile osapooltele. Lisaks tegi väga hea ettepaneku ÕP1, et õppematerjalid võiksid olla eri tasemelised – nõrk, keskmine ja tugev. See hoiaks kokku palju aega ja muudaks koolitöö sujuvamaks.

## **2.4. Järeldused, ettepanekud ja arutelu**

Antud töö uurimusliku poole koostamiseks saadi väga sisutihedaid ja argumenteeritud vastuseid intervjuu küsimustele. Näiteid, kuidas toimivad Tori Põhikoolis erinevad meetmed, süsteemid ja paljud teised toed. Lisaks jõuti töös teooria ja empiirilise osa kõrvutamises väga paljude seosteni. Seega toetavad intervjuud teooriat ja vastupidi ning saab teha erinevaid järeldusi ja ettepanekuid.

Kaasav haridus on juba mõnda aega olnud aktuaalne teema paljudes koolides. Üheks probleemiks selle juures on vähene teadlikkus. Parimaks viisiks oleks tõsta nii vanemate, laste kui ka kogukonna teadlikkust kaasava hariduse põhimõtetest. Võimalustena saaks kasutada meediat ja koolitusi. Seega on väga oluline kõiki osapooli nendele vajalikest osadest teavitada ja teadlikkust parendada. Selle järelduseni jõudsid haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhususe uuringu lõppraporti koostajad (Räis *et al.*, 2016, lk 8–12) kui ka käesoleva uurimuse tulemused.

Intervjueerides tuli ühe suurima probleemina välja teadmatus erivajadustest ja kuidas nendega toime tulla, just nooremate õpilaste seas. Lisaks ei ole ka lapsevanemad kursis klassis toimuva kaasava hariduse protsessiga. Õpetajad on saanud koolitusi ja teoorias

haritud, kuid siiski ei hinda oma teadmisi väga kõrgelt. Seega saab järeldusena välja tuua, et teoorias (Räis *et al.*, 2016, lk 8–12) tõstatatud probleem teadmatusest sai kinnituse intervjuude tulemustest. Probleemidest ja järeldustest saab hiljem luua ettepanekuid koolikogukonnale.

Tänaseks päevaks on erinevates kooliastmetes juba kümnete probleemidega lapsi, seega on ühes klassis erineva erivajadusega lapsi, mis teeb õppetöö keerulisemaks. Kui klassis on ka ettearenenud või väga andekaid lapsi, siis saab väita, et nende jaoks õpetajal aega ja tähelepanu ei jagu. See väide oli juba olemas teooria osas, kus Senge jt (2009, lk 136–137) artiklis kirjeldati probleemi, et õpetaja tähelepanu valdavalt tavaõpilaste või andekate lasteni ei jõua. Lapsed tunnevad ka seda, et õpetajate tähelepanu ei jaotu tavaõpilaste ja HEV õpilaste vahel võrdselt (Ryan & Gottfried, 2012, lk 566).

Töö tulemused näitasid samu probleeme, kuid lisaks saab välja tuua, et probleem on rohkem nooremates klassides. Noorema kooliastme õpilased tunnevad, et erivajadustega lapsed saavad rohkem tähelepanu ja nemad jäävad seetõttu tahaplaanile. Lisaks häirivad neid erinevad käitumistüübid ja häälitsused tunni ajal. Eelmisest teemast lähtudes jõuti probleemini, et nooremad õpilased ei ole piisavalt teadlikud ja seetõttu tunnevad end kõrvalejäetuna. Vanemas kooliastmes on õpilased teadlikumad, mistõttu ei tunne nad nii suurt erinevust klassi kontekstis ning sellest lähtuvalt on vähem nõudlikud ja kriitilised. Antud teema puhul saab järeldada, et probleem on nooremas kooliastmes ja see teoorias (Ryan & Gottfried, 2012, lk 566) tõstatatud probleem sai kinnitust antud töö uurimuslikus osas.

Üheks lapse arengu tähtsaimaks osaks on sotsialiseerumine ehk kohanemine maailmaga. Kooli kontekstis toimub sotsialiseerumine vabas vormis (ilma suunamata) peamiselt vahetundides ning kooli- ja klassiüritustel. Sobiv keskkond on loodud täiskasvanute poolt, aga lapsel on võimalus nendes tingimustes iseseisvalt valikuid teha. (Kera, 2004, lk 7) Tori Põhikoolis on loodud võimaluste piires keskkond, kus lapsed saavad vabaaega veeta. Näiteks on mänguväljak õues, spordisaali kasutus vahetunnis, koridorides on erinevad lauamängud ja palju muud. Teist aastat katsetatakse ka tantsuvahetundide läbiviimist, mis on eriti populaarsed esimeses ja teises kooliastmes.

Probleemiks on, mida iga aastasel toovad vanemad arenguestlustel välja, et puuduvad „vaikuse pesad“, kus laps saab rahuneda ja omaette olla. Tori Põhikoolis on aasta-aastalt suurenenud õpilaste arv, mistõttu ei ole puudu ainult vabaaja veetmise kohti vaid puudus on ka eraldi klassidest, kus saaks läbi viia rühmatöid ja individuaalõppe tunde. Teoorias (Kera, 2004, lk 7) on toodud välja, et täiskasvanutel tuleb luua keskkond, kus lapsed saavad iseseisvalt toimetada, aga kui puuduvad selleks ressursid, siis pole see täiel määral võimalik. See on teema, millega on Tori vallal lähiaastatel plaanis tegeleda, samas kiiret lahendust sellele probleemile hetkel ei ole.

Eriliste laste hulk klassis on märgatavalt tõusnud ja sotsiaalselt rohkem arenenud laste õlule pannakse suurem koormus, et kaasata sotsiaalselt nõrgemaid ja õpiraskustega lapsi. Ometi on ka nemad seal klassis kõigest lapsed ja soovivad samamoodi kogeda igapäevaselt tunnet, et neist hoolitakse ja neid märgatakse. See viib heade tulemuste ja kokkuhoidva klassini, aga võib pärssida lapse isiklikku hariduslikku arengut. Seega võivad klassis sotsiaalselt ja hariduslikult tugevate laste võimed jääda lõpuni välja arendamata. (Gurian & Ballew, 2004, lk 55) Uurimusliku osa põhjal saab järeldada, et kaasamine võib isegi lastele meeldida ja nad hea meelega aitavad nõrgemat kaasõpilast, aga seetõttu jääb nende tegelik potentsiaal kasutamata. Nad jõuavad küll kõike kaasa teha, aga see on pealiskaudne ja nad ei ületa endale loodud väljakutseid. Kõik see näitab taas, et kaasamisel on mitu tahku, mis ei pruugi esmapilgul välja paista.

Teooria osas on (Takala & Ahl, 2014, lk 65–68) välja toodud mitmeid näiteid Soome eripedagoogide suurest töömahust. Näiteks ei ole Soomes ühtegi täiskohaga eripedagoogi, seetõttu on nende kasutatav aeg piiratud ja töömaht suur. Aga kui koolis üldse puudub eripedagoog, siis toob see endaga kaasa selle, et tavaõpetajate töökoormus automaatselt suureneb. Lisaks ei ole õpetajatel kellegagi nõu pidada. (Takala & Ahl, 2014, lk 65–67) Suurimaks probleemiks kõige selle juures on ajapuudus, mille tõttu kannatavad nii õpetajad kui ka õpilased. See tähendab, et õpetajatel pole aega süvitsi probleemidega tegeleda ja pealiskaudsed lahendused ei kõrvalda probleeme. (Takala & Ahl, 2014, 67–68)

Uurimusliku poole tulemusena saab välja tuua, et muresid on õpetajatel mitmeid, lisaks ei ole antud koolis erispetsialiste. Seetõttu tõid ka intervjuueritavad õpetajad välja probleemi, et neil ei ole kellelegi toetuda oma murede ja probleemidega. Kuna

probleemid tahavad aga lahendamist, siis kulutavad õpetajad tohutult lisaenergiat ja aega, aga pole sugugi kindel, et jõutakse lahendusteni. Samas suudaksid spetsialistid selle kõik lahendada kiirelt ja operatiivselt.

Järeldusena saab väita, et kaasava hariduse süsteem on loodud, aga toimib poolikult. Seadusega on pandud koolile kohustus, et erivajadusega laps peab saama õppida kodulähedases koolis, aga samas ei ole tagatud igasse kooli spetsialiste. Siit saab järeldada, et riik on enda poolt jätnud mitmed probleemid lahendamata, kuigi ootab positiivset tulemust. Siinkohal on hea tuua välja võrdlus, et kui töandja soovib oma töötajatelt häid tulemusi, siis tuleb tagada selleks tingimused ja töövahendid, aga seda hetkel antud koolis tehtud ei ole.

Üheks kaasava hariduse toimimise peamiseks tingimuseks on koostöö, aga kui üks osapool ei tunnista probleemi ja ei võta aktiivselt selle lahendamisest osa, siis ei ole tulemust oodata. Sageli on selleks lülits lapsevanem, kellel on raske lapse olukorda ja selle tõsidust adekvaatselt hinnata, sest tal on tugev emotsionaalne side oma lapsega. (Ehanurm, 2018, lk 25) Lisaks on vanemad üsna skeptilised õpetajate suhtes, kuna on ise üpris väheteadlikud oma võimalustest ja õigustest. Probleemiga tegelemine suurendab loomulikult ka vanemate koormust ja seda peljatakse, kuigi pikas perspektiivis on see ainus ja parim viis last aidata (Ehanurm, 2018, lk 25).

Nende järeldusteni jõuti ka intervjuude käigus, kus vanemad tunnistasid teadmatust ja õpetajad vanemate skeptilisust. See oli ainus nõrk lüli vanemate ja õpetajate koostöös, aga ometi väga oluline osa klassikollektiivi positiivses toimimises. Vanemad tõid välja, et kui nad oleksid rohkem teadlikud, siis oskaksid nad olla rohkem abistavad ja toetavad nii õpetajatele kui ka erivajadusega lapse vanematele. Samas tõid õpetajad välja, et kui vanem on olukorda tunnistanud, siis hakkavad asjad kõik positiivse tulemuse suunas liikuma.

Antud töö koostamisel koguti andmeid Tori Põhikooli kogukonna põhjal. Vastused olid enamasti huvitavad ja informatiivsed. Keskenduti küll Tori Põhikoolile, aga intervjuusid analüüsid saadi aru, et sellised teemad ja probleemid ei ole ainult Tori koolis aktuaalsed, millele viitas ka üks intervjuueeritav õpetaja, kes oli töötanud ka teises maakoolis.

Uurimusliku osa põhjal saab edasi anda ettepanekuid ja soovitusi Tori Põhikoolile, kuidas arendada kaasavamat kooli kõigi osapoolte jaoks.

Lähtudes lõputöö tulemustest tehakse järgmised ettepanekud:

1. Klassijuhatajale ja HEV lapsevanemale:

Kui klassi tuleb erivajadusega õpilane, siis ennetavalt lapsevanem kohtuks kõigepealt klassijuhatajaga ja esimesel võimalusel kõigi vanematega, näiteks lastevanemate koosolekul.

2. Klassijuhatajale:

Selgitada vanematele, millised võimalused ja tingimused on antud koolis olemas ning mida vajadusel saab ka luua. Lisaks oleks vaja selgitada vanematele, millised on tundides toimuvad protsessid, kui kaasatakse erivajadusega õpilast.

3. Haridus- ja Teadusministeeriumile:

Õppematerjalid võiksid olla erinevate raskusastmetega. See tähendab, et õpetaja ei peaks looma ühe õppematerjali põhjal kolme raskusastet (lihtsustatud tase, keskmine tase ja edasijõudnu tase) vaid need oleksid juba olemas ja õpetaja vajadusel kohandab neid lapse vajadusest lähtuvalt.

4. Kohalikule omavalitsusele ja Tori Põhikoolile:

Soovitus, et vähemalt esimeses klassis (miinimum pool aastat) oleks võimaldatud abiõpetaja. Selle peamiseks eesmärgiks on aidata õpilastel kohaneda kooliga ja iga laps saaks piisavalt tähelepanu. Vajalik oleks see siis, kui klassis on rohkem kui 16 õpilast.

5. Kohalikule omavalitsusele:

Koolidele tuleks anda õigus otsustada, millise erivajadusega lapsi suudavad õpetajad tavaklassis õpetada ja lisaks ka seda, kui palju erinevaid erivajadusi saab ühte klassikompleksi suunata. Kõiki erivajadusega lapsi ühes klassis õpetada ei saa, tuleb mõelda kõigi laste peale.

Oluliseks osaks iga kaasava haridusega tegeleva kooli toimimise juures on erispetsialistid. Neid on Tori Põhikoolis hetkel väga piiratud ressurss ja paistab, et kiiret lahendust sellele lähiajal ei tule. Abistav meede, mida saaks aga ilma rahalist ressurssi kasutamata kohe rakendada, on HEV õpilaste ja tavaõpilase vanemate vahelise koostöö ja kommunikatsiooni suurendamine. See oleks ühelt poolt võimalus ja teiselt poolt vajadus saada adekvaatset infot selle kohta, millist abi ja mõistmist lapse puhul rakendada

oleks vaja. Nii saavad tavaõpilaste vanemad teha kodus juba ennetustööd ja kõik ei jääks klassiõpetaja kanda.

Kõik ettepanekud on loodud intervjuude analüüsi tulemuste põhjal, mis andsid ülevaate Tori Põhikoolis rakendatavatest kaasava hariduse põhimõtetest. Ettepanekud on loodud kõiki osapooli arvestatavalt. Lahendused tuleb leida olemas- oleva ressursi arvelt, mis on aga üsna piiratud. Kool üritab võimalikul tulemuslikult hakkama saada oma ressursidega ja seda on märganud ka kooliväline kogukond (vanemad).

Töö teemaks on kaasava hariduse mitmetahulisus. Nagu igal ajal on negatiivsed ja positiivsed küljed, nii on ka antud uuringu tulemustele toetudes välja toodud kaasava hariduse saavutused ja kitsaskohad Tori Põhikoolis. Uuringu maht ei võimaldanud avada kõiki kaasava hariduse tahke, paljugi on veel kogeda ja avastada.

## KOKKUVÕTE

Töös on välja toodud Põhjamaade praktika ja teoreetiline ülevaade nii kaasava hariduse negatiivsetest kui ka positiivsetest külgedest. Kirjeldatud on kaasava hariduse üldist kontseptsiooni nii Soome, Rootsi kui ka Norra näitel ning Eesti kaasava hariduse kogemust. Põhjamaasid peetakse erivajadustega laste ja nende perede elukvaliteedi ja elutingimuste poolest kõige paremateks riikideks. Lisaks on töös välja toodud kaasava hariduse mitmetahulisus, kus on tõstatud mitmeid nii probleeme kui ka positiivseid kogemusi.

Empiiriline osa põhineb Tori Põhikooli kogukonna liikmete seisukohtade ja intervjuude analüüsil, järeldustel ja ettepanekutel. Töös on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit ja intervjuud olid poolstruktureeritud. Empiirilises osas selgus, et õpilaste koostöö sõltub palju erivajaduse liigist, aga üldjuhul on lapsed sallivad ja koostööaltid. Siiski tunnevad õpilased ebavõrdsust ning märkavad, et HEV õpilastele kulub õpetajal palju tähelepanu. Abiks oleks laste suurem informeerimine nii õpetajate kui ka vanemate poolt. Kuid selleks peavad lapsevanemad ja õpetajad olema enam teadlikud erivajaduse liigist. See aitaks kriitilisi olukordi ennetada ning kuluks vähem aega ja ressursi igapäevaselt tagajärgedega tegelemiseks.

Tori Põhikool üritab vastavalt oma ressursidele olla kaasav kool, aga arenguruumi on piisavalt. Laste vaatenurgast saab väita, et nad on empaatilised ja valmis erisusi mõistma, aga selleks vajavad nad ettevalmistust ja rohkem teadmisi. Lapsevanemad ei ole väga palju kursis koolis toimuvate kaasava hariduse protsessidega. Õpetajate arvates on väga oluline leida kooli vähemalt üks erispetsialist, kelleks võiks esialgu olla psühholoog. Õpetajad tulevad toime õpiraskustega lastega, aga käitumisraskused, mis tihti tulenevadki sotsialiseerumisprobleemidest, tekitavad palju küsimusi ja vajavad psühholoogi nõu.

Peamisteks probleemideks, mis vajavad lahendamist, on kõikide osapoolte vähene teadlikkus kaasavast haridusest ja erispetsialistide puudus. Kõige vähem teadlikud on

lapsed, kes peaksid just olema kursis enda klassis õppivate erivajadustega laste probleemidega, et olla õigel tasandil abiks. Lisaks peaksid õpilaste vanemad olema kursis klassis toimuva kaasava protsessiga, et nad saaksid piisavalt ja õigesti kodudes oma lapsi toetada.

Lõputöö tulemustest selgus, et inimesed on valmis enda kõrval või kogukonnas toetama erivajadusega last, aga selleks vajavad nad rohkem informatsiooni nii erivajaduse mõiste ja sisu kui ka kaasava hariduse üldpõhimõtete osas. Vajalik info aitaks inimestel üle saada hirmudest, et kas nende abi on vajalik ja õigeaegne. Igaüks saab anda oma osa, et parandada samm sammu haaval süsteemi. Oluline on üle vaadata kaasava haridusega seotud õigusaktid ja eeskirjad ning tagada nende toimimine sedavõrd, et need toetaksid kaasava hariduse põhimõtete rakendamist igapäevaelus.

Töös on antud ülevaade kaasava hariduse mitmetahulisusest. Uurimusest selgub, et need probleemid, mis on seotud kaasava haridusega, on kõiki osapooli mõjutavad. Autor toob välja, et kaasava hariduse mõte ja eesmärk on positiivsed. Samas on hetke olukord selline, kus erivajadustega laste protsent koolis suureneb ning erispetsialistide arv on vähene või puuduvad need üldse. See viib lõpuks olukorrani, kus kõik osapooled on rahulolematud. Selleks, et kaasava hariduse süsteem toimiks osapooli rahuldavalt ning tagaks kõigile õpilastele turvalise ja jätkusuutliku õpikeskkonna, tuleks igal tasandil teadvustada tekkinud probleeme ning asuda kitsaskohtade kiirele parandamisele.

Lõputöö maht ei võimaldanud valimisse lisada tugiisikuid ja abiõpetajaid. Nende kaasamine oleks andnud teema mitmetahulisusele juurde veel ühe vaate. Samas, kui arendada see töö teema tulevikus magistritööks, on võimalus nende vaatenurka põhjalikult uurida. Seega saab märkida, et antud tööd on võimalik edaspidi arendada ja laiendada. Lõputöö eesmärk saavutati ja uurimisküsimused leidsid vastused. Töö käigus saadi kinnitust, et kaasava hariduse praegune süsteem ei ole täielikult toimiv ja pikemas perspektiivis on see jätkusuutlik vaid juhul, kui suudetakse tagada ja komplekteerida tugimeeskond.

## VIIDATUD ALLIKAD

- Aigro, K., & Heinsalu, H. (2016). *Hariduslike erivajadustega laste koordinaatorite (HEVKO) roll Eesti haridussüsteemis*. (Magistritöö). Loetud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/52899>
- Ainsalu, K.-M. (2015). *Teiste riikide eeskujude kasutamine Eesti hariduspoliitikas – üldhariduse õppekavade näide*. (Magistritöö). Loetud aadressil <https://digi.lib.ttu.ee/i/file.php?DLID=2615&t=1>
- Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.2307%2F1593631>
- Ehanurm, H. (2018). *Tavakooli õpetajate valmisolek töötada hariduslike erivajadustega lastega Salme Põhikooli ja Kuressaare Gümnaasiumi näitel*. (Lõputöö). Loetud aadressil [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61909/ehanurm\\_helina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61909/ehanurm_helina.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2016). Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177%2F0741932515627475>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*. Loetud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf)

- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Loetud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf)
- Gurian, M., & Ballew, A. C. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. El Paradiso; Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555. doi: 10.1080/13603110903165141
- Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu, & Eesti Haridusfoorum. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Loetud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Habicht, A., & Kask, H. (2016). *Teekond erilise lapse kõrval*. Loetud aadressil <https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2017/01/Teekond-erilise-lapse-korval.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018a). Koolivõrgu programm. Loetud aadressil <https://www.hm.ee/et/koolivorgu-programm>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018b). Üldharidusprogramm. Loetud aadressil <https://www.hm.ee/et/uldharidusprogramm>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2016). Haridus- ja Teadusministeeriumi valdkonna arengukavade 2016. aasta tulemusaruanded. Loetud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/htm\\_tulemusvaldkondade\\_2016a\\_aruanded\\_28\\_04\\_2017\\_loplik.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_tulemusvaldkondade_2016a_aruanded_28_04_2017_loplik.pdf)
- Haug, P. (2016). Childhood and disability in the Nordic countries. Being, becoming, belonging. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 291–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1134947>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>

- Jürimäe, M. (2017). *Lihtsustatud õppekava ja põhikooli riikliku õppekava võrdlev analüüs*. Loetud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/l6k\\_r6k\\_\\_1.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/l6k_r6k__1.pdf)
- Järvinen, R. (2007). *Current trends in inclusive education in Finland*. Retrieved from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/sinaia\\_07/finland\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf)
- Kera, S. (2004) *Üheskoos teel. Lapse arengust ja kasvatuses*. Tallinn. AS Kirjastus Ilo.
- Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne – Virumaa koolides*. (Magistritöö). Loetud aadressil [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48264/ruth\\_kruusamae.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48264/ruth_kruusamae.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk. Tallinn
- Leino, M. (2004). *Kas lapsi tuleb kaitsta kooli eest?* Tallinn. Eesti lastekaitse Liit.
- Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu. AS Atlex.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- National Council for Special Education. (2013). Supporting students with special educational needs in schools. Retrieved from [http://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/09/Supporting\\_14\\_05\\_13\\_web.pdf](http://ncse.ie/wpcontent/uploads/2014/09/Supporting_14_05_13_web.pdf)
- Nukka, M. (2018). *Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine algklassides 2016. aastal – koolisisene töökorraldus, meeskonnatöö ja õpetaja roll*. (Magistritöö). Loetud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61509/nukka\\_merit\\_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61509/nukka_merit_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

- Poliitikauuringute keskus PRAXIS. (2011). *Meditsiiniliste erivajadustega laste üldhariduse korralduse analüüs. Lõpparuanne*. Loetud aadressil <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditsiiniliste-erivajadustega-laste-uldharidus.pdf>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240; *Riigi Teataja I*, 13.03.2019, 119. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019119>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I*, 1; *Riigi Teataja I*, 14.02.2011, 1. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>
- Räis, M. L., & Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Loetud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Teemaraport\\_Tahenduslikkus\\_final.pdf?sequence=14&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Teemaraport_Tahenduslikkus_final.pdf?sequence=14&isAllowed=y)
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016) *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Loetud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport\\_final\\_korr.pdf?sequence=17&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport_final_korr.pdf?sequence=17&isAllowed=y)
- Ryan, T. G., & Gottfried, J. (2012). Elementary supervision and the supervisor: Teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 563-571. Retrieved from <http://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/download/195/191>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex.
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Soinaste (Tartumaa): El Paradiso; Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium
- Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12049>

- Tervisekaitsenõuded koolidele. (2013). *Riigi Teataja I*, 31.05.2013, 12; *Riigi Teataja I*, 28.08.2013, 10. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013010>
- Toots, A. (2009). Brussels comes via Helsinki: The Role of Finland in Europeanisation of Estonian Education Policy. *Halduskultuur*, 10, 58–73. Retrieved from <http://halduskultuur.eu/journal/index.php/HKAC/article/view/18/21>
- Tori Põhikool. (2019). Õpilased. Loetud aadressil <https://toripk.ee/nimekirjad/koolipere/>
- Tori Põhikooli arengukava kinnitamine. (2018). *Riigi Teataja IV*, 26.10.2018, 17. Lisa. Loetud aadressil [https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/4261/0201/8017/PK\\_arengukava.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/4261/0201/8017/PK_arengukava.pdf#)
- Tori Põhikooli põhimäärus. (2016). *Riigi Teataja IV*, 28.12.2016, 58. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/428122016058>
- Tori valla arengukava 2017–2028 kinnitamine. (2016). *Riigi Teataja IV*, 22.11.2016, 14. Lisa 1. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/4221/1201/6014/arengukava.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education. Salamanca*. UNESCO/Ministry of Education and Science. Loetud aadressil [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- UNITED NATIONS. (n.d.) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vahre, S. (1997). *Eesti ajalugu ehulugudes: 101 tähtsat eestlast*. Tallinn: Kirjastus Olion.
- Veskis, K. (2018). *Autismi olemus. Neuroloogilise mitmekesisuse kaitseks*. Tallinn: Kirjastus Pilgrim.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Loetud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf)

## Lisa 1. Õpetajate küsimustik

Alustuseks: Mis aine õpetaja te olete ja kui kaua olete sel alal töötanud?

Oskused	<p>1. Kuidas te hindate oma teadmisi erivajadustega laste õpetamisel?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuidas hindate oma võimekust klassis jõuda iga õpilaseni?</li> <li>• Kuidas ja kui palju saate/jaksate panustada andekate laste edasijõudmisse?</li> </ul>	Kallase, Räis & Sandre, 2016, lk 8–12
Kaasav haridus	<p>2. Kuivõrd olete kursis kaasava hariduse põhimõtetega?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kuidas on muutunud töökoormus peale kaasava hariduse rakendamist?</li> <li>• Kuidas ja kui palju hindab kooli juhtkond lisatööd erivajadustega õpilastega?</li> </ul>	Senge, 2009, lk 136–137
Tugi	<p>3. Kuidas on kool võimaldanud teile tuge erivajadustega laste õpetamisel?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kui jah, siis milliseid tuge?</li> <li>• Millistest toetustest tunnete puudust?</li> </ul>	Habicht & Kask, 2016, lk 57
Koostöö	<p>4. Milline on teie hinnang lastevanemate valmidusse oma erivajadusega last õppetöös toetada?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas ja kuidas toimib vanematega koostöö?</li> <li>• Mida saaks koostöös paranda nii lapsevanem kui ka teie?</li> </ul>	Ehanurm, 2018, lk 25
Laste koostöö	<p>5. Kuidas hindate erivajadusega lapse ja tavaõpilase koostööd tunni ajal ja tunnivälistest tegevustes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Millises osas on puudujääke ja mis oleks lahendused?</li> <li>• Tooge mõni näide positiivsest/negatiivsest kogemusest?</li> </ul>	Loreman, 2007, lk 23

## Lisa 2. Õpilaste küsimustik

Alustuseks: Mis klassi õpilane sa oled? Kui palju õpilasi sinu klassis on?

Kaasav haridus	<p>1. Oled sa teadlik, et sinu klassis õpivad erivajadusega õpilased?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mille järgi sa seda arvad või, kuidas on see väljendunud?</li> <li>• Kui teadlik sa üldse erivajadustest oled ja kas teile koolis ka nendest räägitakse?</li> </ul>	Kallase, Räs & Sandre, 2016, lk 8–12
Oskus/arvamus	<p>2. Kuidas sa suhtud erivajadustega õpilastesse?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• On sinu suhtumine aja jooksul muutunud? Too mõni näide</li> <li>• Mis võiks olla põhjus, miks sinu arvamus on/ei ole aja jooksul muutunud?</li> <li>• Milline käitumine ja olukord on tunniajal kõige häirivam?</li> </ul>	Ryan & Gottfried, 2012, lk 566
Tugi	<p>3. Kuidas sa tunned, kas sinu arvates saavad klassis kõik õpilased võrdselt tähelepanu? (– millest tähelepanu saamine sõltub?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas mõni õpilane teie klassis saab rohkem tähelepanu või just liialt vähe? (miks see nii on?)</li> <li>• Kas sa oled märganud, et mõnel klassikaaslasel (või ka sinul) on tunnis igav, sest tempo on liiga aeglane – millist lahendust pakuksid õpetajale?</li> </ul>	Gurian & Ballew, 2004, lk 55
Tugi	<p>4. Kui klassis on tugiisik, siis kas see on tähelepanu hajutav või hoopis hea lahendus?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuidas teile paistab, kas õpetajad tulevad erivajadustega lastega toime üksi või on abi vajalik? (miks nii arvad)</li> </ul>	Habicht & Kask, 2016, lk 57
Laste koostöö	<p>5. Kuidas teie klassil sujuvad tunnivälised tegevused?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Milliseid tegevusi te üldse tunniväliselt teete?</li> <li>• kui aktiivselt on kaasatud erivajadustega õpilased?</li> <li>• Kuidas saate teie muuta klassi üritused või tegevused kõigi jaoks paremaks?</li> </ul>	Loreman, 2007, lk 23

### Lisa 3. Lastevanemate küsimustik

Kaasav haridus	<p>1. Kui teadlik te olete kaasava hariduse kontseptsioonist ja kuidas sellesse suhtute?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kui teadlik te olete, et teie lapse klassis õpivad erivajadustega õpilased ja kuidas te sellesse suhtute?</li> <li>• Kas olete pidanud lapsega vestluseid sel teemal? (milliseid?)</li> </ul>	Kallase, Räis & Sandre, 2016, lk 8–12
Oskused	<p>2. Kuidas hindate õpetaja suutlikust jagada oma tähelepanu kõigile lastele võrdselt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positiivsed/negatiivsed kogemused?</li> <li>• Kuidas suhtute tugisikute kaasamisse?</li> </ul>	Euroopa Eriõppe..., 2014, lk 12
Koostöö	<p>3. Kuidas toimub koostöö nii õpetajate, juhtkonna kui vanemate vahel kaasava hariduse protsessi käigus?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas vanemad pakuvad õpetajale kogukonna toetust ja millisel kujul?</li> <li>• Millist tuge Teie meelest pakub vald koolile ja millest on puudus?</li> </ul>	Järvinen, 2007, lk 9  Ehanurm, 2018, lk 25
Laste koostöö	<p>4. Kuidas hindate erivajadusega lapse ja tavaõpilase koostööd tunni ajal ja tunnivälisest tegevustes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Millises osas on puudujääke ja mis oleks lahendused?</li> <li>• Tooge mõni näide positiivsest/negatiivsest kogemusest?</li> </ul>	Loreman, 2007, lk 23

## **SUMMARY**

### **THE VARIETY OF INCLUSIVE EDUCATION ON THE BASIS OF TORI BASIC SCHOOL**

Hanna Rätsep

More and more countries in the world are moving towards the understanding of inclusive education. But it should be confessed when applying theory into practice all the European countries which are the members in the Agency of Special Pedagogics (where Estonia and Finland have their membership from 2009) are on different stages of development. In different countries there is a different amount of students with special needs on the obligatory education stage (Euroopa Eripedagoogika..., 2009, lk 8).

In Estonia the number of schools for students with special needs is decreasing and therefore the figure of these students is increasing in usual schools as well. In the same class in the usual school a considerable amount of students is following the same state study plan. This taking into account the students` development, it is important to watch if and how the teacher is able to pay enough attention and support to all the students. And what`s more if such a symbiosis is supporting one another or even braking it down.

The aim of the final paper is to analyse the students who follow the state educational plan and the students with special needs in the joint participating process where the study process is organised by one teacher. On the basis of the results the paper also gives suggestions to teaching staff, the management of the school and to parents.

In the above mentioned school the number of students with special needs in a class is quite high and therefore the usual students are left at the background. Due to this, the autor carries out an investigation: how the inclusion of the student with special needs influences the usual student in the study process and in free time events, and what the role of the teacher and the parent is in this process in the example of Tori Basic School.

In this paper both the practice of Northern countries and a theoretical review about the positive and negative sides of inclusive education is brought out. The general conception of inclusive education is also described in this paper. In the paper there are also Finnish, Swedish, Norwegian and Estonian examples and practice. In addition, in the paper there is also a variety of inclusive education where a lot of problems are highlighted together with the topic. The empiric part consists of the viewpoints of Tori Basic School community, the results of the interviews, conclusions and suggestions.

In the research paper a qualitative research method is used in order to get very exact and rich answers to make deep analysis and to investigate the content. The main objective is not to get a mass of answers but to investigate a small group of people because this way you can look into a person`s personal experience and the world outlook. In the paper there are no sums and calculations given but the stress is on the interviewees` knowledge and opinions.

The outcome of all it is that Tori Basic School tries to be an inclusive school as for its resources but there will be much more space for development. From the point of view of students one can assert that they are ready to take part in inclusive education after having a great deal been enlightened. The classmates should be well informed about the problems of the students with special needs to give help on the right level. It also came out that the parents don`t know much about the process of inclusive education at school. In addition, the most important is to employ one professional specialist, a psychologist, the teachers suggest. As to draw a conclusion one can point out that the main problems to be solved are the lack of professional specialists and little knowledge of the staff.

In this paper an overview is given about many-sided inclusive education. It shows that every subject has got several sides and the public version of it is not as positive as it has tried to be shown. Every topic has got its problems but in this situation these problems greatly influence both sides. The author points out that the idea and aim of inclusive education is positive. But at the same time the present situation is as follows: the percentage of the students with special needs is increasing and the number of specialists is nearly zero at schools. In the end everything results in dissatisfaction of all the sides and it shows that the present inclusive educational system cannot be continued this way.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Hanna Rätsep,

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

*Hanna Rätsep*  
**13.05.2019**