

TARTU ÜLIKOOL
Pärnu kolledž
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Riina Linaste

**KAASAVA HARIDUSE PÕHIMÕTETE
RAKENDUMINE HALLISTE PÕHIKOOLI
NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Katrin Saks, PhD

Pärnu 2019

Soovitan suunata kaitsmisele

(juhendaja allkiri)

.....

(kaasjuhendaja allkiri)

Kaitsmisele lubatud "....." a.

TÜ Pärnu kolledži 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

Sisukord	3
Sissejuhatus	4
1. Kaasava hariduse põhimõtted	6
1.1. Hariduslik erivajadus ja kaasamise mõiste	6
1.2. Kaasava hariduse rakendumine Euroopas	10
1.3. Kaasava hariduse rakendumine Eestis	13
2. Kaasava hariduse rakendumine Halliste Põhikooli näitel	18
2.1. Halliste Põhikooli tutvustus	18
2.2. Meetod ja valim	19
2.2. Dokumendianalüüs	22
2.3. Uuringu tulemused ja analüüs	26
2.4. Arutelu ja ettepanekud	31
Kokkuvõte	34
Viidatud allikad	36
Lisa 1. Küsimustik HEV õpilaste vanematele	42
Lisa 2. Küsimustik haridusliku erivajaduseta õpilaste lapsevanematele	43
Lisa 3. Küsimustik Halliste Põhikooli õpetajatele	44
Summary	45

SISSEJUHATUS

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS) § 9 järgi on Eestis põhikooli haridus kohustuslik kuni põhihariduse omandamiseni või kuni isik on 17-aastane (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Lisaks on teada, et kõikidel õpilastel (sh haridusliku erivajadusega õpilastel) peab olema võimalus omandada põhiharidus oma elukohajärgses koolis. Seetõttu ongi hakatud erivajadustega õpilaste kaasamisele tavakoolis suuremat tähelepanu pöörama.

Teema on väga aktuaalne 2018. aastal toimunud seaduse muudatuste tõttu. Nimelt muudeti Põhikooli- ja gümnaasiumiseadust (PGS) ning muudatuste läbivaks teemaks oli kaasav haridus ja selle rakendamine (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse..., 2018).

Kaasava hariduse olulisuses ei kahtle keegi, siiski kaheldakse selle rakendamise tõhususes. Paljude autorite arvates kaasav haridus sellisel moel ei tööta ning selle tõhusaks rakendamiseks on vaja teha palju muudatusi (Läänesaar, 2014; Aidla, 2017). Seetõttu leiab töö autor, et tuleks uurida, kuidas on kaasava hariduse põhimõtete rakendumine tegelikult toimunud.

Lõputöö eesmärgiks on selgitada välja kaasava hariduse põhimõtete rakendumine Halliste Põhikoolis ning anda soovitusi kooli juhtkonnale, et kaasamist ning sellega seonduvaid tugimeetmeid veelgi tõhusamaks muuta.

Uurimisküsimused:

1. Missuguseid kaasava hariduse põhimõtteid on seni Halliste Põhikoolis rakendatud ja mis tulemusi on need andnud?
2. Milline on õpetajate, hariduslike erivajadustega õpilaste vanemate ja hariduslike erivajadusteta õpilaste hinnang kaasamise tulemuslikkusele?

Lähtuvalt uurimisküsimustest koostas töö autor uurimisülesanded:

- anda ülevaade kaasava haridusega seonduvast teaduskirjandusest;
- kavandada ja viia läbi kaasava hariduse temaline uuring ning analüüsida saadud tulemusi;
- anda soovitusi kooli juhtkonnale, kuidas muuta kaasamist veelgi tõhusamaks.

Uurimuse teoreetilises osas tuginetakse varasemate uuringute tulemustele ning otsitakse materjale teaduskirjandusest sh erialasest kirjandusest ning artiklitest.

Lõputöö esimeses osas antakse ülevaade kaasava hariduse põhimõtetest nii Euroopas, kui ka Eestis. Lähemalt selgitatakse haridusliku erivajaduse ja kaasava hariduse mõistet. Tuuakse välja, milliseid puuduseid on varasemate uuringute tulemustes seoses kaasava hariduse rakendamisega välja selgitatud ning samuti ka positiivseid aspekte, mis on ilmnunud. Töö teises osas antakse ülevaade Halliste Põhikooli näitel läbiviidud uuringust, mille keskenduti kaasava hariduse põhimõtete rakendamise välja selgitamisele. Uuringu tulemustele vastavalt kirjeldatakse kaasava hariduse põhimõtete rakendamisega seotud aspekte sh Halliste põhikoolis pakutavaid tugiteenuseid, tugimeetmeid, kui ka näiteks õppekeskkonda ning õpilaste vahelisi suhteid iseloomustavaid näiteid. Vastavalt uuringu tulemustele tehakse ettepanekuid kooli juhtkonnale võimalike parenduste jaoks kaasava hariduskorralduse rakendamises.

1. KAASAVA HA RIDUSE PÕHIMÕTTED

1.1. Hariduslik erivajadus ja kaasamise mõiste

Eesti Vabariigi Haridusseaduse § 2 järgi on Eesti Vabariigis haridusel neli taset: alusharidus, põhiharidus, keskharidus ja kõrgharidus (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992). PGS § 9 järgi on Eestis koolikohustus 7-17 aastastel isikutel või kuni põhihariduse omandamiseni (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse..., 2018). Seega on mitte ainult isiku õigus vaid lausa kohustus omandada vähemalt alg- ning kuni teatava vanuse täitumiseni ka põhiharidus (Eesti Vabariigi Põhiseadus, 1992). Seejuures võib koolikohustust küll teatud juhtudel edasi lükata, kuid ühtegi last ei vabastata sellest seoses tema puude, väheste oskuste või teadmiste tõttu (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse..., 2018).

Eelpool mainitud seadustele toetudes võib öelda, et Eesti Vabariigis on kõigil võrdsed võimalused ja kohustus hariduse (vähemalt põhihariduse) omandamiseks, siinkohal ka erivajadustega inimestel. Hariduslikust erivajadusest (HEV) puudub ühtne arusaam, see tähendab, et ülemaailmselt pole määratletud ühtset HEV mõistet. See tõsiasi on tingitud riikide poliitikate ning seaduste erinevatest käsitlustest ning sellest tulenevalt on riigiti erinev ka hariduskorraldus ning HEV mõiste definitsioon (Eha, 2010, lk 6).

Eestis on pidevalt hariduslike erivajadustega õpilaste hariduskorraldust parendatud ning sellega seonduvalt tehakse pidevalt ka muudatusi seadusandluses. Alates 2010 aastal välja antud PGS on seda peaaegu iga aasta muudetud. Suurimad muudatused PGS toimusid 2018 aasta veebruaris. Alates 1. veebruarist 2018 aastal jõustunud seadusemuudatustega andis riik erivajadustega laste hariduse korraldamise üle kohalikele omavalitsustele. Kui esialgu oldi arvamisel, et seadusest tuleks välja võtta täielikult nii haridusliku erivajaduse-, erikooli kui ka eriklassi mõiste ning sellest tulenevalt kaotada ära ka lihtsustatud õppekava ning õppenõustamiskomisjonid, siis õpetajate, koolijuhtide, lapsevanemate jpt vastuolu tõttu jäid siiski nii suures ulatuses

muudatused tegemata. Vastuolu peamiseks põhjuseks oli hirm, et omavalitsustes ja kodukoolides ei ole piisavalt spetsialiste ega ka teadmisi, et tulla toime keerukamate juhtumitega ning seda eriti sellises olukorras, kus on kaotatud ära kõik normid ja piirangud erivajadustega laste klasside suurustele ning koolide direktoritele on antud nõu vabavoli, kuidas erivajadusega lapsi õpetada. Muudetud seaduses jäi siiski jõusse riiklik lihtsustatud õppekava, mille alusel õpivad lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppel olevad õpilased. Jätkuvalt jäi ka nõustamiskomisjonide tööd reguleerima siiski ministeerium, kuid senise nimetuse asemel koolivälise nõustamismeeskonna nime all. (Kangro, 2018, lk 3-5)

2018 aasta veebruaris tehtud PGS muudatusi oli PGS es täpselt HEV mõiste määratletud ning mõistes oli täpselt välja toodud ka põhjused, mille puhul õpilane õppekorralduses tehtavaid muudatusi vajada võib. 2018 aastal esimesest veebruarist tehtud muudatustega kaotati HEV mõiste definitsioon seadusest ning nüüdsest lähtutakse õpilase haridusliku erivajaduse määramisel vajaliku toe ulatusest. Lihtsustatult võib HEV õpilast defineerida kui õpilast, kes vajab riiklikus õppekavas ettenähtud õpitulemuste saavutamiseks täiendavaid tugimeetmeid või õppekorralduse muutmist. Sarnaselt on käsitletud HEV mõistet ka „Hariduse ja kasvatusesõnaraamatus“ (Hariduslik erivajadus, 2014), kus on mõiste definitsiooniks märgitud: „vajadus muuta või kohandada eakaaslastest erinevale õpilasele (või laiemalt: õppurile) õppekava ja/või õpikeskkonda“.

Trummal (2018) andmetel õpib üldhariduskoolides 2018 a. kokku üle 147 000 õpilase, kellest 19,5% on märgitud EHISE andmetel hariduslik erivajadus. Lisaks on teada, et neist hariduslike erivajadusega õpilastest üle 70% õpib tavakoolis või tavakooli eriklassis. Erituge vajavatest õpilastest, kes on üle 4000 õpib tavakoolis 53% ning 47% erikoolides (Trummal, 2018, lk 1). Haridusliku erivajaduse ja sellest lähtuvalt ka vajalike tugiteenuste väljaselgitamine on oluline, sest ainult sellisel viisil on võimalik HEV õpilasele pakkuda talle vajalikku tuge. Seejuures on oluline rõhutada ka iga õpilase ja juhtumi individuaalsust, sest nii on võimalik pakkuda just õpilasele tema võimetest ja vajadusest lähtuvat haridust (Meemaa, 2017, lk 9).

Lastekaitse Liidu uuringu kokkuvõttes on välja toodud järgmine mõte: „Arenenud demokraatiat iseloomustab ühiskonna kõigi sotsiaalsete rühmade (sh laste ja noorte)

huvide ja vajadustega arvestamine ning nende sotsiaalne kaasatus“ (Lastekaitse Liit, 2014, lk 4). Sarnased põhimõtted on välja toodud ka PGS § 6, mille järgi lähtuvad riik, koolide pidajad ja koolid õppe korraldamises muuhulgas ka järgnevast põhimõttest: „Kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest.“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018).

Selleks, et mõista, mida on eelpool nimetatud PGS § 6 välja toodud kaasava hariduse põhimõtete järgmisega mõeldud, on vaja selgitada kaasava hariduse mõistet. Häidkind ja Oras (2016, lk 61) järgi tõlgendatakse Eestis kaasava hariduse mõistet kahel erineval viisil:

- kitsalt – erivajadustega lapsi õpetatakse koos teistega;
- laiemalt – kõigil on õigus õppida oma elukohajärgses koolis.

Riigi kohustust tagada kõigile võrdsed võimalused ja võimetekohane ning seejuures kvaliteetne haridus, on rõhutatud ka „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“, mis on Eesti haridusvaldkonna tähtsaim dokument (Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu, & Eesti Haridusfoorum, 2014).

Kuna kaasamise üks põhimõtteid on see, et kõigil lastel on võimalus õppida oma elukohajärgses koolis, siis peavad koolid ja koolide pidajad (enamasti kohalikud omavalitsused) selleks ka vajalikud võimalused looma. Erivajadustega õpilaste õpetamine koos erivajaduseta õpilastega nõuab koolidelt täpseid haridusliku erivajadusega õppekorralduse määratlusi. Põhikooli riikliku õppekava (mis on aluseks kooli poolt loodavatele õppekavadele) § 24 lg 6 järgi peab iga kooli õppekava muuhulgas ära kirjeldama ka hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse põhimõtted ja tugiteenuste rakendamise korra (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Enne 2018 aastal tehtud PGS muudatusi jaotati HEV õpilased lähtuvalt õppekorraldusest enamasti kahte rühma (Räis, Kallaste & Sandre, 2016, lk 6):

- HEV1: moodustavad õpilased, kes õpivad tavakoolis, aga vajavad erivajadusest lähtuvalt täiendavaid tugimeetmeid, õppekorralduse muutmist või erinevaid tugispetsialistide teenuseid. Seejuures leiab töö koostaja, et oluline on ära märkida,

et antud kontekstis võib erivajadus olla ka andekus. Oma töös lähtub ka autor peamiselt HEV1 määratlusest.

- HEV2 on õpilased, kes seoses puude või mõne muu spetsiifilise erivajaduse tõttu vajavad ressursimahukamaid ja spetsiifilisemaid tugimeetmeid. Selle rühma õpilased õpivad tavaliselt erivajaduse spetsiifikast tulenevalt eriklassides või erikoolides, kus nende õpetamiseks on vajalikud ressursid olemas.

Enne 2018 aasta veebruari tehtud PGS muudatusi HEV1 kategooriasse kuulunud õpilasi nimetatakse nüüd tõhustatud tuge vajavateks õpilasteks ning HEV2 kategooriasse kuulnud õpilasi erituge vajavateks. Õpilastele kellel tekib õppetööst mahajäämus või takistused koolikohustuse täitmisel pakub kool nn üldist tuge. (Kangro, 2018, lk 4).

Kuigi Eestis on hetkel tendents suunata hariduslike erivajadustega lapsed elukohajärgsesse kooli õppima, siis siiski on ka neid õpilasi, kes vajavad erituge, nt hooldus- või toimetulekuõpet ning seetõttu õpivad nad erikoolides.

Erivajaduse ja sh ka haridusliku erivajaduse mõiste on koos ühiskonnaga palju muutunud. Alles 90ndatel oldi arvamusel, et tavakoolis erivajadustega laste õpetamiseks puuduvad vahendid ning erivajadustega õpilased õppisid eranditult erikoolides, siis nüüd on selles osas inimeste arvamused muutunud – kaasamist tavakooli peetakse lausa vajalikuks (Terasmaa, 2016, lk 15).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri poolt läbiviidud uuringud on näidanud, et erivajadustega õpilased saavutavad paremaid tulemusi õppides tavakoolides võrreldes nende erivajadustega õpilastega, kes õpivad erikoolides (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, lk 10). Veel leitakse, et erikooli lõpetanud õpilastel on raskusi ka tööturul hakkamasaamisega ning kutsekvalifikatsiooni omandamisega (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2018, lk 6). Uuringutes saadud tulemused on kindlasti üheks põhjuseks, miks on viimastel aastakümnetel hakatud rõhutama hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise olulisust tavakoolis ehk hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamisest tavakooli õppeprogrammi.

Lisaks õigusele võrdväärsele haridusele saavad HEV õpilased kaasatuna tavakooli omandada ka sotsiaalsed oskused, nt luua sõprussidemeid, omandada oskused tulevaseks karjäärivalikuks jne (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2018, lk 6). Selleks, et kaasamise tulemused oleksid positiivsed ning kaasamine oleks tõhus, on oluline, et HEV õpilased oleksid nii õpetajate, kaasõpilaste, koolitöötajate, tugipersonali poolt aktsepteeritud ja võrdväärsed erivajadustega õppijatega (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2018, lk 6).

Lisaks eelpool mainitud positiivsetele aspektidele seoses kaasamisega on välja toodud ka negatiivseid aspekte (Läänesaar, 2014; Santiago, Levitas, Radó, & Shewbridge, 2016). Maakooli õpetajad tunnevad, et neil ei ole piisavalt teadmisi erivajadustega laste õpetamiseks. Lisaks viidati antud uurimuses asjaolule, et maakoolis ei jagu tugispetsialiste piisavalt, mis omakorda on takistuseks erivajadustega laste õpetamisel (Läänesaar, 2014, lk 19, 20).

„Kõige suuremaid puudusi nähakse süsteemis: tavakoolid pole tänaseni valmis realiseerima kaasava hariduse nõudeid ja õpetama HEV õpilasi, et tagada võimetekohane õppimine“ (Õmblus, 2018, lk 23). Santiago *et al.* (2016, lk 101) on oma uurimuses leidnud, et kaasava hariduse rakendamisel leidub veel mitmeid puuduseid, põhjus võib olla näiteks selles, et rahastus, mis on mõeldud tavakoolis kaasamise edendamiseks, on liiga väike.

Viimastel aastakümnetel on haridusliku erivajadusega õpilaste kaasamiseks tavakooli tehtud palju olulisi muudatusi nii seadusandluses, kui ka üldisemalt nt inimeste hoiakute ja eelarvamuste muutmises. Siiski on veel vaja palju ära teha, et saavutada erivajadustega inimestele kvaliteetne haridus ja nn tõhus hariduslik kaasamine. Kaasava hariduse rakendumisest nii Eestis kui Euroopas kirjutab töö autor lähemalt järgmistes alapeatükkides. Samuti avab autor töö järgmistes osades ka täpsemalt kaasava hariduse rakendamisega seotud positiivseid ja negatiivseid aspekte.

1.2. Kaasava hariduse rakendumine Euroopas

Tänapäeva arenevas maailmas, kus inimeste sissetulekud on väga erinevad ja vaesuses elavaid inimesi väga palju, on ka hariduse kättesaadavus piirkonniti väga erinev. Vaesus

ja muud tõrjutust mõjutavad tegurid mõjutavad paljuski ka hariduse valdkonda. Siiski tehakse edusamme selles suunas, et haridusest kõrvale jäänute arvu vähendada. Üha enam pööratakse tähelepanu ka neile lastele, kes käivad küll koolis, kuid ei saa seal, kas piisavalt kvaliteetset haridust, langevad enne põhihariduse omandamist koolist välja või on mõnel muul viisil hariduse omandamisest kõrvale jäänud. (UNESCO, 2009, lk 6).

Üheks haridusest eemale jäävaks grupiks ühiskonnas on läbi aegade olnud ka erivajadusega inimesed. On arvatud, et erivajadusega inimesed on hariduse omandamise suhtes ükskõiksed ning ei suuda saavutada teistega samaväärseid tulemusi. Selline eksiarvamus viis erivajadustega inimeste haridusest väljaarvamiseni. Erivajadusega inimesed ei jäänud kõrvale mitte ainult haridusest vaid peaaegu kõigist ühiskonnaelu valdkondadest. (Suleymanov, 2015, lk 2)

Erivajadustega inimeste haridusele hakati tähelepanu pöörama peale Inimõiguste Ülddeklaratsiooni (United Nations, 1948) väljaandmist. Artiklis 26 on välja toodud, et igal inimesel on õigus haridusele ning haridus peab seejuures aitama kaasa inimese isiksuse täielikule arengule.

Kaasavat haridust on esmakordselt defineeritud 1994. aastal Salamanca deklaratsioonis (UNESCO, 1994, lk 6). Deklaratsioonis on välja toodud, et kaasav kool on kool, kus kõigil õpilastel (sh raske puudega lastel) on võimalus õppida tavaklassis. Selleks on vaja vaid piisaval määral toetust. Deklaratsioonis välja toodud mõiste oli nüüd saanud vastupidise tähenduse. See tähendas, et peamine probleem erivajadusega laste tavaklassi kaasamisel ei olnud enam õpilase enda valmisolek, vaid hoopis kooli valmisolek pakkuda piisaval hulgal toetust. Alates 1990. aastate algusest on paljud riigid lisanud kaasava hariduse mõiste uue tähenduse ka enda seadustesse. (Saloviita, 2018, lk 2)

Salamanca deklaratsioonis on välja toodud ka kaasamise põhimõtted (UNESCO, 1994, lk 11-14):

- Koolid peavad pakkuma haridust olenemata õpilase füüsilisest, intellektuaalsest, sotsiaalsest, emotsionaalsest, keelelisest vms erisusest;
- Erivajadustega inimeste haridus põhineb tõestatud pedagoogilistel praktikatel;
- Kaasava kooli põhiprintsiip on see, et kõik lapsed peaksid õppima (võimaluse korral koos, olenemata nende raskustest või erinevustest);

- Vajadusel peaksid olema võimaldatud igakülgne lisatugi, et tagada tõhus haridus;
- Erilist tähelepanu tuleks pöörata raske- ja liitpuudega lastele ja noortele;
- Õppekavad tuleks kohandada laste vajadustele, mitte vastupidi;
- Erivajadustega lapsed peaksid saama õppida tavaõppekava järgi (kasutades selleks vajadusel täiendavat tuge) mitte õppima erioppekava järgi.

Vaadates eelpool välja toodud põhimõtteid ning kõrvutades need nt hetkel kehtiva Põhikooli- ja gümnaasiumi seadusega (Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus, 2018) võib järeldada, et nendest põhimõtetest lähtutakse ka nüüd paarkümmend aastat hiljem. Siiski on seoses ühiskonna arenguga neid põhimõtteid pidevalt täiendatud ning indiviidi kesksmaks muudetud.

Lisaks seadusandlikule kajastamisele on kaasava hariduse mõistet ning selle rakendamise põhimõtteid mainitud ka organisatsioonide poolt väljaantavates dokumentides (nt: Euroopa erivajaduste ja kaasava hariduse agentuuri 2014, 2018 poolt välja antud raportid). Olenemata sellest, et riigid on ratifitseerinud mitmeid kaasavat haridust ja haridusliku erivajadust käsitlevaid rahvusvahelisi ja Euroopa lepinguid on riigiti nende mõistete sisu ja praktikas rakendamine siiski erinev. (Räis *et al.*, 2016, lk 28). Ebersold, Schmitt ja Priestley (2011, lk 27) on oma uuringus välja toonud, et riigiti on erinevad ka haridusliku erivajadusega õpilase määratlused. Näiteks Tšehhis, Eestis, Soomes, Iirimaa, Lätis, Leedus, Norras, Portugalis, Slovakkias ja Suurbritannias kuuluvad HEV õpilaste alla ka andekad ja sotsiaalselt ebasoodsates tingimustes õpilased, kuid nt Saksamaal, Kreekas ja Hispaanias eelpool mainitud õpilased haridusliku erivajaduse alla ei kuulu.

Selleks, et Euroopa riigid saaksid abi ja juhiseid, kuidas muuta hariduspoliitikat ning praktikat erivajadusega õpilaste õpetamisel tõhusamaks loodi 1996 aastal Euroopa Eripedagoogika ja Kaasava Hariduse Agentuur (EEKHA). EEKHA on Euroopa riikide haridusministeeriumite omavahelisel koostööl põhinev agentuur, mis viib läbi uuringuid, et kaardistada riikide HEV õpilasi ning puudega ja erivajadusega õpilaste kaasamise praktikaid. EEKHA on hetkel 31 liikmesriiki. Liikmesriigid juhivad andmete kogumisel, uuringute läbiviimisel ning kaasava hariduse rakendamisel EEKHA poolt antavatest juhistest. (Kivirand, 2012, lk 55-56)

Kuigi Euroopa seadusandlikul maastikul on kaasava hariduse jaoks olemas raamistik, on kaasava hariduse rakendamine ehk haridus kõigile alles arenemas, sest haridusliku kaasamise tulemusi on raske mõõta. Lisaks leidub erivajadustega laste õpetamisel kaasatuna tavaklassi ikka veel palju puuduseid. Võrdväärset haridust kõigile takistavad ka asjaolud, et puuetega inimeste ligipääsu haridusele takistab nt füüsiline keskkond (liikumispuudega inimeste ligipääs), õpetajate vähesed kogemused HEV õpilaste õpetamisel või puuduvad ressursid. (Ebersold *et al.*, 2011, lk 72, 77, 78)

Paljud Euroopa riigid on hakanud investeerima õpetajate teadmiste ja oskuste parendamisse. Parendamise juures panustatakse nii õpetajate täiendkoolitustesse kui ka abiõpetajate palkamisse. Õpetajate koolitamisel lähtutakse põhimõttest, et õpetajakoolituste tähtsustamise ja parendamisega suurendatakse HEV õpilaste kaasamise tõhusust. Riigiti on suurenenud tähelepanu ka sisserännanute toetamisele. Peamiselt keskendutakse nende keeleõppele, et ka nende kaasamist edukamaks muuta. (Räis *et al.*, 2016, lk 26)

Autori arvates jätkub kindlasti ka tulevikus pidev hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamise parendamine nii poliitilisel maastikul, kui loodetavasti ka läbi koolide ja õpetajate praktikate.

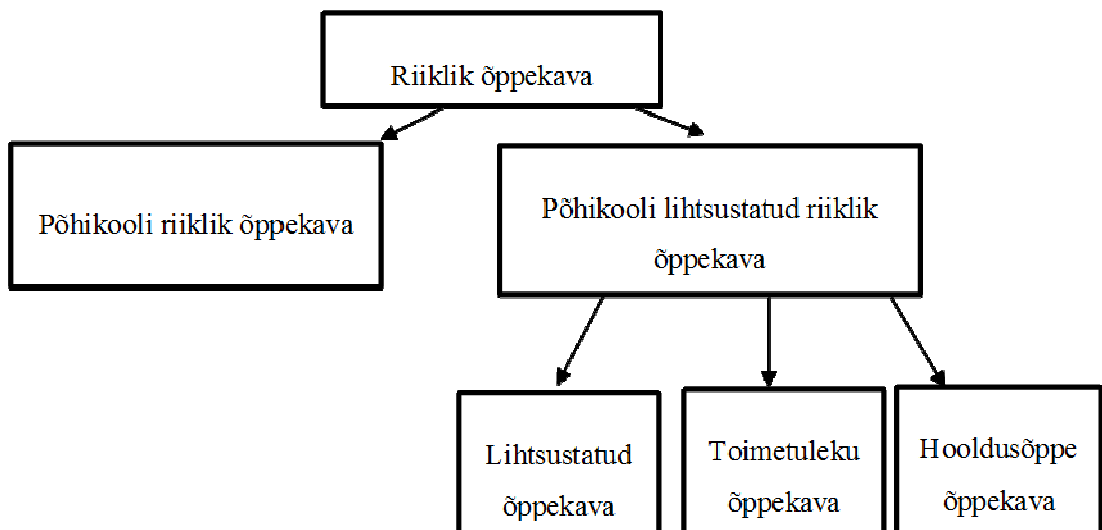
1.3. Kaasava hariduse rakendumine Eestis

Seoses meditsiini arenguga (pikem eluiga) ning haiguste täpsema diagnoosimise kasvuga on viimastel aastatel puudega inimeste arv Eestis suurenenud. Samuti on suurenenud ka puudega laste arv võrreldes elanikkonna arvuga. Puuetega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuringu järgi oli Eestis 2017. aastal võrreldes 2009. aastaga puudega laste arv kasvanud peaaegu kaks korda (Kallaste *et al.*, 2017, lk 8). Puudega laste arvu suurenedes, suureneb ka puudega laste perede vajadus kõrvalise abi järele – seda kõigis ühiskonna valdkondades kaasa arvatud hariduse valdkonnas. Siiski ei vaja hariduse omandamisel kõrvalist tuge vaid puudega lapsed, hariduslike erivajaduste põhjused võivad olla ka nt lapse andekus, käitumisprobleemid, muu õppekeel vms.

Eestis kehtivate haridust puudutavate dokumentide (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018; Põhikooli riiklik õppekava, 2011) kohaselt lähtutakse Eestis kaasava hariduse

põhimõtetest. Kaasava hariduse põhimõtete järgi on kõigil õpilastel olenemata nende erivajadusest võimalus õppida oma elukohajärgses koolis ning neile on seejuures võimaldatud ka vastavalt igäihe individuaalsetele võimetele vastav haridus. Selleks, et nii haridusliku erivajadusega lapsed, kui ka erivajaduseta lapsed saaksid omandada kvaliteetset ja igäihe võimetele vastavat haridust, on koolidel vaja põhjalikult läbi vaadata ja vajadusel korrigeerida kooli õppekavad, ainekavad, pakutavad tugimeetmed ning üldisemalt kogu õppekorraldus.

Eestis toimub põhihariduse omandamine kahe õppekava alusel (Joonis 1): põhikooli riiklik õppekava (RÕK) ja lihtsustatud õppekava (LÕK). LÕK õppekava saab veel jaotada omakorda kolmeks õppekavaks.



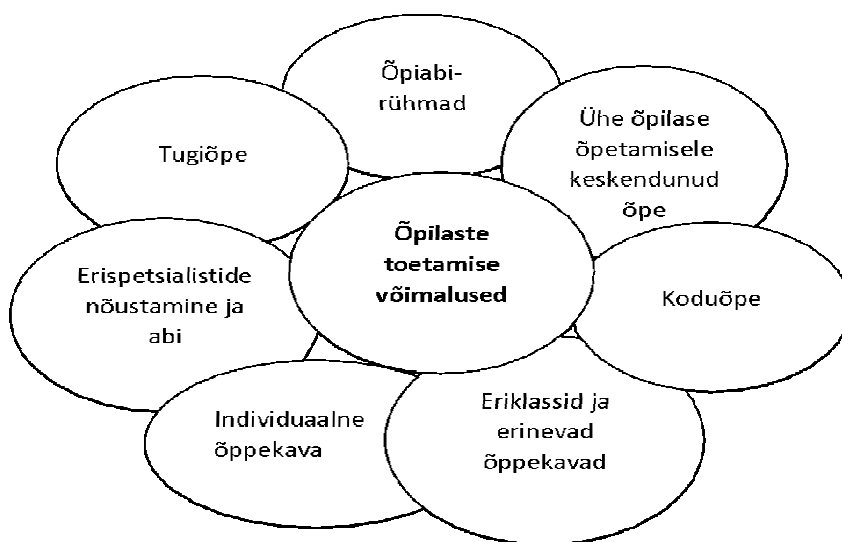
Joonis 1. Riikliku õppekava jagunemine. Allikas: PGS, 2018, § 15

Lihtsustatud õppekava järgi õpivad õpilased, kelle jaoks riiklik õppekava ei ole jõukohane. Toimetuleku õppekava järgi õpivad õpilased, kellel on mõõdukas või raske intellektipuue ning hooldusõppekava järgi sügava intellektipuudega või liitpuudega õpilased. See, milline õppekava on õpilasele sobivam, määratakse kindlaks kas juba eelkoolieas (nt lasteaias), kui hinnatakse tema koolivalmidust või siis koolis vastavate spetsialistidega koostöös läbiviidud uuringute põhjal. Lõpliku otsuse lapse õppekava ja kooli suhtes teeb lapsevanem. (Liba ja Labi, 2018, lk 39)

Koolipoolset tuge nimetatakse üldiseks toeks. Üldise toe vajadus võib ilmned a õpingute jooksul ükskõik millisel õpilasel ning see on enamasti ajutine. Üldise toe vajadust märkab tavaliselt klassijuhataja või aineõpetaja (Kangro, 2018, lk 4). Räs ja Sõmer (2016, lk 11-12) on oma uuringus leidnud, et kõige enam kasutatavad meetmed tavaklassi kaasamise puhul on õpetajate hinnangul: täiendavate selgituste andmine tunniajal, diferentseeritud õppeülesanded, täiendav selgitamine peale tunde või vahetunnis, diferentseeritud õppematerjalid, kaasõpilaste abi kasutamine, tugispetsialistide nõustamine õpilasele või õpiabirühmas osalemine, abiõpetaja tugi tunni ajal või klassi õpilaste arvu vähendamine vähesel määral. Ka Chhabra, Srivastava & Srivastava (2010, lk 219-228) on oma uuringus rõhutanud lisaselgituste olulisust HEV õpilase tavaklassi kaasamisel ning soovitud ülesannete edukal täitmisel.

PGS § 37 näeb ette, et õpilasel on koolis tasuta tugispetsialistide teenused – sotsiaalpedagoog, logopeed ja psühholoog. Tugispetsialistidega seotud teenuste eest ning nende poolt osutatavate teenuste ja meetmete eest vastutab kooli direktor. (PGS, 2010) See tähendab, et direktor peab vajadusel vastavad spetsialistid palkama või õpilastele nende teenustele juurdepääsu tagama.

Koostöös kooli tugispetsialistidega selgitatakse välja õpilase hariduslikud erivajadused ning lähtuvalt nendest rakendatakse esmaseid koolipoolseid tugimeetmeid (vt joonis 2).



Joonis 2. Õpilase toetamise viisid põhihariduse omandamisel. Allikas: Hanga, 2011, lk

PGS § 37 näeb ette ka seda, et õpilaste arengut jälgitakse koolis pidevalt. Õpetajad koostöös tugispetsialistidega jälgivad igapäevaselt õpilaste toimetulekut koolis ning vajadusel kohandavad õpilase õpikeskkonda või teevad muudatusi õppekorralduses. Õpilaste arengu jälgimiseks ja meetmete tõhususe kontrollimiseks korraldatakse vähemalt üks kord aastas arenguestlusteid. Arenguestlustes osalevad nii õpilane, õpetaja, kui ka lapsevanem – vajadusel ka tugispetsialistid. (PGS, 2010)

Kui kool ei suuda õpilase haridusliku erivajaduse kohta hinnangut anda, siis suunatakse laps edasi kooliväliste spetsialistide vastuvõtule. Rajaleidja nõustamismeeskonna (kooliväline nõustamismeeskond) abi kasutatakse ka siis, kui koolipoolsed tugimeetmed pole tulemust andnud. Rajaleidja spetsialistidest koosnev meeskond annab koolile edasisteks tegevusteks nõuandeid ja soovitusi. Lisaks võib koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel rakendada õpilasele ka nt koduõpet, mis võib osutada vajalikuks õpilase tervisliku seisundi tõttu. Lisaks saab koolivälise nõustamismeeskonna otsusega vähendada õppemahtu. (Kangro, 2018, lk 5).

Igas maakonnas on olemas Innove Rajaleidja nõustamismeeskonnad, mis koosnevad erinevatest spetsialistidest - eripedagoogid, psühholoogid, logopeedid ja sotsiaalpedagoogid. Oluline on märkida, et nii koolipoolsed üldised tugimeetmed, kui ka Rajaleidja nõustamismeeskonna poolt tehtavad uuringud on õpilasele ja tema perele tasuta see tähendab, et neid rahastab riik (Kangro, 2018, lk 4).

Kaasamise seisukohast on oluline, et õpetajad oleksid valmis tugiteenuseid ka vajadusel õpilastele pakkuma. Räs ja Sömer (2016, lk 66) uuringust selgus, et peamisteks teguriteks, mis kaasamist takistavad, on õpetajate piiratud ajaressurss ja abiõpetajate puudumine. Kolmanda põhjusena on toodud välja eriharidusega õpetajate puudumine. Hariduslike erivajadustega õpilastele kohandatud õppemeetodid nõuavad õpetajatelt lisaressursse ning seetõttu leiavad tavakooli õpetajad, et oluline oleks abiõpetajate olemasolu. Ka Ummiku (2014, lk 18) läbiviidud uurimuses selgus, et õpetajad leiavad, et nad ei suuda tegeleda kõikide õpilastega ning seda eriti juhul, kui klassikomplektid on suured.

Kaasava hariduse rakendamisel on paljud riigid leidnud, et vajalik on panustada õpetajate koolitamiselle. Õpetajate teadmiste ja oskuste täiendamise seisukohalt peetakse vajalikuks nii õpetajate haridust, täiendõpet kui ka abiõpetajate palkamist. (Räis *et al.*, 2016, lk 26). Kuna õpetajate valmisolekust HEV õpilasi õpetada oleneb otseselt ka HEV õpilaste õppetöö tulemused, siis on eriti oluline õpetajate HEV teemaline koolitamine (Murray, 2009, lk 17). Ka Kruusamäe (2015, lk 28) leidis oma uurimuses, et üle 30% küsitluses osalenud õpetajatest arvavad, et neil puudub piisav erialane ettevalmistus HEV õpilastega tegelemiseks. Õpetajate täiendkoolitus kaasava hariduse teemadel on olnud riigi poolt pakutavates koolitustes üheks prioriteediks juba mitmeid aastaid ning Balti Uuringute Instituudi (2015, lk 23) poolt läbi viidud uuringus selgus, et vajadus süsteemse täiendkoolituste kaardistamise järele on olemas ning selleks on vaja õpetajatel ja eelkõige kooli juhtkonnal läbi viia sisehindamised.

HEV õpilaste kaasamist tavakooli ja tavaklassi Eestis võib siiski pidada edukaks, sest erikoolides ja koduõppel õppivate õpilaste arv on vähenenud. Samuti näitab edu antud valdkonnas ka asjaolu, et õpetajate, koolijuhtide ja üldisemalt haridusvaldkonna inimeste teadlikkus kaasava hariduse põhimõtetest ja nende põhimõtete väärtustamise vajalikkusest on tõusnud (Räis *et al.*, 2016, lk 82).

Kaasamine, kui protsess töötab Eestis ning HEV õpilasi kaasatakse tavakooli ja tavaklassidesse aina rohkem. Siiski on vaja teha palju tööd selle kallal, et muuta kaasamise protsessi tõhusamaks. Puudusi nähakse peamiselt ressursside puudumises.

2. KAASAVA HARIDUSE RAKENDUMINE HALLISTE PÕHIKOOLI NÄITEL

2.1. Halliste Põhikooli tutvustus

Halliste Põhikool asub Viljandimaakonnas, Mulgi vallas, Pornuse külas. Kool pakub põhiharidust ning õppetöö toimub eesti keeles. Halliste Põhikoolis on A-võõrkeeleks inglise keel ja B-keel on vene keel. Valikainetena on õpilastel võimalik õppida pilli-, ettevõtlus-, usundi-, loovtöö-, karjääri- ja arvutiõpetuse aineid. Koolis on õpilastel võimalik osaleda paljudes huviringides nt: spordiringid, mudilaskoor, tütarlaste lauluring, rahvatants, loodusring, rahvapilliring, kunstiring, itiring, noorkotkad ja kodutütred. (Halliste Vallavolikogu, 2014)

Halliste Põhikoolil on olemas kaasaegne võimla, staadion, võrk- ja korvpalliväljakud, talvel suusarajad ning uisutamise võimalus Halliste järvel. I kooliastme õpilastel on võimalus omandada ujumisoskus Abja Gümnaasiumi ujulas (ujumise trimester on tunniplaanis sees). (Halliste Vallavolikogu, 2014)

Halliste Põhikool on Mulgi vallale kuuluv munitsipaalasutus. Kool juhindub oma tegevuses Eesti Vabariigi ja Halliste valla õigusaktidest ning Halliste Põhikooli põhimäärusest. Õpingute alusdokumendiks on riikliku õppekava alusel koostatud kooli õppekava. (Hüva, M. 2019, suuline vestlus)

Koolis õpib hetkel kokku 91 õpilast. Õpetajaid on Halliste Põhikoolis kokku 16 ning lisaks annab ühte ainetundi ka kooli direktor (eesti keel). Koolis töötab lisaks õpetajatele kolm tugispetsialisti: logopeed, raamatukoguõpetaja ning sotsiaalpedagoog ja HEV koordinaator (kahte viimast ametikohta täidab üks töötaja). Koolis õpib hetkel neli lihtsustatud õppekaval õppivat õpilast. Tõhustatud toe vajadusega õpilasi õpib koolis kokku üheksa. Halliste Põhikoolis ei ole hetkel liitklasse, väikeklasse HEV õpilastele. Kool pakub HEV õpilastele erinevaid tugimeetmeid, et nende kaasamine

tavakooli oleks kvaliteetne nii õppetöö tulemustes, sotsiaalsete oskuste arendamises kui ka nt suhetes kaasõpilastega või õpetajatega. (Hüva, M. 2019, suuline vestlus)

Halliste Põhikooli missioon on Halliste Põhikooli arengukavas (Mulgi Vallavolikogu, 2019, lk 6) märgitud järgmiselt: “ Missioon: õigete väärtushinnangutega õpi- ja teotahteliste noorte kujundamine; kodanikutunde kasvatamine; kodu ja perekonna väärtustamine; teadmiste omandamine ja nende rakendamine elus; eetilise, salliva ja lugupidava inimese kujundamine.” Samas dokumendis (Mulgi Vallavolikogu, 2019, lk 6) on sõnastatud ka Halliste Põhikooli visioon : “Halliste Põhikool on kaasaegne ning turvaline kool, kus õpi- ja töökeskkond toetab iga õppija arengut ning kasvamist õnnelikuks tuleviku maailmas hakkamasaavaks kodanikuks.”

2.2. Meetod ja valim

Töö autor valis käesoleva uurimistöö läbiviimiseks kvalitatiivse meetodi. Nagu ka Õunapuu (2014, lk 54) on kirjeldanud, siis kvalitatiivse uurimismeetodi puhul on võimalik põhjalikult uurida teooriat või minna süvitsi uuritava nähtuse kirjeldamisega. Kvalitatiivse lähenemise puhul saab põhjaliku ülevaate uuritavast, sest detailed kirjeldused inimeste arvamusest tuginevad nende kogemusel (Õunapuu, 2014, lk 53).

Kvalitatiivse uurimuse puhul on üheks meetodiks juhtumiuuring. Juhtumiuuringute puhul on uuritavateks kas inimesed, organisatsioonid või rahvused ning uurimisobjektideks kas üksikjuhtumid või mitmed üksikjuhtumid (Gustafsson, 2017, lk 1). Kui uurija soovib uurida üht kindlat nähtust, mis leiab aset ühes kindlas keskkonnas, siis kasutatakse üksik juhtumiuuringut, mis võimaldab saada üksikasjaliku ülevaate sellest kindlast nähtusest (Heale & Twycross, 2017, lk 7–8). Seetõttu leiab ka käesoleva töö autor, et üksikjuhtumi kasutamine antud uurimuse puhul on kõige sobivam. Juhtumiuuringute puhul esineb ka nõrkusi, näiteks arvatakse, et üksiku juhtumi uurimine on liiga ühekülgne ning parem oleks võrrelda mitut erinevat juhtumit.

Selleks, et saada kaasava hariduse rakendamise kohta Halliste Põhikoolis üheselt mõistetavad ning maksimaalsed teadmised, kasutas töö autor ühe andmekogumismeetodina dokumedianalüüsi ja teise meetodina fookusgrupi intervjuusid erinevate sihtgruppidega.

Dokumendianalüüsi eesmärk on koguda infot, milline on kaasava hariduskorralduse hetkeolukord Halliste Põhikoolis ja millised on väljavaated tulevikuks. Lisaks eelpool mainitule on tähtis vaadata kuidas dokumentides sätestatu vastab tegelikkusele ehk kas ja millisel määral dokumentides välja toodud kaasava hariduse rakendamise põhimõtteid kasutatakse ka praktikas. Analüüsides dokumentides kajastuvat kaasava hariduskorraldusega seotud infot ning kõrvutades selle intervjuudest saadud tulemustega on võimalik teha parendusettepanekuid tulevikuks. Selleks uuris töö autor Halliste Põhikooli arengukava ja õppekava. Saadud andmete põhjal leidis autor neli teemat, mida ta soovis lähtudes dokumendianalüüsist lähemalt uurida ning milliseid teemasid käsitleda küsimustike koostamisel. Nendeks teemadeks on:

1. HEV ja kaasava hariduse mõiste määratlus lapsevanemate ja õpetajate seisukohast;
2. tugimeetmete olemasolu ja nende kättesaadavus;
3. õpetajate valmisolek töötada HEV õpilastega;
4. HEV õpilaste suhted kaasõpilastega (lapsevanemate ja õpetajate hinnangul).

Fookusgrupi intervjuude küsimuste koostamisel kasutati dokumendianalüüsi põhjal selgunud teemasid, Ehanurm (2018, lk 54-55) läbi viidud uuringu küsimustike ning Räs ja Sõmer (2016, lk 16) läbi viidud uuringut. Fookusgrupi intervjuud ehk rühmaintervjuud koosnevad tavaliselt 5–8 liikmest. Fookusgrupi intervjuusid kasutatakse sageli, et saada põhjalik arusaam mingisuguse kindla sotsiaalse küsimuse kohta (Nyumba, Wilson, Derrick, & Mukherjee, 2018, lk 20). Fookusgrupi intervjuude puhul tuleb meeles pidada, et fookuses oleks ikka antud teema ning ei tekiks suuri kõrvalekaldeid. Kõrvutades erinevatest allikatest – intervjuudest ja kooli dokumentatsioonist saadud infot, on võimalik saada põhjalik ülevaade töös uuritavast nähtusest. Valimi väiksuse tõttu leidis töö autor, et fookusgrupi intervjuude kasutamine uurimismeetodina on mõistlik. Erinevatest huvigruppidest koosnev valim annab juhtumist mitmekülgsema ja parema ülevaate.

Töö autor intervjueeris kokku 15 inimest. Kolmes fookusgrupi intervjuus osales igas ühes kokku viis inimest. Esimeses grupis osales viis HEV õpilase vanemat, teises grupis viis haridusliku erivajaduseta õpilase vanemat ning kolmandas grupis viis õpetajat (vt Tabel 1). Osalejate intervjuuerimiseks kasutas töö koostaja eelnevalt koostatud intervjuu kavasad. Intervjuu kavasad koostati kokku kolm: HEV õpilaste vanematele (vt Lisa 1),

haridusliku erivajaduseta õpilaste vanematele (vt Lisa 2) ning Halliste Põhikooli õpetajatele (vt Lisa 3). Algselt oli plaanis läbi viia ka ekspertintervjuud kooli direktoriga ning HEV koordinaatoriga, kuid kahjuks teatasid antud osalejad enne uuringu lõppu oma keeldumisest seoses ajapuudusega.

Tabel 1. Uuringus osalenud isikud vanuse, soo ja haridustaseme lõikes

Fookusgrupis osalejad	Töös kasutatav lühend	Vanus	Haridustase	Sugu
Õpetaja 1	Õ1	52	Magister	Naine
Õpetaja 2	Õ2	54	Magister	Naine
Õpetaja 3	Õ3	47	Magister	Naine
Õpetaja 4	Õ4	37	Magister	Naine
Õpetaja 5	Õ5	49	Magister	Naine
Lapsevanem 1	L1	32	Bakalaureus	Naine
Lapsevanem 2	L2	27	Bakalaureus	Naine
Lapsevanem 3	L3	31	Magister	Naine
Lapsevanem 4	L4	49	Keskharidus	Naine
Lapsevanem 5	L5	32	Kutsekeskharidus	Naine
HEV õpilase lapsevanem 1	HEVL1	48	Magister	Naine
HEV õpilase lapsevanem 2	HEVL2	33	Lõpetamata põhiharidus	Naine
HEV õpilase lapsevanem 3	HEVL3	32	Keskharidus	Naine
HEV õpilase lapsevanem 4	HEVL4	42	Põhiharidus	Naine
HEV õpilase lapsevanem 5	HEVL5	40	Keskharidus	Naine

Intervjuude läbiviimiseks planeeris töö autor umbes ühe tunni, kuid tegelikult kestis intervjuu õpetajatega 1 tund ja 50 minutit, intervjuu HEV lapsevanematega 1 tund ja 12 minutit ning intervjuu erivajaduseta õpilastega oli kõige lühem ning kestis 57 minutit. Õpetajatega läbi viidud fookusgrupi intervjuu toimus Halliste Põhikoolis ning õpetajad valisid toimumise kohaks õpetajate toa, sest see on eraldatud ruum ning nende jaoks mugavam kui klassiruumid. Lastevanemate fookusgrupi intervjuud toimusid lastevanemate soovil väljaspool kooli ning samuti lapsevanemate ettepanekul töö autori kodus.

Töö autor kasutas enda uurimuses nii lastevanemate kui ka õpetajate puhul mugavusvalimit. Mugavusvalim tähendab seda, et valimisse valitakse need subjektid, keda on autoril nõ mugavam leida või kes on talle lähemal nt naabrid, isikud kes on nõus vastama vms (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016, lk 2). Uuringus osalejatele tagati täielik anonüümsus.

Eelnevalt küsiti uuringus osalejatelt nõusolek uuringus osalemise kohta ning diktofoniga salvestamiseks. Fookusgrupi intervjuud toimusid ajavahemikus aprill - märts 2019 aastal. HEV laste vanemate puhul küsis töö autor ka seda, kas soovitakse pigem osaleda fookusgrupi intervjuus või individuaalintervjuus. Kõik HEV lapsevanemad olid nõus osalema fookusgrupiintervjuus.

Järgmisena transkribeeris autor salvestatud intervjuud ning analüüsis andmeid rakendades temaatilist sisuanalüüsi. Teemaatiline sisuanalüüs võimaldab tekste teemade kaupa kategoriseerida ning seeläbi neid tõhusamalt analüüsida. Fookusgrupi intervjuudest kogutud andmed sisestati peale transkribeerimist tekstitöötlusprogrammi MS Word. Autor jagas andmed teemade kaupa järgmistesse kategooriatesse: hariduslik erivajadus ja kaasamise mõiste tähendus, tugimeetmete olemasolu ja kättesaadavus koolis, sotsiaalne keskkond, probleemid ja ettepanekud.

Töö autor leiab, et valitud metoodika oli antud uurimistöö jaoks sobilik ning töö eesmärgi täitmise jaoks piisav.

2.2. Dokumendianalüüs

Antud uurimuse käigus analüüsis töö autor kolme dokumenti: Halliste Põhikooli õppekava (Halliste Põhikooli õppekava, 2018), Põhikooli riiklik õppekava (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), Halliste Põhikooli arengukava 2014-2018 (Halliste Vallavolikogu, 2014). Analüüsi käigus tuuakse välja, kuidas on kaasava hariduse põhimõtteid kajastatud Halliste Põhikooli õppekavas, kuidas on õppekavas kirjeldatud HEV õpilase õpetamisega seonduvaid tugimeetmeid, õppekorralduslikke muudatusi jne. Kooli õppekavas sõnastatud printsiipe võrreldakse Põhikooli riiklikus õppekavas ja Halliste Põhikooli arengukavas sõnastatuga. Kuna eesmärgiks oli koguda andmeid selle kohta, kuidas on senini Halliste Põhikoolis kaasava hariduse põhimõtteid rakendatud, siis seetõttu on analüüsitud 2014-2018 arengukava.

Põhikooli riiklik õppekava § 24 seab koolidele teatud alused, mille järgi iga põhikool loob oma ressurssidest, lapsevanemate ja kooli töötajate soovist ning paikkonna eripärast lähtudes oma kooli õppekava. Õppekava eesmärk on sätestada õppe- ja kasvatustegevus ning seejuures tuua välja need tegevused ja rõhuasetused, mis on vajalikud õppekava täitmiseks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Riiklik õppekava

seab koolidele teatud nõuded koolide õppekavade koostamiseks ning õppekava ülesehituse kohta. Õppekava koosneb üldosast ja ainevaldkondade kavadest ning eraldi on toodud välja ka HEV õpilaste õppekorraldusega seotud erisused.

PGS § 6 järgi lähtuvad riik, kool ja koolipidajad õppe korraldamisel muuhulgas ka kaasava hariduse põhimõtetest ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, olenemata nende soost, rahvusest, elukohast, sotsiaalsest või majanduslikust taustast ning hariduslikust erivajadusest. Kooli kohustus lähtuda õppe korraldamisel kaasava hariduse põhimõtetest on toodud välja ka PGS § 46. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Dokumendianalüüsi käigus selgus, et kaasavat haridust ei ole Halliste Põhikooli õppekavas ega ka arengukavas üldsegi määratletud ega eraldi mõistena välja toodud. See võib luua olukorra, kus erinevad osapooled mõistavad neid mõisteid erinevalt või ei mõista üldse. Seetõttu pidas ka töö koostaja vajalikuks intervjuudes küsida nii õpetajatelt, kui ka lapsevanematelt, kuidas mõistavad nemad HEV õpilase mõistet ning kaasava hariduse mõistet.

Halliste Põhikooli õppekava (Halliste Põhikooli õppekava, 2018) punkt 17 järgi on õpilaste toimetuleku ja arengu jälgimise eest vastutavad klassijuhatajad ja aineõpetajad. Tähtsal kohal on HEV õpilastega tehtav individuaalne töö ning seejuures peetakse oluliseks seda, et HEV õpilased ei tunneks ennast kuidagi halvasti või, et neid ei hakataks nende haridusliku erivajaduse pärast nn sildistama. Sellest tulenevalt peab autor vajalikuks uurida muuhulgas ka hariduslikust erivajadusest tingitud võimalikku kiusamist lastevanemate ja õpetajate seisukohast lähtuvalt.

Lisaks tuuakse punktis 17 välja, et koolis selgitatakse välja õpilaste individuaalsusest lähtuvalt tema õpivajadused eesmärgiga arendada tema võimeid ja andeid. Samas punktis on välja toodud ka meetmed, mida rakendatakse ajutise õppetöös mahajäämuse puhul nt pikapäevaõpe, õpiabirühmad ja aineõpetajate konsultatsioonitunnid (Halliste Põhikooli õppekava, 2018).

Punkt 18 (Halliste Põhikooli õppekava, 2018) kajastab HEV õpilase õppekorralduslikku poolt ja toob välja HEV õpilase määratluse:

Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob vajaduse teha

muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas.

Kuna Halliste Põhikooli õppekava on viimati uuendatud 2018. aastal, siis võib see olla ka üheks põhjuseks, miks HEV õpilast on määratletud nõ vana PGS järgi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Hetkel kehtiv PGS (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018) ei määratle HEV õpilast.

Küll aga on eraldi punktina toodud välja, et haridusliku erivajadusena käsitletakse ka andekust. Õppekava punktis 18.5. on loetletud andeka õpilase toetamiseks rakendatavad meetmed. Nagu ka teiste hariduslike erivajaduste puhul, on siinkohal esmaseks meetmeks HEV õpilase märkamine. Seejärel vajadusel individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine. Lisaks on toodud välja ka koostöö erinevate huvikoolidega, et suunata andekas õpilane vajadusel ainetundide arvelt mõnda huvikooli. Lisaks on Halliste Põhikooli arengukava järgi võimalus andekat õpilast suunata Tartu Ülikooli teaduskooli (Halliste Põhikooli õppekava, 2018).

Ka arengukava punktis 10 (Halliste Vallavolikogu, 2014) kirjeldatakse, et andekamate õpilaste õpimotivatsiooni tõstmiseks ning õpilase isikliku arengu toetamiseks innustatakse neid osalema kooli-, valla-, maakondlikel- ja riiklikel olümpiaadidel, võistlustel ja üritustel. Oma uuringus soovib autor tähelepanu pöörata ka andekuse küsimusele, seega uuritakse muuhulgas, kas õpetajad märkavad ja toetavad ka andekaid õpilasi ning kuidas on andekate õpilaste märkamine ja neile pakutavad tugiteenused praktiliselt rakendunud.

Halliste Põhikooli 2014-2018 arengukavas (Halliste Vallavolikogu, 2014) on punktis 10 sõnastatud õppe- ja kasvatusprotsessi valdkonna analüüsist tulenevalt eesmärgid ja põhisuunad, milles on tähelepanu pööratud ka tugisüsteemide arendamisele. Alates 2014. a. septembrist on Halliste Põhikool loonud raamatukoguõpetaja ametikoha, et tugisüsteeme tõhusamaks muuta. Raamatukoguõpetaja juures käivad õppimas individuaalse õppekava järgi õppivad õpilased, kes vajavad üks ühele õpet. Lisaks on

võimalik raamatukoguõpetaja juures õppimas käia ka õpilastel, kes vajavad mingis aines järeleaitamise tunde.

Lisaks raamatukoguõpetajale töötab Halliste Põhikoolis ka veel sotsiaalpedagoog ja logopeed. Raamatukoguõpetaja ning logopeed ei tööta Halliste põhikoolis täiskoormusega vaid osalise tööajaga. Sotsiaalpedagoog on ametis täiskoormusega, kuid täidab lisaks sotsiaalpedagoogi ametile ka HEV koordinaatori ametikohta. Halliste Põhikooli 2014-2018 arengukavas on välja toodud, et aina enam pööratakse ka õpilaste abistamisele ja toetamisele tähelepanu just õpetajate üldtööaja raames. 2014. a. arengukava sätestab, et rakendatud tugisüsteemid tagavad õpilaste toetamise ning, et õpilaste õpijõudlust hinnatakse pidevalt. (Halliste Vallavolikogu, 2014)

Arengukava punktis 7.1. on välja toodud, et Halliste Põhikooli tugevuseks on kvalifitseeritud ja kogemustega pedagoogide olemasolu, kes suudavad toime tulla ka HEV õpilastega. Samas on toodud välja, et õpetajate professionaalsust näitavad head tulemused maakondlikul tasandil. Veel on mainitud, et üheks eesmärgiks on (eeskätt tulenevalt õpetajate soovist) koolitada õpetajaid arenguestluste läbiviimiseks (Halliste Vallavolikogu, 2014).

Kuna ka teoorias välja toodud uuringud näitavad, et õpetajad tunnevad, et nende senistest teadmistest jääb vajaka ning, et nad vajavad lisakoolitusi (eeskätt HEV õpilastega toimetulemiseks), siis on autori üheks eesmärgiks selgitada intervjuudes välja Halliste Põhikooli õpetajate arvamus oma teadmiste ja oskuste piisavusest seoses HEV temaatikaga ning HEV õpilaste õpetamisega.

Lähtuvalt dokumendianalüüsi tulemustest peab uuringu autor intervjuude läbiviimisel oluliseks keskenduda järgmistele teemadele:

1. HEV ja kaasava hariduse mõiste määratlus lapsevanemate ja õpetajate seisukohast;
2. tugimeetmete olemasolu ja nende kättesaadavus;
3. õpetajate valmisolek töötada HEV õpilastega;
4. HEV õpilaste suhted kaasõpilastega (lapsevanemate ja õpetajate hinnangul).

Töö autor leiab, et üldiselt on Halliste Põhikooli dokumendid valdkonda puudutavate dokumentidega kooskõlas. Dokumendianalüüsist selgunud teemade põhjal koostas töö autor fookusgrupi intervjuude kavad. Kavasid koostati kokku kolm, sest sihtrühmad olid

erinevad ning seetõttu olid erinevad ka teemad, mida vastavate sihtrühmade abil välja selgitada sooviti.

2.3. Uuringu tulemused ja analüüs

Uuringu tulemusi esitatakse vastavalt dokumendianalüüsis välja tulnud neljale põhiteemale. Kaasava hariduse ja HEV mõistete sisust olid uuringu tulemustel kõige vähem teadlikud haridusliku erivajaduseta õpilaste vanemad. Autori arvates võib see tuleneda asjaolust, et nemad on ka uuringus see sihtrühm, kes nende mõistetega igapäevaselt kokku ei puutu. Lisaks võib siin mängida rolli seadusandlusega kursis olemine, mis on õpetajate ja HEV lapsevanemate puhul hädavajalikum, kui lapsevanemate puhul, kelle lapsel pole erivajadust ja kes õpib nn tavaprogrammi järgi.

Kaasava hariduse mõiste selgitamisel töid haridusliku erivajaduseta õpilaste vanemad välja põhimõtte, et hariduslike erivajadustega õpilased saavad õppida tavakoolis. Siinkohal toob töö autor välja ühe lapsevanema vastuse: “See on kõigi inimeste haridusse kaasamine” (L4). Autoripoolse täpsustava küsimuse peale vastas sama lapsevanem: “Noh, et kõiki lapsi kaasatakse õppetöösse ja ühiste otsuste tegemisse ja ka kooliüritustele”. Õpetajate huvigrupis toodi ühises arutelus lisaks välja veel ka lapsevanemate ja tugispetsialistide kaasamise võimalused ning ühel korral mainiti ka selle küsimuse juures elukestvat õpet.

Autor peab oluliseks ära mainida ka asjaolu, et kuna Halliste Põhikooli õppekavas ja ka arengukavas ei ole kaasava hariduse mõistet määratletud, siis võib ka see olla üheks põhjuseks, miks erivajaduseta õpilaste vanemad selle mõiste selgitamisel võrreldes teiste huvigruppidega nii teadlikud ei olnud. Siinkohal oli autor uuringut kavandades planeerinud osalejatele uuringu tausta ja sh ka mõistete sisu selgitada, kuid kuna antud küsimuste puhul oli eesmärgiks just välja selgitada huvigruppide arusaam nende kahe mõiste kohta, siis arvatavasti oleksid lisaselgitused nende vastuseid muutnud niivõrd, et antud uuringu kontekstis oleks vastused kasutuks osutunud.

Kaasava hariduse põhimõtete rakendamisega tuleb HEV õpilaste vanemate hinnangul kool toime. Vanemad leiavad, et nende lapsed saavad tavakoolis hakkama ning ka õppetulemused on tänu tugiteenustele paranenud. Õpetajate hinnangul tullaakse samuti

hetkel HEV õpilaste kaasamisega toime. Küsimusele milliseid kaasava hariduse põhimõtteid teie koolis rakendatakse toovad õpetajad välja: HEV laps õpib koos teistega tavakoolis ja ka tavaklassis, lapsel on võimalus käia oma kodukoha koolis, lapsele rakendatakse erinevaid tugimeetmeid, et tema kaasamine tavakooli oleks ka tähenduslik õpetatakse teda tema võimetest lähtuvalt.

Haridusliku erivajaduse mõiste sisuga oldi seevastu igas huvigrupis ennast kurssi viidud 2018 aasta PGS seadusemuudatustega ning kõikide huvigruppide vastustes toodi välja õpilase vajadus lisatõe järele. Haridusliku erivajaduse mõistele ei soovinud üks HEV lapsevanem vastata. Võimalik, et vastaja kartis, et ei oska antud mõistet piisavalt hästi selgitada ning seetõttu jättis sellele vastamata. Õpetajad oskasid lisaks lisatõe vajadusele välja tuua ka nn tugele liigid: tõhustatud tugi, eritugi. Antud uurimuse kontekstis ei olnud seega dokumendianalüüsi alusel tekkinud kahtlusel, et seaduse muudatuste või ühtsete mõiste määratluste puudumine kooli dokumentatsioonis võiks mõjutada lapsevanemate teadlikkust.

Peamiseks tugimeetmeks, mida lapsevanemad oskasid välja tuua oli logopeedi teenus. Seejuures nimetasid nii HEV lapsevanemad, kui ka erivajaduseta õpilaste vanemad ka sotsiaalpedagoogi teenust. Üldiselt oldi tugiteenuste kvaliteedi ja olemasoluga lapsevanemate grupis rahul. „Lapsel on individuaalne õppekava, toimiv õpiabi, vajadusel antakse tööde tegemiseks võrreldes klassikaaslastega aega juurde.“ (HEVL1). Lisaks mainis üks respondent ära ka üks ühele õppe olulisuse HEV õpilase seisukohast. Vastaja pidas siinkohal vajalikuks selgitada ka asjaolu, et tema laps õpib raamatukoguõpetajaga eraldi ainult ühes raskusi valmistavad õppeaines ning teistes ainetes on ta koos teistega tavaklassis „Mulle tundub, et sellest on olnud tõesti abi. Keskenduda aitab kindlasti paremini, kui õpilane saab individuaalselt õpetajaga koos õppida.“ (HEVL3).

Õpetajad tõid oma vastustes välja ka asjaolu, et neil ei ole piisavalt aega, et tegeleda ühes klassis HEV õpilasega ning samal ajal terve klassitäie erivajaduseta õpilastega. Eriti ei jätku aega ja ressursse sellisel juhul, kui klassikomplekt on suur ning HEV õpilane õpib teistest erineva õppekava järgi.

“... toon ühe näite: kuuenda klassi tunnis on igapäevaselt viis õpilast. Kaks õpilast on sellised, kellega ma lähen kohe edasi, nad tulevad toime. Järgmised kaks õpilast on niimoodi, kes ühel päeval saavad kõigest aru ja teisel päeval ei saa millestki aru- nagu piibeleht ja vestman. Neil on IÕK. Kolmas õpilane on LÕK õpilane. See teeb kolm erinevat asja ühe tunni kohta...” (Õ2).

Kõik õpetajad toovad välja ka asjaolu, et nemad õpetavad maakoolis, kus klassis õpib vähe õpilasi ning ei kujuta ette, kui raskeks muudab õppematerjalide ettevalmistuse ja tundide läbiviimise see, kui klassikomplektid on suured. Lahendusena antud olukorrale nägid õpetajad üksmeelselt, kas väikeklassi loomist HEV õpilastele või abiõpetajate olemasolu, HEV lapsevanemad pakkusid lisaks veel tugisiku vajadust. Samas tõid õpetajad välja, et selleks ei jätku kooli eelarves raha. Siinkohal leitakse, et see probleem tuleb lahendada riigi tasandil ning koolil ei anna siinkohal enam midagi ära teha.

Töö autor uuris siinkohal õpetajatelt ka koolijuhi rollile HEV õpilaste kaasamise parendamisel. Koolijuhi tööga ollakse rahul ning arvatakse, et tema on teinud kõik võimaliku, et HEV õpilaste kaasamine nende kooli kulgeks edukalt. Õpetajatel võimaldatakse koolitustel käia ning koolijuht on alati vastu tulnud, kui selleks on vaja aineõpetajat asendada vms. Siiski leiavad õpetajad koolituste puhul, et vaja oleks rohkem praktilisi koolitusi „...teoreetiliselt võin ju kõike teada, aga seda kuidas mingites reaalsetes situatsioonides käituda või kuidas realselt erivajadustega õpilaste kaasamisel tavaklassi tunde läbi viia, seda ei õpeta keegi...” (Õ4). Töö koostaja arvates on praktiliste koolituste järele vajadus tõesti olemas. Lisaks praktilistele koolitustele leiab autor, et peale igat kooli puuduvat seadusemuudatust tuleks ka koole vastavasisuliste koolitustega toetada.

Üks lapsevanematest (HEVL1) leidis, et koolis võiks olla ka psühholoogi teenus. Vajaduse psühholoogi teenuse järele on ka õpetajad oma intervjuudes välja toonud „Leiti ka, et logopeedi teenuse kättesaadavus võiks olla suurem, kui üks kord nädalas. Õpetajad tõid välja ka asjaolu, et kunagi oli koolis psühholoogi teenus olemas, aga juhtkonnas otsustati, et psühholoogist enam on vaja koolis sotsiaalpedagoogi ametikohta. Seetõttu asendatigi psühholoog sotsiaalpedagoogiga. „...see ongi nii, et riik seab koolile erinevaid nõudeid, aga seda ei mõelda, kui palju või kas koolidel või omavalitsustel selleks raha jagub...” (Õ2). Töö autor peab siinkohal õpetajatega

nõustuma – kuigi erituge vajavatele õpilaste kaasamise puhul annab riik koolile toetust, siis toetust, kas abiõpetajate või lisarahastuse näol oleks vaja ka tõhustatud tuge vajavate õpilaste õpetamiseks.

Probleemina HEV õpilase õpetamisel nägid õpetajad ka võrgustikutöö puudumist „...laps käis käitumisraskuste tõttu Rajaleidjas psühholoogi juures, aga kooli pole teada antud, mis seal otsustati või kuidas me edasi peaksime liikuma...“ (Õ3). Õpetajad leiavad, et seadustega, mis piiravad andmete avalikustamist on mindud liiale ning see takistab neid oma tööd tegemast. Siinkohal on peetud silmas eelkõige seda, et seadus ei kohusta lapsevanemat oma lapse erivajaduse kohta infot edastama. Kui laps on tulnud teisest koolist, siis samuti ei ole ei lapsevanem, ega ka kool kohustatud edastama infot lapse erivajaduste kohta või eelmises koolis rakendatud tugimeetmete kohta. Õpetajad toovad välja, et „...mõnes kohas tehakse riiklikul tasandil mõttetu ressursi raiskamisi ja teisest küljest jääb raha puudu...“ (Õ4). Autor on nõus, et mingisuguste andmete vahetamiseks võiks koolidel siiski luba olla, seda ka ilma lapsevanema loata.

Nii õpetajad, kui lapsevanemad leidsid, et kõige enam kasutatavad tugimeetmed õpilastele on lisaselgituste andmine, abimaterjalide kasutamine ning lisa aja andmine ülesannete lahendamiseks. Õpetajad tõid välja lisaks õppematerjalide kohandamise õpilase vajadustele lähtuvaks. Üldiselt võib öelda, et Halliste Põhikooli õpetajad ja lapsevanemad on koolipoolsetest tugimeetmetest, tugiteenustest ja tugispetsialistide teenustega teadlikud. Töö autor märkas siinkohal, et kõige vähem olid antud temaatikaga kursis haridusliku erivajaduseta õpilaste vanemad. Samuti võib öelda, et HEV laste vanemad lähtusid tugimeetmete ja tugiteenuste nimetamisel enda lapsest lähtuvalt st tõid välja näiteid, milliseid tugimeetmeid tema laps kasutab või mida kasutab õpetaja lapse õpetamisel. Õpetajad olid antud teemaga kõige paremini kursis.

Sotsiaalse keskkonna all on antud uurimuse kontekstis mõeldud kooli õpilaste, õpetajate, tugispetsialistide ning töötajate suhtumist kaasamisse ning eelkõige HEV õpilastesse. Seejuures ka laste, lapsevanemate ja õpetajate vahelisi suhteid ning võimaliku diskrimineerimist vms seoses õpilase haridusliku erivajadusega.

Uuringu fookusgrupis osalenute õpetajate arvates nende koolis hariduslike erivajaduste tõttu kedagi ei eristata. See tähendab, et õpetajate arvates suhtuvad kaasõpilased HEV

õpilastesse mõistvalt ning neid kuidagi teistmoodi ei kohtle. Haridusliku erivajadusega õpilaste vanemate hinnangul kedagi otseselt haridusliku erivajaduse tõttu ei kiusata, kuid nende arvates suhtuvad kaasõpilased neisse vahel halvustavalt seoses õppetööga „...minu laps on küll kodus rääkinud, et ta ei saa aru, miks osad õpilased saavad lihtsamaid ülesandeid, kui nemad ja, et see on ebaaus teiste õpilaste suhtes...“ (L5).

Siinkohal leiab töö autor, et antud probleemile oleks lahenduseks õpetajate poolsed selgitused, miks osad õpilased lahendavad teisi ülesandeid või õpivad teise õppekava alusel. Siiski toovad HEV õpilaste lapsevanemad välja, et nende lapsed on tavakoolis omaks võetud ning neil on tekkinud võrdväärset teiste õpilastega ka sõprussidemeid. „Minu laps õpib tavaklassis esimesest klassist saadik ning tal on sõpru palju ja sõbrad on ilma erivajadusteta.“ (HEVL5). Teine lapsevanem leidis, et tema vanem laps, kes on juba kooli ära lõpetanud ning tööle siirdunud, on elus väga hästi toime tulnud just seetõttu, et tal oli võimalus õppida tavaklassi kaasatuna. „...leian, et tema areng olnud palju suurem ja tal on rohkem sõpru...aasta peale põhikooli lõpetamist sai ta tööle ühte poodi...“ (HEVL1). Autori arvates on samuti HEV õpilaste kaasamisel tavaklassi suuremad võimalused, et teda kaasatakse peale kooli lõpetamist ka ühiskonda laiemalt nt tööturule, kogukonda vms.

Õpetajad tõid oma vastustes välja, et suhted lapsevanematega on head ja takistusi pole ette tulnud. „Minu õpetaja karjääri jooksul pole ette tulnud olukordi, kus HEV õpilase lapsevanem keelduks minuga suhtlemast või keelduks tunnistamast seda, et tema laps vajab õppimisel tugimeetmeid.“ (Õ2). HEV lapsevanemad peavad suhteid õpetajatega heaks. Enamasti suheldakse õpetajatega Studiumis või telefoni teel. Suuremate probleemide korral lepatakse kokku aeg ning kohtutakse koolis.

Kuigi üldiselt arvasid nii lapsevanemad, kui ka õpetajad, et kaasamine nende koolis toimib, siis ühiselt leiti, et on vaja teha palju muudatusi, et kaasamist veelgi tõhusamaks muuta. Ühiselt leiti, et koolis võiks olla psühholoogi teenuse kättesaadavus ning logopeedi teenuse maht võiks olla suurem. HEV õpilaste kaasamisel tavaklassi leidsid õpetajad, et kaasamist tõhusamaks muuta on vaja kas väikeklasse HEV õpilastele või abiõpetajaid.

2.4. Arutelu ja ettepanekud

Käesoleva uurimuse eesmärk oli välja selgitada kaasava hariduse põhimõtete rakendumine Halliste Põhikoolis ning anda soovitusi kooli juhtkonnale, et kaasamist ning sellega seonduvaid tugimeetmeid veelgi tõhusamaks muuta. Uurimistöö eesmärgist lähtuvalt seadis töö autor kaks uurimisküsimust:

1. Missuguseid kaasava hariduse põhimõtteid on seni Halliste Põhikoolis rakendatud ja mis tulemusi on need andnud?
2. Milline on õpetajate, hariduslike erivajadustega õpilaste vanemate ja hariduslike erivajadusteta õpilaste vanemate hinnang kaasamise tulemuslikkusele?

Uurimusest selgus, et Halliste Põhikoolis rakendatakse kaasava hariduse põhimõtteid. Peamisteks põhimõteteks, millest lähtutakse on see, et HEV õpilane õpib kaasatuna tavaklassis, tal on võimalik käia oma kodukoha koolis ning talle on seoses tema haridusliku erivajadusega tagatud kõik vajalikud tugimeetmed, et tema õppimine oleks tähenduslik.

Uurimuses selgus, et kõige enam kasutatavad tugimeetmed Halliste Põhikoolis HEV õpilaste toetamiseks on lisaselgituste andmine, abimaterjalide kasutamine ning lisa-aja andmine ülesannete lahendamiseks. Ka Chhabra, Srivastava & Srivastava (2010, lk 219-228) on oma uuringus rõhutanud lisaselgituste olulisust HEV õpilase tavaklassi kaasamisel ning soovitud ülesannete edukal täitmisel. Lisaks eelpool mainitud uuringule leidsid ka Räis ja Sõmer (2016, lk 11-12), et üheks kõige enam kasutatavaks meetmeks HEV õpilase tavaklassi kaasamise puhul on õpetajate hinnangul - täiendavate selgituste andmine tunniajal.

Käesolevast uurimusest selgus, et selleks, et HEV õpilase kaasamine tavaklassi oleks edukas nõuab õpetajatelt lisaressursse. Uuringus osalenud õpetajad leidsid, et kaasav haridus sellisel viisil ei toimi. Peamise kitsaskohana tõid Halliste Põhikooli õpetajad ja lapsevanemad välja abiõpetajate puudumise. Õpetajad leiavad, et klassis, kus tuleb õpetada õpilasi mitme erineva õppekava alusel, on ühel õpetajal raske kõiki võrdväärselt õpetada. Ka Räis ja Sõmer (2016, lk 66), leidsid oma 2016. aastal läbi viidud uuringus, et peamisteks teguriteks, mis kaasamist takistavad, on õpetajate piiratud ajaressurss ja abiõpetajate puudumine. Ka Ummiku (2014, lk 18) läbiviidud uurimuses selgus, et

õpetajad leiavad, et nad ei suuda tegeleda kõikide õpilastega ning seda eriti juhul, kui klassikomplektid on suured.

Halliste Põhikooli näitel läbi viidud uuringust selgus, et õpetajad ja ka lapsevanemad leiavad, et nende koolis on puudus ka tugispetsialistidest.. Nii õpetajad, kui ka lapsevanemad soovivad, et koolis pakutaks psühholoogi teenust. Lisaks psühholoogi teenuse vajadusele leidsid uurimuses osalejad, et ka logopeedi teenusest on puudu. Õpetajad leidsid, et ühel päeval nädalas tööl olev logopeed, ei jõua kõigi lastega piisaval määral tegeleda. Seda eriti juhul, kui sellel ühel päeval tegeletakse enamasti logopeedi teenust vajavate lastega rühmades mitte individuaalselt. Tugispetsialistide puudusele üldisemalt on viidatud ka paljudes uuringutes. Läänesaare 2014. a läbi viidud uuringus selgus, et maakoolis ei jagu tugispetsialiste piisavalt, mis omakorda on takistuseks erivajadustega laste õpetamisel (Läänesaar, 2014, lk 19, 20).

Õpetajatele pakutavate koolitustega on õpetajad üldiselt rahul. Samamoodi ollakse rahul direktori suhtumisega õpetajate koolitustel käimisele. Siiski leiavad õpetajad, et koolitused võiksid olla rohkem praktilised. Õpetajate koolitusvajaduste kaardistamisel oleks abi koolides läbi viidavatest sisehindamistest. Samasugusele järeldusele on jõutud ka Balti Uuringute Instituudi (2015, lk 23) poolt läbi viidud uuringus, milles selgus, et vajadus süsteemse täiendkoolituste kaardistamise järele on olemas ning selleks on vaja õpetajatel ja eelkõige kooli juhtkonnal läbi viia sisehindamised.

Eelpool välja toodud arutelu põhjal teeb töö autor ettepanekuid kooli juhtkonnale.

Lähtuvalt uuringu tulemustest saab anda kooli juhtkonnale järgmised soovitused:

1. Vaadata üle võimalused palgata juurde tugispetsialiste ning abiõpetajaid;
2. Leida lisaressursse, et palgata kooli psühholoog;
3. Leida koolitajad, kes pakuksid õpetajatele praktilisemaid koolitusi.

Kuna peamised probleemid (spetsialistide puudumine, vajadus abiõpetajate järele ning praktilisemad HEV temaatilised koolitused) ning eeskätt nende realiseerimine nõuab koolilt lisakulutusi, siis on eelpool välja toodud autori ettepanekud suunatud lisaks kooli juhtkonnale ka omavalitsusele (kui koolipidajale) ning üldisemalt ka riigile. Töö autor loodab, et antud uurimus ning autoripoolsed ettepanekud aitavad pöörata

tähelepanu kitsakohtadele kaasamise põhimõtete rakendamisel Halliste Põhikoolis ning aitavad juhtkonnal HEV õpilaste kaasamisega seotud õppekorraldust tõhusamaks muuta.

KOKKUVÕTE

Eesti lähtub õppekorraldus kaasava hariduskorralduse põhimõtetest. Kuna üha rohkem HEV õpilasi kaasatakse tavaklassidesse nõuab see nii õpetajatelt- kui ka koolidelt täiendavate tugimeetmete ja lisaressursside kasutusele võtmist. Kõigil koolidel ei ole seoses ressursside puudumisega siiski neid lisameetmeid võimalik kasutada ning see võib omakorda takistada kaasamise tõhusat rakendamist. Seetõttu ongi antud teematikat vajalik põhjalikumalt uurida.

Käesolev töö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Töö teoreetilises osas anti ülevaade kaasamise ja haridusliku erivajaduse mõistest ning kaasamise rakendamisest Euroopas ja Eestis. Samuti tõi töö autor teooria osas välja erinevate uuringute põhjal kaasamisega seotud positiivsed ja negatiivsed aspektid. Empiirilises osas viis töö autor läbi dokumendianalüüsi, et selgitada välja, kuidas Halliste Põhikoolis on senini kaasamise põhimõtteid rakendatud. Seejärel koostati kolm intervjuu kava ning viidi läbi poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud Halliste Põhikooli õpetajatega, haridusliku erivajaduseta õpilaste vanematega ning HEV lapsevanematega. Saadud tulemuste põhjal andis töö autor soovitusel Halliste Põhikooli juhtkonnale, et kaasamist ning sellega seotud tugiteenuseid tõhusamaks muuta.

Käesoleva uurimuse põhjal võib järeldada, et hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamisel tavakooli on jätkuvalt probleeme. Lisaks võib teooriale ja uuringust saadud tulemustele tuginevalt järeldada, et probleemid on enam-vähem samasugused nii Eestis, kui ka Euroopas. Kuigi Halliste Põhikoolis õpivad HEV õpilased oma kodukoha koolis koos hariduslike erivajaduseta lastega ning kvaliteetse hariduse omandamiseks kasutatakse erinevaid tugimeetmeid, leidub siiski uuringus osalejate arvates HEV õpilaste kaasamisega Halliste Põhikooli ka mitmeid probleeme.

Õpetajad tunnevad, et neil ei jagu piisavalt aega ja ressursse, et õpetada HEV õpilasi tavaklassis koos hariduslike erivajaduseta õpilastega. Õpetajate hinnangul nõuab ühes

klassis erinevate õppekavade alusel õppivate õpilaste õpetamine palju aega ja oskuseid. Sellele probleemile lahendusena näevad nii lapsevanemad kui ka õpetajad abiõpetajate olemasolu või väikeklasse HEV õpilastele. Halliste Põhikoolis läbi viidud uuringu tulemused näitavad, et nii lapsevanemad, kui ka õpetajad tunnevad puudust ka psühholoogi teenusest. Samuti tuntakse puudust logopeedi teenuse järele suuremas mahus, kui seda hetkel võimaldatakse.

Kaasamise põhimõtete rakendamisel oleks õpetajate sõnul suureks abiks ka HEV temaatilised koolitused, mis oleksid oma olemuselt rohkem praktilised. Antud koolitused võiksid sisaldada õpetajate arvates konkreetseid näpunäiteid, probleemolukordade lahendusi jne.

Käesolevas töös läbiviidud uurimuse põhjal andis autor Halliste Põhikooli juhtkonnale järgnevad soovitused:

1. Vaadata üle võimalused palgata juurde tugispetsialiste ning abiõpetajaid;
2. Leida lisaressursse, et palgata psühholoog;
3. Leida koolitajad, kes pakuksid õpetajatele praktilisemaid koolitusi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et uuringu eesmärk sai täidetud kuna autor tõi antud uurimuses välja, milliseid kaasava hariduse põhimõtteid on senini Halliste Põhikoolis rakendatud ning millised on seoses HEV õpilaste kaasamisega esinevad kitsaskohad. Vastavalt tulemustele anti ka soovitused koolijuhtkonnale.

Töö autor peab siinkohal oluliseks ära märkida, et käesolev uuring ei anna alust teha üldistusi terve Halliste Põhikooli õpetajate, HEV õpilase lapsevanemate või hariduslike erivajaduseta õpilaste lapsevanemate osas. Seda just seetõttu, et autori poolt läbi viidud uuringu valim on üldistuste tegemiseks liiga väike.

VIIDATUD ALLIKAD

- Aidla, C. (2017). *Muusikaõpetajate kogemused kaasava hariduse põhimõtteid rakendades I- ja II kooliastmes*. (Magistritöö). Loetud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/58310/aidla_cathlen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balti Uuringute Instituut. (2015). *Õpetajate täiendusõppe vajadus*. (Lõpparuanne). Loetud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources*. Retrieved from http://www.youthmetro.org/uploads/4/7/6/5/47654969/aned_2010_task_5_education_final_report.pdf
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20 (4), pp 219-228. doi: 10.1177/1044207309344690
- Halliste Vallavolikogu. (2014). *Halliste Põhikooli arengukava 2014-2018*. Loetud aadressil <http://www.halliste.vil.ee/wp/wp-content/uploads/2014/10/ARENGUKAVA.pdf>
- Halliste Vallavolikogu. (2019). *Halliste Põhikooli arengukava 2019-2023*. Loetud aadressil https://www.riigiteataja.ee/aktiivisa/4230/4201/9033/MulgiVVK_m89_Lisa.pdf
- Halliste Põhikool. (2014). *Halliste Põhikooli põhimäärus*. Loetud aadressil <http://www.halliste.vil.ee/wp/wp-content/uploads/2012/09/pohimaarus.pdf>
- Hanga, K. (2011). *Meie lapsed. Teatmik puuetega laste peredele*. Loetud aadressil <http://www.eklvl.ee/wp-content/uploads/2012/11/Teatmik-puudega-lasteperedele-MEIE-LAPSED.pdf>

- Eesti Vabariigi haridusseadus. (1992). *Riigi Teataja I*, 12, 192; *Riigi Teataja I*, 22.01.2018, 4. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018004>
- Eesti Vabariigi põhiseadus. (1992). *Riigi Teataja I*, 26, 349; *Riigi Teataja I*, 15.05.2015, 2. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002>
- Eha, P. (2010). *Õpiabiüsteemide rakendumine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides.* (Magistritöö). Loetud aadressil <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/15880/eha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ehanurm, H. (2018). *Tavakooli õpetajate valmisolek töötada haridusliku erivajadusega 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
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. Vol. 5, No. 1, 2016, pp. 1-4. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agenduur. (2018). *Kaasava hariduse ja sotsiaalse kaasatuse vahelise seose tõendus: lõplik kokkuvõttev raport.* Loetud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_et.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Promoting Common Values and Inclusive Education: Reflections and Messages.* Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/promoting_common_values_and_inclusive_education.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018a). *European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology Report – Updated 2018.* Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *The Organisation of Provision to Support Inclusive Education.* Retrieved from

- <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: a comparative study*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>
- 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>
- Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence-Based Nursing*, 21(1), 7–8. doi:10.1136/eb-2017-102845
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Kallaste, E., Lang, A., Sõmer, M., Sandre, S.-L. & Anspal, S. Vainu, V. (2017). *Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring. Uuringu lõppraport*. Loetud aadressil https://centar.ee/wp-content/uploads/2018/05/Puuetega_lastega_perede_toimetuleku_uuringu_raport.pdf
- Kangro, T. (2018). Puudega lapse hariduse eest vastutab kodukooli direktor. *Puutepunktid*, 65, 3-5.
- Kivirand, T. (2012). *Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus*. Loetud aadressil: https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2012/03/prev_EPIK_210x245_UUS.pdf
- Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides*. (Magistritöö). Loetud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/48264>.
- Lastekaitse Liit. (2014). *Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis. Kokkuvõtte uuringust*. Loetud aadressil https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/laste_ja_noorte_osalus_ja_kas

amine_koolis_0.pdf

- Liba, P., & Labi, N. (2018). Hariduslike erivajadusega laste toetamine: muudatused põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses. *Sotsiaaltöö*, 3, 38–44.
- Läänesaar, J. (2014). *Haridusliku erivajadusega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel*. (Bakalaureusetöö). Loetud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36327/laanesaar_janika.pdf
- Meemaa, S. (2017). *Hariduslike erivajadustega õpilaste tugiteenuste kättesaadavus Pärnu Ülejõe Põhikooli näitel*. (Lõputöö). Loetud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/58096/meemaa_sigrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murray, A. (2009). Is Inclusion Effective? *Education Masters*, Paper 84. Retrieved from https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=education_ETD_masters
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20–32. doi:10.1111/2041-210X.12860
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240; *Riigi Teataja I*, 22.01.2018, 3. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ning sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seadus. (2018). *Riigi Teataja I*, 22.01.2018, 1. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I*, 14.01.2011, 1; *Riigi Teataja I*, 14.02.2018, 8. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Räis, M. L., & Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Loetud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraport-Tahenduslikkus-final.pdf>
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Loetud aadressil

- https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport_final_korr.pdf?sequence=17&isAllowed=y
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P. & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>
- Suleymanov, F. (2015). Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(4). Retrieved from <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ejie>
- Terasmaa, I. (2016). *Andekuse kui haridusliku erivajaduse tähenduse konstrueerimine Eesti muutunud õpikäsituse kontekstis*. (Magistritöö). Loetud aadressil <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:272360>
- Trummal, R. (2018). *Seletuskiri haridus- ja teadusministri määruse „Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine üldhariduskoolides perioodil 2014-2020“ eelnõu juurde*. Loetud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/06/seletuskiri-kaasav.pdf>
- Ummik, A. (2014). *Õpetajate hinnangud valmisolekule töötada hariduslike erivajadustega õppijatega ja nende koolitusvajadused ühe kutseõppeasutuse näitel*. (Magistritöö). Loetud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41805/ummik_anneli.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Õmblus, M. (2018). *Kaasava hariduse rakendamise probleemide refleksioone*

Õpetajate Lehe kahe aastakäigu näitel. (Lõputöö). Loetud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/60802/mariann_omblus__2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes.* Loetud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/36419>

Lisa 1. Küsimustik HEV õpilaste vanematele

1. Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus?
2. Mida tähendab Teie jaoks hariduslik erivajadus?
3. Kas Teie arvates Eesti koolides kaasav haridus toimib?
4. Milliseid muudatusi tuleks haridussüsteemis ja/või ühiskonnas teha, et kaasav haridus paremini toimiks? (Juhul kui ei toimi vastaja arvates hästi)
5. Kui kaua Teie laps on tavaklassis õppinud ja millised on olnud teie senised kogemused?
6. Kas Teie laps on enne tavaklassi siirdumist õppinud ka erikoolis või eriklassis?
7. Kas tunnete, et Teie laps on tavaklassi kaasatud täielikult või tunnete, et tema haridusliku erivajaduse pärast koheldakse teda teistest kuidagi erinevalt?
8. Millised on Teie hinnangul Teie lapse ja tema klassikaaslaste suhted? Aga Teie lapse ja õpetaja vahelised suhted?
9. Milliseid koolipoolseid tugiteenuseid või toetusi kasutate, et laps tuleks koolis ning ka mujal paremini toime?
10. Kas need on olnud piisavad?
11. Kuidas toimub suhtlemine õpetajaga, et leida lapsele parim lähenemisviis? Tooge näiteid!
12. Kuidas on Teie arvates kool ja õpetaja kaasava hariduse põhimõtete rakendamisega toime tulnud?
13. Milliseid lahendusi oskate veel välja tuua, et Teie laps saaks parima võimaliku hariduse?

(Ehanurm, 2018, lk 55, dokumendianalüüs)

Lisa 2. Küsimustik haridusliku erivajaduseta õpilaste lapsevanematele

1. Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus?
2. Mida tähendab Teie jaoks hariduslik erivajadus?
3. Kas Teie arvates Eesti koolides kaasav haridus toimib?
4. Milliseid muudatusi tuleks haridussüsteemis ja/või ühiskonnas teha, et kaasav haridus paremini toimiks? (Juhul kui ei toimi vastaja arvates hästi)
5. Kas Teie lapse klassis õpib HEV õpilasi? Milline on Teie hinnangul suhtumine HEV õpilastesse?
6. Kas HEV- lapsed tavaklassis mõjutavad mingil moel tavalapsi ja nende õppimist?
7. Kas Teie arvates saavad õpetajad HEV-lastega kaasamisega tavaklassi hästi hakkama?
8. Milliseid lahendusi oskate veel välja tuua, et Teie laps saaks parima võimaliku hariduse?

Lisa 3. Küsimustik Halliste Põhikooli õpetajatele

1. Kuidas mõistate kaasava hariduse mõistet?
2. Mida tähendab Teie jaoks hariduslik erivajadus ?
3. Milliseid kaasava hariduse põhimõtteid Teie koolis rakendatakse?
4. Kuidas jõuab Teieni info HEV õpilasest?
5. Millised on Teie kogemused seoses HEV õpilaste õpetamisega tavaklassis?
6. Kuidas on Teie koolis korraldatud HEV õpilaste õpetamine?
7. Milliseid tugiteenuseid on teie koolis võimalik kasutada erivajadusega lapsel ja tema perel?
8. Milliseid kooliväliseid tugiteenuseid on võimalik erivajadusega õpilasel ja Tema perel kasutada?
9. Millised on Teie kogemused suheldes HEV laste vanematega?
10. Millised on HEV õpilaste suhted erivajaduseta õpilastega? Kas tunnete, et HEV õpilasi koheldakse ning neisse suhtutakse Teistega võrdväärselt?
11. Kas tunnete, et Teil on piisavalt teadmisi ja kogemusi õpetamiseks HEV õpilasi? Milliseid teadmisi ja kogemusi sooviksite juurde saada?
12. Kuidas on praegu teie kool toetanud õpetajaid, kelle klassis õpib HEV laps? Kas tunnete, et toetus on olnud piisav?
13. Millised on peamised tugiteenused mida HEV õpilaste õpetamisel kasutanud olete?
14. Milliste tugispetsialistide abi olete oma igapäeva töös HEV õpilastega kasutanud?
15. Kas tunnete, et erinevate tugiteenuste ja tugispetsialistide kasutamine HEV õpilaste kaasamisel tavaklassi on olnud tulemuslik? Põhjendage.
16. Kas tunnete, et jõuate tegeleda kõigi õpilastega võrdselt, kui klassis õpib haridusliku erivajadusega õpilane? Kui ei, siis millised võiksid olla selle probleemi lahendused? Põhjendage.
17. Mida saaks kool teha teisiti, et tavaklassi kaasatud HEV õpilased saaksid õppida erivajaduseta õpilastega koos tavaklassis ning seejuures omandaksid ka kvaliteetse hariduse?
18. Millised on Teie arvates peamised kaasamist takistavad tegurid?
19. Milliseid ettepanekuid või mõtteid on Teil veel seoses HEV õpilaste kaasamisega tavaklassi?

(Ehanurm, 2018, lk 54; Räs & Sõmer, 2016, lk 16, dokumendianalüüs).

SUMMARY

THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF INCLUSIVE EDUCATION ON THE EXAMPLE OF HALLISTE BASIC SCHOOL

Riina Linaste

Estonian educational system is based on the principle of inclusive education. According to inclusive education principles every child has the right to education in their home school and studying with other students in a classroom. Although regular schools in Estonia and elsewhere in Europe follow the principles of inclusive education, many authors find that inclusive education does not work in this way and that many changes are needed to effectively implement it (Läänesaar, 2014; Aidla, 2017).

The purpose of this study was to find out how the principles of inclusive education were applied in Halliste Primary School and to make recommendations to the school management to further enhance inclusion and related support measures. Based on the research goal, the author of the paper set up two research questions:

1. What principles of inclusive education have been implemented so far in Halliste Basic School and what results have they provided?
2. What is the assessment of inclusion performance for teachers, SEN students parents and parents with students without special educational needs?

To find answers to research questions, the following research tasks were set up:

- providing an overview of scientific literature on inclusive education;
- to plan and carry out a study on inclusive education and to analyze the results obtained;
- make recommendations to school management to make inclusion more effective.

The research was conducted using a qualitative research method. This study consists of two parts: theoretical and empirical. The theoretical part of the thesis gave an overview of the concept of inclusion and special educational needs and the implementation of inclusion in Europe and Estonia. The author of the thesis also highlighted the positive

and negative aspects of engaging in different studies based on theory. In the empirical part, the author of the work carried out a document analysis to find out how the principles of inclusion have so far been applied in Halliste Primary School. author of the thesis chose a single case study as the method of his research. Single case study will be used if the researcher wants to investigate one particular phenomenon that occurs in a particular environment.

In order to obtain a maximum knowledge about the implementation of inclusive education at the Halliste Primary School, the author of the thesis used document analysis as one data collection method and focus group interviews with different target groups as another method. By analyzing the information contained in the documents on inclusive education and comparing it with the results of the interviews, it is possible to make suggestions for future improvement. Based on the results of the document analysis, the author of the survey has focused on the following topics:

1. definition of SEN and inclusive education from the point of view of parents and teachers;
2. the existence and availability of support measures;
3. teachers willingness to work with SEN pupils;
4. relationships between students with SEN and students without SEN.

The author of the thesis used the convenience sample for both parents and teachers. The convenience sample means that those subjects who are so comfortable or closer to the author are selected for the sample. Author interviewed 15 people. In each of the three focus group interviews participated five people. The first group was attended by five parents of pupils with SEN, and in the second group, the parent of a student with no special educational needs and five teachers in the third group. Focus group interviews took place between March and April 2019. Next, the author transcribed recorded interviews and analyzed thematic content analysis using data. Data collected from focus group interviews were entered after transcription into MS Word.

The study revealed that the teachers feel they do not have enough time and resources to teach SEN pupils in the regular classroom. Teachers estimate that in one class where students studying different curricula require a lot of time and skill. As a solution to this problem, both parents and teachers see the assistant teachers or small classes for SEN students. The results of a survey ,conducted at Halliste Primary School, show that both

parents and teachers also lack the services of a psychologist. There is also a lack of speech therapist service to a greater extent than currently available.

According to teachers, the implementation of the inclusion principles would also be of great help in the thematic training of SEN, which would be more practical in nature. These trainings could, in the teachers opinion, include specific tips and solutions to problem situations.

Based on the research carried out in this paper, the author made the following recommendations to the management of Halliste Primary School:

1. review opportunities to hire support specialists and assistant teachers;
2. find additional resources to hire a psychologist;
3. find trainers to provide teachers with more practical training.

The author considers it important to note here that this study does not give any reason to generalize the entire Halliste Primary School teachers and parents. This is precisely because the survey conducted by the author is too small to make generalizations.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, *Riina Linaste*,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
“*Kaasava hariduse põhimõtete rakendumine Halliste Põhikooli näitel*”,
mille juhendaja on *Katrin Saks*,

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.

Riina Linaste

21.05.2019