

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Kadi Aruste

**KOOLJUHTIDE ARUSAAMAD JA HOIAKUD KAASAVAST HARIDUSEST NING
SELLE ELLURAKENDAMIST MÕJUTAVATEST TEGURITEST**

Magistritöö

Juhendaja: kaasava hariduse nooremlektor Tiina Kivirand

Tartu 2022

Kokkuvõte

Koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest.

Kaasava hariduspoliitika rakendamisel on koolitasandil oluline kõigi osapoolte ühine panus, kuid juhtiv roll antud protsessis kuulub koolijuhile. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on koolijuhtide arusaam ja hoiakud kaasavast haridusest ja selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest. Andmete kogumine viidi läbi kvalitatiivsel meetodil, kasutades poolstruktureeritud intervjuud, mis viidi läbi üheksa Eesti koolijuhi seas. Andmeid analüüsiti kasutades induktiivset sisuanalüüsi. Selgus, et koolijuhid mõistavad kaasava haridusena nii erivajadusega õpilase õppimist tavakooli tavaklassis kui ka tavakooli eriklassis. Kuigi ilmnes, et enamik koolijuhid omavad arusaama kaasavast haridusest, on nende hoiakud kaasava hariduse suhtes siiski valdavalt negatiivsed. Kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavate teguritena näevad koolijuhid hoiakuid, koostööd, oskuseid, teadlikkust ja ressurside olemasolu

Võtmesõnad: kaasav haridus, koolijuhid

Abstract

School leaders' comprehensions about inclusive education, attitudes towards inclusive education and factors that affect its implementation.

Implementation of inclusive education requires at school level co-operation of all parties, but the school leader has a leading role in this process. The aim of this study was to find out what are the comprehensions of school leaders about inclusive education, which are their attitudes towards inclusive education and what are their comprehensions about factors that affect inclusive education implementation. Data was collected by using a qualitative research method based on semi-structured interviews of nine school leaders. Data was analysed by using inductive content analysis. Results showed that for school leaders inclusive education means that students with special educational needs learn in a regular class of a regular school as well as in a special class of a regular school. Although most of school leaders were found to have an understanding of inclusive education, their attitudes towards inclusive education are still largely negative.

Attitudes, cooperation, skills, awareness, and availability of resources are seen by school leaders as factors influencing the implementation of inclusive education.

Keywords: inclusive education, school leaders

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Teoreetiline ülevaade	6
Kaasava hariduse mõiste ja tõlgendused.....	6
Uskumused ja hoiakud kaasava hariduse suhtes	8
Kaasava hariduse rakendamine ja seda mõjutavad tegurid.....	10
Koolijuhtide roll kaasava hariduse rakendamisel.....	11
Metoodika	14
Valim.....	14
Andmete kogumine	15
Andmeanalüüs.....	16
Tulemused.....	18
Koolijuhtide arusaamad kaasavast haridusest.....	18
Erivajadustega õpilaste õpetamine koos tavaõpilastega tavaklassis.....	18
Erivajadustega õpilaste õpetamine tavakooli eriklassis.....	19
Koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes	20
Koolijuhtide positiivsed hoiakud.....	20
Koolijuhtide negatiivsed hoiakud.....	21
Kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavad tegurid	22
Hoiakud	22
Ressursid.....	25
Koostöö.....	27
Oskused ja teadlikkus	32
Arutelu	33
Tänu sõnad.....	38
Autorsuse kinnitus	38
Kasutatud kirjandus	39
Lisad.....	43
Lisa 1. Intervjuu kava.....	43
Lisa 2. Näide koodide jagunemisest kategooriatesse	45

Sissejuhatus

Kaasava hariduspoliitika rakendamine on nii Eestis kui ka rahvusvaheliselt aktuaalne. Nimelt on rahvusvahelistes haridusstrateegiates üheks eesmärgiks seatud kaasava hariduse jõustamine (Nelis & Pedaste, 2020). Samuti lähtub Eesti hariduskorraldus põhimõttest, mille kohaselt peaks igal õpilasel olema tagatud õigus saada kvaliteetset haridust. See tähendab, et ka hariduslike erivajadustega õpilastele tuleb tagada võimalused elukohajärgses haridusasutuses saada individuaalsetest erisustest lähtuvat õpet (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

Õpetajate teadmistel ja oskustel on kaasava hariduse rakendamisel suur roll, kuid antud teema on kompleksne ning sõltub erinevatest teguritest. Kuna koolijuhtide hoiakutel on märkimisväärne mõju ka koolitöötajate poolt tehtavatele pingutustele kaasava hariduse rakendamise suunas, ei tasuks nende rolli alahinnata (Ainscow & Sandill, 2010; Al-Mahdy & Emam, 2017). Hiljutistes uurimustes, mis keskenduvad kaasava hariduse pidepunktidele, on leitud, et kaardistamist vajaksid koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes (Van Mieghem *et al.*, 2020).

Kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on oluline, et kõigil osapooltel oleks ühtne arusaam kaasavast haridusest. Kaasava hariduse puhul on tegemist mõistega, mida on ka rahvusvahelistes uuringutes defineerinud erinevalt (Kivirand *et al.*, 2020). Samuti on näidanud uuringud, et Eestis koolijuhid, õpetajad ning koole koolitavad ja nõustavad spetsialistid tõlgendavad kaasava hariduse mõistet erinevalt. Uurimustest selgub, et Eesti paljud koolijuhid tunnustavad kaasava hariduse juhtmõtteid, kuid on neid, kes ei suhtu kaasavasse haridusse positiivselt (Kivirand *et al.*, 2021)

Varasemalt on Eesti kontekstis arusaama kaasavast haridusest ning nägemust selle rakendamist mõjutavatest teguritest uuritud õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide seas (Kivirand *et al.*, 2020). Samas on kaasava hariduse kontekstis vähe keskendutud koolijuhtide rollile. Koolijuhtide hoiakuid kaasava hariduse suhtes on käsitlenud magistritöös Angela Aidla, kasutades uuringu läbi viimisel kvantitatiivset uurimismeetodit (Aidla, 2020). Uuringu tulemustest selgus, et valdavalt on koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes positiivsed, kuid siiski mitte kõikidel.

Samas pole läbi viidud kvalitatiivseid uuringuid, et teada saada, milles täpsemalt seisnevad koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning selle rakendamist mõjutavatest teguritest. Nimetatud teema uurimine on oluline, sest koolijuhil on oluline roll

kaasava hariduse rakendamisel. Hämäläinen jt (2004) rõhutavad, et just koolijuht on asutuses toimivate muutuste juhtija ning kooli tegutsemisviisides põhjalike muutuste suunaja. Eestis kontekstis tasub esile tõsta veel asjaolu, et koolijuhtidele on jäetud küllaltki suur autonoomia kooli hariduselu korraldamiseks ja sealjuures ka erivajadustega õpilastele võrdsete haridusvõimaluste loomiseks (Pedaste *et al.*, 2021).

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade kaasava hariduse mõistest ja arusaamadest, kaasava hariduse rakendamist mõjutavatest teguritest, ja koolijuhtide rollist kaasava hariduse rakendamisel. Samuti esitatakse töö eesmärk ja uurimisküsimused.

Teoreetiline ülevaade

Kaasava hariduse mõiste ja tõlgendused

Kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on oluline, et kõigil osapooltel oleks ühtne arusaam kaasavast haridusest. Samas on näidanud uuringud, et Eestis koolijuhid, õpetajad ning koole koolitavad ja nõustavad spetsialistid mõistavad kaasava hariduse mõistet erinevalt (Kivirand *et al.*, 2021). Kaasava hariduse tähenduse selgemaks mõistmiseks on oluline eristada mõisteid eksklusioon, segregatsioon, integratsioon ja inklusioon. ÜRO Puuetega Inimeste Õiguste Komitee (2016) koostatud materjali kohaselt, mis selgitab Puuetega inimeste õiguste konventsiooni artikkel 24 sisu, puudub eksklusiooni ehk väljajätmist puhul otsene või kaudne juurdepääs haridusele mistahes vormis. Segregatsioon ehk eraldamine leiab aset, kui erivajadustega õpilastel on haridust võimalik omandada eraldatuna erivajaduseta õpilastest erikoolis või eriklassis. Integratsiooni rakendades õpivad erivajadusega õppijad nn tavakoolides, kuid eriprogrammide järgi eraldi rühmades. Inklusioon ehk kaasamine on protsess, mis hõlmab endas ümberkorraldusi hariduse sisus, õpetamismeetodites, lähenemisviisides jne. Seejuures on eesmärgiks võimaldada kõigile õppijatele nende vajadustele ja eelistustele vastav õpikeskkond ning võrdne õpikogemus. Seega, kaasamise puhul õpivad ka erivajadustega ja puuetega õppijad ühes klassiruumis koos eakaaslastega võrdsetel alustel, saades siiski vajadusel tuge ja abi.

Kuigi mitmed rahvusvahelised organisatsioonid näiteks UNICEF, UNESCO, ÜRO ja EN on oma dokumentides püüdnud kaasava hariduse mõistet sõnastada, pole siiski ühtset definitsiooni kaasavast haridusest välja kujunenud (Kivirand *et al.*, 2020; Hardy & Woodcock, 2015). Eelpool märgitud asjaolust tulenevalt on kaasava hariduse mõistet ka eri uurijate poolt tõlgendatud erinevalt. Kaasava hariduse definitsioone on võimalik jagada laiemaks ja kitsamaks,

lähtudes nende ulatusest. Kaasava hariduse laiema definitsiooni kohaselt tuleks arvestada kõikide õpilaste erisuste ja vajadustega. Selle kohaselt on kaasava hariduse eesmärgiks sotsiaalse tõrjutuse kõrvaldamine, mis on seotud rassi, religiooni, sotsiaalse klassiga jne. (Armstrong *et al.*, 2011). Kaasava hariduse kitsa definitsiooni järgi peaksid kodulähedases koolis saama õppida hariduslike erivajadustega õppurid ja ka puudega õppurid ning teistele haridusest kõrvalejäämise ohus õpilastele selles kontekstis niivõrd tähelepanu ei pöörata (Arduin, 2015; Armstrong *et al.*, 2011).

UNESCO (1994) poolt välja antud Salamanca deklaratsiooni kohaselt tuleks võimaldada kaasava haridusega kõigile õpilastele juurdepääs õppimisvõimalustele, toetades nende õigust osaleda oma erivajadusest sõltumata kogukonna igapäeva tegevustes. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (2018) määratluse kohaselt on kaasav haridus erivajadusega õpilase suhtes rakendatud, kui ta õpib vähemalt 80% koolinädalast erivajaduseta õpilastega ühes klassiruumis. Kõige kompleksemalt on defineerinud kaasava hariduse mõiste, arvestades kaasava hariduse erinevaid võtmeindikaatoreid Nelis ja Pedaste (2020). Uurijad on defineerinud kaasavat haridust lähenemisviisina, mis arvestab inimõigusi ja pakub heale haridusele ligipääsu, integreerides õpilasi nende erivajadusest hoolimata laiemasse sotsiaalsesse võrgustikku. Samuti on antud autorite arvates kaasava hariduse osaks ka õpilaste aktiivne osalus õppetöös, mis rakendub personaalse lähenemise kaudu ja õpilase arengu toetamises, lähtudes tema potentsiaalset. Seega, kaasava hariduse kontekstis õpivad nii puuetega kui ka kõik haridusest kõrvalejäämise ohus õpilased tavakooli tavaklassis koos eakaaslastega.

Eesti hariduskorraldus lähtub kaasava hariduse põhimõtetest, mille kohaselt on iga inimese põhiõiguseks saada kvaliteetset haridust. Seejuures peetakse kaasava hariduse all silmas kõigile õppijatele kvaliteetse hariduse pakkumist kodulähedases koolis, mis arvestaks nende võimete ja vajadustega. Samuti on kaasava hariduse rakendamise üheks oluliseks eelduseks ka vajalike tugisüsteemide kättesaadavuse tagamine. Lisaks on Eestis kaasava hariduskorralduse eesmärgiks kõigi ühiskonna liikmete sotsiaalne integreerimine ühiskonnaellu (Haridus ja teadusministeerium, 2021). Eestis sõnastati seadusandlikul tasandil kaasava hariduse mõiste 2010. aastal uuenenud Põhikooli ja gümnaasiumiseaduses. Seaduse kohaselt peab kool oma õppe korraldamisel lähtuma kaasava hariduse põhimõtetest, mille järgi õpib haridusliku erivajadusega õpilane tavakooli tavaklassis (Põhikooli ja..., 2010).

Siiski on ka Eesti kontekstis kaasava haridusega seotud osapoolte arusaamad ja tõlgendused erinevad (Kivirand *et al.*, 2021). Eesti koolijuhtide hulgas on neid, kes väärtustavad kaasava hariduse juhtmõtteid, kuid esineb ka negatiivseid hoiakuid kaasavasse haridusse. Uurimused on näidanud, et enamjaolt suhtuvad koolijuhid kaasavasse haridusse toetavalt, kuid seda mitte kõikidel juhtudel (Aidla, 2020; Kivirand *et al.*, 2021). Lähtuvalt rollist kaasava hariduse rakendamisel, esineb erinevusi koolijuhtide, õpetajate ning koole nõustavate ja koolitavate spetsialistide arusaamades kaasavast haridusest. (Kivirand *et al.*, 2021). Kuna kaasavat haridust mõistetakse erinevalt, on ka rakendamisel erinevad lähenemisviisid.

Uskumused ja hoiakud kaasava hariduse suhtes

Kaasava hariduse suhtes on levinud hoiakutest tulenevaid eelarvamusi. De Vroey jt (2016) on õpetajate suhtumise puhul täheldanud, et hoiakuid mõjutavad eelarvamused puuetest ja erivajadustest. Nimelt näevad tavaõpetajad erivajadusega õpilasi rühmana, kes oma erivajaduse tõttu vajavad õppetöös spetsialistide abi. Lisaks peetakse erivajadusega õpilaste võimekust ja koostöö võimet madalamaks võrreldes tavaõpilastega (Miyachi, 2020). Negatiivsemat suhtumist esineb rohkem õpiraskuste, käitumisprobleemide ja raskete kognitiivse häiretega õpilaste suhtes kui füüsilise puudega ja sensorsete häiretega õpilaste suhtes (Van Mieghem *et al.*, 2020).

Samuti on levinud arvamus, et kaasava hariduse rakendamine vajab suuremat pingutust, kuna erivajadustega õpilaste õpetamine nõuab individuaalsemat lähenemist. Seetõttu on leitud, et kaasava hariduse rakendamine tavaklassis nõuab suuremat pühendumist erivajadusega õpilaste õpetamisele, jättes tavaõpilaste õppetöös abistamise tahaplaanile. Veel on välja toodud, et kaasava hariduse rakendamine tavaklassis piirab õpetaja võimalusi kasutada koostöist õppimist, mis nõuab meeskonnatöö tegemise oskust. Seejuures arvatakse, et erivajadusega õpilased ei suuda iseseisvalt õppetööle keskenduda ja ülesandeid täita (Szumski *et al.*, 2017).

Kaasava hariduse rakendamist on nähtud erivajadusega õpilasele kahjulikuna ja tema arengut mitte toetavana. On leitud, et noorukeast, etnotsentrismist ja kehakontseptsioonist tulenevalt suhtuvad eakaaslased erivajadustega õpilastesse suhtes eelarvamusega (De Vroey *et al.*, 2016). Samuti on Van Mieghem jt (2020) välja toonud, et erivajadustega õpilaste ebatüüpiline käitumine põhjustab tõrjutust ja kiusamist, mis tuleneb erivajadustega õpilaste nähtavas ebatüüpilises käitumises. Lisaks on leitud, et tavaklassi tingimustes kogevad

erivajadusega õpilased isolatsiooni ja raskusi sõprussuhete loomisel. Seejuures ollakse arusaamal, et eriklassi tingimustes õppides on erivajadusega õpilased õnnelikumad ja kogevad rohkem positiivseid emotsioone, kui seda kaasava hariduse kontekstis tavaklassis õppides (Dell'Anna *et al.*, 2020).

Veel ollakse kaasava hariduse puhul seisukohal, et selle rakendamine ei too kaasa akadeemilist ega sotsiaalset kasu (Miyachi, 2020). Uurijad on leidnud, et kaasava hariduse rakendamine võib tekitada probleeme klassi juhtimise ja tunnidistsipliini tagamise osas, kuna erivajadusega õpilased võivad käituda segavalt ja võtavad õpetajalt märkimisväärse osa tähelepanust. Erivajadustega õpilaste erisustest tulenev käitumine võib häirida ka tavaõpilaste õppeülesannete täitmist ja põhjustada tähelepanu hajumist, millest tulenevalt langevad nende õpitulemused (Szumski *et al.*, 2017). Samuti esineb kõhkclusi kaasava hariduse rakendamise tõhususe suhtes, kuna kaheldakse tavakoolis pakutava õppe puhul erivajadusega õpilase emotsionaalse arengu piisavas toetamises, individuaalses juhendamises ja saadaolevate tugiteenuste kvaliteedis. Seepärast on levinud seisukoht, et erikooli tingimustes suudetakse pakkuda lapse erisustest lähtuvalt paremat haridust kui seda tavakoolis kaasavat haridust rakendades (Van Miegheem *et al.*, 2020).

Samas on uuringutega eelnevad eelarvamused üldjuhul ümber lükatud. Van Miegheem (2020) on jõudnud järeldusele, et koosõpetamisest kaasavas klassiruumis võivad kasu saada kõik õpilased. Näiteks on uuringutes välja toodud, et erivajadusega õpilaste tulemused tavaklassis õppides on paremad kui seda eriklassis (Krämer *et al.*, 2021). Samuti on tõestatud, et erivajadustega õpilaste puhul on akadeemilised saavutused ja ülekantavad oskused paremad just tavaklassis haridust omandades (Dell'Anna *et al.*, 2020). Seejuures ei too kaasava hariduse rakendamine tavaklassis kasu mitte ainult erivajadusega õpilastele, kuna on leitud, et kaasav haridus võib mõjutada positiivselt erivajaduseta õpilaste akadeemilisi tulemusi (Szumski *et al.*, 2017). Lisaks ei koge erivajadusega õpilased tavaklassis õppides rohkem emotsionaalseid ega enesekontseptsioonist tulenevaid probleeme kui seda eriklassis õppides (Krämer *et al.*, 2021). Varasemad uuringud tõestavad, et üldiselt on eakaaslased avatud sõprussuhetele loomisele erivajaduseta õpilastega (Bates *et al.* 2015; Qi and Ha 2012).

Kaasava hariduse rakendamine ja seda mõjutavad tegurid

Kaasava hariduse rakendamisele on lähenetud kolmel erineval viisil. Radikaalse lähenemise puhul suletakse kõik erikoolid ja õpilased suunduvad õppima tavakooli. Antud lähenemisviisi jaoks peavad koolid olema võimelised kõikide õppijate vajadusi täitma. Teiseks, keskmine lähenemine, mis ei välista erikoolide säilimist, spetsiifiliste puuete ja erivajadustega õpilaste jaoks. Kolmanda lähenemisviisi ehk UNESCO lähenemise juures keskendutakse kõikide õpilaste võrdsele õigusele saada haridust, mitte erikoolide sulgemise küsimusele (Kivirand *et al.*, 2020).

Mitchell (2015) on näinud kaasava hariduse rakendamist mitmetahulise protsessina, mis sisaldab erinevaid komponente. Mitchell on pidanud kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavaks teguriks aktsepteerimist, mis väljendub õppijate kodukohajärgses koolis õppimise võimaldamises. Kooli keskkonnas tuleks edukaks kaasava hariduse rakendamiseks erivajadusega lapsele luua koht tavaklassis, kohandada talle vastavad õppekava, hindamine ja õppeviis (Kivirand *et al.*, 2020). Kaasava hariduse rakendamisel lähtutakse õppekava mahu ja sisu puhul õpilaste vajadustest, rakendades nii individuaalset õppekava kui ka universaalset disaini õppetöös. Kaasavat haridust viiakse ellu ka läbi kohandatud hindamise, mis annab võimaluse kohandada riiklikke hindamisstandardeid ja hinnata individuaalses õppekavas ettenähtud õpitulemusi. Lisaks on kaasava hariduse rakendamiseks vajalik kohandatud õpetamine, millele on iseloomulik erinevate tõendatud õpetamisstrateegiate, käitumuslike sekkumisprogrammide ja sotsiaalsete oskuste kujundamise programmide kasutamine (Mitchell, 2015).

Kaasava hariduse rakendamine sõltub ka ressursside olemasolust nii sobiva füüsilise keskkonna, õppevahendite kui ka inimressursi näol, millede tagamiseks eraldatakse nii riigi kui kohaliku omavalitsuse poolt koolidele vahendeid. Seejuures on tähtis tugispetsialistide teenuse tagamine ja kättesaadavus, mis toetab erivajadustega õpilaste õpet tavaklassis (Mitchell, 2015; Kivirand *et al.*, 2020). Kaasava hariduse rakendamiseks on vajalik kohandada ka õppekoht, mis asub enamuse õppeajast tavakooli tavaklassis. Muuhulgas on vaja jälgida, et erivajadusega õpilasele kohandatud õppekoht ja ruumilahendused toetaksid õpilase arengut (Kivirand *et al.*, 2020).

Nelis ja Pedaste (2020) on välja toonud kaasava hariduse rakendamise peamise eeldusena koostöö erinevate osapoolte vahel. Osapooli jaotavad nad viide rühma: laps, õpetaja, perekond, institutsioon ehk kool ja riik. Kaasamise keskseks osapooleks on erivajadusega laps, kelle edukaks füüsiliseks, vaimseks ja psühholoogiliseks kaasamiseks tuleks lähtuda tema eripäradest

ja iseloomust. Õpetaja rolliks on kujundada õpilase erivajadusega arvestav õppeprotsess, mis sisaldab varajast märkamist, jõukohaste eesmärkide seadmist ja ka kaasavat õppetegevust. Oluline on ka koostöö kooli ja lapsevanemate vahel, mille toimimiseks on tarvis tõhusat suhtlust, et kujundada ühtsed arusaamad. Vanemate toetamiseks on vajalik ka nende koolitamine, suudaksid oma last arendada, lähtuvalt tema eripäradest. Samuti peaks kool institutsioonina oma organisatsiooni kultuuri ja ressurside suunamisega toetama erivajadustega laste toimetulekut. Tähtis roll on ka riigil, kes oma poliitikatega, ressurside ja monitooringuga saab kujundada kvaliteetse kaasava hariduse. Mitchell (2015) on eraldi välja toonud ka koolisisesete ja kooliväliste tugispetsialistide rolli kaasava hariduse rakendamisel, kelle teenuste kättesaadavus ja koostöö nii koolisiseselt kui ka kooliväliselt mõjutavad rakendumise tulemuslikkust. Antud osapooled peaksid eduka kaasava hariduse rakendamiseks üksteist mõistma ja tegema koostööd, lähtudes ühtsest visioonist, mis viiks ühise eesmärgini (Kivirand *et al.*, 2020; Ainscow, 2020).

Ühtsete väärtuste ja visiooni kujunemine kõigil haridussüsteemi tasanditel, mis väljendub nii seadusandluses kui ka hariduspoliitilistes dokumentides, on eelduseks kaasava hariduse ellurakendamiseks (Michell 2015). Ainscow (2020) leiab, et kooli koostööstruktuuri toimimiseks ja ühtsete eesmärkide saavutamiseks on vajalik õpetajate vaheline koostöö. Selleks, et antud koostöö toimiks, peaksid koolijuhid suunama õpetajaid muutma traditsioonilist individualistlikku õpetamisviisi, inspireerima ja jagama nägemust kooli põhiväärtustest, suunama töötajaid koostööle ja meeskonnatööle. Seejuures on nähtud võimalusena ka nõ jagatud juhtimist, millega kaotatakse hierarhilised struktuurid, asendades selle jagatud vastutusega kogukonnas. Kokkulepitud väärtused ja eesmärgid on osapooli juhtivateks teguriteks, mistõttu muutuvad koolijuhtimisega seotud kontrollfunktsioonid vähem tähtsaks. Järgnevas peatükis keskendutaksegi täpsemalt koolijuhi rollile kaasava hariduse rakendamisel.

Koolijuhtide roll kaasava hariduse rakendamisel

Cohen (2015) on leidnud, et koolijuhil on muutuste elluviimisel keskne roll, kuna ta saab juhtida kaasavate põhimõtete ellurakendamist. Seejuures tuleb koolijuhtidel kaasava hariduse rakendamisel täita erinevaid kohustusi, mis on seotud nii kooli haldusfunktsioonidega, kooli esindamisega kui ka hariduspoliitika elluviimisega. Ühelt poolt on koolijuhi ülesandeks kaasava haridusega rakendamiseks vajalike ressurside leidmine nii eelarveliste vahendite kui ka õppe korraldamiseks vajalike ruumid näol (Khaleel *et al.*, 2021). Seega on koolijuhtidel oluline roll

hariduskeskkonna kujundamisel, mis arvestaks kõigi õpilaste õpivajadustega ja ka nende erivajadustega.

Kaasava hariduse rakendamisel on oluline kui kaasav on koolijuht üldises plaanis. Kaasavale koolijuhile on iseloomulik jagatuse põhimõttest lähtumine, mis hõlmab endas ka ühise koolijuhtimise loomist. Lisaks on kaasava koolijuhtimise puhul tähtis kõigi sidusrühmade koostöö. Jagatud juhtimise puhul antakse osa vastutusest keskastme juhtkondadele, kes toetaksid teadmiste ja oskuste edastamist. See väljendub töötajate ja kooli sidusrühmade vahelist praktikate jagamises (Euroopa Eriõppe ja ..., 2021).

Samuti iseloomustab kaasavat koolijuhti transformatiivsus, mille sisuks on tegevusvõimekuse edendamine ja enesearengu soodustamine organisatsioonis. Muuhulgas määratlevad kaasavad koolijuhid kindla suuna kaasava hariduse rakendamiseks, tehes ümberkorraldusi koolikorralduses ja suurendades oma töötajate pädevust (Euroopa Eriõppe ja ..., 2021). Koolijuhid on koolikeskkonnas eeskujudeks, kes mõjutavad õpetajate eetilist ja professionaalset arengut. Selleks, et õpetajad tunneksid end igat õpilast õpetades kindlalt, on vajalik õpetajate koolitamine (Khaleel *et al.*, 2021). Koolijuhtide rolliks on ka innustada õpetajaid koolitustel omandatut ellu viima (Haridus ja teadusministeerium, 2021).

Koolijuhil kui eestvedajal on võimalik määratleda koolipoolne nägemus ja suund kõigile õpilastele vastava õppe ja heaolu tagamiseks (Euroopa Eriõppe ja ..., 2021). Ainscow (2020) leiab, et kaasavate praktikate ellurakendamiseks koolis on oluline luua keskkond, mis lähtuks kaasavatest väärtustest. Veel on koolijuhtide ülesandeks koolisüsteemi ja poliitikate loomine, mis arvestab õpilaste erinevate vajaduste ja võimetega (Khaleel *et al.*, 2021). Sellest tulenevalt väärtustatakse kaasava koolijuhtimise puhul mitmekesisust ja kõigile õppijatele kvaliteetse hariduse tagamist (Euroopa Eriõppe ja ..., 2021).

Kaasavate arengute elluviimiseks peab ka koolijuht olema pühendunud kaasavatele väärtustele ja ka teisi koolitöötajaid neid järgima suunama (Ainscow, 2020). Samuti saavad koolijuhid kaasava hariduse ellurakendamise juures mõjutada õpetajate hoiakuid ja käitumisi. Nimelt kandub koolijuhiga enda suhtumine kaasavasse haridusse üle õpetajatele, mõjutades nende hoiakuid kaasamise osas. Lisaks on koolijuhtidel võimalus rakendada kaasava hariduse rakendamist toetavaid tegevusi ja praktikaid. Antud tegevus mõjutab ka õpetajate hoiakuid ja seeläbi ka kaasava hariduse põhimõtete rakendamist koolis laiemalt (Khaleel *et al.*, 2021).

Pedaste jt (2021) uuring näitab, et Eesti koolijuhtide nägemus kaasavast haridusest pole ühtselt selle rakendamist toetav. On leitud, et väga negatiivsed hoiakud kaasava hariduse suhtes tulenevad koolisisese ja koolivälise toetuse kättesaadavuse või puudumise tõttu. Seejuures on negatiivse suhtumise tekitajaks ressursside puudus, mis ei võimalda kõigi õpilaste erivajadusest lähtuva hariduse pakkumist. Eesti koolijuhtide positiivsemad hoiakud tulenevad asjaolust, et kaasava hariduse kasutegurina nähakse empaatiavõime kasvamist ja iga indiviidi erisuste mõistmist. Samuti tekitab positiivseid hoiakuid õpetajate oskuslikkus kohaldada õpet kõigile õpilastele ühises klassiruumis. Uurimusest selgub, et koolijuhtide positiivse suhtumise kaasavasse haridusse tagab piisaval määral toetuse tajumine.

Eesti koolijuhtide hoiakute puhul on täheldatud, et positiivne suhtumine kaasavasse haridusse on kaasava hariduse ellurakendamist soodustavaks teguriks. Koolijuhi visioon, millest lähtuvalt ta kooli kui organisatsiooni toimimiseks ja arendamiseks seab eesmärgid, on peamiseks kollektiivis valdavate hoiakute mõjutajaks. Seejuures on nähtud vajadust Eesti koolijuhtidel kujundada ühtset visiooni kaasavast haridusest, mille juures peetakse oluliseks ühtset arusaama sellest. Samuti on leitud, et kaasava hariduse tulemuslikuks rakendamiseks peavad koolijuhid tugevdama koostöö õpetajate ja tugispetsialistide vahel, et oleks võimalik tegutseda ühtsete eesmärkide suunas (Pedaste *et al.*, 2021).

Varasematest uurimustest selgub, et Eesti koolijuhtidest suhtuvad kaasava hariduse ellurakendamisse negatiivsemalt erikoolide koolijuhid kui üldhariduskoolide koolijuhid. Seejuures on kindlaks tehtud, et kaasava hariduse rakendamisse suhtuvad negatiivsemalt koolijuhid, kes on osalenud kaasava hariduse alastel täiendkoolitustel (Pedaste *et al.*, 2021). Samas on Porakari jt (2015) leidnud, et koolijuhtide arusaamu kaasavast haridusest ja selle ellurakendamist mõjutavad nende eelnevad teadmised selles vallas. Koolijuhtide positiivsete hoiakute tekkimisele kaasava hariduse suhtes aitavad uurijate hinnangul kaasa eripedagoogika alane väljaõpe, aastate pikkune õpetamise kogemus ja ka isiklikud sidemed erivajadustega inimestega.

Kuigi Eesti koolijuhtide hoiakute osas saab kvantitatiivsete uuringute põhjal teha mõningaid järeldusi, ei ole teada, kuidas koolijuhid mõistavad kaasava hariduse tähendust, milles väljenduvad nende hoiakud ja milliseid tegureid peavad nad oluliseks, et kaasavat haridust koolides rakendada. Sellest tulenevalt on käesoleva magistritöö eesmärgiks välja selgitada,

milline on koolijuhtide arusaam ja hoiakud kaasavast haridusest ja selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest.

Lähtuvalt töö eesmärgist sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millised on koolijuhtide arusaamad kaasavast haridusest?
- 2) Millised on koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes?
- 3) Millised on koolijuhtide arusaamad kaasava hariduse rakendamist mõjutavatest teguritest?

Metoodika

Lähtudes töö eesmärgist, kasutati uuringu läbiviimiseks kvalitatiivset uurimismeetodit.

Kvalitatiivne uurimisviis annab võimaluse mõista uuritavate arusaamu, tõlgendusi ja uurida tähendussüsteeme (Laherand, 2008). Seetõttu pakkus kvalitatiivne uurimisviis võimalust mõista ja tõlgendada koolijuhtide arusaamu ja hoiakuid kaasavasse haridusse ning selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest. Samuti pakub kvalitatiivne uurimisviis võimalust protsessi käigus üle vaadata analüüsiühikuteks olevaid koode ja kategooriaid ning analüüsi käigus vajadusel neid lisada. Antud uurimisviisi puhul on võimalik analüüsida ka peidetud sisu, milleks võivad olla uuritavate vihjed, kavatsused kui ka eesmärgid. Lisaks on tegemist tekstipõhise uurimisviisiga, mistõttu ei taandata teksti erinevaid nüansse numbrilistele koodidele ja seeläbi välditakse uuritava nähtuse lihtsustamist (Kalmus *et al.*, 2015).

Valim

Käesoleva uurimuse valim moodustati mugavusvalimi põhimõtetel. Mugavusvalimi puhul on uuritavate valimisse sattumise aluseks nende koostöö valmidus uurimuses osalemise nõusoleku andmise näol. Valimisse kuulusid Eesti üldhariduskoolide koolijuhid. Elektronposti teel võeti ühendust 21 koolijuhiga, kellest 9 andsid oma nõusoleku uuringus osalemiseks. Valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et uuritavad juhiks koole võimalikult erinevais Eesti paigus ning õpilaste arv oleks samas suurusjärgus. Valimisse pääsesid koolijuhid, kelle juhitud koolides on õpilaste arvuks 200-400 õpilast. Sellise suurusjärguga koolid valiti põhjusel, et eeldatavasti õpib nendes koolides ka erinevate erivajadustega õpilasi. Transkribeerimise käigus asendati konfidentsiaalsuse tagamise eesmärgil uuritavate nimed koodidega K1, K2 jne, kus K on koolijuht ja number tähistas intervjuueeritava järjekorra numbrit. Tagamaks vastanute

anonüümsust on õpilaste arv koolide lõikes välja toodud ligikaudsena. Uuritavate ja koolide taustandmed (uuritava kood, õpilaste arv koolis ja asukoha maakond) on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Intervjueeritavate ja koolide taustaandmed

Vastaja kood	Sugu	Õpilaste arv	Maakond
K1	Naine	≈ 320	Pärnumaa
K2	Mees	≈ 330	Pärnumaa
K3	Naine	≈ 330	Võrumaa
K4	Naine	≈ 320	Lääne-Virumaa
K5	Naine	≈ 370	Lääne-Virumaa
K6	Mees	≈ 250	Viljandimaa
K7	Naine	≈ 220	Saaremaa
K8	Naine	≈ 370	Põlvamaa
K9	Mees	≈ 310	Järvamaa

Andmete kogumine

Käesolevas magistritöös kasutati andmekogumise meetodina intervjuud, mis annab võimaluse koguda põhjalikku teavet uurimisvaldkonnast ja vajadusel paluda intervjueeritavatel oma seisukohti põhjendada (Laherand, 2010). Andmete kogumiseks otsustati kasutada poolstruktureeritud intervjuud, mille puhul viiakse intervjuud läbi vastavalt eelnevalt koostatud intervjuu kavale. Samas võimaldab antud meetod protsessi käigus muuta küsimuste järjekorda ja küsida vajadusel ka täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2014).

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuu kava. Intervjuu kava koostasid autor ja juhendaja ning see koosnes erinevatest osadest. Intervjuu sissejuhatavas osas küsiti taustaküsimusi (näiteks Kui kaua olete töötanud kooli juhina?) ja häälestavaid küsimusi (Mil määral olete end täiendanud kaasava hariduse valdkonnas?). Intervjuu põhiosas sooviti teada saada koolijuhtide arusaamasid kaasavast haridusest (näiteks Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus? ja Kes peaksid olema kaasatud kaasava hariduse rakendamisse koolis? Samuti sooviti uurida, millised on koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes (Näiteks Kui oluline on Teie jaoks kaasava hariduse rakendamine koolis?). Veel sooviti intervjuu põhiosas välja selgitada, millised on koolijuhtide arusaamad kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavatest teguritest (näiteks Kellelt ootate rohkem tuge kaasava hariduse rakendamisel?). Intervjuu lõpuosas anti uuritavale võimalus mõtete lisamiseks (Mida sooviksite kaasava hariduse ja selle ellurakendamise teemal veel omaltpoolt lisada?). Uurimisinstrument on esitatud lisa 1.

Uurimuse valiidsuse tõstmiseks viidi läbi pilootintervjuu valimi kriteeriumidele vastava koolijuhiga, et vajadusel täiustada intervjuu küsimusi. Jaanuaris 2022 toimunud pilootintervjuu tulemusi kasutati ka käesolevas magistris, kuna intervjuu järgselt ei viidud intervjuu kavas sisse muudatusi. Pilootintervjuu läbiviimise järel viidi poolstruktureeritud intervjuud läbi ülejäänud kaheksa koolijuhiga.

Koolijuhtidega lepidi elektronposti teel kokku individuaalintervjuu toimumises. Intervjuud toimusid Zoom'i keskkonnas, kus need hilisema andmeanalüüsi eesmärgil salvestati. Käesolev keskkond valiti lähtuvalt intervjuueeritavate tuttavlikkusest antud keskkonnas tegutsemiseks. Veebipõhise keskkonna kasutamine andis võimaluse viia intervjuu läbi intervjuueeritava jaoks turvalises keskkonnas ja sobival ajal.

Intervjuude alguses tutvustas intervjuueerija töö teemat ja eesmärgi ning samuti uuringu läbi viimisel kehtivat konfidentsiaalsuse tagamist. Intervjuueeritavatele selgitati, et nende anonüümsuse tagamiseks kodeeritakse nende pärisnimed ja teised tunnused, mille alusel oleks neid hilisemalt võimalik tuvastada. Samuti küsiti enne intervjuuga alustamist luba kokkusaamise salvestamiseks uurimistöo edasise andmeanalüüsi eesmärgil. Lisaks viis uurija konfidentsiaalsuse tagamiseks intervjuud läbi ruumis, kus ei viibinud kõrvalisi isikuid. Vestluste salvestamiseks kasutati Zoom'i keskkonna salvestusfunktsiooni. Samuti oli uuritavatel võimalus soovi korral tutvuda intervjuu transkriptsiooniga, mis suurendas uuringu valiidsust. Üks uuritav avaldas soovi tutvuda intervjuu transkriptsiooniga ja viis tutvumise järgselt sisse muudatusi, täpsustades enda mõtteid. Pikim intervjuu kestis 1 tund ja 9 minutit ja kõige lühem 40 minutit. Keskmiseks intervjuu pikkuseks oli 50 minutit.

Andmeanalüüs

Käesolevas magistris analüüsitakse kogutud andmeid induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi teel. Induktiivse kvalitatiivse meetodi puhul ei järgita eelnevalt teadolevaid teoreetilisi seisukohti ja saadav informatsioon tuleb otse uuritavalt (Laherand, 2008). Lähtudes käesoleva uurimistöo eesmärgist, välja selgitada koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning selle ellu rakendamist võimaldavatest teguritest, pakub induktiivne kvalitatiivne sisuanalüüs võimalust mõista uuritavate tõlgendusi ja uurida nende tähendussüsteeme (Kalmus *et al.*, 2015).

Uuritavatega läbi viidud intervjuud salvestati esmalt Zoom'i keskkonnas MP4 formaadis ja seejärel konverteeriti need internetipõhises keskkonnas MP3 formaati. Saadud helifailide

transkribeerimiseks kasutati Foneetikakeskuse veebiprogrammi „Veebipõhine kõnetuvastus“, mis koostas üleslaaditud helifailidest tekstifailid. Kuna veebiprogrammi loodud transkriptsioon polnud korrektne ja sisaldas vigu, töötas uurija kõik transkriptsioonid läbi. Selleks kuulati üle kõik helifailid ja viidi sisse parandused kirjavigade eemaldamiseks, et luua helisalvestusele vastav terviktekst. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati andmeanalüüsi käigus isikustatud info koodidega. Tunni pikkuse intervjuu transkribeerimisele kulus keskmisel 4 tundi. Saadud transkriptsioonide keskmiseks pikkuseks oli 14 lehekülge, mis oli vormistatud kirjastiilis Times New Roman, reavahega 1,5 ning kirja suurusega 12. Transkriptsioone oli kogumahus 122 lehekülge.

Kogutud andmete sisuanalüüs viidi läbi andetöötlusprogrammiga QCMap, laadides üles transkriptsiooni tekstifailid, mida asuti kodeerima. Kodeerimine on kvalitatiivse analüüsi osa, mille eesmärgiks on teksti põhjalikult uurida, märkides ära tähenduslikud osad, millele antakse oma nimetus ehk kood (Kalmus *et al.*, 2015). Antud uurimuse puhul olid olulisteks üksusteks teksti osad, mis olid sisulises vastavuses uurimisküsimustega. Andmeanalüüsi käigus töötati läbi kõik transkriptsioonid ja anti igale olulisele üksusele tekstis vastav kood.

Tõstmaks uurimuse usaldusväärsust teostati korduvkodeerimine, mille puhul autor kodeeris lähtuvalt uurimusküsimustest intervjuud kahel korral. Kahekordse kodeerimisega täpsustusid koodid ja see aitas leida tekstist tähenduslikke üksuseid, mida esmalt ei märgatud. Esmakordse kodeerimise käigus saadi esimese uurimisküsimuse puhul 44 koodi, teisele uurimisküsimusele 64 koodi ja kolmanda uurimisküsimuse puhul 83 koodi. Korduvkodeerimise järel jäi esimesele uurimisküsimusele alles 17 koodi, teisele uurimisküsimusel 25 ning kolmandale uurimisküsimusele 68 koodi. Teistkordsel kodeerimisel tulenes koodide arvu vähenemine sarnaste koodide liitmisest (näiteks kood kodu poolne toetus koondati koodi koostöö lapsevanematega alla). Näide koodide moodustamisest ja tähenduslike üksuste määratlemisest transkriptsioonis on välja toodud tabelis 2.

Tabel 2. Koodi tekkimine tähenduslikust üksusest

Tähenduslik üksus	Kood
Selleks, et luua lastele võimalusi ja eelkõige palgata personali, peavad olema need, keda palgata ja siin tulebki mängu spetsialistide järelkasv.	Kvalifitseeritud tööjõupuudus
Üks üliloluline teema minu jaoks on ka lapsevanemate järjepidev toetamine. Vaja on teha selgitustööd just nn tavalaste vanematele, kelle teadlikkust teemast tuleb tõsta.	Lapsevanemate teadlikkuse tõstmine

Saadud koodid koondati vastavalt sisu sarnasusele ala- ja peakategooriateks. Esimese uurimisküsimuse alla moodustus 1 peakategooria ja 2 alakategooriat. Teise uurimisküsimuse alla koondus 2 peakategooriat. Kolmanda uurimisküsimuse puhul moodustus 4 peakategooriat ja 9 alakategooriat. Töö valiidsuse suurendamiseks kategoriseeriti koodi kahel korral ja saadud kategooriad arutati läbi juhendajaga, et tagada kategooria sisene kooskõla. Näide koodide jagunemisest kategooriatesse on välja toodud lisas 2.

Tulemused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milline on koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning millised on nende arusaamad kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavatest teguritest. Saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, lähtudes andmeanalüüsi käigus moodustunud peakategooriatest ja alakategooriatest. Tulemuste ilmestamiseks kasutatakse uuritavate tsitaate, mille lõppu on lisatud vastav kood, kelle intervjuust tsitaat pärineb. Tsitaatide lühendamisel on välja jäetud teksti tähiseks tingmärk /.../.

Koolijuhtide arusaamad kaasavast haridusest

Esimese uurimisküsimuse „Millised on koolijuhtide arusaamad kaasavast haridusest?“ moodustus andmeanalüüsi käigus koodide põhjal peakategooria õpe tavakoolis ja kaks alakategooriat: 1) Erivajadustega õpilaste õpetamine koos tavaõpilastega tavaklassis 2) Erivajadustega õpilaste õpetamine tavakooli eriklassis.

Õpe tavakoolis

Erivajadustega õpilaste õpetamine koos tavaõpilastega tavaklassis. Ilmnes, et koolijuhtide jaoks on kaasava hariduse üheks osaks erivajadusega õpilasele võimaluse pakkumine õppida elukoha

järgse kooli tavaklassis. Uuritavad on seisukohal, et kaasava hariduse kontekstis pakutakse erivajadustega õpilastele oma eakaaslastega võrdsed võimalused hariduse omandamiseks ja enesearenguks. Samuti on koolijuhtide arvates kaasava hariduse osaks erivajadusega õpilase väärtustamine sõltumata tema eripärast. Tavaklassis õppimise võimaldamine väljendab vastanute hinnangul erivajadustega õpilaste olulisust võrdväärse koolipere liikmena.

Lisaks leidsid koolijuhid, et erivajadusega õpilasele tuleb tavaõpilastega tavaklassis õppides tagada parim võimalik õpitee, luues õpilast toetavad tingimused. Vastanute hinnangul hõlmab see endas ka õpilasest lähtuvat õppe korraldamist, mida saab rakendada individuaalse õppekava koostamise, õppematerjalide jõukohastamise või mahtude vähendamise kaudu. Koolijuhtide arvates on kaasava hariduse osaks õpilase erivajaduste märkamine ja selle olemusest lähtuvalt õpilasele vajaliku toe pakkumine.

Kaasav haridus minu jaoks tähendab seda, et kõik lapsed, kes tahavad meie kooli tulla, et siis kõigil on võimalus siia tulla ja me peame pakkuma kõigile võimaluse saada nende vajadustele ja võimetele vastavat haridust. (K3)

Erivajadustega õpilaste õpetamine tavakooli eriklassis. Selgus, et osa uuritavatest mõistis kaasava hariduse all erivajadustega õpilaste õpetamist tavakooli eriklassis. Uuritavate sõnul on kaasvaks hariduseks kõigile õpilastele õppimise võimaldamine kodukoha järgses tavakoolis kuid seda vajadusel eriklassis. Koolijuhid nägid kaasava hariduse osana erivajadusega õpilasele tema eripärast lähtuvat õppe individuaaliseerimist eriklassi tingimustes. Vastanud pidasid eriklassis õpetamist vajalikuks ka teatud eripäradest lähtuvalt tulemuslikumaks ja õpilast rohkem toetavamaks.

Intervjueeritavad tõlgendasid kaasava haridusena ka erivajadusega õpilasele üks ühele õppe pakkumist tavakoolis. Koolijuhtide sõnul võimaldab see erivajadusega õpilase paremat toetamist ja individuaalsemat lähenemist. Vastanud leidsid, et kaasavat haridust on võimalik rakendada ka läbi väikeklassis õppe pakkumise. Uuritavate arvavates pakub see erivajadustega õpilasele tema eripäradest lähtuvalt turvalist õpikeskkonda, mis toetab tema toimetulekut õppetöös. Koolijuhtide sõnul rakendatakse kaasavat haridust ka siis, kui erivajadusega õpilastele antakse võimalus põhiainetes tavaõpilastest eraldi õppida ja näiteks oskusainetes koosõppeks. Lisaks peetakse erivajadusega õpilasele vajalikuks pakkuda üldtoe raames täiendavaid individuaalseid tunde õpiabirühmades ja kohustuslikke konsultatsioone.

/.../ nemad on siis põhiainetes meil oma klassi juurest välja tõstetud /.../ ja mis puudutab siis käelist tegevust, kehalist kasvatust, muusikat, loodusõpetust, need on oma klassi juures. (K4)

Eelnevat kokku võttes saab välja tuua, et koolijuhtide arusaama kohaselt toimub kaasava hariduse rakendamine tavakooli tingimustes. Seejuures lahknevad koolijuhtide arvamused õppetöö korralduse osas. Ühelt poolt leidsid uuritavad, et kaasava hariduse rakendamine toimub tavakooli tavaklassis, mis tagab erivajadustega õpilastele eakaaslastega võrdsed võimalused hariduse omandamiseks. Teisalt leidsid vastanud, et kaasava hariduse rakendamiseks saab lugeda erivajadustega õpilaste tavakooli eriklassis õpetamist, mis võimaldab suuremal määral õppetöös nende eripäradest lähtuda.

Koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes

Teise uurimisküsimuse “Millised on koolijuhtide hoiakud kaasavast haridusest?” andmeanalüüsi käigus moodustus koodide põhjal kaks peakategooriat: 1) koolijuhtide positiivsed hoiakud 2) koolijuhtide negatiivsed hoiakud

Koolijuhtide positiivsed hoiakud. Selgus, et koolijuhtide jaoks on kaasava hariduse teema oluline ja nende arvates vajaks see veelgi enam ühiskonnas kajastamist ning laiemat debatti. Uuritavad peavad kaasavat haridust vajalikuks ja näevad kaasavat haridust kui võimalust erivajadusega õpilasi integreerida ühiskonda. Nende arvates on kiiduväärt, pakkuda erivajadusega õpilastele võimalust tavakoolis tavaklassis koos eakaaslastega haridust omandada. Samuti leidsid koolijuhid, et kaasava hariduse kasuteguriks erivajadusega õpilastele, on arenguvõimaluste pakkumine, mis lähtub nende võimetest ja eripäradest. Vastanute arvates on kaasav haridus kui normaalsus ja kooli korralduse loomulikuks osaks. Ilmnes, et koolijuhtide seisukoha järgi on kaasav haridus ka nüüdisaegse õpikäsitluse osaks, mis eeldab õpilastele individuaalset lähenemist ja tema vajadustest lähtuva parima õppimisviisi leidmist.

Ütleksin niimoodi, et õppijast lähtuv kooli korraldus, see on ikka punkt üks. Ja see on loomulik. (K2)

Samuti näevad uuritavad, et tavaklassis õppimine avaldab erivajadusega õpilastele positiivset mõju ja toob kõigile pooltele pigem kasu. Vastanud on seisukohal, et kaasav haridus annab ühelt poolt erivajadusega õpilasele enesekindlust ja võimaluse end omaealistega võrdsena tunda. Teisalt näevad koolijuhid, et kaasav haridus toob kasu ka erivajaduseta õpilastele. Uuritavate sõnul aitab see arendada tavaõpilastes tolerantsust eripärade suhtes ja empaatia võimet mõistmaks iga inimese individuaalsust. Samuti leiavad koolijuhid, et tavaõpilastele annab erivajadustega õpilastega ühes klassiruumis õppimine elukogemust ja tulevikuks vajalikke oskusi elus erinevates kollektiivides toimetulemiseks. Veel tõid uuritavad välja, et ühes klassiruumis

koos õppimine aitab kaasa nii erivajadusega kui ka erivajaduseta õpilaste sotsiaalsete oskuste arengule.

/.../kõikidele õpilastele kellel siis justkui erivajadust ei ole, siis nendele on see harjumuse asi, et inimesed ühiskonnas on erinevad, ja kuidas nendega hakkama saada. (K6)

Koolijuhtide negatiivsed hoiakud. Ilmnes, et kõigi koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes pole ainult positiivsed ja esineb ka negatiivseid hoiakuid. Vastanute arvates on kaasava hariduse rakendamine kui sundseis. Antud koolijuhid näevad, et kaasava hariduse ellurakendamine on riigi poolt seadusega seatud kohustus, kuid mille rakendamine olemasolevate võimaluste juures pole tavakooli kontekstis võimalik. Selgus, et koolijuhtide arvates tuleks kaasavat haridust rakendada teatud piirini. Uuritavate ühe seisukoha järgi ei tuleks raskema erivajadusega õpilasi kaasata ja nemad peaksid õppima erikoolides, kus on vastava väljaõppe saanud personal ja neile õppimiseks sobivamad tingimused. Samas oli ka koolijuhte, kes nägid kaasava hariduse rakendamise vajalikkust teatava vanuseastmeni. Toodi välja, et kaasav haridus võiks rakenduda kuni kolmanda kooliastmeni, kuna murdeas tekkiv enesevõrdlemine teistega ja enda teistest erinevana tajumine tekitab sotsiaalseid probleeme.

/.../ et neil ei ole mõistlik enam olla tavaklassiga koos, sest teised kasvavad neist üle. Neil ei ole sõpru, nad hakkavad suhtlema seal mingisuguste algklassilastega, jäävad omaette/.../ (K7)

Selgus, et vastanute hinnangul avaldab erivajadustega õpilaste kaasamine tavaklassi tingimustes kahju nii erivajadusega kui erivajaduseta õpilastele. Uuritavate sõnul võib kaasava hariduse rakendamine süvendada erivajadustega õpilaste probleeme, mille taga nähakse tavaklassi tingimustes õpilaste erivajadustega mitte toimetulemist vajalike oskuste ja võimaluste puudumise tõttu. Samuti tõid koolijuhid välja, et põhikooli kolmanda kooliastme õpilaste jaoks on tavaklassis õppimine vastumeelne, kuna häbenetakse oma erivajadusest tulenevaid eripärasid ja erinevust võrreldes tavaõpilastega. Seejuures leiti, et erivajadustega õpilaste omakeskis õppimine pakuks neile rohkem õpirõõmu ja eduelamust. Negatiivse asjaoluna toodi välja ka erivajadustega õpilaste kiusamist tavaõpilaste poolt, mille taga on samuti nende erivajadusest tulenevad eripärad. Selgus, et koolijuhtide arvates võivad käitumisprobleemidega erivajadustega õpilased avaldada kahjulikku mõju tavaõpilaste käitumisele ja seda just madala enesehinnanguga õpilastele. Ilmnes, et vastanud näevad erivajadustega õpilastes ka ohtu tavaõpilastele ja seda nende erivajadusega kaasneva agressiivse käitumise tõttu.

Samuti ollakse seisukohal, et erivajadustega õpilaste õppimisel tavaklassis on negatiivne mõju tavaõpilaste õppetulemustele, kuna erivajadusest tingitud eripärad võivad häirida

õppematerjali omandamist. Uuritavad nägid erivajadustega õpilasi ka distsipliiniprobleemide tekitajatena tavaklassis, mis on tingitud eripäradest tulenevast käitumisest. Lisaks leiavad koolijuhid, et kaasava hariduse rakendamise tõttu jäävad tähelepanuta tavaõpilased. Vastanute arvates nõuavad erivajadusega õpilased õppetöös õpetajalt rohkem toetust ja seeläbi ka neile suuremat pühendumist. Eraldi toodi välja ka andekad õpilased, kelle andekuse arendamine vajaks samuti erilisemat tähelepanu. Koolijuhtide hinnangul jäävad andekad õpilased sageli tähelepanuta, kuna nad tulevad õppetöoga iseseisvalt toime, mistõttu keskenduvad õpetajad tavaliselt muude erivajadustega õpilaste toetamisele.

Ma tunnen, et meil läheb rohkem auru nendele õpilastele, kes on niinimetatud kaasava haridusega, aga andekad õpilased jäävad meil tahaplaanile /.../ (K4)

Seega on koolijuhtide seas nii positiivseid kui negatiivseid hoiakuid. Uuritavate seas on levinud ühelt poolt arvamus, et kaasava hariduse ellurakendamine on vajalik ja hõlmab endas kasutegureid. Samas võtavad enamus koolijuhte kaasava hariduse rakendamist kohustusena ja näevad sellel olevat negatiivset mõju nii erivajadusega kui ka erivajaduseta õpilastele.

Kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavad tegurid

Kolmanda uurimisküsimuse „Millised on koolijuhtide arusaamad kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavatest teguritest?“ andmeanalüüsi käigus moodustus koodide põhjal neli kategooriat: 1) hoiakud 2) ressursid 3) koostöö 4) teadmised ja oskused

Hoiakud

Hoiakute kategooria moodustus kahest alakategooriast 1) positiivsed hoiakud 2) negatiivsed hoiakud.

Positiivsed hoiakud. Ilmnes, et kaasava hariduse ellurakendamist soodustavaks teguriks on erinevate osapoolte positiivsed hoiakud kaasava hariduse suhtes. Tugispetsialistide hoiakuid kaasava hariduse suhtes nägid kõik koolijuhid positiivsetena. Põhjenduseks sellele toodi välja tugispetsialistide ameti iseloom ja tööülesanded, mis eeldavad erivajadustega lastega töötamist. Koolijuhtide sõnul väljenduvad tugispetsialistide positiivsed hoiakud nende pühendumises kaasava hariduse rakendamiseks vajalike võimaluste leidmisel.

Samuti näevad koolijuhid kaasava hariduse ellurakendamist soodustava tegurina õpetajate positiivseid hoiakuid. Koolijuhid leidsid, et õpetajad teadvustavad endale oma töösisuna ka erivajadustega õpilaste õpetamist. Positiivselt on meelestatud need õpetajad, kes on motiveeritud arenema ja suhtuvad erivajadustega õpilaste õpetamisse kui huvitavasse

väljakutsesse. Kuigi uuritavad tõid välja selle, et ei saa rangelt eristada hoiakuid õpetajate seas erinevates vanuserühmades, toodi siiski välja seda, et nooremad õpetajad on positiivsemalt meelestatud kaasava hariduse suhtes kui vanemad pedagoogid. Nooremate õpetajate positiivsete hoiakute taga nähakse õpetajakoolitusele saadud paremaid oskuseid ja teadmisi erivajadustega õpilaste õpetamiseks. Uuritavad leidsid, et õpetajate hoiakud on ajas muutunud positiivsemaks ja õpetajad on kaasava hariduse põhimõtetega kaasa tulnud.

Õpetajate puhul noh, üksikuid ikka on, kes ei tahaks mitte kuidagi neid erivajadustega lapsi õpetada ja käib see teema nagu üle jõu /.../ üldjuhul kui õpetaja koolis töötab, siis ta saab sellest väga selgelt aru, mis on tema töö /.../ (K3)

Veel näevad koolijuhid soodustava tegurina lapsevanemate positiivseid hoiakuid. Erivajadusega õpilaste lapsevanemate positiivseid hoiakuid peeti vajalikuks õpilasele parima võimaliku õppe kohaldamiseks, kuna see nõuab vanema poolset toetust kaasava hariduse rakendamisele. Lapsevanemate puhul tõid koolijuhid välja, et ka lapsevanemate hoiakud kaasava hariduse suhtes on ajas muutunud positiivsemaks. Hoiakute muutumise taga nähakse koolipoolset teavitustööd kaasava hariduse valdkonnas ja ka vastava sisuliste koolituste pakkumises vanematele.

Koolijuhid näevad ka omavalitsust kui koolipidajat ja tema positiivseid hoiakuid kaasava hariduse rakendamist toetavate teguritena. Omavalitsuse poolsed hoiakud on valdavalt positiivsed. Uuritavate sõnul näitab seda kohaliku omavalitsuse poolt rakendatava hariduspoliitika iseloom, mille osaks on kaasava haridusega seotud teemaga tegelemine. Koolijuhtide hinnangul väljenduvad omavalitsuse positiivsed hoiakud kaasava hariduse suhtes ka selle piisavas rahastuses ja koostöö valmiduses antud valdkonnas.

Ühiskonna positiivseid hoiakuid pidasid uuritavad samuti soodustavaks teguriks. Nimelt on uuritavate jaoks ühiskond laiemaks fooniks, mis kujundab inimeste hoiakuid ka kaasava hariduse suhtes. Ühiskonna positiivsed hoiakud väljenduvad uuritavate jaoks erivajadustega õpilaste sidestamise kadumises ja üldises erinevuste aktsepteerimises. Koolijuhtide hinnangul ei peljata enam erivajadustega inimesi, mille taga on erinevustega kokku puutumine igapäevaelus. Samas leiti, et ühiskonnas võiks veelgi enam rääkida kaasava hariduse teemadel, et tuua esile selle rakendamise väärtust.

/.../ ütleme siis niimoodi, esiteks üks on see, et me ühiskonnana aktsepteeriksime erinevusi. /.../ (K5)

Selgus, et kaasõpilaste positiivseid hoiakuid nägid kooli juhid samuti kaasava hariduse rakendamist toetava tegurina. Uuritavad tõid välja, et kui kaasõpilased on tolerantsed ja sallivad erivajadusega õpilase suhtes, toetab see erivajadusega õpilase õppimist tavaklassis. Kaasõpilaste positiivsed hoiakud väljenduvad vastanute arvates selles, kui erivajadusega õpilane on kaasatud klassi ühistegevustesse ning tema eripärasid mõistetakse ja aktsepteeritakse.

/.../ kõik teda ju hoiavad ja kõik on tema eripärast aru saanud, osaleb klassiüritustes, on näidendites /.../ (K7)

Negatiivsed hoiakud. Selgus, et koolijuhid näevad omavalitsuse negatiivseid hoiakuid kaasava hariduse rakendamist pärssiva tegurina. Kuna omavalitsus on üheks peamiseks koostööpartneriks, leidsid uuritavad, et omavalitsuse negatiivne suhtumine sellele ei võimalda koostöö tegemist vajalikul viisil. Omavalitsuse negatiivsed hoiakud väljenduvad näiteks negatiivses eelarvamuslikus suhtumises erivajadustega inimestesse, mille kohaselt poleks vajalik nende integreerimine ühiskonda. Samuti takistavad omavalitsuse töötajate negatiivsed hoiakud kaasava hariduse ellurakendamiseks vajalike ressursside taotlemist. Uuritavate sõnul on seejuures pärssivaks teguriks see, et omavalitsuse töötajad ei väärtusta kaasava hariduse rakendamise vajalikkust ja ei mõista selle olemust.

Volikogu liikmed on läbilõige ühiskonnast ja see tähendab seda, et seal on üksjagu ka selliseid inimesi, kelle jaoks on erivajadustega inimesed need, kelle jätkuvalt me peaksime kuhugile pimedasse koopasse kinni panna mitte neid välja tooma üleüldse. /.../ (K3)

Õpetajate negatiivseid hoiakuid kaasava hariduse suhtes nähakse samuti kaasamist takistava tegurina. Õpetajaskonnas leidub õpetajaid, kes ei soovi oma klassi erivajadusega õpilasi ja on nende õpetamise vastu. Uuritavad tõid välja, et osad õpetajad ei näe kaasava hariduse tulemuslikkust ning peavad selle rakendamist ressursside ja ajaraiskamiseks. Koolijuhid leiavad, et õpetajate negatiivsed hoiakud tulenevad puudlikest oskustest ja kogemustest erivajadustega õpilastega töötamisel. Kuigi vastanud soovisid õpetajate lahterdamist vältida, ilmses nende jutust siiski, et negatiivseid hoiakuid esineb pigem vanemate pedagoogide hulgas. Selle taga nähakse nende vähest motiveeritust uuendustega kaasa minna, kuna ollakse jäänud harjumuspärasesse mugavustsooni. Negatiivsete hoiakute taga näevad koolijuhid põhjusena ka õpetajate töökoormuse suurenemist, mis kaasneb erivajadusega õpilase õpetamisel. Kaasava hariduse suhtes hoiakute kujunemises mängib vastanute hinnangul rolli ka see, et õpetaja ei pruugi erivajadusega õpilast õpetades oma töö tulemust selgelt ja koheselt näha, mis vähendab nende motivatsiooni.

/.../ ei saaks öelda, et on vastumeelsust., et pigem see nagu väsitab ja aeg-ajalt on selline tunne, ma olen nagu aru saanud, et noh, teed teed ja mingit tulemust ei ole ja nagu seda edasiminekut. (K4)

Negatiivseid hoiakuid on uuritavate sõnul ka lapsevanemate seas. Eelkõige on negatiivsete hoiakutega lapsevanemad, kellel on tavalaps, kes õpib erivajadusega õpilasega ühes klassis. Lapsevanemate negatiivsete hoiakute taga näevad koolijuhid distsipliini probleeme, mis kaasnevad erivajadusega õpilase õppimisel tavaklassis. Seetõttu leiavad lapsevanemad, et erivajadusega õpilaste õppimine tavaklassis takistab tavaõpilaste tulemuslikku hariduse omandamist. Lapsevanemate negatiivsete hoiakute muutmiseks näevad uuritavad võimalust neid koolitada kaasava hariduse teemadel ja üldise selgitustöö tegemist näiteks lapsevanemate üldkoosolekutel. Samuti leiavad uuritavad, et siin kohal tulevad kasuks positiivsed kogemused ja kokkupuuted erivajadustega õpilastega, mis aitavad hoiakuid muuta.

Selgus, et kaasõpilaste negatiivsed hoiakud takistavad samuti kaasava hariduse ellurakendamist tavaklassis. Koolijuhid tõid välja, et kaasõpilaste poolt esineb kiusamist erivajadustega õpilaste suunas, mis tuleneb nende eripäradest. Kaasõpilaste negatiivsed hoiakud väljenduvad uuritavate sõnul ka halvustavas suhtumises ja sõnakasutuses erivajadustega õpilaste suunas. Samas näevad koolijuhid tendentsi, mille kohaselt on kaasõpilaste hoiakud muutunud aina positiivsemaks.

Ressursid

Ressursside kategooria moodustus kolmest alakategooriast: 1) rahaline ressurss 2) inimressurss ja 3) õpikeskkond.

Rahaline ressurss. Selgus, et koolijuhtide arvates tagab rahalise ressursi olemasolu kaasava hariduse ellurakendamise võimalikkuse. Ilmnes, et osade koolijuhtide sõnul pole neile pakutav rahaline ressurss pole piisav kaasava hariduse rakendamiseks. Ühelt poolt on rahalised ressursid vajalikud selleks, et maksta personaalile palgaraha, mis tagab vajaliku tööjõu olemasolu. Samas tõid uuritavad välja, et praegune palga suurus pole personali piisavalt motiveeriv ja tegelikule töökoormusele vastav. Kuna väike palganumber ei võimalda palgata parimat võimaliku personali, kannatab seetõttu ka õppetöö kvaliteet klassiruumis.

/.../et kuidas ma teen sellele lapsele parimat programmi, kui, mul ei ole õpetajale palka maksta. (K7)

Samuti on rahaline ressurss uuritavate sõnul vajalik kaasava hariduse rakendamist toetava õpikeskkonna loomiseks. Ollakse rahul riikliku lisarahastusega, kuid see ei kata

uuritavate hinnangul kõiki vajadusi. Ka koolipidajalt vajamineva rahalise ressursi saamine kaasava hariduse rakendamiseks on keeruline, kuna see nõuab põhjendustööd. Nimelt tuleb koolijuhtidel sageli rahaliste ressursside saamiseks koolipidajale tõestada erivajadusega õpilasele tugimeetmete pakkumise vajalikkust. Kuna kaasava haridusena nähakse ka tasemerühmades õppimist, siis pole uuritavate arvates hetkel tagatud piisaval hulgal rahalisi vahendeid, et luua nende vajadustest lähtuvalt vajalik arv rühmasid.

/.../ öeldakse, et tehke rühmad. Aga raha ju ei ole. Ja ma tean, et demagoogiat HTM-ist, aga teil on omavalitsus. Aga omavalitsusel on ka ikkagi rahakott piiratud. /.../(K4)

Rahaliste ressursside puhul pidasid koolijuhid oluliseks ka rahalise tagavara olemasolu vajalikkust, mis tuleneb riigi poolse rahastusmudeli eripäradest. Nimelt on uuritavate jaoks murekohaks õppeaasta jooksul kooli lisanduvad erivajadustega lapsed, kelle õppetöö läbi viimise rahastamiseks tuleb koolil ja koolipidajal lisaraha leida. Koolijuhid pole rahul hetkel kehtiva riikliku rahastusmudeliga, mille kohaselt jagatakse erivajadustega õpilaste õppe rahastamiseks eraldatud summasid kord aastas, kuid Rajaleidja teeb otsuseid erivajadusega õpilasele tõhustatud või eritoe rakendamiseks soovitud aastaringelt.

/.../ eks ma pean kogu aeg eelarveaasta alguses jätma mingi tagavara. Kõige hullem on see, kui korraga tuleb näiteks väga palju neid või ühesõnaga üllatusi tuleb rohkem kui vaja. (K3)

Inimressurss. Uuritavate sõnul on kaasava hariduse ellurakendamiseks vajalik ka inimressursi olemasolu. Koolijuhtide sõnul napib neil inimressurssi kaasava hariduse ellurakendamiseks. Ühelt poolt on puudus õpetajatest, kes viiksid läbi õppetööd. Koolijuhtide sõnul puudub õpetajaskonnal piisav järelkasv ja õpetajate leidmisele seavad piiranguid ka kvalifikatsiooni nõuded. Teisalt on koolijuhtide hinnangul kaasava hariduse rakendamiseks vajalik tugispetsialistide olemasolu.

Seejuures näevad uuritavad suurt probleemi tugispetsialistide üldises puuduses riigis, kelle hulk ei kata praeguseid vajadusi. Samas soovitakse kvalifikatsiooni nõuete osas neile mitte järeleandmisi teha, et tagada tugispetsialistide kompetentsus ja oskuslikus erivajadustega õpilasi toetada õppetöös. Suur puudus koolides on tugiisikutest, keda on töösuhte iseloomu tõttu keeruline leida. Uuritavate sõnul on tugiisikute puhul muret tekitavaks, et nad alluvad omavalitsusele ja nende tööle värbamisel pole võimalik koolil otsuseid langetada. Seejuures ei olda alati rahul ka koolidele omavalitsuse poolt pakutavate tugiisikute töö kvaliteediga.

Õpikeskkond. Selgus, et koolijuhtide arvates on kaasava hariduse ellurakendamiseks vajalik sobiva õpikeskkonna olemasolu. Ühelt poolt nähakse rolli kooli suurusel, mille all mõistetakse

õpilaste arvu suhtes personali arvuga. Uuritavad töid välja, et nende hinnangul seab liiga suur ja liiga väike õpilaste arv koolis piiranguid kaasava hariduse rakendamiseks. Ilmnes, et õpilaste arv koolis peab olema piisavalt väike, et see võimaldaks läheneda õpilasele individuaalselt kuid samal ajal piisavalt suur, et oleksid tagatud piisavad võimalused õpilaste toetamiseks.

/.../ tähendab seda kaasavat haridust saab tõhusalt rakendada ilmselt niisuguse optimaalse kooli suuruse puhul. Väiksed koolid on hädas ja hädaldavad suured /.../ (K2)

Samuti toodi välja sobivate õpperuumide olemasolu ja nende asjakohane sisustus. Kuna mõningate koolijuhtide jaoks on kaasava hariduse osaks tavakooli eriklassis õppimine, siis töid antud uuritavad välja, et neil napib ruume erivajadustega õpilaste eraldi õpetamiseks. Sobivate õpperuumide kujundamisel seab piiranguid iganenud ruumilahendus, millega on koolid projekteeritud. Seega sooviksid koolijuhid võimaluse korral renoveerida ja ajakohastada koolihooneid, mis vastaksid kaasava hariduse rakendamiseks vajalikele tingimustele. Toodi välja, et praegustes koolihoonetes pole sageli eeldusi ka liikumispuuetega õpilaste õpetamiseks, mis nõuab lifti olemasolu.

/.../ siis on vaja kindlasti, et koolidel, kus ei ole vastavaid ruume, saaksid ikkagi ehitada uued säästlikud ja hästi planeeritud majad, kus on arvestatud kaasava hariduse vajadustega. Näiteks lihtne näide meil pole lifti liikumispuudega noortele ja töötajatele, et jumal tänatud, et meil ei ole praegu neid, aga mingi hetk võib see tekkida. (K8)

Ilmnes, et kaasava hariduse rakendamiseks on uuritavate hinnangul tarvis ka toetavaid abivahendeid. Erivajadustega õpilase jaoks sobiva õppekeskkonna kujundamiseks on vajalikud nende eripärast lähtuvalt abivahendeid, mis aitavad neil õppetööga toime tulla. Seejuures nähti veel arenemisvõimalust tõhusate digivahendite kättesaadavuses, mis toetaks õpilase arengut. Abivahendite soetamisel on koolijuhid saanud abi kaasava hariduse kohastest projektidest.

/.../ kaasava hariduse rakendamiseks sai tellida kooli ütleme just nende õppeklasside jaoks, kus on erivajadusega õpilased mööblit. Mõlemad klassiõpetajad said endale interaktiivse tahvli, mõlemad klassiõpetajad said endale või need, kes tegelevad nende lastega uue kaasaegse mööbli koos sirmidega. /.../ (K4)

Koostöö

Koostöö kategooria moodustus kolmest alakategooriast: 1) riigi tasand 2) kohaliku omavalitsuse tasand 3) kooli tasand.

Koostöö riigi tasandil. Uuritavad peavad riigi tasandil koostööpartneriks kaasava hariduse rakendamisel Rajaleidjat. Ilmnes, et uuritavate seisukohalt on koostöö toimimise eelduseks sealsete spetsialistide koostöövalmidus ning kooliga suhtlemise kvaliteet. Rajaleidjat näevad koolijuhid parterina, kes aitab erivajadusega õpilasele leida parima võimaliku õppe kohaldamise,

mis toetaks tema arengut. Rajaleidja poolt ootavad koolijuhid konkreetseid suuniseid ja nõuandeid erivajadustega õpilaste õppe kohaldamiseks klassis ning ka õpetajate nõustamist selles osas.

Et ainuke asi, mida ma nendest nagu rohkem oskan tahta, ongi see et nad suudaksid tulla kooli õpetajaid nõustama ja abistama, et kuidas seda süsteemi mingi konkreetse lapse puhul siis üles ehitada. /.../ (K3)

Ilmnes, et uuritavate kogemused Rajaleidja teenusega on erinevad, mida mõjutab ka teenuse saamise piirkond. Koostööd pidasid uuritavad heaks, kui nad olid saanud Rajaleidja poolt vajalikku abi ja toetust. Eelpool nimetatud uuritavate sõnul pakub Rajaleida neile teenust oma olemasolevate võimaluste piires. Koostööga polnud koolijuhid rahul kui nende hinnangul esines Rajaleida pakutavas teenuses puudujääke. Antud koolijuhid tõid välja, et Rajaleidja teenus ei kata vajadust ja pole vajalikul määral kättesaadav töötajate suure koormuse tõttu. Samuti toodi välja, et koostöö puhul on murekohaks nõustamiskomisjoni liialt pikad menetlusajad, mis uuritavate sõnul varieeruvad poolest aastast kuni aastani. Koolijuhid ootavad Rajaleidja spetsialistidelt suuremat kompetentsust ja nende kvalifikatsioonile kõrgemate standardite seadmist.

/.../ haridussüsteemis töötav psühholoog peab olema magistrikraadiga. Rajaleidjast töötab psühholoog võib olla bakalaureusekraadiga, kusjuures kool pakub esimesse tasandi oma, aga Rajaleidja peab pakkuma teise tasandi teenust /.../ (K2)

Vastanud tõid välja ka koostöö vajalikkuse ministeeriumi tasandil. Selgus, et kaasava hariduse ellurakendamiseks tuleb uuritavate hinnangul teha koostööd ka Haridus- ja Teadusministeeriumiga. Ministeeriumi rolli nähakse eelkõige hariduspoliitika suunajana ja seda ka kaasava hariduse valdkonnas. Uuritavad ootavad, et ministeerium vaataks üle oma senise poliitika kaasava hariduse valdkonnas ja viiks sisse muudatusi, mis võimaldaksid kaasavat haridust paremini ellu rakendada. Koolijuhid leiavad, et praeguste võimaluste ja vahendite juures on kaasava hariduse rakendamine keeruline. Samuti arvasid uuritavad, et riigil puudub pikemas perspektiivis ettekujutus hariduse tuleviku väljavaadetest ja kaasava hariduse edasi arendamise võimalustest.

Lisaks toodi välja koostöö parandamise kohana ka erivajadustega õpilaste edasiõppe võimaluste ülevaatamist. Nimelt leidsid vastanud, et kaasavat haridust rakendatakse üldhariduskoolides, kuid erivajadustega õpilaste ühiskonda integreerimiseks oleks vaja pakkuda neile laialdasemaid võimalusi edasi õppimiseks. Samuti arvasid uuritavad, et kaasava hariduse kontekstis on üldharidus koolis hariduse andmine organiseeritud ja läbi mõeldud, kuid

erivajadusega õpilaste edasise õpitee kavandamine vajaks põhjalikumat tähelepanu. Siin kohal näevad koolijuhid just rolli ministeeriumil, kes oma hariduspoliitiliste otsustega suudaks korraldada haridusvõrgu selliselt, et see toetaks erivajadusega õpilaste arengut ka peale üldharidus kooli lõpetamist.

Ministeeriumi poolt oodatakse tegevust ja otsuseid, mis tagaksid koolidele vajamineval hulgal rahalist ja inimressurssi. Uuritavate sõnul on vajalik riigipoolne sekkumine kvalifitseeritud tööjõu tagamiseks koolidele ja personali koolitamiseks. Sealjuures nähakse riigil võimekust parandada õpetajate ja tugispetsialistide ülikoolides antava hariduse kvaliteeti, et see annaks praktilised oskused erivajadustega lastega toime tulemiseks. Uuritavad ootavad riigipoolset toetust ka rahaliste ressursside näol. Koolijuhtide sõnul peaks riik oma eelarvest kohalikke omavalitsusi rohkem rahastama, et tagada kaasava hariduse rakendamine parimal võimalikul viisil.

/.../ See taandub sellele ressursile, kuidas seda siis ikkagi teha, mitte ainult koolidelt nõuda, et nii aga andke siis nagu seda ressursi. /.../ (K4)

Uuritavad näevad riigi tasandil koostöö parandamiseks vajalikuna ka kehtiva seadusandluse muutmist. Ühelt poolt leiavad uuritavad, et seadusandlust on tarvis muuta koostöö parandamiseks lapsevanematega. Probleemsena nähakse laste koolikohustuse mittetäitmist, mille osas pole uuritavate hinnangul seadustest tulenevalt võimalik lapsevanemat mõjutada. Vastanute sõnul takistab see lapse tõhusat toetamist tema arengus ja õppetöös. Koolijuhtide arvates tuleks üle vaadata ka erivajadustega õpilaste õppe rahastamist puudutav seadusandlus, et see tagaks koolidele kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud vahendid koheselt erivajadusega õpilase õppima asumisel nende koolis.

Koostöö KOV-i tasandil. Selgus, et uuritavad näevad kohalikku omavalitsust kui koolipidajat osapoolena, kellega koostöö tegemine on kaasava hariduse rakendamiseks oluline. Koostöö toimimiseks on oluline koolipidaja arusaam ja toetav suhtumine kaasavasse haridusse. Vastanute sõnul toetab see kaasava hariduse rakendamist puudutavate probleemide esinemisel lahenduste leidmist. Uuritavad ootavad omavalitsuselt ka rahaliste ressursside võimaldamist personaali palkamiseks. Omavalitsuse töötajate seas toodi koostööd tegeva osapoolena välja ka haridusnõunikku, kellega koostöös koolijuhid otsivad probleemidele parimaid võimalikke lahendusi. Samas nähakse koostööd takistava tegurina haridusasutuste segamist kohaliku poliitikasse, mis väljendub haridusvõrku puudutavate küsimuste kaudu poliitika tegemist.

./.../ Ja teiselt poolt ongi see koolipidaja on võimaldanud tugispetsialistide palkamist ja tugispetsialistidele pakkuda ikkagi päris head palka. ./.../ (K6)

Samuti töid koolijuhid välja kooli ja lastekaitsetöötajate koostöö tähtsuse.

Lastekaitsetöötajaid nähakse toetava osapoolena õpilasele tema erivajadusest lähtuvalt parima õppe võimaldamisel. Lastekaitse ametnikud on uuritavate jaoks vajadusel abistavaks osapooleks lapsevanematega suhtlemisel. Kaasava hariduse rakendamine on nende hinnangul raskendatud, kui puudub vajalik tugi lastekaitsetöötajatelt. Vastanute sõnul tekitab toetuse puudust lastekaitsetöötajate suur töökoormus, mis ei võimalda kõigi lapsi puuduvate probleemidega operatiivselt tegeleda. Seega leidsid, uuritavad, et parema koostöö tagamisel oleks vaja omavalitsustel palgata rohkem lastekaitse spetsialiste.

Koostöö kooli tasandil. Selgus, et koolijuhtide arvates on kooli tasandil koostöö sujumiseks oluline kõigi osapoolte kaasatus. Tulemuste saavutamiseks peetakse oluliseks kõigi osapoolte ühtset panust erivajadusega õpilase toetamisel. Seejuures töid uuritavad välja, et võrdselt tähis on kõigi koolitöötajate roll ja panus erivajadusega õpilase toetamisel. Kooli tasandil koostöö toimimise eelduseks peavad vastanud ka tugeva meeskonna ja heade suhete olemasolu kollektiivis, mis on aluseks ühise eesmärgi nimel tegutsemisel.

./.../ Me oleme üks kollektiiv ajame ühte asja ja ikka kõik on kaasatud, koristajast kokani ja direktorini. ./.../ (K7)

Samas töid uuritavad eraldi välja erinevate osapoolte rolli ja olulisuse antud koostöö protsessis. Kaasava hariduse rakendamiseks peaksid olema koolijuhtide hinnangul kaasatud ühelt poolt tugispetsialistid, kelle hulka kuuluvad nende nägemuse kohaselt eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog, psühholoog ja hariduslike erivajadustega õpilaste koordineeri (HEV-koordinaator). Tugispetsialistide puhul toodi välja nende keskne roll kaasava hariduse rakendamisel, kuna nendel nähakse olevat piisaval hulgal oskusi ja teadmisi erivajadustega õpilastega töötamiseks. Uuritavad leidsid, et tugispetsialistid on ka peamised toe pakkujad ja nõustajad õpetajatele nende toimetulekus erivajadustega õpilaste õpetamisel. Tugispetsialistidest toodi esile HEV-koordinaatorite panus, kes koordineerivad koolides erivajadustega õpilaste õpet ja vastutavad vajaliku toe kättesaadavuse eest.

./.../ nüüd on selline ametikoht HEVKO hariduslike erivajadustega õpilaste koordinaator ja see on väga suur ja mahukas töö, sest tegelikult käib sinna juurde dokumentatsioon, peab ümarlaudade kokkutsumine, käib õpetajatega suhtlemine, nõu andmine. Ma nimetan teda tegelikult erivajadustega õpilaste õppejuhatajaks./.../ ja tema roll on nüüd kõige suurem./.../ (K7)

Ilmnes, et kooli tasandil peaksid vastanute arvates olema koostöö osapooleks ka abiõpetajad ja tugiisikud, kelle olemasolu toetab erivajadustega õpilaste toimetulekut tavaklassi tingimustes. Erivajadusega õpilaste toetamiseks klassiruumis peetakse tähtsaks ka tugiisikute ja abiõpetajate koostööd õpetajaga, et õppetöös tegutseda ühtsete põhimõtete järgi. Tugiisikute puhul toodi välja ka nende vajalikkus erivajadusega õpilaste toimetulekuks koolikeskkonnas ka tunnivälisel ajal.

Oluliseks peetakse ka õpetajate kaasatust kaasava hariduse ellurakendamise protsessi koolis. Vastanute arvates on õpetajate ülesandeks seejuures õpilasest lähtuva õppe korraldamine, mis hõlmab õppematerjalide kohaldamist vastavalt õpilase erivajadusest ja motivatsiooni tekitavate õpetamisvõtete kasutamist. Õpetaja saab panustada kaasava hariduse rakendamisse ka läbi individuaalsete arengukaartide täitmise ja individuaalsete õppekavade koostamise. Uuritavad leidsid, et koostöö sujumiseks on vajalik õpetaja poolne paindlikkus, oskused ja julgus erivajadustega õpilastega töötamiseks. Koolijuhid peavad tähtsaks ka õpetaja julgust vajadusel pöörduda tugispetsialistide poole, et küsida nende poolset nõu ja abi. Toodi välja ka, et õpetaja peab märkama nii õpilase erivajadust kui ka tema arengut.

/.../ sa pead kõigile, kes sul siis seal klassis on nüüd sellele lapsele lapsest lähtuva õppe korraldama selles mõttes, et igal ühel omad jõukohased õppematerjalid et õpetaja roll on põhiliselt see. /.../ (K3)

Uuritavad nägid endal juhtivat rolli protsesside põhilise suunajana ja muutuste eestvedajana ning kaasavat haridust väärtustavate hoiakute kujundajana koolikeskkonnas. Veel peavad koolijuhid end koostöö organiseerijateks huvigruppidega, lapsevanematega ja KOV-iga. Samuti peavad uuritavad end kaasava hariduse rakendamiseks vajalike eelduste tagajaks. Seejuures peavad nad tähtsaks enda rolli nii vajamineva personali otsimises ja värbamises kui ka rahaliste ressursside tagajana. Koolijuhid näevad enda ülesandena ka personali tunnustamist erivajadustega õpilastega tehtud töö eest ja töötajate toetamist kaasava hariduse teemadel. Samuti peavad uuritavad enda töö osaks tugivõrgustiku koosolekutel osalemist, mis aitab neil kursis olla erivajadustega õpilaste toetamisvajadustega.

Selgus, et koolitasandil peaksid koolijuhtide arvates olema koostöö osapooleks ka erivajadusega õpilase vanemad. Lapsevanema koostöövalmidusest sõltub suuresti erivajadusega õpilasele tema vajadustest lähtuva õppe korraldamine. Uuritavate sõnul on sageli koostööd takistavaks teguriks lapsevanema poolse huvi puudumine probleemidele lahenduste otsimisel. Lapsevanema koostöö valmidus aga toetab erivajadusega õpilase abi saamise võimalusi.

Uuritavad ootavad vanematelt ka suuremat osavõttu klassiüritustest ja oma laste arengu toetamisest koolivälisel ajal.

Oskused ja teadlikkus

Kategooria oskused ja teadmised moodustus kolmest alakategooriast: 1) õpetajate oskused ja teadlikkus 2) lapsevanemate oskused ja teadlikkus 3) koolijuhi oskused ja teadlikkus

Õpetajate oskused ja teadlikkus. Kaasava hariduse rakendamiseks on uuritavate hinnangul oluline õpetajate oskus õppetöö läbi viimisel lähtuda igast õpilasest ja arvestada nende erivajadustega. Uuritavad leidsid, et erivajadustega toimetulekuks tarvilike teadmiste ja oskuste saamiseks, tuleb õpetajatel end täiendada ja koolitada. Vastanud tõid välja ka selle, et paljudel õpetajatel on olemas vajalikud teadmised erivajadustest, kuid neil puuduvad oskused ja praktilised kogemused erivajadustega õpilastega töötamiseks. Teadlikkuse parandamiseks nähakse vajadust vaadata läbi õpetajatele pakutava hariduse ja täiendkoolituste sisu. Teadmisi erivajadustest peeti tarvilikuks ka erivajaduste märkamiseks ja sellest lähtuvalt õppe kohaldamiseks.

/.../ on vaja, et magistrikaadiga õpetaja oskaks erivajadustega lastega toime tulla. Ja mitte teaks, vaid oskaks praktilist poolt ja tal oleks teatud elementaarne lippidebaas /.../ (K5)

Lapsevanemate oskus ja teadlikkus. Selgus, et uuritavate arvates on erivajadusega õpilase toetamiseks oluline ka lapsevanemate teadlikkus. Ühelt poolt peetakse vajalikuks erivajaduseta õpilaste vanemate teadlikust kaasavast haridusest, mis toetab vanemate mõistvat suhtumist erivajadustega õpilastesse. Teisalt tõid koolijuhid välja, et tarvis on erivajadusega õpilaste vanemate teadlikkust oma lapse erivajadusest ja sellega seonduvalt abi otsimist. Samuti on koolijuhtide arvates vanemate teadlikkus oma lapse eripärast tulenevatest vajadustest eelduseks, et vanem oskaks last parimal viisil toetada. Vastanute sõnul on teadlikkus lapse erivajadusest üheks oluliseks eelduseks ka abi otsimisel. Uuritavate arvates saab lapsevanemate teadlikkust tõsta läbi vastavasisuliste koolituste ja selgitustöö.

Hoiakute muutmine on ikkagi selline ma arvan teavitamise-koolitamise töö. Et mis need võimalused on, miks nad sellised ja millest need asjad tulevad. (K5)

Koolijuhi teadlikkus ja oskused. Kaasava hariduse ellurakendamist toetavad koolijuhtide arvates nende endi teadlikkus erivajadustest ja kogemused antud valdkonnas. Uuritavate sõnul aitab neil erivajaduste olemust ja kaasava hariduse rakendamise vajalikkust mõista eelnevad kogemused erivajadusega õpilastega töötamisel. Samuti toetavad kaasava hariduse rakendamist koolijuhtide oskused juhtimisvaldkonnas. Vastanute sõnul sõltub kaasava hariduse edukas

rakendamine nende teadlikest otsustest ja valikutest nii meeskonna, ressursside kui ka koostöö juhtimises huvigruppidega. Lisaks töid vastanud välja, et neile antud autonoomia teha enda äranägemise järgi erivajadusega õpilase toetamiseks vajalikke otsuseid, on aidanud kaasa kaasava hariduse edukale rakendamisele.

/.../ et võib-olla ongi üksjagu ka sellest, et ma olen seda normaalseks pidanud, seda asja ajanud ja programmidesse lülitunud ja, et ma olen õige inimese koordinaatoriks määranud. (K7)

Kokkuvõttes sõltub koolijuhtide hinnangul kaasava hariduse ellurakendamine ühelt poolt erinevate osapoolte positiivsetest ja negatiivsetest hoiakutest selle suhtes. Samuti arvavad uuritavad, et kaasava hariduse rakendamiseks on vajalik rahalise ressursi ja inimressursi ning sobiva õpikeskkonna olemasolu. Kooljuhid näevad kaasava hariduse eduka rakendamise eeldusena koostööd riigi tasandil, kohaliku omavalitsuse kui ka kooli tasandil. Veel peetakse kaasava hariduse rakendamist mõjutavaks teguriks õpetajate, lapsevanemate kui ka koolijuhtide oskuseid ja teadlikkust kaasava hariduse osas.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast hariduse suhtes ning selle rakendamist mõjutavatest teguritest. Antud peatükis analüüsitakse ja interpreteeritakse uurimisküsimuste kaupa olulisemaid uuringu tulemusi. Samuti esitatakse töö piirangud ja praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse: „Millised on koolijuhtide arusaamad kaasavast haridusest?“ tulemustest ilmnes, et koolijuhtide arusaama kohaselt toimub kaasava hariduse rakendamine tavakooli kontekstis ja erikoolis õpet uuritavad kaasava hariduse tähendusena välja ei toonud. Ühelt poolt mõistavad kooljuhid kaasava hariduse erivajadusega õpilasele õppe võimaldamist tavakooli tavaklassis, kus õppekorraldusel on lähtunud tema individuaalsetest vajadustest. Antud uuritavad leidsid, et erivajadustega õpilaste õpetamine tavaklassis annab neile eakaaslastega võrdsed võimalused hariduse omandamiseks ja väljendab erivajadustega õpilaste väärtustamist. Eelpool toodud koolijuhtide arvamus sarnaneb Nelise ja Pedaste (2020) poolt välja toodud kaasava hariduse definitsiooniga, kes leiavad, et kaasava hariduse puhul tuleb arvestada inimõigustega, pakkudes ka erivajadusega õpilastele heale haridusele ligipääsu. Samuti on antud uurijad sarnaselt uuritavatega leidnud, et kaasava hariduse rakendamiseks tuleb erivajadusega õpilasi aktiivselt integreerida õppetöösse, lähenedes õppetöös neile individuaalselt ja toetades nende arengut lähtudes tema potentsiaalst. Seega omab osa koolijuhte asjakohast arusaama

kaasava hariduse mõiste sisust ja tõlgendavad seda sarnaselt varasemastes uurimustes välja toodud kaasava hariduse definitsioonidega.

Samas selgus, et osa uuritavatest mõistavad kaasava haridusena erivajadustega õpilaste õppimist kodukoha lähedases tavakooli eriklassis. Nende hinnangul täidetakse sellega kaasava hariduse tingimusena kodukoha järgses koolis õppe võimaldamist. Lisaks tõid uuritavad välja, et eriklassi tingimustes õppetöö korraldamine aitab pakkuda erivajadustega õpilastele parimat võimalikku haridust nende erisustest lähtuvalt. Lähtudes ÜRO Puuetega Inimeste Õiguste Komitee (2016) definitsioonidest, mõistab osa koolijuhte inklusiooni ehk kaasamisena hoopis segregatsiooni ehk eraldamist, mis oma olemuselt pole samased mõisted. Käesoleva uuringu tulemused toetavad varasemaid uurimusi, mille kohaselt tõlgendatakse kaasava hariduse mõistet erinevalt. Samas on leitud, et kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on vajalik kõigi osapoolte ühine arusaam kaasavast haridusest ja koolijuhtide ühtse visiooni kujundamist kaasavast haridusest (Kivirand *et al.*, 2020; Pedaste *et al.*, 2021). Käesoleva uuringu tulemustest järeldub, et kõigil koolijuhtidel pole asjakohast arusaama kaasava hariduse mõiste sisust. Seega tuleks autori hinnangul teha koolijuhtide seas edaspidi tõsisemat selgitustööd kaasava hariduse mõiste sisu osas, näiteks läbi kaasava hariduse alaste täienduskoolituste.

Teise uurimisküsimuse “Millised on koolijuhtide hoiakud kaasavast haridusest?” tulemused näitasid, et koolijuhtide seas on nii positiivseid kui ka negatiivseid hoiakuid kaasava hariduse suhtes. Seejuures ilmnes, et kuigi koolijuhid omavad arusaama kaasavast haridusest, on nende hoiakud kaasava hariduse suhtes siiski valdavalt negatiivsed. Koolijuhid, kellel olid positiivsed hoiakud kaasava hariduse suhtes leiavad, et kaasava hariduse rakendamine toob kasu nii erivajadusega kui ka erivajaduseta õpilastele ja soodustab eeskätt kõikide õppijate sotsiaalsete oskuste arengut. Tulemusi kinnitavad varasemad uurimused (Van Miegham, 2020; Krämer *et al.*, 2021; Dell’Anna *et al.*, 2020; Szumski *et al.*, 2017), kus on tõestatud kaasava hariduse kasutegurid erivajadusega ja erivajaduseta õpilaste. Veel leidsid uuritavad, et kaasava hariduse teema on oluline ja vajaks laiemat kõlapinda. Uuringu tulemustest selgub, et osa koolijuhte peab kaasavat haridust vajalikuks ja näeb selle kasu, mis on Pedaste jt (2021) sõnul oluliseks eelduseks kaasava hariduse edukaks ellurakendamiseks. Pedaste jt hinnangul tulenevad Eesti koolijuhtide positiivsemad hoiakud sellest, et kaasava hariduse kasutegurina nähakse empaatiavõime kasvamist ja iga indiviidi erisuste mõistmist.

Negatiivseid hoiakuid omavad koolijuhid tõlgendasid kaasavat haridust kui seadusest tulenevat kohustust ning nad ei pea kaasava hariduse rakendamist tõhusaks ja tavakooli tingimustes võimalikuks. Uuritavad on seisukohal, et kaasava hariduse rakendamine toob kahju nii erivajadusega kui ka erivajaduseta õpilastele. Ka Aidla (2020) uuringu tulemused kinnitavad, et koolijuhtide suhtumine kaasavasse haridusse pole kõikidel juhtudel toetav. Miyauchi (2020) toob sarnaselt uuritavatega välja arvamuse, et kaasava hariduse rakendamise puhul puudub akadeemiline ja sotsiaalne kasutegur. Lisaks toetavad koolijuhtide hoiakuid varasemad uurimused (De Vroey *et al.*, 2016; Van Mieghem, *et al.*, 2020; Dell'Anna *et al.*, 2020) kaasava hariduse negatiivsetest mõjudest erivajadusega õpilastele, mille kohaselt kogevad nad tavaklassis õppides halvustavat suhtumist, kiusamist ja tõrjutust ning seda just eakaaslaste poolt. Szumski jt (2017) uurimuse kohaselt nähakse kaasaval haridusel kahjulikku mõju nii erivajadusega kui ka erivajadusega õpilase saadava õppe kvaliteedile ja õppetulemustele. Nagu käesoleva töö autor eelpool rõhutas, on kaasava hariduse eduka rakendamise eelduseks koolijuhtide positiivsete hoiakute olemasolu. Seetõttu tuleks autori hinnangul toetada koolijuhtide positiivsete hoiakute kujunemist kaasava hariduse suhtes ja panna neid märkama ka kaasava hariduse positiivset mõju.

Kolmanda uurimisküsimuse: „Millised on koolijuhtide arusaamad kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavatest teguritest?“ tulemustest ilmnes, et koolijuhtide hinnangul sõltub kaasava hariduse edukas rakendamine hoiakutest kaasava hariduse suhtes. Eri osapoolte positiivseid hoiakuid toodi välja kaasava hariduse ellurakendamist soodustavate teguritena ja negatiivseid hoiakuid seda pärssivatena. Vajalikuks peeti nii tugispetsialistide, õpetajate, lapsevanemate, kohaliku omavalitsuse kui ka kaasõpilaste positiivseid hoiakuid, mida nähti toimiva koostöö eeldusena. De Vroey jt (2016) uurimusest selgub, et õpetajate hoiakud on tingitud eelarvamustest puuetest ja erivajadustest. Khaleel jt (2021) järgi on õpetajate hoiakute kujundamisel oluline roll koolijuhil, kes oma hoiakute ja väärtustega kaasamise osas saab mõjutada ka õpetajate hoiakuid ja käitumist. Samuti leiab antud uurija, et koolijuhtidel on õpetajate hoiakuid võimalik kujundada ka kaasava hariduse rakendamist toetavate tegevuste ja praktikate rakendamise kaudu. Seega saab positiivsete hoiakute kujundamise protsessis osaleda ka koolijuht ja seeläbi luua kaasava hariduse rakendumiseks vajalikud eeldused.

Kaasava hariduse ellurakendamist mõjutava tegurina näevad koolijuhid ka ressursside tagatust. Vajalikuks peeti esiteks riigi ja kohaliku omavalitsuse poolt tagatud finantsressursside olemasolu, mis võimaldaks erivajadustega õpilastele sobivat õpet kohaldada. Teiseks leidsid

koolijuhid, et olemas peab olema vajalik inimressurss personaali näol, kes toetaks erivajadusega õpilase toimetulekut tavakooli tavaklassis. Kolmandaks toodi välja kaasava hariduse rakendamist toetava õpikeskkonna olemasolu, mille osaks on ruumide olemasolu kui ka vajalikud õppe- ja abivahendid. Seejuures leiti, et koolis õppivate õpilaste arv peaks toetama kaasava hariduse rakendamist. Varasemad uurimused (Mitchell, 2015; Kivirand *et al.*, 2020) on samuti kaasava hariduse rakendamiseks vajalikuna näinud ressursside olemasolu nii sobiva füüsilise keskkonna, õppevahendite kui ka inimressursi näol, mille tagajana nähakse riiki ja kohalikku omavalitsust. Pedaste jt (2021) uurimuse järgi on ressursside puudus koolijuhtide negatiivsete hoiakute tekke põhjuseks kaasava hariduse suhtes. Seega kasvatab ressursside olemasolu positiivseid hoiakuid kaasava hariduse rakendamise suhtes, mida käesoleva uuringu tulemustest selguvalt oleks vaja.

Koolijuhid peavad kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavaks teguriks ka erinevate osapoolte koostööd erinevatel tasanditel. Nende hinnangul peavad kaasava hariduse edukaks rakendamiseks kõik osapooled tegema koostööd ühtsete eesmärkide saavutamise nimel. Samale järeldusele on jõudnud Nelis ja Pedaste (2020), kes näevad kaasava hariduse rakendamise üheks peamiseks eelduseks koostööd erinevate osapoolte vahel. Koostööd tegevate osapooltena toodi käesolevas uuringus koolitasandil eraldi välja nii õpetajaid, tugispetsialiste kui ka abiõpetajaid ja tugiisikuid. Seejuures nägid koolijuhid ka endal olevat olulist rolli kaasava hariduse rakendamisel ja seda just eestvedamis- ja juhtimisvaldkonnas. Cohen (2015) on oma töös rõhutanud, et koolijuht omab kesksel rollil kaasava hariduse rakendamiseks vajalike muutuste elluviimisel. Varasemates uurimustes (Ainscow, 2020; Khaleel *et al.*, 2021) tuuakse välja ka asjaolu, et kaasava hariduse elluviimiseks peab koolijuht olema pühendunud kaasavatele väärtustele ja suunama ka teisi neid järgima. Eelpool toodud autorid leiavad, et koolijuhtidel on võimalik mõjutada seejuures ka näiteks personaali hoiakuid ja käitumist, olles oma suhtumisega teistele eeskujuks. Seega on kaasava hariduse rakendamiseks vajalik erinevate osapoolte koostöö, mille juures koolitasandil on oluline roll koolijuhil.

Koostöö vajalikkust nähti ka kohaliku omavalitsuse tasandil koolipidajaga, seejuures toodi välja lastekaitsetöötajate toetav roll suhtlusel lapsevanematega. Oluliseks peeti ka koostööd riigi tasandil nii Haridus- ja Teadusministeeriumiga kui ka Rajaleidjaga. Seejuures on Mitchell (2015) leidnud, et koostööd tegevaks osapooleks kaasava hariduse rakendamisel on lisaks koolisisestele ka koolivälised tugispetsialistid, kelle teenuste kättesaadavus ja koostöö mõjutavad kaasava hariduse rakendamise tulemuslikkust. Samuti selgub varasematest uurimustest (Kivirand

et al., 2020; Ainscow, 2020), et osapooled, kes kaasava hariduse rakendamisesest osa võtavad peaksid eesmärkide saavutamiseks üksteist mõistma ja oma koostöös lähtuma ühtsest visioonist. Mitchell (2015) on välja toonud, et antud visioon peaks kajastuma kõigil haridussüsteemi tasanditel ja väljenduma ka nii seadusandluses kui ka hariduspoliitilistes dokumentides. Seega on koostöö toimimise eelduseks mõistmine ja ühtne visioon, mille kujundamine on kaasava hariduse edukaks rakendamiseks vajalik.

Kaasava hariduse ellurakendamiseks vajaliku tegurina nähti ka õpetajate, lapsevanemate ja koolijuhi poolsete oskuste olemasolu ja teadlikkuse kasvatamist kaasavast haridusest. Vanemate ja õpetajate teadlikkuse kasvatamise puhul peeti oluliseks vastava sisuliste koolituse pakkumist ja teavitustööd. Nelis ja Pedaste (2020) uurimusest tulenevalt on lapsevanemate koolitamine tarvilik, et vanemad suudaksid täiel määral panustada kaasava hariduse rakendumiseks vajalikku koostöösse, toetades oma last ja lähtuvalt tema eripäradest arendada. Õpetajate oskuste arendamise puhul töid koolijuhid välja kaasava hariduse alaste teadmiste olemasolu ja praktiliste kogemuste saamist. Varasemates uurimustes (Nelis&Pedaste, 2020; Mitchell, 2015) on autorid näinud kaasava hariduse rakendumise protsessis õpetaja rollina õpilase erivajadusega arvestavat õppeprotsessi kujundamist, mille osaks on nii erinevate õpetamisstrateegiate, käitumuslike ja sotsiaalsete oskuste kujundamine. Khaleel jt (2021) peavad õpetajate koolitamist vajalikuks, kuna see annab õpetajatele kindlustunnet erivajadusega õpilaste õpetamiseks. Nagu on välja toonud Porakari jt (2015), toetab ka koolijuhtide hinnangul nende kaasava hariduse alast kompetentsi varasem kokkupuude erivajadustega õpilastega töötamisel. Koolijuhi poolne teadlikkus ja oskused nii kaasava hariduse kui ka juhtimisvaldkonnas, tagavad samuti kaasava hariduse eduka ellurakendamise (Khaleel *et al.*, 2021).

Kokkuvõttes tõlgendatavad Eesti koolijuhid kaasava hariduse mõistet erinevalt, mistõttu on kaasava hariduse rakendamiseks oluline koolijuhtidele ühtse arusaama loomine kaasava hariduse olemusest. Kuna koolijuhi toetavad hoiakud on kaasava hariduse edukaks rakendamiseks vajalikud, tuleks soodustada koolijuhtide positiivsemate hoiakute tekkimist, mis hetkel on valdavalt negatiivsed. Kaasava hariduse ellurakendamise eeldused on positiivsed hoiakud selle suhtes, ressursside olemasolu, edukas koostöö ning vajalikud oskused ja teadlikkus kaasava hariduse valdkonnas. Antud valdkondade kujundamisel on tähtis roll ka koolijuhil, kes oma juhtimiskäitumisega saab toetada kaasava hariduse rakendumist.

Käesoleva töö piirangutena näeb autor valimi ühekülgsust ja sobivate intervjueeritavate vähesust. Autor leiab, et valimit võiks suurendada ja leida valimisse uuritavaid nii, et oleks kaetud kõik Eesti maakonnad. Suurem valim annaks võimalusi tulemusi rohkem üldistada ja teha laiapõhjalisemaid järeldusi. Samuti leiab töö autor, et piiranguks on ka intervjuude läbiviimine videokõne vahendusel, mis võib olla raskendavaks teguriks uuritavatega kontakti saavutamisel ja mitteverbaalsete märkide lugemisel.

Töö praktiline väärtus seisneb Eesti koolijuhtide arusaamade ja hoiakute ning selle rakendamist mõjutavate tegurite kaardistamises. Töö tulemused peegeldavad koolijuhtide kogemusi ja nägemust kaasava hariduse rakendamise hetkeseisust ja nende hinnanguid kaasamise rakendamise kitsaskohtadest. Intervjueeritud koolijuhtide arvamuste põhjal on hariduspoliitikat kujundavatel osapooltel võimalus saada ideid, kuidas toetada kaasava hariduse ellurakendamist või milliseid muudatusi oleks selles osas vaja sisse viia.

Edasistes uuringutes võiks laiapõhjalisemate üldistuste tegemiseks läbi viia uurimusi, kus oleks kaasatud lisaks keskmise suurustega koolide koolijuhtidele ka väiksemate ja suuremate koolide koolijuhid. See annaks võimaluse uurida, kas suure ja väikese õpilaste arvuga koolide koolijuhtide arusaamades ja hoiakutes esineb erinevusi.

Tänu sõnad

Käesoleva töö autor tänab kõiki intervjueeritud koolijuhte nende panuse ja koostöövalmiduse eest. Samuti tänab autor valminud töö juhendajat Tiina Kiviranda, kes oli magistritöö valmimisel toeks ja juhendas mind kogu protsessi vältel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kadi Aruste

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Aidla, A. (2015). Eesti koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Al-Mahdy, Y. F.H., & Emam, M. M. (2017). Much ado about something` how school leaders affect attitudes towards inclusive education: the case of Oman. *International Journal of Inclusive Education* 22(11), 1154 – 1172.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*,15, 29-39.
- Bates, H., A. McCafferty, E. Quayle, & K. McKenzie. 2015. Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and rehabilitation* 37 (21): 1929-1939.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivianet, G. (2020). Learning, social, and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17.
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur.(2021). Kaasav koolijuhtimine: Poliitika- ja praktikaalane enesehindamisvahend. (toim M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir ja M. Bilgeri). Odense, Taani.
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2018). Euroopa Agentuuri kaasava hariduse statistika. Põhipunktid ja peamised järeldused (2014/16). Külastatud aadressil

https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_et_0.pdf.

Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamineoppekorraldus-ja-tugiteenused>

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., & Ahonen, J. (2004). *Õppeasutuse juhtimine*. Tartu: El Paradiso.

Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021, April). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. In *Frontiers in Education*, 6, 106). Frontiers.

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Tammemäe, T. (2021). Designing and Implementing an In-Service Training Course for School Teams on Inclusive Education: Reflections from Participants. *Education Sciences*, 11(4), 166.

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

Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478.

- Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multifaceted concept. *CEPS Journal* 5(1), 9 – 30.
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on Inclusive Education of students with visual impairment. *Education sciences*, 10(11), 346.
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 138-163.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U., & Forlin, C. (2015). Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 863-874.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja I 2010, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational research review*, 21, 33-54.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education*. Salamanca: UNESCO/Ministry of Education and Science. Külastatud aadressil <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

ÜRO Puuetega Inimeste Õiguste Komitee. (2016). General comment No. 4 on article 24: Right to inclusive education.

<https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatavad -ja taustaküsimused:

Kui kaua olete töötanud kooli juhina?

Kui palju on Teie koolis õpilasi?

Kas koolis on ka HEV õpilasi?

Milliseid erivajadusi rohkem esineb?

Mil määral olete end täiendanud kaasava hariduse valdkonnas?

Intervjuu põhiosa:

1. Millised on koolijuhtide arusaamad kaasavast haridusest?	Kuidas mõistavad koolijuhid kaasava hariduse olemust?	1. Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus? 2. Kuidas peaks kaasav haridus koolis rakenduma? 3. Kuidas Teie koolis on kaasav haridus rakendatud?
2. Millised on koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes?	Kuidas peaks olema kaasava hariduse rakendamine korraldatud?	1. Kes peaksid olema kaasatud kaasava hariduse rakendamisse koolis? 2.. Millised on kooli tasandil erinevate osapoolte rollid kaasava hariduse ellurakendamisel koolis? (nt õpetaja roll?; tugispetsialisti roll?; lapsevanema roll?) 3. Millisena näete enda kui koolijuhi rolli kaasava hariduse rakendamisel koolis?

<p>3. Millised on koolijuhtide arusaamad kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavatest teguritest?</p>	<p>Millised tegurid takistavad kaasava hariduse ellurakendamist?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millised on erinevate osapoolte (õpetajad, tugispetsialistid, lapsevanemad) hoiakud kaasava hariduse suhtes? 2. Kuidas neid hoiakuid muuta? (Kui on negatiivsed) 3. Millised on kõige olulisemad probleemid kaasava hariduse rakendamisel? 4. Milliste probleemidega olete ise oma koolis kokku puutunud kaasava hariduse ellurakendamisel? 6. Kuidas olete probleemid oma koolis lahendanud? 7. Kellelt ootate rohkem tuge kaasava hariduse rakendamisel? Millist? (KOV, riik, Rajaleidja) 8. Millised on Teie ettepanekud, kaasava hariduse ellurakendamise parandamiseks?
	<p>Millised tegurid soodustavad ellurakendamist?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Millist tuge ootate kaasava hariduse ellurakendamiseks? 2. Kes peaksid toetama kaasava hariduse ellurakendamist? 3. Mis on Teie arvates Eestis hästi kaasava hariduse rakendamisel? 4. Mis seda on soodustanud? 5. Millisena näete oma kooli tugevusi kaasava hariduse ellurakendamisel? 6. Kuidas need tugevused on saavutatud?

Intervjuu lõpuosa: Mida sooviksite kaasava hariduse ja selle ellurakendamise teemal veel omaltpoolt lisada?

Lisa 2. Näide koodide jagunemisest kategooriatesse

Kood	Alakategooria	Peakategooria
eakaaslastega koosõpetamine õpilasest lähtuva õppe korraldamine	Õpe tavakooli tavaklassi	Õpe tavakoolis
väikeklassis õpetamine põhiainetes eraldi õpe	Õpe tavakooli eriklassi	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadi Aruste,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest suhtes ning selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest.“, mille juhendaja on Tiina Kivirand, 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.

Kadi Aruste

23.05.2022