

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Marion Jõgi

ÕPETAJATE ARVAMUSED TAVAKOOLIDES MOODUSTATUD ERIKLASSIDE
ÕPILASTE KAASAMISE VAJADUSEST JA VÕIMALUSTEST

Juhendaja: kaasava hariduse nooremlektor Tiina Kivirand

Tartu 2023

Kokkuvõte

Õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklasside õpilaste kaasamise vajadusest ja võimalustest

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest ning millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest. Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud Harjumaa ühe valla üheksa õpetajaga. Saadud andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemustest selgus, et õpetajad mõistavad kaasava hariduse olulisust. Uuritavad tõid välja, et eriklassi õpilaste kaasamine soodustab HEV õpilaste sotsialiseerumist. Kaasava hariduse rakendamise takistavate teguritena tõid õpetajad välja ressursi puuduse spetsialistide ja ruumi näol, liialt ülereguleeritud seadusandlust, vanemate ja õpetajate negatiivsed hoiakud ning rõhutati õpetajate vähest ettevalmistust, oskuseid ja teadmiseid, mistõttu on oluline õpetajaõppes tõhustada kaasava hariduse koolitamist.

Võtmesõnad: haridusliku erivajadusega õpilased (HEV õpilased), kaasav haridus, eriklass

Abstract

Teachers' views on the need and possibilities for the involvement of students in special classes formed in regular schools

The aim of the master's thesis was to clarify the views of teachers on the need to involve students studying in special classes formed in regular schools, and the views of teachers on the factors affecting the involvement of students in special classes formed in regular schools. For data collection, semi-structured interviews were conducted with nine teachers in one municipality of Harju County. The obtained data was analysed using the qualitative inductive content analysis method. The results revealed that teachers understand the importance of inclusive education. The subjects of the research pointed out that the inclusion of special class students promotes the socialization of SEN students. As obstacles of the implementation of inclusive education, the teachers pointed out the lack of resources in the form of specialists and space, excessively over-regulated legislation, negative attitudes of parents and teachers, and the lack of preparation, skills and knowledge of teachers was emphasized, which is why it is important to enhance the training of inclusive education in teacher education.

Keywords: SEN students (students with special educational needs), inclusive education, special class

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Kaasava hariduse tähendus	6
Kaasava hariduse olulisus	7
Kaasava hariduse rakendamist mõjutavad tegurid	10
Metoodika	11
Valim	12
Andmekogumine	12
Andmeanalüüs	14
Tulemused	16
Arutelu	26
Tänusõnad	30
Autorsuse kinnitus	30
Kasutatud kirjandus	31
Lisad	36
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Uurijapäeviku väljavõte	
Lisa 3. Usaldusväarsuse tagamine	

Sissejuhatus

Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021- 2035 (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021) suunab tulevikku vaatama ja arvestama maailma erinevate muutustega. Kiiresti muutuv maailm eeldab ka muutusi haridussüsteemis, tagades kõikidele võrdsed võimalused kvaliteetsele haridusele. Eesmärgiks on, et kvaliteetne ja kaasav haridus oleks kättesaadav, ligipääsetav, toetatud ja õpivõimalused vastavad õpilase vajadustele ning võimetele (Toe vajadusega õpilased..., *s.a*).

Haridust, vastavalt oma võimetele ja vajadustele, on õigus saada igal õpilasel, nii andekatel kui ka erivajadustega õpilasel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023). Kuigi kaasava hariduse põhimõte on Eestis sätestatud juba 2010. aastast (Põhikooli ja gümnaasiumiseadus, 2010), on selle rakendumine praktilises koolielus endiselt problemaatiline. Eesti Hariduse Infosüsteemi (2021) andmetel on erikoolides õppivate õpilaste määr aastatel 2010 – 2020 küll vähenenud 2,7%-lt 2,2%-ni, aga samal ajal on tavakooli eriklassides õppivate õpilaste arv suurenenud 1%-lt 2,1%-ni. Seega, üha enam on hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilasi on asunud õppima tavakoolidesse, kuid statistikale tuginedes õpivad nad suurel määral eriklassides, mitte kaasatuna tavaklassis.

Kaasava hariduse edukas rakendamine on väga kompleksne ning sõltub mitmetest teguritest: kohandatud õppekava, toetatav kooli juhtimine ja õpetajad, kes omavad oskusi ja teadmisi kaasava hariduse rakendamisest (Schuelka, 2018). Siinjuures on võtmeisikuks õpetaja, sest just õpetajatele on seatud kõrged ootused HEV õpilaste kaasamisel (Santiago *et al.*, 2016). Ühelt poolt eeldatakse neilt positiivseid hoiakuid kõikide õppijate suhtes, teisalt peavad neil olema oskused ja teadmised kõikide õpilaste koosõpetamiseks (European Agency for ..., 2012). Siiski, õpetajad üksi ei saa olla vastutavad kaasava hariduse rakendamise eest ning kõikidel kooliga seotud osapooltel on siin oma roll ja vastutus (European Agency for ..., 2022).

Varasemalt on Eesti kontekstis uuritud koolijuhtide, õpetajaid koolitavate ja nõustavate spetsialistide ning õpetajate ja tugispetsialistide hoiakuid ja arvamusi kaasava hariduse rakendamise võimalikkusest (Aidla, 2020; Aruste, 2022; Kivirand, *et al.*, 2020; Saks & Sults, 2021). Õpetajate, kui kaasava hariduse rakendamise võtmeisikute, arvamuste väljaselgitamine HEV õpilaste kaasamise olulisusest ja sellest, millised tegurid seda Eesti kontekstis toetavad või takistavad, on jäänud suurema tähelepanuta ning töö autorile teadaolevalt ei ole seda varem uuritud.

Eelöeldust tulenevalt on magistritöö eesmärgiks välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest ning millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest.

Teoreetiline ülevaade

Kaasava hariduse tähendus

UNESCO erihariduse konverentsil 1994. aastal võeti vastu Salamanca deklaratsioon ning sätestati HEV õpilaste kaasamine hariduses (Shaeffer, 2019). Antud deklaratsiooni kohaselt mõistetakse kaasavat haridust juurdepääsuna õppimisvõimalustele, mis toetavad kõigi laste õigust osaleda aktiivselt hariduses ja kogukonna igapäevastes tegevustes, sõltumata nende erivajadusest (Nelis & Pedaste, 2020). Armstrong jt (2010) toovad välja, et mõiste “kaasamine” tähendust peetakse sageli iseenesestmõistetavaks ja seda määratletakse harva. Nelis ja Pedaste (2020) toovad oma süstemaatilise teaduskirjanduse analüüsi põhjal välja kaasava hariduse definitsiooni järgnevalt:

Kaasavaks hariduseks nimetatakse inimõigusi arvestavat ja heale haridusele ligipääsu võimaldavat lähenemisviisi, kus lapsed tajuvad sotsiaalset integratsiooni ja kuuluvustunnet laiemas sotsiaalses võrgustikus, hoolimata nende vajadustest, ning kaasamine saavutatakse laste aktiivse mõtestatud osaluse ja personaalse lähenemise kaudu lapse arengu toetamisel tema täielikku potentsiaali arvestada (lk 145).

Kuna kaasaval haridusel on erinevaid vaatenurki ja ühtset määratlust on raske leida, siis seda rakendatakse ka erinevalt (Nelis & Pedaste, 2020; Slowik, *et al.*, 2022). Sama toob ka Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009) oma juhendmaterjalis välja, et erinevates Euroopa riikides mõistetakse hariduslike erivajadustega laste õpet ja sellest tulenevaid mõisteid nagu kaasav haridus, hariduslik erivajadus, puue või erivajadus, väga erinevalt. Sarnasel seisukohal on ka Kivirand jt (2020), et kaasava hariduse tõhus rakendamine on suur katsumus nii Eestis kui ka mujal. Haug (2017) lisab, et arusaamad kaasava hariduse eesmärkidest, õpetamise filosoofiast ja praktikast erinevad ka ühe riigi erinevatel tasanditel.

Kaasava hariduse rakendamisel lähtutakse arusaamast, et tegemist on inimõigusi arvestava ja heale haridusele ligipääsu võimaldava lähenemisviisiga, kus õpilased tajuvad sotsiaalset integratsiooni ja kuuluvustunnet laiemas sotsiaalses võrgustikus hoolimata nende erivajadustest (Nelis & Pedaste, avaldamisel).

Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021- 2035 (Haridus- ja Teadusministeerium 2021)

on kaasava hariduse mõiste selgitatud järgmiselt: “*Kaasav haridus on süsteemne lähenemisviis tavakoolides kvaliteetse hariduse pakkumisele, mis vastab tõhusalt kõigi kohaliku kogukonna õpilaste akadeemilise ja sotsiaalse õppimise vajadustele.*”

Käesolevas magistritöös keskendutakse õpetajate tagasisidest lähtuvalt HEV õpilaste kaasamise olulisusesse ja kaasava hariduse tegelikule toimimisele valimis osalenud koolides. Kaasavat haridust käsitletakse kõikide õppijate koosõpet ühes klassiruumis, kusjuures HEV õpilastele pakutakse neile vajalikke tugiteenuseid.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kaasava hariduse mõistet tõlgendatakse riigiti erinevalt. Olgugi, et rahvusvaheliselt kasutatakse erinevaid meetodikaid kaasava hariduse rakendamiseks, on ühine eesmärk erivajadusega õpilase kaasatus tema elukohajärgses koolis.

Kaasava hariduse olulisus

Kaasava hariduse kontekstis on oluline, et kõigile oleks tagatud võrdsed õigused haridusele. Oluline on hariduslike erivajadustega ja erivajadusteta õpilaste omavaheline suhtlemine, sest kaasavas keskkonnas õppivad erivajadustega õpilased võivad akadeemiliselt ja sotsiaalselt olla võimekamad kui erikoolis õppinud õpilased (Kivirand, *et al.*, 2020; Symeonidou, 2018). Erinevad uuringud näitavad, et kaasav haridus on aktuaalne teema kogu maailmas (Burns *et al.*, 2020; Slowik, *et al.*, 2022). Seetõttu on ka oluline mõista, et HEV õpilaste kaasamine ei ole lõplik ülesanne, vaid tegemist on protsessiga, mida tuleb õpetamise käigus pidevalt rakendada (Burns *et al.*, 2020). HEV õpilaste puhul on kaasaval haridusel mõju nii akadeemilistele võimetele kui ka sotsiaalsele suhtlemisele.

Dell’Anna jt (2020) töid kaheksateistkümmel uuringul põhineval süstemaatilise kirjanduse analüüsis välja, et HEV õpilastel on akadeemilised saavutused ja teised jälgimise käigus omandatavad oskused tavaklassis õppides paremad. Nende kaasamine tavaklassi näib soodustavat paremaid tulemusi õppetöös (näiteks lugemine ja kirjaoskus) ja ka kohanemisoskustes ning on vähendanud käitumisraskuste esinemissagedust (nt enesestimulatsioon, enesevigastamine).

Sotsiaalne kaasatus on oluline ning selleks, et kaasav haridus avaldaks sotsiaalsele kaasatusele mõju, on oluline, et HEV õpilased osaleksid koos erivajadusteta õpilastega kõikides kooli ja klassi tegevustes (Rapp & Corral-Granados, 2021; Symeonidou, 2018). Sotsiaalse osaluse poolest tundub kaasav haridus HEV õpilastele siiski vähem soodne kui erikoolide HEV õpilastele (Scharenberg *et al.*, 2019). Seda tingib olukord, et HEV õpilane võib olla tavaklassis

küll kaasatud, aga ta võib olla kaaslaste poolt tõrjutud ja ei pruugi leida omale kaasõpilaste seas sõpru.

Erinevates riikides HEV õpilaste seas läbi viidud uuringud (Calder *et al.*, 2013; Potter, 2015; Powell, Graham, Fitzgerald, Thomas & White, 2018, viidatud Little *et al.*, 2022) näitavad, et erivajadustega õpilaste mõistmiseks on oluline näha nende vaatenurka. Antud uuringutest selgub, et erivajadustega õpilastele on oluline omada sõpru ja olla eakaaslaste poolt sotsiaalselt aktsepteeritud. Erivajadustega seotud hoiakute muutumine on loonud aluse vastavateks muutusteks sotsiaalse õigluse ja inimõiguste küsimustes, mis on omakorda kaasa toonud kaasava hariduse suurenemise kogu maailmas ning seetõttu suunanud rõhuasetuse erivajadustega õpilaste sotsiaalsele kaasamisele kaasavas klassiruumis. Uuringutest selgus, et sõprus ja vähemalt ühe sõbra olemasolu on õpilaste sotsiaalse kaasatuse tunde jaoks olulised (Little *et al.*, 2022). Seega saame öelda, et erivajadusega õpilase jaoks on kuuluvustunne oluline.

Kaasava hariduse eduka arendamise võti on mõista kaasamise praktilisust, mis toetab õpilaste kaasamist oma eakaaslastega tavaklassidesse. See ei piira, et koolikeskkonnas võib toetada HEV õpilast väljaspool tavaklassi väiksemas rühmas (Tiernan, 2022).

Seega saab öelda, et kaasav haridus on kasulik õpilase akadeemiliste võimete arengule ning aitab oluliselt kaasa ka tema sotsialiseerumisele ühiskonda tervikuna. Kaasav haridus on oluline, kuid selle tähenduslikku rakendamist mõjutavad mitmed tegurid, millele järgnevalt keskendutakse.

Õpetaja roll kaasamisel

Charles ja Haines (2014) toovad välja, et õpilaste arusaam sotsiaalsest kaasatusest ning sotsiaalsest aktsepteerimisest ei ole alati korrelatsioonis objektiivsete sotsiaalse kaasamise meetmetega või täiskasvanute subjektiivsete tõlgendustega. Mistõttu on siin oma roll õpetajatel.

Õpetajal peaks olema võimalus valmistuda HEV õpilase koolitamiseks enne, kui ta HEV õpilasega tööd tegema hakkab. Õpetajate jaoks tuleb luua asjakohane toetussüsteem nii koolis ja väljaspool kooli, mis võimaldab klassis, koolis ja kogukonnas kaasavalt tegutseda. Õpetaja pädevus ei seisne mitte üksnes tema individuaalsetes kutseoskustes, vaid ka arusaamades õpetamis- ja õppimis protsessist, kaasava hariduse alasest ettevalmistusest, tema käsutuses olevatest töövahenditest, samuti koolisisest koostööst, partnerlusest ja toetusest. Tänapäeval on HEV õpilasega töötamiseks ettevalmistumine osa õpetaja põhikoolitusest, kuid õpetajaks õppijal

peaks olema võimalik ka praktika käigus koheselt õpitut rakendada ning tutvuda reaalselt erinevate õpilaste erivajadustega (Arcidiacono & Baucal, 2020; Slowik, *et al.*, 2022).

Erinevad koolikeskkonna elemendid ning ka näiteks õpetaja enesetõhusus võivad takistada õpilastel kvaliteetse kaasava hariduse kättesaadavust. Õpetajad saavad olukorda muuta, kui pööravad tähelepanu oma praktikale, kuidas nad toetavad õpilaste sotsiaalset kaasamist (Little *et al.*, 2022). Kaasava hariduse rakendamisel tuleb õpetajatel kontrollida tulemusi ja toiminguid, tagades õiglane protsess ning hoida ära negatiivne tagajärg. Samuti on oluline, et kaasava hariduse koolitajad loovad, panustavad ja jagavad ajakohaseid uuringuid nii õpetamise kui ka õppimise kohta, mis aitavad mõista, kuidas erinevad praktikad on üles ehitatud. Seda tuleb rakendada kõigil tasanditel, kuna sotsiaalne õiglus ja kaasatus on hariduse põhialused (Burns *et al.*, 2020). Arcidiacono ja Baucal (2020) leiavad osalise lahendusena, et õpetajahariduse üliõpilastele peab pakkuma võimalust omandada piisavalt põhimõtteid, norme, väärtusi ja teadmisi, mille abil tagada kõigile lastele võrdsed õppimisvõimalused.

Kaasava hariduse rakendamisel on üheks takistuseks, et paljud HEV õpilaste toetamise vahendid sõltuvad siiski kogunud spetsialistide olemasolust või õpetajate valmisolekust otsida abi ja õppida pakutud vahendeid ka kasutama (Slowik, *et al.*, 2022).

Crispel ja Kasperski (2021) toovad välja, et õpetajad peavad oluliseks osaleda eripedagoogika kursustel, sest HEV õpilastega tegeledes on oluline omada eripedagoogilisi teadmisi. Pärast kursuse läbimist kogesid õpetajad muutust nii oma suhtumises kaasavas hariduses kui ka oskustes seda rakendada. Õpetajad muutsid oma õpetamismetoodikaid, vahendeid ja strateegiaid. Hornby (2014) toob välja, et kuigi lapsi on võimalik tõhusalt õpetada tavaklassides, siis on tavakoolide tegelik olukord aga see, et paljud õpetajad ei tunne soovi seda rakendada. Paljudes riikides ei panustata piisavalt õpetajate põhikoolitusel HEV õpilaste kaasamise võimaluste õpetamisele, mis omakorda tähendab, et paljudel õpetajatel puuduvad vastavad teadmised ja oskused.

Crispel ja Kasperski (2021) toovad välja, et tavaklassis ei pea kohanema mitte ainult õpilane, vaid ka õpetaja. Kaasava hariduse rakendamine tavaklassides on üldharidusõpetajatele suur väljakutse, sest õpetaja ei pea kohandama mitte ainult oma õpetamismeetodeid vastavalt õpilaste erivajadustele, vaid säilitama ka akadeemiliste saavutuste kõrge taseme.

Seega saab öelda, et mitte ainult eripedagoogid ei pea omama erialaseid oskusi, vaid on oluline, et ka üldhariduse õpetajad omaksid eripedagoogilisi teadmisi, et nad

saaksid edukalt rakendada kaasavat haridust. Õpetajad tunnevad ennast enesekindlalt, kui nad omavad tõhusaid õpetamisoskusi õpetamiseks erinevaid õpilasi. See näitab, et on oluline läbida HEV õpilaste õpetamisega seonduvaid kursuseid juba õpetajakoolitusprogrammi alguses, eriti tavaklassi õpetajatel. Lisaks õpetajate teadmistele ja oskustele on teisigi kaasava hariduse rakendamise olulisi tegureid, millest antakse ülevaade järgmises alapeatükis.

Kaasava hariduse rakendamist mõjutavad tegurid

Burns jt (2020) toovad välja, et kui koolijuhid määravad, milline on nende koolis pedagoogika, õppekava, hindamisjuhendid jms, siis kogukonnad loovad keskkonna, mille kaudu saab iga inimene tunda end osana millestki suuremast ning on seotud ühiste väärtuste ja uskumustega. Aruste (2022) toob oma magistritöös välja, et koolitasandil kaasava hariduse rakendamisel on oluline kõigi osapoolte ühine panus.

Õpilase kooliteed mõjutab teda ümbritsev keskkond. Oluline on õpilase edukus õppimisel ning selle kujundamisel peaks lähtuma õpilase sotsiaalsetest, akadeemilistest ja füüsilistest vajadustest. Tehes seda tõhusalt, saab õpilane suhelda vastavalt oma võimetele ja osaleda õppimises vastavalt tema vajadustele (Page, *et al.*, 2021). Kaasava hariduse pooldajad peavad õigeks, et HEV õpilane õpib tavaklassis, kuid siiski tuleb lähtuda sellest, kas suures klassis õppimine on õpilasele sobiv. Samuti tuleb jälgida, et HEV õpilasel on võimalik omandada õpitulemused lähtuvalt oma eripäradest ja arengutasemest (Hornby, 2014).

Üks vastuolulisemaid probleeme seoses kaasava haridusega on riikliku õppekava kõrgete nõudmiste ja HEV õpilaste erivajaduste vaheline erisus (Sokal & Sharma, 2014). Riiklikud õppekavad rõhutavad akadeemilisi saavutusi rohkem kui õppekava teisi aspekte. Riiklik õppekava ei sobi mõõdukate ja raskete õpiraskustega lastele, sest see ei võimalda neil keskenduda nende vajadustele vastavatele õppekavadele ja neil on sellega raske sammu pidada. Sellest tulenevalt võib langeda õpimotivatsioon, sest ei teki eduelamust (Hornby, 2014).

Samuti on oluline, et hariduspoliitika, määrused ja kvaliteedi tagamise standardid näitaksid selgelt, et kaasava hariduse süsteemi huvides on nii akadeemiline kui ka sotsiaalne saavutus. Page jt (2021) lisavad, et haridusjuhtidel on võimalik muuta traditsioonilisi hariduse kontseptsioone, nt HEV õpilaste jaoks ruumide ümberkujundamine ja kohandamine, mis võib toetada kõigi õpilaste täielikku kaasamist.

HEV õpilaste toetamiseks on erinevaid tugimeetmeid, nt individuaalne õppekava, tugiisik,

õpiabirühm ja lisa-aasta. Tugimeetmete rakendamise eesmärgiks on parandada õpilaste toimetulekut koolis ning peamiseks eesmärgiks on anda HEV õpilasele teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mida nad vajavad, et saavutada võimalikult palju iseseisvust pärast kooli lõpetamist (Hornby, 2014; Kaska & Anspal, 2016). Õpetajad on aga mures, et piisavaks tööks HEV õpilastega, ei jätku nii materiaalseid kui ka inimressursse, eriti tugipersonali (Hornby, 2014).

Seega saab öelda, et kaasava hariduse rakendamine sõltub mitmest tegurist: õpetajate ja tugispetsialistides ressursist ning õpetajate oskustest ja teadmistest. Mida rohkem on õpetajal kogemusi kaasava hariduse rakendamisega, seda kindlamalt ta end selles tunneb. Samuti saab eeltoodust välja tuua, et kaasava hariduse rakendamisel on oluline lähtuda õpilase valmisolekust tavaklassis õppima.

Kokkuvõtteks võib öelda, et HEV õpilaste seisukohast on kaasamine oluline, kuid nende edukal kaasamisel tavaklassi peavad olema tagatud mitmed olulised tegurid. Siiski, kõige olulisemat rolli nähakse õpetajal, kes igapäevatoos HEV õpilaste õpetamisega kaasavas klassiruumis kõige rohkem kokku puutuvad. Seetõttu on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest ning millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest.

Püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest?
2. Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest?

Metoodika

Magistritöö uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, sest Brenneni (2013) järgi annab kvalitatiivne uurimus võimaluse uurijal aktiivselt osaleda andmete kogumises, töötlemises ja tulemuste interpreteerimiseks. Magistritöö autor viis läbi poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Laheranna (2010) järgi saab töö autor intervjuu käigus näha uuritava kehakeelt ja annab uuritavale võimaluse teemast rohkem rääkida. Intervjuu annab uurijale

võimaluse muuta küsimuste järjekorda, vajadusel esitada lisaküsimusi ning täpsustada vastuseid (Laherand, 2010; Õunapuu, 2014).

Valim

Õunapuu (2014) on välja toonud, et uurimistöös, kus selgitatakse välja inimeste arvamusi, saame kaasata üksikisikuid, kuid siinkohal tuleb kaaluda, kuidas ja milliseid inimesi valida. Käesoleva magistr töö uurimuse valimi moodustasid Harjumaa ühe valla koolide õpetajad, kellel on HEV õpilaste õpetamise kogemus tavaklassi tingimustes. Valimisse kaasati antud piirkonna koolide õpetajad, kuna eri suurusega koolides oli moodustatud eriklasse. Valim moodustati sihipärase valimi koostamise alusel lähtudes uurimiseesmärgist (Rämmer, 2014). Uuringu läbiviimiseks pöördus töö autor e-kirja teel kooli HEV koordinaatorite poole, et leida valimisse sobivaid õpetajaid, kes oleksid nõus uurimuses osalema. Valimisse kuulus 9 õpetajat, kellest pikim õpetajaks olemise ja HEV õpilaste õpetamise staaž oli 30 aastat ning väikseim õpetaja ja HEV õpilaste õpetamise staaž oli kaks aastat. Tagamaks uuringus osalejate konfidentsiaalsus on nende nimed asendatud pseudonüümidega (Eessalu *et al.*, 2017).

Andmekogumine

Andmete kogumise meetodiks valiti poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis annab võimaluse koguda uuritavate teavet uurimisvaldkonnast (Laherand, 2010). Kvalitatiivses uuringus on intervjuu enim kasutatav meetod informatsiooni kogumiseks (Doody & Noonan, 2013). Nii uurijal kui ka uuritaval on võimalik küsida täpsustavaid küsimusi ning intervjuu läbiviijal on võimalik muuta nii küsimuste järjekorda kui ka sõnastust (Busetto *et al.*, 2020).

Intervjuu läbiviimiseks koostas magistr töö autor poolstruktureeritud intervjuu kava. Koostöös magistr töö juhendajaga jälgiti intervjuu kava koostamisel, et see vastaks magistr töö uurimisküsimustele ja teoreetilisele taustale. Lähtuti põhimõttest, et intervjuud alustatakse kergemate ja üldisemate küsimustega ning liigutakse edasi konkreetsemate temaplokkidega. Küsimuste koostamisel jälgiti korrektset sõnastust (Laherand, 2010). Intervjuu kava koosnes kahekümne neljast küsimusest, mis olid jaotatud kolme ploki. Esimeses plokis olid sissejuhatavad küsimused taustandmete kohta (*nt Kas olete osalenud koolitustel, mis toetavad HEV õpilaste õpetamist? Kas Teie õpilaste seas on ka HEV õpilasi?*) Teise ploki küsimused

puudutasid õpetajate arvamus eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajaduse kohta (*nt Kellele peaks Teie arvates kaasav haridus olema rakendatud? Mil määral on erivajadustega õppijad kaasatud tavaklassiga koos- õppesse? Milline on Teie hinnangul eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadus tavakoolis?*) Kolmanda ploki küsimused oli seotud kaasamist mõjutavate tegurite kohta (*nt Millised on Teie koolis kõige olulisemad takistused kaasava hariduse rakendamisel?*) Intervjuu lõpuosas paluti uuritavatel lisada mõtteid kaasamise teemal (*nt Mida sooviksite kaasava hariduse ja selle ellurakendamise teemal veel omalt poolt lisada?*) Kvalitatiivne uuring viiakse läbi uuritavale loomulikus keskkonnas ja püütakse luua usalduslik kontakt uuritavaga (Laherand, 2010). Sellest tulenevalt viidi 8 intervjuud läbi intervjuus osalevate õpetajate koolides ja üks intervjuu viidi läbi veebi keskkonnas. Lõplik intervjuu läbiviimise aeg ja koht lepidi kokku e-kirja teel. Intervjuud viidi läbi ajavahemikus veebruar- märts 2023. Intervjuu küsimuste kava on esitatud lisa 1.

Intervjuu ankeedi usaldusvääruse suurendamiseks teostati esimesel korral intervjuu piloteerimine. Pilootintervjuu viis töö autor läbi veebruaris 2023. aastal, valimi kriteeriumitele vastava õpetajaga, kellel on HEV õpilaste õpetamise kogemus. Pilootintervjuu viidi läbi selleks, et testida intervjuu erinevaid aspekte: intervjuu juhendit, kuidas intervjuud on võimalik helisalvestada, kontrollida küsimuste arusaadavust ja vastavust uurimisküsimustele (Busetto *et al.*, 2020). Seejärel tehti intervjuu küsimustes vajalikud muudatused, milleks olid küsimuste sõnastuse muutmine ja täpsustavate küsimuste lisamine. Pärast piloteerimist teostati poolstruktureeritud intervjuu kaheksa õpetajaga. Samuti andis pilootintervjuude tegemine töö autorile võimaluse harjutada intervjuu läbiviimist (Õunapuu, 2014). Intervjuu salvestati telefoni abil. Pilootintervjuu kestus oli 35 minutit, mida kasutati ka andmeanalüüsis.

Ühe intervjuueeritavaga viidi intervjuu läbi veebi, kasutades Google Meet keskkonda. Intervjuude kestus oli keskmiselt 45 minutit, millest kõige lühem oli 35 minutit ja kõige pikem 70 minutit.

Uuringus osalejatele tutvustati magistr töö teemat, uurimuse eesmärki ja uurimisküsimusi ning intervjuu teemaplokke. Enne intervjuu läbiviimist selgitati uuritavale, et intervjuus osalemine on vabatahtlik ning tal on õigus ja võimalus igal ajahetkel intervjuu katkestada või sellest loobuda (Eetikaveeb, *s.a*). Uuritavale kinnitati, et tulemuste avalikustamisel ei kasutata valimis osalenute päris nimesid vaid pseudonüüme, kogutud andmeid kasutatakse ainult käesoleva magistr töö koostamiseks ning intervjuu salvestusi kasutatakse töö kirjutamise

eesmärgil ning hiljem lindistused kustutatakse. Uuritavatele pakuti võimalust tutvuda intervjuu transkriptsiooniga, mis suurendas uuringu validust, kuid ükski uuritav ei avaldanud selleks soovi.

Magistritöö usaldusväärsuse suurendamiseks pidas töö autor kogu uurimisperioodi vältel uurimispäevikut, mis aitas hoida protsessi läbipaistvana (Laherand, 2010). Käesoleva magistritöö raames uurijapäevikut ei analüüsitud, kuid oli heaks abivahendiks enese reflekteerimiseks, mis aitas saada paremaks intervjuueerijaks. Väljavõte uurimispäevikust on esitatud lisas 2.

Andmeanalüüs

Käesoleva magistritöö raames kogutud andmeid analüüsiti induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi teel, mille puhul ei järgita eelnevalt teadaolevaid teoreetilisi seisukohti, vaid saadav informatsioon saadakse otse uuritavalt ning antud meetodi abil tuleb kõige paremini esile uurimuses osalejate mõistmine ja tõlgenduste uurimine (Laherand, 2010). Andmeanalüüs viidi läbi kolmes etapis, milleks olid intervjuu transkribeerimine, kodeerimine ja kategooriate moodustamine. Järgnevalt on välja toodud andmeanalüüsi etapilised kirjeldused.

Andmete transkribeerimine

Lähtudes käesoleva uurimistöö eesmärgist välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest ning millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest, pakub induktiivne kvalitatiivne sisuanalüüs võimalust uurida ja mõista uuritavate tõlgendusi (Kalmus *et al.*, 2015). Intervjuude helifailid laeti ülesse Foneetikakeskuse veebiprogrammi „Veebipõhine kõnetuvastus“ (Olev & Alumäe, 2022), mis koostas üleslaaditud helifailist transkribeerimiseks tekstifailid ning mis saadeti e-kirjaga töö autorile. Transkriptsiooni õigsust kontrolliti ja parandati vead. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt 3 tundi. Transkriptsiooni pikkuseks oli keskmiselt 7 lehekülge, mis oli vormistatud kirjastiil Times New Romaniga, kirja suurusega 12 ja reavahega 1,5. Transkriptsioone oli kogumahu 66 lehekülge. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati andmeanalüüsi käigus uuritavate nimed pseudonüümidega.

Kodeerimine

Sisuanalüüs kogutud andmetega viidi läbi andmetöötlusprogrammiga QCMap, kus asuti üleslaaditud transkriptsiooni tekstifaile kodeerima. Kvalitatiivse sisuanalüüsi osa on kodeerimine, mille eesmärgiks on märkida ära tähenduslikud lõigud, laused ja sõnad millele antakse nimetus ehk kood (Kalmus *et al.*, 2015). Lisaks võimaldas kodeerimine võtta teksti osadeks ja erinevaid tekstiosasid mõista (Linno, *s.a*). Enne kodeerimist luges töö autor korduvalt läbi transkriptsioonid, et tunnetada ja mõista tulenevalt uurimisküsimustest intervjuude sisu ja terviklikkust (Laherand, 2010). Olulisteks üksusteks antud uurimistöös olid teksti osad, mis olid sisulises vastavuses uurimisküsimustega. Tõstmaks uurimuse usaldusväärsust, teostas autor korduvkodeerimise kaks nädalat hiljem (Linno, *s.a*). Pärast kahekordset kodeerimist täpsustusid koodid, mis võimaldas leida tekstist veel tähenduslikke üksuseid. Korduv kodeerimise käigus muudeti koodide sõnastusi.

Magistritöö usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerija abi, kellega kodeeriti esimene intervjuu, et määratleda ühine lähenemisviis (Busetto *et al.*, 2020). Pärast kodeerimist vaadati töö autori ja kaaskodeerijaga kodeerimistulemused üle. Töö autori ja kaaskodeerija poolt loodud koodid kattusid ning seejärel sõnastati kõige sobilikumad koodid, näiteks kood teistega suhtlemine koondati koodi sotsialiseerumine alla. Seejärel liikus töö autor edasi järgmise etapi juurde.

Saadud koodid koondati vastavalt sisu sarnasusele ala- ja peakategooriateks. Esimese uurimisküsimuse „*Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest?*“ juurde tekkis kaks peakategooriat. Teise uurimisküsimuse „*Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest?*“ juurde tekkis kolm peakategooriat. Kategooriate moodustamine on näidetena välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. Andmeanalüüsi põhjal kategooriate kujunemine esimese uurimisküsimuse „Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest?“ kohta.

Alakategooria	Peakategooria
Erinevustega arvestamine	
Teineteiselt õppimine	Positiivne suhtumine kaasamisse
Kaasamise olulisus õpilase tulevikuks	
Sotsialiseerumine	
Ühtekuuluvustunne	
Õpetajate kahtlevad arvamused	Kahtlused kaasava hariduse rakendamisel

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest ning millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest. Saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, lähtudes andmeanalüüsi käigus moodustunud peakategooriatest ja alakategooriatest. Esimesena vaadeldakse õpetajate arvamusi eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest ning teisena õpetajate arvamusi eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest. Tulemuste ilmestamiseks kasutatakse tsitaate uuritavatelt, mille lõppu on lisatud sulgudes tsitaadi autori pseudonüüm. Tsitaatide lühendamisel on välja jäetud teksti tähiseks tingmärk /.../.

Õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest

Esimese uurimisküsimuse „*Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest?*“ vastustest moodustus andmeanalüüsi käigus kaks peakategooriat: positiivne suhtumine kaasamisse ja kahtlused kaasava hariduse rakendamisel.

Positiivne suhtumine kaasamise moodustus viiest alakategooriast: erinevustega arvestamine, teineteiselt õppimine, kaasamise olulisus õpilase tulevikuks, sotsialiseerumine ja ühtekuuluvustunne.

Erinevustega arvestamine

Küsitletud õpetajad peavad oluliseks erinevuste mõistmist ja HEV (hariduslike erivajadustega) õpilastega arvestamist. Intervjueeritavad tõid välja, et erivajaduseta õpilaste jaoks on HEV õpilaste kaasamine samuti väga tähtis, sest seeläbi õpivad nad endast erinevate inimestega arvestama, tolerantsust, kannatlikkust ja empaatiat. Uuritavad rõhutasid, et erivajaduseta õppija jaoks on koos HEV õpilastega õppimine võimalus kogeda juba koolis mudelit ühiskonnast, kus elavad erinevad inimesed, kes mõistavad maailma ja selles toimuvat erinevalt ning on teistsuguse võimekusega. Õpilaste jaoks on see loomulik protsess, millega koos kasvatakse järk-järgult. Erinevate õpilaste kaasamine koolihariduses annab õpilastele eelise erinevuste aktsepteerimisega elus paremaks toimetulemiseks, avardab maailmapilti ja loob eeldused individuaalseks mitmekülgseks arenguks.

/.../ kui kaasata eriklassilapsi tavaklassi siis ka tavaklassi lapsed õpivad kannatlikkust. Nad õpivad ootamist. Nad õpivad empaatilisema olema, ehk nad on kaasatud rohkem aitamisele kui sellele, et kõrvaltvaataja olla. Nad oskavad rohkem märgata inimeste toimetuleku juures neid edusamme ja seda, et midagi tuleb paremini välja, kui tal eile tuli ja seda, et kõik ei tee asju ühtemoodi /.../ (Erika).

Teineteiselt õppimine

Uuringus osalenud leiavad, et suurtes õpigruppides tavaõpilaste seas töötamine motiveerib HEV õpilasi positiivselt. Nii saavad nad omandada või rakendada oskuseid, mida nad eriklassis õppides ei kogeks. Suures klassis õppimine aitab HEV õpilasel tavaõpilast jälgides ja hiljem iseseisvalt katsetades uusi oskusi omandada.

/.../ tihtipeale suurte õpigruppide õpilased motiveerivad eriklassi õpilasi omandama või rakendama teatud oskuseid, mida võib-olla eriklassis nad ei saaks rakendada /.../ (Erika).

Kaasamise olulisus õpilase tulevikuks

Vastanud õpetajate sõnul jääks HEV õpilastel ainult väikeklassis õppides puudu kogemusest töötada suures kollektiivis, sest oluline on harjutada neid toimima ühiskonna osana.

Täiskasvanuna võib neil sellisel juhul tekkida probleeme kollektiivis toimetamisel, sest nad ei ole

saanud harjuda eluga, mis neid tegelikkuses täiskasvanuna ees ootab. Uuritavad toovad välja, et kollektiivis olemine tagab õpilase toimetuleku ka muudes eluvaldkondades nagu näiteks teatris, kinos, suurematel ja rahvarohkematel üritustel. Edaspidiseks eluks ja samuti töömaastikul toimetulemiseks annab see hea aluse. Oma vastustes toovad õpetajad välja veel selle, et olles eriklassi õpilane või üks-ühele õppija, on tulevikus üleminek suuremasse kollektiivi raskem ja valulisem ning mõnele kohati isegi ületamatu. Seda saab ennetada samm-sammult tavaklassi kaasamisega harjutades, et üleminek oleks sujuv, mis omakorda tagab parema toimetuleku suuremas kollektiivis ja ka tavaklassis.

/.../ Ma arvan, et see vajadus on olemas, sest tegelikult neil väikeklassi õpilastel on tulevikus ka vaja elus edasi toimetada, et kui nad ongi, eluaeg lihtsalt seal väikeses klassis siis nad mingil määral ei saagi pärast hiljem ka võib-olla hakkama, et kui ikkagi nähakse seda võimalust, et nad saaksid hakkama seal suures klassis, siis ma näen, et harjutamise käigus läheb paremaks ja nad sotsialiseeruvad paremini /.../ (Anu).

Sotsialiseerumine

Uurimistulemustest selgus, et õpetajate arvamusel on HEV õpilaste sotsialiseerumine oluline õpilase enda heaolu nimel. Selliselt õpib HEV laps enda emotsioone kontrollima, teistega arvestama, enda soove ja tahtmist väljendama. Samuti peetakse oluliseks HEV õpilaste täisväärtuslikku kaasamist klassiellu, sealhulgas ühisüritustesse ja õppekäikudele. Õpetajad leiavad, et sotsiaalsete oskuste arenedes on HEV õpilasel suurem võimalus tulevikus iseseisvalt hakkama saada.

/.../ Ma arvan, et sotsialiseerumine kaastellega on väga oluline. On inimesi, kes ütlevad, et laps üleüldiselt ei vaja teisi lapsi selleks, et sotsialiseeruda, siis mina olen ikkagi arvamusel, et vajab. Kui me tahame, et õpilane õpiks teiste inimestega arvestama, enda emotsioone kontrollima, enda soove avaldama või ka arvamust jagama, siis meil on vaja sotsialiseeruda /.../ (Riina).

Ühtekuuluvustunne

Intervjueeritud õpetajad näevad, et kaasamine aitab tekitada ühtekuuluvustunnet. Tavaklassi õpilastel on aga oluline kogeda, et meid ümbritsevas maailmas on palju erinevaid inimesi, kes kõik kuuluvad meie hulka ning HEV õpilased saavad osaleda rühmatöodes ja aruteludes, mis loob teadmise, et oleme kõik ühe kooli õpilased. Õpetajate vastustest selgub, et ühtekuuluvustunne ei sünni üleöö, seda tuleb samamoodi harjutada kui korrutustabelit. See algab sealt, kus ulatame käe, et aidata üksteist.

/.../ Väikeklassi õpilased näevad siis ka oma ümber seda teist pilti laiemalt. Saavad osaleda aruteludes ja teha rühmatöid. Muidu väikeses klassis on seal võib-olla kuidagi individuaalsem üks-ühele õppimine, suuremas grupis näevad nad ka seda grupidünaamika toimimist /.../ (Anu).

Kahtlused kaasava hariduse rakendamisel alla moodustus üks alakategooria, milleks oli õpetajate kahtlevad arvamused.

Õpetajate kahtlevad arvamused

Mõned uuringus osalenud õpetajad ütlesid, et vahel on HEV õpilaste kaasamine vaimselt keeruline. HEV õpilastega töötamise kohta õpitu ja metoodikate rakendamine ei pruugi anda alati loodetud tulemusi. Ehkki seaduses on HEV õpilaste kaasamine kirjeldatud, on nende praktikas kaasamine oluliselt keerulisem. Uuritavad õpetajad kinnitasid, et parim on õpilasele õppida kodulähedases koolis, kuid vastustest selgus, et praegune ühtne klassiruumi mudel ei pruugi olla sobiv kõigile erinevate vajadustega õpilastele.

/.../ Mõnes riigis on seda ju katsetatud ja on tõdetud, et see ei toimi nii nagu tahaks ja meie siis nüüd katsetame jälle uuesti seda, et veenduda, et see asi ei toimi tegelikult nii nagu praks /.../ (Liina).

Uurimistulemustest lähtuvalt saab välja tuua, et õpetajate arvamused kaasava hariduse rakendamise kohta on erinevad. Uuritavad on ühelt poolt seisukohal, et kaasav haridus on oluline erivajadustega õpilastele sotsialiseerumiseks ning aitab kaasa mitte erivajadustega õpilastel kujundada mõistvat suhtumist ja arendada empaatiavõimet, mille tulemusel muutuvad õpilased sallivamateks ja mõistvamateks. Ühises klassiruumis õppides areneb õpilastel paremini välja ka ühtekuuluvustunne. Teiselt poolt esines vastanute hulgas aga ka kahtlevaid arvamusi kaasava hariduse rakendamise kohta. Uuritavad leidsid, et kaasava hariduse rakendamine peaks olema individuaalsem, lähtudes õpilase vajadustest.

Õpetajate arvamused kaasamist mõjutavatest teguritest?

Magistritöö teise uurimisküsimuse “*Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest?*” vastustest moodustus

andmeanalüüsi käigus koodide põhjal kolm peakategooriat: kaasamist toetavad tegurid, kaasamist takistavad tegurid ning koolijuhi ja omavalitsuse mõju kaasamisele.

Kaasamist toetavad tegurid peakategooriast moodustus neli alakategooriat õpetajate roll kaasava hariduse rakendamisel, tugispetsialistide tugi, toimiv koostöö lapsevanematega ning koolikultuur ja -väärtused.

Õpetaja roll kaasava hariduse rakendamisel

Vastanud õpetajad toovad välja õpetaja tähtsaima rollina märkamist ning koostööd õpilase pere ja tugispetsialistide vahel, et toetada last parimal viisil. Küsitluses osalenud peavad kõige olulisemaks õpetaja tahet HEV õpilasi kaasata, teema ja protsessiga tegeleda. Õpetaja on esimene, kes õpilast märkab ja saab teda toetama asuma. Õpetaja suhtlemisvalmidus HEV õpilase perega mängib suurt rolli õpilase kaasamise õnnestumisel.

/.../ Õpetaja kõige suurem roll on märgata, sest tema võib olla esmane inimene, kes võib kokku puutuda olukorraga, mis vajab tugispetsialistide sekkumist. Et olla avatud, märgata, vajadusel anda informatsiooni edasi ja tegeleda selle teemaga. Esmane filter õpilase, info ja kõige vahel ongi õpetaja, kes näeb õpilast tegelikult kõige rohkem /.../ (Erika).

Tugispetsialistide tugi kaasava hariduse rakendamisel

Uuringus küsitletud õpetajad hindavad tugispetsialistide rolli kaasava hariduse rakendamisel väga kõrgelt. Intervjueeritavad osundasid, et tihe koostöö tugispetsialistidega loob keskkonna, milles on HEV õpilase kaasamine ka tulemuslik. Oluliseks peetakse tugispetsialistide kaasamist ka tundide vaatlemisel ning HEV õpilase kaasamise edukus sõltub suuresti ka tugispetsialisti poolse tegevuskava koostamisest. Uuritavad rõhutasid, et tugispetsialist on vajalik nii tavaõpilasele, HEV õpilasele, õpetajale kui ka lapsevanematele.

/.../Kui erivajadusega laps on klassi, siis ma arvan, et tegelikult ideaalne olekski see, kui kord nädalas tugispetsialistid ja õpetajad omavahel kokku saaksid, arutaksid näiteks, et kuidas meil läheb, et mis läks hästi, mis läks halvasti, kuidas saab paremini. Igaüks näeb seda last erinevalt ja siis saab jagada neid soovitusi ja kogemusi, mis antud õpilasele paremini sobib /.../ (Anu).

Tugispetsialistidelt oodatakse toetust nii probleemide lahendamisel kui ka õpetajate ja õpilaste toetamisel.

/.../ üks tugispetsialistid eelkõige peavad siis neid haavu siduma, mis on õppetöö käigus tekkinud ühtedele ja teistele osapooltele. Psühholoogi juures käivad mitte ainult erivajadusega lapsed, kellele on see meede Rajaleidja poolt ette kirjutatud, vaid ka need lapsed, kes on

psühhotrauma saanud, selle tõttu, et nad on olnud sunnitud õppetöös olema koos erivajadusega lastega/.../ (Eve).

Toimiv koostöö lapsevanematega

Uuritavad näevad, et HEV õpilase eduka kaasamise võti on mitmekülgne koostöö ning üks olulisemaid on uuringus osalenud õpetajate sõnul vanemate valmisolek. Ennekõike ootavad õpetajad vanematelt mõistmist ja toetust. Intervjueeritavad tõid välja, et lapsevanema rolli tähtsus on just info jagamisel õpetajaga ja usaldus, et õpetaja saaks olla HEV õpilase jaoks kooliteel tema vajadustest lähtuvalt toeks. Vastustest selgub, et lapsevanemate ning kooli vahel annab head eeldused paremate õpitulemuste saavutamiseks.

/.../ Number üks on usaldus, et algus võib olla raske, ma tean, ma olen ka näinud seda, see heik on väga keeruline, kui tuleb ikkagi selline otsus või teade, et lapsele on vaja pakkuda lisatuge või on vaja vähendada mahtu ja teha niisuguseid spetsiifilisi otsuseid, et last aidata/.../ (Signe).

Koolikultuur ja väärtused

HEV õpilaste kaasamine õnnestumiseks on õpetajate sõnul oluline kogu koolipere positiivne meelestatus nende õpilastega töötamisel. Uuritavad rõhutasid kui oluline on kõigi mõista, et kool peab olema turvaline keskkond iga õpilase jaoks. Koolipere võime hoida ühtekuuluvustunnet määrab kaasava hariduse rakendamise õnnestumise. Intervjueeritavad rõhutasid, et kaasamise aluseks on tugev koolikultuur, ühtekuuluvus tunne ja ühised väärtused, mille nimel koos tööd tehakse. Oluline on väärtustada igat õpilast ja luua talle sobilikud õpi -ja kasvatustingimused.

/.../ tegelikult meil tuleb kaasamine väga hästi välja, tõesti meie eelis on see, et me oleme värske ja alustav kool, kus me saame ise luua need normid, mitte ei ole meie õpetajad kuskil vanas rutiinidega, oma seaduste ja õigustega koolis. Meil on võimalik teha täpselt nii, nagu meie parimaks peame ja kui tuleb õpetaja, siis see ongi meie ja tema normaalsus /.../ (Paula).

Sellest lähtuvalt saab öelda, et kaasava hariduse meetodite rakendamise edukus sõltub mitmekülgsest kaasamisest ja koostööst. Erinevate osapoolte omavaheline infovahetus ja teineteise toetamine määravad, kui võrd tulemuslikult HEV õpilase kaasatus ja tema nii akadeemiliste võimete kui ka sotsiaalsete oskuste arendamine õnnestub. Kui kool võtab eesmärgiks erinevate võimete õpilaste kaasatuse normaliseerimise, siis on suurem võimalus kaasava hariduse rakendamise tegelik toimimine.

Kaasamist takistavad tegurid peakategooriast moodustus viis alakategooriat: õpetajate vähene ettevalmistus, ressursi puudus, seadusandlik regulatsioon, õpetajate negatiivsed hoiakud ja lapsevanemate hoiakud.

Õpetajate vähene ettevalmistus

Uurimuse käigus ilmnes, et õpetajad on läbinud erinevaid HEV õpilaste kaasamise teemalisi koolitusi, kuna ilma selleta on raske oma igapäevatoos toime tulla. Õpetajad leiavad, et kursuste läbimine on andnud nii teadmisi, oskusi kui ka enesekindlust. Kuigi õpetajad on toetavaid koolitusi läbinud, ei hinda uuringus küsitletud õpetajad oma ettevalmistust piisavaks. Vastustest ilmnes, et õpetajaõppes on kaasava hariduse õpe puudulik ning see osa vajab õpetajahariduses ülevaatamist. Õpetajaõppesse peaks olema integreeritud nii eripedagoogiliste kui ka sotsiaalpedagoogiliste baasteadmiste omandamine.

/.../ Muidugi vajaks juurde koolitusi, koolitusi oleks ikka väga vaja, et mida teha, kui klassis on haridusliku erivajadusega õpilane. Sellised kursused võiks olla õpetajakoolituse sees, kohe täiesti eraldi blokina, et kui me saame täna neid üldpedagoogilisi aineid, siis neile lisaks võiks olla erivajadusega lastega töötamise ained /.../ (Katrin).

Ressursi puudus

Küsitlusele vastanud õpetajate sõnul on puudu nii õpetajatest, logopeedidest, psühholoogidest, eripedagoogidest ja abiõpetajatest, kelle olemasolust sõltub suuresti HEV õpilaste kaasamine. Kui eelnimetatud spetsialistid oleksid kättesaadavamad, oleks HEV õpilastega tegelemine tulemuslikum ning lihtsam. Õpetajad tõid välja, et koolides on klassikomplektid väga suured ning tihtipeale on juba ainuüksi ruumipuudusest tingitult HEV õpilase kaasamine raskendatud.

/.../ Sama lugu ikkagi, et kuidagi meelitada noori õpetajaks ja tugispetsialistideks õppima. Tugispetsialiste ei ole, abiõpetaja palk on nii niru, et see, kes vähegi krapsakam on, see leiab kuskilt mujalt parema palgaga töö/.../ (Signe).

Seadusandlik regulatsioon

Intervjueeritavate sõnul on õppekavad liialt kindlasõnalised ja ei ole piisavalt ruumi paindlikkusele, et neid rakendada HEV õpilase personaalsetest vajadustest lähtuvalt. Kui HEV õpilasi tavaklassi kaasata, peaks olema siiski võimalik arvestada õpilase eripäradega ja rakendada näiteks diferentseeritud hindamist või muud kohandust. Õpetajad näevad vajadust võimalusel erinevaid õppekavade vorme omavahel kombineerida selliselt, et HEV õpilase arengule oleks positiivne mõju. Õpetajad tunnevad ennekõike muret selle üle, et kuigi HEV õpilased, keda on

kogu õppetöö jooksul on saatnud kohandused või kes on õppinud vähendatud mahus, jõuab siiski põhikooli lõpueksamitel hindamisele samadel tingimustel nagu erivajaduseta õpilased, mis võib tingida HEV õpilaste ebaõnnestumise lõpueksamitel.

/.../ asi on ikkagi meie riiklikus õppekavas, et ega nad väga palju painduma ei anna, kui me räägime nüüd ikkagi üldõppest siis meil on ikkagi õpiväljundid, mis on väga selgesõnalised ja seal ikkagi palju paindumismaad ei ole, et saaksid teha nii-öelda seda, mis sobiks kõikidele, et ta sobiks sellele lapsele, kes on üliaktiivne, sobiks sellel lapsel, kes on üliandekas või sellele lapsele, kes on vaimselt väga väikeste võimetega. Ega ta palju painduma ei anna, sul on punkt, kuhu sa pead jõudma ja selle nimel, et tänane õppekava on selline, nagu ta on /.../ (Katrin).

Uuritavad leiavad, et kaasamist tuleb muuta individuaalsemaks ning õpilasi kaasates on vaja mõista ja välja selgitada, kas õpilane suudab olla kaasatud ühtses klassiruumis või väikeklasse luues tuleb arvestada sellega kas kõik HEV õpilased saavad õppida ühes klassiruumis. Samuti leiavad õpetajad, et riigi ülesanne kaasava hariduse parandamiseks on koolitada rohkem spetsialiste.

/.../ Riik on juba ka tegelenud, loonud seaduseid, andnud ette reeglid, mida kõike võib-olla ei saa alati täita nii nagu peaks. Tuleks mõista, et see kaasamine on nii individuaalne ja võib-olla oleks vaja näha seda natukene laiemana /.../ (Anu).

Õpetaja negatiivsed hoiakud

Vastanud tõid välja, et HEV õpilase kaasamise õnnestumine sõltub paljuski õpetajast: kas õpetaja soovib, tahab või on valmis HEV õpilast õpetama. Vastustest ilmneb, et kõik õpetajad ei ole ka üldse sobilikud HEV õpilast õpetama. Kui õpetaja ei soovi lisaoskusi ja pädevusi omandada HEV õpilasega tegelemiseks, ei õnnestu ka kaasamine. HEV õpilaste õpetamine ja tavaklassi kaasamine on väljakutseid täis ülesanne. See nõuab teadmisi, pühendumust, oskusi ja pädevusi, mida tuleb tihtipeale ise omandada. Sellesse ei ole paraku kõik õpetajad valmis panustama, mis omakorda seab koolis kaasamise keerulisse olukorda kõikide osapoolte jaoks.

/.../ Kõigile õpetajatele ei sobi. Kõik õpetad ei ole ka pädevad õpetama erivajadusega lapsi /.../ (Eve).

Õpetajate negatiivse suhtumisena kaasamisse tõid õpetajad välja, et HEV õpilaste sildistamine ja vääritimõistmine võib viia selleni, et õpetajad peavad õpilasi ebapädevateks või isegi häirivateks, arvestamata nende käitumise põhjuseid. Mõned õpetajad tunnevad survet teha tugispetsialisti või sotsiaalpedagoogi tööd, selle asemel, et keskenduda oma aineõpetaja erialasele tööle. Samuti tunnevad õpetajad seda, et kaasav haridussüsteem võib asetada õpetajatele, kes

peavad töötama nii tava-kui ka erivajadustega õpilastega ülemäärase koormuse. Osa õpetajaid on seisukohal, et teatud erivajadustega õpilasi tuleks koolitada eraldi, sest see annaks nende arenguks paremad võimalused. Õpetajad tõid välja, et on õpetajaid, kelle negatiivne suhtumine HEV õpilastesse takistab neil mõista HEV õpilaste iseärasusi ning erineva käitumise tegelikke põhjuseid. Mõni õpetaja tõi välja, et kui nad on HEV õpilastega tegelemiseks vajaliku koolituse läbinud, tunnevad nad survet, et peavad tegema sotsiaalpedagoogi või tugiisiku tööd, mis raskendab neil oma põhitööle keskenduda. Õpetajad tunnevad, et nende niigi suur töökoormus suureneb veelgi, kui nad peavad lisaks erivajadusteta õpilastega töötamisele rakendama erinevaid meetodeid ja teadmisi, et HEV õpilasi edukalt õppetöösse kaasata. Osa vastanutest on seisukohal, et teatud HEV õpilasi on vaja õpetada siiski erivajaduseta õpilastest eraldi, et see annaks nende arengule paremad väljavaated.

/.../Väga ebapopulaarne arvamus, aga minu meelest kaasav haridus ei tööta/.../ (Paula).

Lapsevanemate negatiivsed hoiakud

Õpetajate sõnul on lapsevanemaid, kes ei mõista oma lapse erivajadusi, mistõttu on koostöö raskendatud. Uuritavad tõid välja, et vahel ei usalda lapsevanem ei õpetajat ega tugispetsialisti, teinekord ei pruugi lapsevanem üldse olla valmis tunnistama oma lapse erivajadust ning ei taha, et last teistmoodi koheldaks. Samas leidub õpetajate sõnul lapsevanemaid, kes ei ole valmis lubama oma lapse kaasamist tavaõppeklassi minevikus osaks saadud negatiivsete kogemuste tõttu. Samuti nimetavad õpetajad erivajaduseta laste vanemaid, kes suhtuvad HEV õpilastesse negatiivselt ning nende hoiakud kanduvad üle nende lastele, väljendudes klassikollektiivis HEV õpilaste kahjuks.

/.../ tihtipeale tekib probleem just sealt, et vanemad varjavad teatud asju, kas siis tahtlikult või teadmatuselt, mis ei jõua ei õpetajani, koolini ega tugispetsialistideni ja mis väga tugevalt raskendab probleemi lahendamist /.../ (Erika).

Koolijuhi ja omavalitsuse mõju kaasamisele peakategooriast moodustus kaks alakategooriat: koolijuhi roll kaasava hariduse rakendamisel ja omavalitsuse roll kaasava hariduse rakendamisel.

Koolijuhi roll kaasava hariduse rakendamisel

Intervjueeritavate sõnul on tähtsaim koolijuhi valmidus ja positiivne suhtumine HEV õpilaste kaasamisse. Uuritavad rõhutavad, et koolijuhi ülesanne on olla teejuht ja eeskuju ülejäänud

kooliperele, et HEV õpilaste kaasamine oleks õpetajatele kas vastuvõetavam või lihtsam.

Õpetajad ootavad koolijuhilt koostööd ja suhtlust teiste ümbruskonna koolidega ja erinevate spetsialistide palkamist koolikollektiivi.

/.../ Koolijuhi pädevus on kindlasti leida parimad spetsialistid ja teha koostööd teiste kohalike koolidega /.../ (Maarika).

Omavalitsuse roll kaasava hariduse rakendamisel

Õpetajate sõnul on omavalitsuse roll koolide rahastamine ning mõistmine, et spetsialistide ja eriti tugispetsialistide palkamiseks peab leidma vajalikud vahendid. Selleks on vajalik ka omavalitsuses HEV õpilaste kaasamise vajalikkust mõistvate ametnike hulk. Uuritavad tõid välja, et omavalitsus peab tagama konkurentsivõimelise palga tugispetsialistidele, et sellele tööle sobilikel inimestel oleks jätkuvalt motivatsiooni HEV õpilastega töötada.

/.../ kohalik omavalitsus peab samamoodi mõistma, miks on meil vaja tugispetsialiste, eesotsas just abiõpetajate näol või logopeede ja psühholooge, et mitte nii jäigalt piiritlema, palju neid koolis peab olema /.../ (Riina).

Vastanud pakkusid välja, et on vajadus luua nii kooli, omavalitsuse kui riigi tasanditel tugigruppe, kus õpetajad, spetsialistid ja lapsevanemad saaksid vahetada infot, et teineteist ja HEV lapsi toetada.

/.../ kui oleks minu teha, siis ma teeks vanematele koolitusi riigi tasandil. Kui on laps saanud diagnoosi või kui on laps saanud teate, et ta kuulub väikeklassi, siis kuidas saab peret toetada ja kooliga koostööd teha, sest kokkupuutes selliste vanematega tihtipeale jääb mulje, et lapsevanemad ongi teadmatuses /.../ (Erika).

Tulenevalt uuringu tulemustest saab kokkuvõtteks öelda, et õpetajate oluline roll on märkamisel. Eriti oluliseks peeti esimese klassijuhataja märkamist, kellel on võimalus märgata õpilaste erivajadusi oma ainetundides. Siinkohal tõid uuritavad välja, et suurt abi kaasava hariduse rakendamisel nägid uuritavad tugimeeskonnal, kellel on uuritavate nägemusel roll õpetajate regulaarsel juhendamisel, õpilaste erivajaduste väljaselgitamisel ja õpilast toetava tegevusplaani koostamisel. Õpetajad näevad, et tõhusa toetamise ja õpilase arengu tagab hea koostöö nii kooli ja pere vahel. Lisaks ootavad õpetajad lastevanematelt usaldust. Kaasava hariduse rakendamise takistava tegurina tõid uuritavad välja, et HEV õpilastesse eelarvamustega suhtumine võib viia selleni, et õpetajad peavad õpilasi ebapädevateks või isegi häirivateks, arvestamata nende käitumise põhjuseid. Samuti tunnevad uuritavad survet teha tugispetsialisti tööd ning seetõttu ei saa keskenduda oma aineõpetaja erialale. Uuritavad tõid välja kaasamist

toetavate teguritena koolitustel osalemise, kus omandatakse vajalikke teadmisi, oskusi ja enesekindlust, et toetada erivajadustega lapsi nende hariduslikus arengus. Samas negatiivsete teguritena kaasava hariduse rakendamise juures töid uuritavad välja, et vaatamata koolitustele ei ole neil piisavat ettevalmistust kaasava hariduse rakendamiseks ning õpetajaõppes on kaasava hariduse rakendamise valdkond puudulik. Spetsiaalsete oskusteta on raske oma igapäevatoos toime tulla. Uuritavad töid välja, et eduka kaasamise aluseks on tugev koolikultuur, ühtekuuluvus tunne ja ühised väärtused, mille nimel ühiselt tööd tehakse.

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest ning millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest. Käesolevas peatükis võrreldakse uurimistulemusi töös esitatud teoreetiliste lähtekohtadega, antakse ülevaade töö piirangutest ning osutatakse saadud tulemuste rakendamise võimalustele.

Magistritöö esimese uurimisküsimuse „*Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest?*“ tulemusena ilmnes, et õpetajatel on kaasavasse haridusse nii positiivne kui ka negatiivne suhtumine. Kaasava hariduse positiivse küljena nägid uuritavad, et eriklassi õpilaste kaasamisel tavaklassi on õppimine mõlemapoolne. Tavaklassi õpilased õpivad kaaslastega rohkem arvestama, olema kannatlikumad ja empaatilisemad. HEV õpilane aga mudeldab teiste õpilaste tegevusi ja õpib uusi oskusi. Sama toovad välja ka Kivirand jt (2020) ning Symeonidou (2018), et kaasava hariduse puhul on oluline hariduslike erivajadustega ja erivajadusteta õpilaste omavaheline suhtlemine, kuna kaasatud keskkonnas võivad erivajadustega õpilased olla akadeemiliselt ja sotsiaalselt võimekamad kui erikooli õpilased. Samuti pidasid uuritavad väga oluliseks õpilaste kaasamist sotsialiseerumise eesmärgil, et arendada suhtlusoskust. Uuritavad töid välja, et õpilane õpib kaaslastega suhtlemist, oma emotsioone kontrollima ja arvamust jagama. Uuritavad pidasid ka oluliseks, et eriklassi õpilased ei tunneks end kõrvalejäetuna. Symeonidou (2018) ning Rapp ja Corral-Granados (2021) toovad välja, et HEV õpilased oleksid sotsiaalselt kaasatud ja osaleksid koos teiste õpilastega kõikides kooli ja klassi tegevustes. Little jt (2022) toovad välja, et positiivne suhtumine HEV õpilastesse on loonud aluse kaasava hariduse suurenemisele ning on toonud kaasa erivajadustega

õpilaste sotsiaalse kaasamise kaasavas klassiruumis. Uuritavad tõid välja, et kui õpilane on eriklassis ja talle pööratakse individuaalsemat tähelepanu, siis võib tulevikus tekkida olukord, kus õpilasel on suures kollektiivis keeruline toime tulla. Tavaklassis tuleb HEV õpilasel kokku puutuda ühiskonnas esinevate kaaslaste tüüpidega ja see aitab tal kohanduda edasiseks eluks. Seega saab öelda, et HEV õpilaste kaasamine on õpilaste sotsialiseerumisele kasulik, läbi mille arendatakse erinevaid sotsiaalseid oskuseid. Sellest tulenevalt saab järeldada, et HEV õpilaste kaasamisele tavaklassi peaks edaspidi rohkem tähelepanu pöörama, sest see mõjub positiivsena sotsialiseerumisele ja ühtekuuluvustunde tekkimisele.

Siiski selgus uurimusest, et õpetajad ei ole kindlad kaasava hariduse sobilikkusest kõikidele HEV õpilastele ning leiavad, et siiski tuleb lähtuda õpilase individuaalsest vajadusest. Kaasava hariduse pooldajad leiavad, et HEV õpilane peaks õppima tavaklassis. Samas tuleb jälgida, kas HEV õpilasel on võimalik omandada õpitulemused lähtuvalt oma eripäradest ja arengutasemest, kui ta õpib tavaklassis (Hornby, 2014). Uurimistulemustest ja teooriast lähtuvalt saab öelda, et HEV õpilast on võimalik tavaklassi kaasata, kui õpetaja on valmis lähtuma õpilase eripäradest ning õpetajal on piisavalt julgust ja oskusi õpilase toetamiseks.

Magistritöö teise uurimisküsimuse „*Millised on õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest?*“ tulemustest ilmnes, et suur abi kaasava hariduse rakendamisel tuleb tugimeeskonnalt, eriti HEV õpilaste puhul. Õpetajad näevad tugispetsialistide rolli õpetajate juhendamisel, õpilaste erivajaduste väljaselgitamisel ja õpilast toetava tegevusplaani koostamisel. HEV õpilaste toetamiseks on erinevaid tugimeetmeid, mille rakendamise eesmärgiks on parandada õpilaste toimetulekut koolis. Läbi tugimeetmete rakendamise saab HEV õpilane teadmisi ja oskusi, et olla võimalikult iseseisev (Kaska & Anspal, 2016; Hornby, 2014). Tõhusa õpilase toetamise tagab järjepidev koostöö õpetaja ja tugispetsialisti vahel, mis on aluseks, et õpilane omandab vajalikud õpitulemused. Õpetajad toovad uuringus välja, et riigil on suur vastutus ja ülesanne koolitada spetsialiste ning vaadata üle rahastust, kuna kaasava hariduse rakenduse üheks suureks takistuseks on spetsialistide puudus. Uuritavad tõid välja, et puudus on õpetajatest, eripedagoogidest, logopeedidest, psühholoogidest ning abiõpetajatest, kuid tugipersonali suurendamine ning spetsialistide koolitamine aitaks kaasava hariduse rakendamisele kaasa. Õpetajad toovad välja, et piisavaks tööks HEV õpilastega, ei jätku nii materiaalseid kui ka inimressursse, eriti tugipersonali. Seega töö autori arvates on tugispetsialistide ja tugimeetmete

võimaluste suurendamiseks oluline riiklik tellimus tugispetsialistide koolitamisel ning kohaliku omavalitsuse tasandil leida võimalusi tekitada spetsialistile töötamist motiveeriv palgafond.

Lisaks tugimeeskonnale toovad õpetajad välja ka perekonnaga koostöö olulisuse. Hea koostöö perekonnaga toetab kaasava hariduse rakendamist. Uuritavad tõid välja, et koostöö lastevanematega ning nende poolne mõistmine ja usaldus on heaks eelduseks, et laps saab õigel ajal koolis vajalikku tuge. Selleks, et kaasavat haridust veel tõhusamalt rakendada oleks vaja luua tugigruppe, vestlusringe ning koolitusi nii perekondadele kui ka õpetajatele ja tugispetsialistidele, et teineteiselt õppida ning nõu ja tuge saada.

Õpetaja valmisolek HEV õpilastega töötada sõltub kooli juhtkonna kujundatud seisukohtadest ja valmisolekust kaasava hariduse meetodite rakendamiseks. Nii kooli õpetajate kui ka juhtkonna positiivne suhtumine HEV õpilaste kaasamise kandub üle ka tavaklassi õpilastele ning seeläbi luuakse paremad tingimused HEV õpilastele sõprussuhete loomisele kui ka klassikollektiivi tegevustes kaasamisel.

Uuritavad tõid välja, et piisavad teadmised ja oskused HEV õpilasega tegelemiseks ja õpetamiseks annavad õpetajatele enesekindlust. Uuringus osalenud leidsid, et õpetajakoolituse põhiõppe programm vajaks parendamist ning täiendamist, sest haridusmaastik on kiiresti muutuv ning ilma vajalike teadmiste ja oskusteta on keeruline kaasavat haridust rakendada. Uute teadmiste saamiseks on uuritavad osalenud erinevatel täiendkoolitustel. Mitmed õpetajad osalevad täiendkoolitustel just seetõttu, et kompenseerida puudulikke eripedagoogilisi teadmisi ja tehnikaid ning tunnevad end seeläbi enesekindlalt. Õpetajad, kes läbisid täiendkoolitusel eripedagoogika kursuseid, kogesid positiivset muutust nii oma suhtumises kui oskustes rakendada kaasavat haridust, mis näitab, et õpetajatel on oluline omada õpetajaõppe alguses tõhusaid õpetamisoskusi, et õpetada erinevaid õpilasi (Crispel & Kasperski, 2021; Mintz, 2022; Sokal & Sharma, 2014). Samas leidsid uuritavad, et vaatamata täiendkoolitustel osalemisest ei ole neil piisavat ettevalmistust kaasava hariduse rakendamiseks, HEV õpilaste toetamiseks ega õpetamiseks. Hornby (2014), toob välja, et paljud õpetajad ei tunne võimet ega soovi kaasavat haridust rakendada. Mitmetes riikides ei panustata piisavalt õpetajate algkursustel erivajadustega õpilaste kaasamise võimaluste õpetamisele. Sellest lähtuvalt saab öelda, et õpetajate puudulike oskuste ja teadmiste parendamisele aitab kaasa õpetajaõppe rakendava hariduse osa oluline täiendamine. Lähtuvalt uuringu tulemustest leiab autor, et saades õpetajaõppes kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud teadmised, muutuks õpetajad tulevikus kaasamisel enesekindlamad ning

esineks vähem takistusi.

Uurimusest selgus, et õpetajatele teevad muret riiklikud õppekavad, mis on väga selgesõnalised ning ei anna paindumisruumi, et teha kohandusi vastavalt õpilaste vajadustele. Uuritavate jaoks on murekoht, et HEV õpilane, kellele on kogu õpingute vältel tehtud kohandusi ja vähendatud õppemahtu, satuvad tavaõpilasega samadel tingimustel lõpueksamitele, milles neid ei pruugi saata edu. Sokal ja Sharma (2014) toovad samuti välja, et üks vastuolulisemaid probleeme seoses kaasava haridusega on kõrgete nõudmiste ja erivajaduste vahel. Riiklikud õppekavad rõhutavad akadeemilisi saavutusi rohkem kui õppekava teisi aspekte. Seetõttu ei sobi need õppekavad mõõdukate ja raskete õpiraskustega lastele, kuna see ei võimalda neil keskenduda oma vajadustele vastavatele õppekavadele ning neil ei teki eduelamust. Sellest tulenevalt võib langeda õpimotivatsioon (Hornby, 2014). Lähtudes uurimistulemustest ja teooriast saab öelda, et HEV õpilaste kaasamisel tuleb arvestada nende tuleviku perspektiiviga. Kokkuvõtvalt saab öelda, et kaasava hariduse rakendamine on oluline loomaks võrdsed võimalused õppimiseks ja sotsialiseerumiseks kõigile õpilastele. Kvaliteetse kaasava hariduse rakendamiseks on vaja tagada õpetajatele piisavad teadmised ja oskused juba õpetajaõppe, mitte alles tööle asudes. Töö autor näeb igapäevaselt HEV õpilaste õpetajana, et kaasava hariduse olulisus kõigile osapooltele on mõistetav ja kui oluline on HEV õpilasele sotsialiseerumine. Kõigis õpilastes tekitab see ühtekuuluvustunnet ja aitab mitte HEV õpilasel mõista, et me kõik oleme erinevad. Töö autor on oma töös märganud, et kõigile HEV õpilastele, tulenevalt tema erivajadustest, ei sobi olla kaasatud.

Magistritöö piiranguna näeb autor valimi ühekülgsust. Töö autor leiab, et valimit võiks suurendada ning uurida erinevate piirkondade kogemusi ja võrrelda tugispetsialistide arvamusi kaasava hariduse rakendamisel, et saaks teha laiapõhjalisemaid järeldused.

Magistritöö praktiline väärtus seisneb selles, et õpetajate arvamustele tuginedes saab ülevaate tavakoolides moodustatud eriklasside õpilaste kaasamise vajadusest ning soodustavatest ja takistavatest teguritest. Töö tulemused annavad sissevaadet õpetajate arvamusest kaasava hariduse rakendamise võimaluste kohta. Uuringu tulemustest saavad ideid ja ettepanekuid, millist tuge vajab õpetaja kaasava hariduse rakendamisel, nii kohaliku omavalitsuse haridusametnikud kui ka koolijuhid ning riigi tasandi hariduspoliitikud. Töö tulemusi on võimalik kasutada võrdlusandmetena edaspidistes uuringutes.

Tänuõnad

Täna kõiki intervjueritud õpetajaid nende panuse ja koostöövalmiduse eest. Samuti täna valminud töö juhendajat Tiina Kiviranda, kes oli magistritöö valmimisel valmis mind juhendama ja toetama kogu protsessi vältel. Täna oma perekonda ja lähedasi, kes toetasid mind õpingute vältel.

Autorsuse kinnitus

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

Marion Jõgi

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Aidla, A. (2020). *Eesti koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlesest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(1), 2020, 5–25
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Armstrong, A.C., Armstrong, D.A., & Spandagou, I. (2010). Inclusive Education: International Policy and Practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(3). London: Sage Publications. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01177_2.x
- Aruste, K. (2022). *Koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Brennen, B. S. (2013). *Qualitative research methods for media studies*. Routledge.
doi:10.4324/9781003122388-1
- Burns, L. D., & Flynn, J. (2020). Social justice education and the pitfalls of community and inclusion. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 18(1), 4–20.
doi:10.1080/15505170.2020.1764412
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and practice*, 2, 1–10.
<https://link.springer.com/article/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Charles, A., & Haines, K. (2014). Measuring young people's participation in decision making. *The International Journal of Children's Rights*, 22(3), 641–659.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D., & Vivianet, G. (2022). 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*, 69(6), 2025–2041.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse researcher*, 20(5). doi:10.7748/nr2013.05.20.5.28.e327

Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustalu, T., Velbaum, K., & Veski, L. (2017). *Hea teadustava*.

https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf

Eetikaveeb (s.a.). Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://www.eetika.ee/et>

Eesti Hariduse Infosüsteem. (2021). *Statistilised näitajad*. <http://www.ehis.ee/>

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. In A. De Vroey, A. Lecheval, & A. Watkins (Eds.). Odense, Denmark. [https://www.european-](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf)

[agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. In A. Watkins (Ed.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3). <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.

<https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid#haridusvaldkonna-are>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Õppemetoodikad ja õppeviisid: Kaasav haridus*.

<https://harno.ee/kaasav-haridus>

Hornby, G., & Hornby, G. (2014). Inclusive special education: The need for a new theory. *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, 1–18.

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.

<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

- Kaska, M, Anspal, S. (2016) *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Teemaatiline raport: Kaasamise tulemuslikkus. Eesti rakendusuuringute keskus Centar. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- 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, 48–71.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Linno, M. (s.a). *Kodeerimine ja kategoriseerimine*. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kodeerimine-ja-kategoriseerimine>.
- Little, C., DeLeeuw, R. R., Andriana, E., Zanuttini, J., & David, E. (2022). Social inclusion through the eyes of the student: Perspectives from students with disabilities on friendship and acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2074–2093. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1837352>
- Mintz, J. (2022). The role of universities and knowledge in teacher education for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2081877>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (s.a). *Kaasavast haridusest*. <https://sisu.ut.ee/kaasavharidus/>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). *Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service*. *Baltic J. Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Page, A., Anderson, J., & Charteris, J. (2021). Including students with disabilities in innovative learning environments: a model for inclusive practices. *International Journal of Inclusive ScharenbergEducation*, 1–16. doi: 10.1080/13603116.2021.1916105
- Põhikooli ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education—a theoretical

contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. doi: 10.1080/13603116.2021.1946725

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <http://samm.ut.ee/valimid>

Saks, Õ., & Sults, K. (2021). Eesti õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. OECD Publishing, Paris.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181–192.

Scharenberg, K., Rollett, W., & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and school improvement*, 30(3), 309–327. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1590423>

Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. *Knowledge, evidence and learning environment*.

https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf

Symeonidou, S. (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20E2%80%93%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf?fbclid=IwAR0smOrZO-Y7kma5580fJHmXjSiSGI5gYtv5PvSoStnYyJ1vtYO67PYBNg

Slowík, J., Šafránková, D., & Zachová, M. (2022). Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: experience from primary schools in the Czech Republic. *European journal of special needs education*, 37(3), 447–460. DOI: 10.1080/08856257.2021.1894400

Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>

Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive

education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890.

10.1080/08856257.2021.1961197

Toe vajadusega õpilased õppekorraldus ja tugiteenused. (s.a). Haridus- ja teadusministeerium.

<https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega->

[opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused](https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused)

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Intervjuu kava

Sissejuhatavad -ja taustaküsimused:

1. Mis on Teie vanus?
2. Kui kaua olete töötanud õpetajana?
3. Kas olete osalenud koolitustel, mis toetavad HEV õpilaste õpetamist?
4. Kas Teie õpilaste seas on ka HEV õpilasi?
5. Milliseid erivajadusi Teie õpilaste seas esineb?

Intervjuu põhiosa:

1. Millised on õpetajate arvamused eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadusest?

1. Kellele peaks Teie arvates kaasav haridus olema rakendatud?
2. Millistele erivajadustega õppijate sihtrühmale Teie koolis kaasav haridus on rakendunud?
3. Milliste erivajadustega õppijatele on Teie koolis moodustatud eriklassid?
4. Mil määral on erivajadustega õppijad kaasatud tavaklassiga koos- õppesse?
5. Mil määral ja mil viisil on erivajadustega õppijad sotsiaalselt kaasatud?
6. Milline on Teie kogemus eriklassides õppivate õpilaste kaasamisega tavaklassi?
7. Milline on Teie hinnangul eriklassides õppivate õpilaste kaasamise vajadus tavakoolis?
8. Millist kasu võiks tuua kaasamine erivajadustega õppijatele?
9. Millist kasu võiks kaasamine tuua erivajadusteta õpilastele?

2. Millised on õpetajate arvamused eriklassides õppivate õpilaste kaasamist mõjutavatest teguritest?

1. Mil määral kaasamine Teie koolis on õnnestunud?

2. Millised on Teie koolis kõige olulisemad takistused kaasava hariduse rakendamisel?
3. Mida saaks kooli kui organisatsiooni tasandil teha, et kaasavat haridust tõhusamalt rakendada?
4. Millist rolli näete koolijuhil kaasava hariduse rakendamisel?
5. Milline on tugispetsialistide roll kaasava hariduse rakendamisel?
6. Kuidas peaks toimuma koostöö õpetajate ja tugispetsialistide vahel?
7. Milline roll on õpetajal kaasava hariduse rakendamisel?
8. Milline on lapsevanemate roll kaasava hariduse rakendamisel?
9. Mida tuleks teha kohaliku omavalitsuse tasandil, et erivajadustega õppijaid kaasata?
10. Mida peaks tegema riigi tasandil, et erivajadustega õppijaid kaasata?

Lõpetavad küsimused:

1. Mida sooviksite veel eriklassi õpilaste kaasamise vajaduse ja kaasamist mõjutavate tegurite teemal omalt poolt juurde lisada?

Lisa 2. Uurijapäeviku väljavõte

10.02.2023 Viisin läbi pilootintervjuu endale tuttava valimisse sobiva pedagoogiga. Süda puperdas ja hääl värises. Intervjuu algus ja enesetutvustus oli kohmetu. Intervjuud salvestasin telefoniga ja kogu aeg kontrollisin, kas telefon ikka salvestab. Kuigi keskkond ja intervjueritav oli mulle tuttavad ja turvalised, tundsin ennast pinges, jälgisin intervjuu kava, täpsustavaid küsimusi ei suutnud küsida. Intervjuu lõpu poole muutus vestlus juba mugavamaks ja see hetk, kui telefoniga salvestamise lõpetasin tundsin kergendust. Intervjuu kestis 35 minutit. Peale vestlust intervjueritavaga viisin sisse mõned muudatused intervjuu kavas, lisades täpsustusi ja muutes sõnastust.

15.02.2023 Saadan valimisse kuuluvate koolide HEV koordinaatoritele kirja, paludes luba intervjuerimiseks ja sobivate õpetajate nõusolekul nende kontakte, et intervjuu toimumise koht ja aeg kokku leppida.

01.03.2023 Tundsin muret, et ei ole koolidest vastust saanud, helistasin HEV- koordinaatoritele, tutvustasin ennast ja oma magistritöö teemat, peale mida sain järgnevateks intervjuudeks kokkulepped sõlmitud.

15.03.2023 Täna oli seitsmes intervjuu ja ma tunnen, et iga korraga muutub see minu jaoks mugavamaks ja huvitavamaks. Arvasin eelnevalt, et küllastuspunkt saabub kiiresti ja õpetajate vastused on sarnased ja korduvad, tegelikkuses on iga intervjuu olnud erinev, iga õpetaja toob antud teema kohta välja uusi ja huvitavaid mõtteid.

31.03.2023 Täna toimus viimane üheksas intervjuu. Oma suureks imestuseks oli intervjueritavaid väga raske leida. Tunnen rahulolu, et sain intervjuerida üheksat õpetajat, kes leidsid aja ja olid nõus minu küsimustele vastama. Täna oli mul peale intervjuud tunne, et ma sooviksin uurida veel ja veel õpetajate arvamusi, lõpuks muutus kogu see protsess minu jaoks väga meeldivaks kogemuseks.

02.04.2023 Alustasin kodeerimisega. See tundus mulle kõige keerulisem, eelnevalt olin saanud näpunäiteid magistritöö seminari õppejõult, kuid ikka tundus see nii keeruline. Moodustasin esimese küsimuse kohta koodid aga olin ikka kahtleval seisukohal, õnneks pakkus kaastudeng mulle abi ja oli nõus olema kaaskodeerija ühe küsimuse raames. Sellest oli väga palju abi.

Lisa 3. Usaldusväarsuse tagamine

Tabel 2. Usaldusväarsuse tagamine

1. Uurijapäeviku pidamine uurimisprotsessi vältel (Laherand, 2010).

2. Intervjueeritavate konfidentsiaalsuse tagamine (Eessalu *et al.*, 2017).

3. Pilotintervjuu läbiviimine (Busetto *et al.*, 2020).

4. Transkribeerimisel transkriptsioonide ülelugemine (Laherand, 2010).

5. Kaaskodeerija kaasamine (Busetto *et al.*, 2020).

6. Korduv kodeerimine (Linno, *s.a*)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marion Jõgi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Õpetajate arvamused tavakoolides moodustatud eriklasside õpilaste kaasamise vajadusest ja kaasamist 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.

Marion Jõgi

23.05.2023