

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Haridusinnovatsiooni õppekava

Kelly Konetski-Ramul

ÕPETAJATE TEGEVUSVÕIMEKUS KAASAVA HARIDUSE KONTEKSTIS

Magistritöö

Juhendaja: õpetajahariduse professor Äli Leijen

Tartu 2021

Kokkuvõte

Õpetajate tegevusvõimekus kaasava hariduse kontekstis

Kaasava hariduse olemus ja rakendamine on kahtlemata ulatuslik arutelu rahvusvahelisel tasandil. Samuti räägitakse aina enam õpetajate tegevusvõimekusest kui oskusest langetada sihipäraseid otsuseid konkreetsetes olukorras toetudes varasematele kogemustele ja teadmistele, sihtidele ning keskkonningimustele. Käesolev uurimistöö keskendub õpetajate tegevusvõimekuse mõistmisele ja selgitamisele kaasava hariduse kontekstis. Kvantitatiivse ja kvalitatiivse uurimismeetodite sidumise teel on eesmärgiks välja selgitada, milline on õpetajate tegevusvõimekus kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel ja kuidas seda toetada. Uurimistöö tulemusena selgus, et õpetajad, kelle tegevusvõimekus on õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel ökoloogilisest mudelist lähtuvalt saavutatud, tunnevad end kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel kindlamalt ning on oma töös erineva võimekusega õpilaste koosõpetamisel kompetentsemad. Õpetajad peavad oluliseks toetavat organisatsioonisisest -ja välist keskkonda kaasava hariduse edukaks rakendamiseks.

Võtmesõnad: kaasav haridus, tegevusvõimekus, õpetajate tegevusvõimekus

Abstract

Teacher agency in a context of inclusive education

The nature and implementation of inclusive education is undoubtedly a wide-ranging debate at the international level. Furthermore, the discussion around teachers' agency as of the ability to make targeted decisions considering previous experience and knowledge, goals and environmental conditions is increasing. Present research is focusing on understanding and explaining teachers' agency in the context of inclusive education. By combining quantitative and qualitative research methods, the aim is to find out how teachers carry out inclusive education and how to support this process. Study revealed that teachers whose agency has been achieved by planning learning and teaching activities based on the ecological approach are more confident in establishing inclusive education and appear more competent in teaching students with different abilities. Teachers find that the supportive environment within and outward of the organisation plays significant role in the successful implementation of inclusive education.

Keywords: inclusive education, agency, teacher agency

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	5
1.1 Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine	5
1.2 Õpetaja roll kaasava hariduse rakendamise juures	7
1.3 Tegevusvõimekuse olemus ja definitsioon.....	9
1.4 Õpetajate tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel	9
2. METOODIKA.....	11
2.1 Valim	12
2.2 Andmekogumismeetod	13
2.3 Andmeanalüüs	14
2.4 Eetika tagamine	16
2.5 Autoripositsioon	17
3. TULEMUSED.....	18
3.1 Õpetajate kirjeldatud situatsioonid õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel ning nende seos tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli kolme dimensiooniga	18
3.2 Õpetajate teadmised ja uskumused seoses kaasava haridusega ja nende väljendumine õpetajate tegevusvõimekuses.....	24
3.3 Vajalik tugi kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks ja selle seos õpetajate tegevusvõimekusega.....	26
4. ARUTELU	28
4.1 Praktiline väärtus	30
4.2 Töö piirangud ja suunad edasiseks uurimistööks	30
TÄNUSÕNAD	31
AUTORSUSE KINNITUS	31
KASUTATUD KIRJANDUS	32

LISAD

Lisa 1. Leijeni jt (2021) koostatud küsimustik.

Lisa 2. Intervjuu dokumenteerimisleht.

Lisa 3. Intervjuu kava.

Lisa 4. Teise uurimisküsimuse kategooriad ja koodid.

Lisa 5. Kolmanda uurimisküsimuse kategooriad ja koodid.

SISSEJUHATUS

Kaasav haridus on osa kaasava ühiskonna kontseptsioonist, kus igal liikmel on võrdsed võimalused eneseteostuseks ja õigus olla kaasatud ühiskonnas toimuvatesse protsessidesse (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016). Suunis kõigi õpilaste kaasamiseks ja ligipääs mitteeristavale haridusele on tulnud eelkõige rahvusvahelistest sotsiaalpoliitilistest muutustest ja diskussioonist inimõiguste üle (Thomas, 2013).

Sarnaselt kaasavale haridusele, mille keskmes on demokraatlik ühiskonnakorraldus, inimõigused ja autonoomia, on fookusesse tõusnud tegevusvõimekus. Käesoleva uurimistöös käsitletlen õpetajate tegevusvõimekust lähtudes tegevusvõimekuse ökoloogilisest mudelist. Selle peamiseks põhjuseks on asjaolu, et õpetaja professionaalsus ei jää isiklike võimete piiridesse, vaid on otseselt seotud teda ümbritseva keskkonna ja struktuuriga (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). Seega on tegevusvõimekus miski, mille õpetaja on võimeline saavutama isikliku võimekuse, keskkonna ressursside, võimaluste ja piirangute vastastikkuse mõju toel (Biesta & Tedder, 2007).

Varasemalt on uurijad keskendunud nii tegevusvõimekusele kui kaasava hariduse temaatikale. Uuritud on õpetajate tegevusvõimekust, selle dimensioone, toimimist ja olulisust (Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998; Leijen, Pedaste, & Lepp, 2020; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015a, 2015b). Samuti on keskendutud kaasava hariduse olemuse selgitamisele ning kaardistatud on selle tugevusi ja nõrkusi. 2020. aastal avaldatud rahvusvaheline uurimistöö keskendub 20 aasta vältel avaldatud empiirilistele teadustöödele, mis käsitlevad õpetajate tegevusvõimekust kaasava hariduse kontekstis (Miller *et al.*, 2020). Uurijad jõudsid järeldusele, et õpetajate tegevusvõimekusel on oluline roll kaasava hariduse erinevates valdkondades nagu õppijakeskne lähenemine õppetöös ja ainealane tugi, diferentseerimine ja paindlik grupeerimine ning koostöö kolleegide ja koduga.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine

Kaasava hariduse peamiseks eesmärgiks on tagada kõigile õpilastele võrdne ligipääs kvaliteetsele haridusele tavapärasel koolis olenemata õpilase eripärast (Miller *et al.*, 2020). Kaasav haridus on üks kõige laialdasemalt kajastatud hariduslik fenomen (Göransson & Nilholm, 2014). Selle peamiseks põhjuseks on asjaolu, et kaasava hariduse efektiivne ja

teadlik rakendamine ei eelda mitte ainult senise traditsioonilise hariduse ümbermõtestamist ning õpetajahariduse ja arengu põhjalikku ümberkujundamist, vaid tähendab muutust ühiskondlikes hoiakutes ja väärtustes (Arcidiacono & Baucal, 2020; Räs *et al.*, 2016). Haug (2017) nimetab kaasamise põhiväärtustena osadust, osalust, demokratiseerimist, kasulikkust, võrdset juurdepääsu, kvaliteeti, võrdsust ja õiglust. Teisisõnu on kaasava hariduse rakendamise jaoks olulised ühiskondlikud kokkulepped sotsiaalse kaasatuse suurendamiseks. Sama oluline on eesmärgistatud tegevus võrdsuse ning võrdsete võimaluste saavutamiseks kõigile ühiskonnaliikmetele.

Olenemata aastakümneid kestnud rahvusvahelisest debatist ei ole siiani leitud kaasavale haridusele ühtset definitsiooni. Sellest tulenevalt tekitab kaasava hariduse sisu ja rakendamine endiselt küsimusi. Sõltuvalt erinevustest riikide vahel käsitletakse kaasavat haridust eelkõige lähtudes kujunenud siseriiklikust hariduspoliitikast (Cameron, 2017). Nii võime me näha suuri erinevusi kaasava hariduse rakendamises neoliberaalsetes ja sotsiaaldemokraatlikes riikides, kus esimeste puhul on keskseks küsimuseks *kus* me lapsi õpetame, teiste puhul on rõhk aga *kuidas* me lapsi õpetame (Arduin, 2015). Seejuures on oluline silmas pidada, et muutused ja nende kiirus hariduskorralduses on suuresti mõjutatud riikide geograafilisest asukohast, poliitilisest meelsusest ja kultuurilisest kontekstist (Kivirand, Leijen, Lepp, & Malva, 2020).

Toetudes kaasavat haridust hõlmavatele teadustöödele võime siiski kaasamise kirjeldamiseks kasutada kitsast ja laia käsitust. Esimese puhul on rõhuasetus eelkõige tuge vajavate laste teadlikul kaasamisel, mis hõlmab eripedagoogilist lähenemist (Florian, 2008). See tähendab, et keskendutakse erivajadustega laste füüsilise ja vaimse õpikeskkonna kujundamisele, et realiseerida nende potentsiaali parimal võimalikul viisil. Laia käsituse puhul on tegemist kõigi õpilaste sihipärase kaasamisega, olgu tegu mistahes sotsiaalselt tõrjutud grupiga (Thomas, 2013). Siinkohal on oluline veendumus, et kesksel kohal on õppimine kui protsess. Teisisõnu ei keskenduta lapse eripärale vaid sellele, kuidas keskkond last õppimisel toetab. Seetõttu ei ole oluline ka erivajaduse määratlemine, sest see sillutab teed eristavale haridusele (Mitchell, 2010). Antud juhul on oluline kaasata erivajadustega lapsi viisil, mis ei jäta kõrvalle nende eripärasid ning vajadusi (Ainscow & Miles, 2008). Täna on kaasava hariduse laia käsituse ideestiku rakendamise eesmärgiks võtnud valdav osa Euroopa riikidest, kus põhialusteks on demokraatlikud väärtused ja inimõigused (Haug, 2017).

Göransson ja Nilholm (2014) on koondanud neli erinevat kaasamise liiki: kaasamine kui tuge vajavate õpilaste paigutamine tavaklassi, kaasamine kui tuge vajavate õpilaste

sotsiaalsete ja akadeemiliste vajaduste rahuldamine, kaasamine kui kõigi õpilaste sotsiaalsete ja akadeemiliste vajaduste rahuldamine ning kaasamine kui kogukondade loomine. Olgu öeldud, et enamik riike endiselt eristab kaasava hariduse puhul eri -ja tavapedagoogikat (Haug, 2017). Haug (2017) nendib, et kaasava hariduse üheks olulisemaks kriteeriumiks on saanud õpilaste füüsiline paigutamine, mis varjutab sisulise kaasamise, kus võtmeküsimuseks on õpetamise kvaliteet ja õppeprotsess. Oluline on asjaolu, et kaasav haridus ei tähenda vaid füüsilist keskkonnamuutust ja tuge vajavate õpilaste ning tavaõpilaste ühisesse klassiruumi paigutamist, vaid eeldab muuhulgas ka asjakohaseid abivahendeid ning tugiteenuseid (Mitchell, 2010).

Nagu eespool mainitud, võetakse rahvusvahelisel tasandil üle kaasava hariduse laia käsitust, kus ei keskenduta mitte ainult tuge vajavate õpilaste kaasamisele tavaklassi, vaid nähakse kaasavat haridust kui süsteemi, kus on tagatud õppe kättesaadavus, kvaliteet ja õppetulemused kõigil õpilastel. Seejuures on individuaalsus (sh erivajadus) õppeprotsessi ja keskkonna loomulik osa (Euroopa Eriõppe..., 2018). Viimasel aastakümnel on ka Eesti liikunud teadlikult kaasava hariduskorralduse suunas ning võtnud riiklikul tasandil vastu otsuse lähtuda üldhariduse andmisel kaasava hariduse põhimõtetest (Põhikooli ja gümnaasiumi..., 2010).

Eesti õigusloomes ja avalikes dokumentides käsitletakse kaasavat haridust lähtudes antud hariduskorralduse laiast käsitusest, kus eesmärgiks on tuge vajavate õpilaste ja tavaõpilaste koosõppimine kodulähedases koolis. Eesti Rakendusüuringute keskuse CentAR poolt läbi viidud uuring näitab, et samal ajal on Eestis hüppeliselt kasvanud tavakooli eriklassides õppivate õpilaste arv. Lisaks takistavad uuringu põhjal kaasava hariduse rakendamist õpetajate hoiakud, teadmised ja ressursid tugimeetmete rakendamiseks (Räis *et al.*, 2016). Olgu öeldud, et kõigis riikides leidub erinevusi kaasava hariduse formuleerimise ja realiseerimise vahel (Haug, 2017).

1.2 Õpetaja roll kaasava hariduse rakendamise juures

Kaasava hariduse eduka rakendamise juures on oluline, et õpetaja professionaalne roll hõlmaks lisaks ainedidaktika tundmisele ka teadmisi ja oskusi, mis on vajalikud erineva võimekusega laste koosõpetamiseks (Domović, Vlasta, & Bouillet, 2016). Õpetaja enesetõhusus kaasava hariduse kontekstis on otseselt seotud õpetaja suutlikkuse, kompetentsuse ja suhtumisega (Sharma, Loreman, & Forlin, 2011). Domovic ja kolleegid rõhutavad sealjuures eelarvamusteta ja avatud mõtteviisi tähtsust. Õpetaja hoiakud seoses

kuuluvuse olulisusega, suhtumine õpilase individuaalsete vajaduste arvestamise põhimõtetes ja ootused õpilase edasijõudmisele, on määravaks õpilase õpimotivatsiooni kujunemise ja säilimise juures (Krull, 2018). Teisisõnu on õpetaja veendumused ja hoiakud kaasava hariduse praktiseerimisel kriitilise tähtsusega, sest eeldatavasti mõjutavad nende väärtused kaasamispraktikate edukust klassiruumis (Avramidis & Norwich, 2002). Sharma ja kolleegid (2011) on vastavalt kaasava hariduse ideestikule ja õpetaja enesetõhususe kontseptsioonile kategoriseerinud vajalikud oskused erineva võimekusega laste koosõpetamiseks:

- Oskus kaasata õppetöösse kõik õpilased
 - Oskus teha meeskonnatööd
 - Oskus toime tulla probleemse käitumisega tunnis
- (Krull, 2018, lk 622)

Nimelt toovad hierarhilised õpetamisviisid, mida iseloomustavad õpetajakeskus ja mehaaniline õppimine, esile eelkõige akadeemiliste teadmiste olulisust, rõhutades konkurentsivõimelisi tegevusi ja seeläbi marginaliseerides rühmitamise kaudu tuge vajavate õpilaste sotsiaalseid ja individuaalseid vajadusi, vähendades sõprussuhete tekkimise võimalusi ning suurendades erivajadusest tuleneva toe vajadust (Efthymiou & Kington, 2017). Seetõttu on vajalik õpetaja oskus ja suutlikkus olla paindlik nii õppemetoodika valimisel, õppematerjali koostamisel kui ka õppetöö hindamisel, et kõigi õpilaste koosõpetamine ühises klassiruumis oleks tulemuslik (Sharma, Loreman & Forlin, 2011). Seega on õpilaste kaasamise jaoks vajalikud õpetaja sotsiaalpedagoogilised teadmised, oskus luua ja suunata inimestevahelisi suhteid ning teadlikkus õpilaste individuaalsetest erinevustest (Efthymiou & Kington, 2017).

Õpetajate negatiivset hoiakut seoses kaasava hariduse rakendamisega seostatakse pikaajalise õpetamiskogemuse ja väheste kaasamispraktikate tundmise ning ebakindlusega erinevate õppijate koosõpetamisel (Barnes & Gaines, 2015). Seepärast on oluline lisaks õpetajakoolituse kaasajastamisele prioritseerida tugispetsialistidest koosnevate võrgustike loomist, mille eesmärgiks on õpetajate toetamine ja nõustamine tõenduspõhiste praktikate rakendamisel (Domović *et al.*, 2017; Räis *et al.*, 2016).

Õpetajate tegevusvõimekus on kontekstipõhine ja kõige efektiivsem viis suunata klassiruumis toimuvat läbi tahtlike, läbimõeldud ja sihipäraste otsuste (Miller *et al.*, 2020). Teisisõnu on õpetajate tegevusvõimekuse mõistmine ning õpetajate toetamine

tegevusvõimekuse saavutamisel strateegiline moodus toimetuleku saavutamiseks ja muutuste elluviimiseks haridusasutuses.

1.3 Tegevusvõimekuse olemus ja definitsioon

Tegevusvõimekuse mõistet on tõlgendatud sotsioloogias, psühholoogias, majandusteadustes ja antropoloogias (Priestley *et al.*, 2015). Erinevad koolkonnad on tegevusvõimekuse paigutanud sobivasse konteksti, mille tulemusena on tegevusvõimekuse kontseptsioon jäänud lihtsakoeliseks, keskendudes liiga individualistlikule või liigsotsiaalsele vaatele (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley *et al.*, 2015). Ühise joonena on erinevate definitsioonide keskmes autonoomne inimene ja omadused nagu iseteadlikkus, motivatsioon, tahe, eesmärgipärasus, tahtlikkus, valikuvabadus, algatusvõime, vabadus ja loovus (Biesta ja Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998). Alates Valgustusajastust, kui väärtustama hakati inimõigusi, demokraatliku ühiskonnakorraldust ja teadust, on tegevusvõimekusel olnud keskne roll hariduses (Biesta & Tedder, 2007).

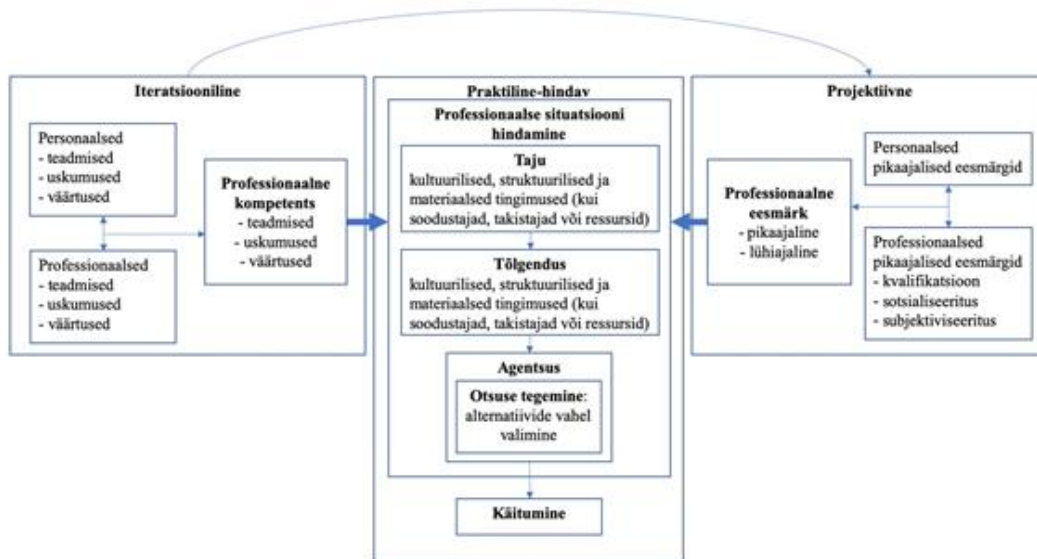
Biesta ja Tedder (2007) on veendunud, et tegevusvõimekus ei ole midagi, mida inimene omab, vaid miski, mida inimene teeb või on võimeline saavutama isikliku võimekuse, keskkonna ressursside, võimaluste ja piirangute vastastikkuse mõju toel. Sellest tulenevalt võib öelda, et tegevusvõimekus viitab inimese aktiivsele osalusele teda ümbritsevas keskkonnas (Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015).

1.4 Õpetajate tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel

Erinevad koolkonnad on läbi aegade panustanud tegevusvõimekuse erinevate aspektide uurimisse, olgu selleks rutiinsed ja harjumuspärased tegevused, eesmärgistamine või otsustusprotsessi mõistmine. Selleks, et uurida ja mõista tegevusvõimekust oma kompleksuses, on Emirbayer ja Mische (1998) koondanud tegevusvõimekuse erinevad aspektid ning lisanud tegevusvõimekusele ajalise tunnuse. Seega võib tegevusvõimekust kitsamalt mõista kui otsustusprotsessi, mida mõjutavad erinevad ajalised dimensioonid: minevik, tulevik ja olevik (Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015). Neid dimensioone tuleb vaadelda ja analüüsida kui erinevaid, üksteisele dünaamilist vastasmõju avaldavaid ja kooskõlas olevaid dimensioone, kus üks või mitu dimensiooni võivad erinevates keskkondades domineerivaks kujuneda (Emirbayer & Mische, 1998).

Mõistame aina enam õpetaja tegevusvõimekuse olulisust hariduskultuuri kujundamise juures (Priestley *et al.*, 2015). Molla ja Nolan (2020) on kirjeldanud tegevusvõimekuse

saavutanud õpetajat konkreetsetes situatsioonides uuriva, arutleva, tunnustava, reageeriva ja moraalsena. Tuginedes Emirbayer'i ja Mische (1998) välja pakutud tegevusvõimekuse ajalisel määratletud kontseptsioonile, on õpetajate professionaalset arengut vaadeldud muuhulgas lähtudes õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogilisest mudelist (vt joonis 1) (Biesta & Tedder 2007; Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015), kus mõistetakse õpetaja potentsiaali tegutseda vastavalt tema võimete ja keskkonnatingimuste koostoimes (Leijen *et al.*, 2020). Vastavalt ökoloogilisele mudelile on õpetaja otsustusprotsess haridusasutuses mõjutatud varasematest kogemustest ja teadmistest ning lühi- ja pikaajalistest eesmärkidest ning konkreetse asutuse keskkonnatingimustest. Otsuste langetamine konkreetsetes olukorras eeldab teadlikku alternatiivide kaalumist, mis omakorda tähendab seda, et aktiveerida tuleb nii senine teadmiste pagas, mõelda sihtidele, kuhu peaks jõudma ja hindama konkreetse olukorra keskkonnatingimusi (Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015).



Joonis 1. Tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel (Leijen, Pedaste, Lepp, 2020, lk 3).

Oluline on siinkohal asjaolu, et õpetaja professionaalne tegevusvõimekus eeldab alternatiivsete võimaluste vahel valimist ning ei ole saavutatud olukorras, kus õpetaja langetab rutiinseid otsuseid kaalumata erinevaid asjakohaseid võimalusi (Priestley *et al.*, 2015). Olenemata sellest, et erinevate tegevusvõimekust käsitlevate definitsioonide keskmes on autonoomne indiviid, ei ole õpetaja tegevusvõimekuse saavutamise tingimuseks täielik autonoomia, mis eeldab regulatsioonide puudumist. Priestley ja kolleegid (2015) on seisukohal, et õpetaja tegevusvõimekuse saavutamisel on olulisel kohal soodustavad regulatsioonid, mis toetavad õpetajaid hariduse põhiprintsiipide, haridussuundade, hariduspoliitika ja haridussüsteemi erinevate tasandite tundmaõppimise ja omaks võtmise teel.

Seeläbi on omavahel põimunud objektiivne ja subjektiivne kontekst, kus õpetaja lähtub nii üleüldisest poliitilisest suunast ning institutsionaalsetest regulatsioonidest ja normidest kui ka enda valdkondlikust eripärast ja erialasest rollist (Molla & Nolan, 2020).

Peamiseks puuduseks kaasava hariduse rakendamisel Eestis peetakse eelkõige materiaalsete ressursside vähesust (Räis *et al.*, 2016). Mina soovin oma uurimistööga muuta arutelude fookust ning uurida kuidas on kaasava hariduse edukas rakendamine seotud printsiipide mõistmise, omaks võtmise ja teoreetilise teadmise ning praktilise kogemuste pinnalt otsuste langetamisega. Antud uurimistöö keskendub õpetajate tegevusvõimekuse mõistmisele ja selgitamisele kaasava hariduse kontekstis.

Minu eesmärgiks on välja selgitada õpetajate tegevusvõimekus ja selle toetamise võimalused kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel. Olen otsustanud käesolevas uurimistöös keskenduda kolmandas kooliastmes õpetavate õpetajate tegevusvõimekuse väljendumisele. Nimelt on 7.-9. klassis toimuvad muutused seotud nii arenguliste iseärasustega kui õppekorralduslike muutustega (Kikas & Toomela, 2015). See pakub väljakutseid nii õpilastele kui ka õpetajatele, kes Kikase ja Toomela (2015) sõnul ülehindavad õpilaste võimeid. Minu uurimisküsimusteks on:

- Millised on õpetajate kirjeldatud situatsioonid õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel ning kuidas need seostuvad tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli kolme dimensiooni ja kaasava haridusega?
- Millised on õpetajate teadmised ja uskumused seoses kaasava haridusega ja kuidas need seostuvad õpetajate tegevusvõimekusega?
- Millist tuge õpetajad kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel vajavad ja kuidas seostub see õpetajate tegevusvõimekusega?

2. METOODIKA

Tuginedes käesolevas uurimistöös käsitletud teoreetilisele raamistikule, kus on selgitatud kaasava hariduse käsitust ja õpetaja rolli selle eduka rakendamise juures ning tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli erinevaid dimensioone, olen otsustanud kasutada kombineeritud mudelit kvalitatiivsest ja kvantitatiivsest uurimismeetodist. Nimelt on Cohen, Mansion ja Morrison (2001) seisukohal, et triangulatsiooni ehk mitme erineva uurimismeetodika kasutamine inimekäitumise uurimiseks annab võimaluse mõista nähtust sügavamalt ja mitmekülgselt. Sellest tulenevalt olen käesoleva uurimistöö valiidsuse ja konteksti põhjalikuma mõistmise tagamiseks kasutanud triangulatsiooni, kus on

kombineeritud kvalitatiivne ja kvantitatiivne andmekogumismeetod.

Antud uurimistöös on omavahel kombineeritud Äli Leijeni ja Margus Pedaste poolt väljatöötatud küsimustik, mida arendati edasi Leijen, Pedaste ja Baucali (2021) küsimustiku põhjal, ning poolstruktureeritud intervjuu küsimustiku täitnud uuritavatega. Uurimistöö koostamisel ning andmete kogumisel, töötlemisel ja analüüsimisel olen olnud oma tegevuses aus ja läbipaistev ning pidanud lugu nii uuritavatest kui laiemast sihtrühmast.

2.1 Valim

Antud uurimistöös olen kasutanud mugavusvalimit ja valimisse kaasatud õpetajate puhul olen pidanud oluliseks isikliku kontakti olemasolu, et tagada nende koostöövalmidus (Tartu Ülikool, s.a.). See andis mulle võimaluse luua usalduslik ja avatud õhkkond, mis toetaks temaatika süvitsi uurimist.

Uurimistöösse on kaasatud 15 põhikooli kolmandas astmes õpetavat aineõpetajat. Uuritavad töötavad 15 erinevas üldhariduskoolis Harjumaal, Tartumaal, Lääne-Virumaal ja Valgamaal ning organisatsiooni suurused varieeruvad 60 õpilasest kuni 1061 õpilaseni.

Uuritavate hulgas on 13 naisõpetajat ja kaks meesõpetajat. Nende keskmine vanus on 35,6 aastat (standardhälve 10,0) ning vanuseline koosseis jääb 23-54 eluaasta vahele jagunedes järgnevalt: üks vastanu on alla 25 eluaasta, viis vastanut on 25-29 eluaastat, neli vastanut on 30-39 eluaastat, kolm vastanut on 40-49 eluaastat ja kaks vastanut 50-55 eluaastat. Keskmine uuritava õpetaja tööstaž on 12 aastat (standardhälve 9,61) ning jääb uurimuses osalejatel 1-33 aasta vahele.

Uuritavateni jõudmise protseduur hõlmas esialgset kontakti loomist tuttavate õpetajatega telefoni teel või sotsiaalmeedias. Nõustumise või lisainformatsiooni soovi korral e-kirja koostamist täpsustava teabe, uurimistöö sisu ja teatud juhtudel uurimistöö projekti edastamisega. Üheksa intervjueeritava (sh prooviintervjuu ja küsimustiku läbinud õpetaja) puhul oli tegu otsese tutvavaga. Seitse intervjueeritavat on leitud läbi ühiste tutvuste ning nende puhul oli esmaseks kontakti loomise viisiks e-kirja saatmine koos põhjaliku enesetutvustuse, uurimistöö sisu ning kutsega uurimistöös osalema.

Valimisse kuulusid õpetajad erinevatest ainevaldkondadest nagu eesti keel ja kirjandus, inglise ja vene keel võõrkeelena, ajalugu, ühiskonnaõpetus, käsitöö, kehaline kasvatus, muusika, inimeseõpetus ja keemia.

2.2 Andmekogumismeetod

Kasutasin antud uurimistöö raames kombineeritud meetodit kvalitatiivsest ja kvantitatiivsest andmekogumisviisidest. Mõõtevahenditeks oli küsimustik ning poolstruktureeritud intervjuu küsimustiku täitnud õpetajatega.

Kvantitatiivse uurimuse instrumendiks oli Äli Leijeni, Marguse Pedaste ja Liina Lepa poolt koostatud küsimustik, mis töötati välja Leijen, Pedaste ja Baucali (2021) küsimustiku põhjal. See küsimustik aitab mõista, kuidas õpetaja langetab otsuseid oma töös õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel. Autorid on koostanud küsimustiku lähtudes tegevusvõimekuse ökoloogilisest mudelist. Küsimustikus on võimalik eristada kolme tegevusvõimekuse dimensiooni - pagas, sihid ja keskkond. Esmalt paluti õpetajal kirjeldada konkreetset situatsiooni küsimustikule eelnenud nädala jooksul, kus õpetaja kaalus alternatiivseid lähenemisi õpi- ja õpetamistegevuse kavandamisel. Seejärel hindas uuritav kirjeldatud situatsiooni raames 20 erinevat väidet 1 (üldse ei nõustu) - 7 (nõustun täielikult) palli skaalal. Väited hõlmasid erinevaid tegevusvõimekust kirjeldavaid omadusi ning uuritava ülesandeks oli hinnata nende mõju alternatiivide kaalumisele ja otsuste tegemisele õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel selles konkreetses olukorras. Väited olid jagatud kolme teemaplokki ning hõlmasid õpetaja varasemat kogemust ja teadmist, lühi- ja pikaajalisi eesmärke ning konkreetse asutuse keskkonnatingimusi. Kasutatud küsimustik on välja toodud lisa 1.

Küsimustiku edastas uurimuses osalejatele hiljemalt kaks tööpäeva enne intervjuu toimumist lingina *Google Forms* keskkonda, et mul oleks võimalik analüüsida küsimustiku vastuseid, koguda taustateadmist ja seeläbi valmistada ette intervjuu konkreetse õpetajaga. Küsimustikust saadud informatsiooni põhjal oli mul võimalus põhjalikumalt käsitleda õpetajate tegevusvõimekust kaasava hariduse kontekstis. Näiteks kui õpetaja hindas küsimustikus keskkonna tuge konkreetses olukorras keskmisest madalamaks, oli mul intervjuud läbi viies võimalus põhjalikumalt keskenduda õpetajat ümbritseva keskkonna tingimuste kirjeldamisele, et jõuda juurpõhjusteni ning selgitada, milline mõju on keskkonnal õpetaja tegevusvõimekusele erinevate õppijate koosõpetamisel. Küsimustik andis mulle võimaluse kaardistada esialgselt eristuvad tegevusvõimekuse dimensioonid, keskenduda ebatavaliselt madalatele või kõrgetele hinnangutele ning luua vahetu kontakt intervjuueeritavaga. Valiidsuse suurendamiseks sooritas prooviküsimustiku valimile vastav õpetaja. Pseudonüümiks küsimustikus oli ema sünninimi ja intervjuueeritava sünniaasta.

Kvalitatiivse uurimuse instrumendiks oli poolstruktureeritud intervjuu küsimustiku

täitnud õpetajatega. Intervjuu kavandamisel hoidsin fookuses uurimistöö eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimusi. Kasutasin intervjuu dokumenteerimislehte (vt lisa 2), kus oli kajastatud pseudonüümid, intervjuu aeg, asukoht, kestus ning intervjuueeritava vanus, tööstaaž õpetajana ja õpetatav aine. Muuhulgas oli intervjuu dokumenteerimislehel kajastatud küsimustiku vastamisel tekkinud tähelepanekud. See andis mulle võimaluse teema sügavamaks uurimiseks kasutada küsimustikust saadud taustateadmist.

Poolstruktureeritud intervjuu kava (vt lisa 3) koostas teemaplokkide kaupa, eristades kaasava hariduse ideestikuga seotud küsimusi ning tegevusvõimekuse erinevaid dimensioone. Teemaplokkide koostamisel lähtusin loogilisusest alustades soojendusküsimustega, liikudes põhiküsimusteni ning lõpetades lõpüküsimustega.

Valiidsuse suurendamiseks tegin valimile vastava õpetajaga prooviintervjuu. Selle tulemusena valmistasin intervjuuks ette näited, et vajadusel illustreerida personaalseid ja professionaalseid eesmärgi ning kirjeldada uskumuste ja väärtuste erinevusi. Intervjuude läbiviimise perioodil pidasin regulaarselt uurijapäevikut, kuhu koondas tähelepanekud intervjuudest ja enesearenguga seotud täheldused.

15 uuritavaga läbiviidud intervjuud kestsid keskmiselt 55 minutit, millest pikim intervjuu kestis 72 minutit ja lühim 35 minutit. Viiel juhul toimusid intervjuud füüsiliselt kohtudes ja kümnel juhul läbi *Zoom* keskkonna. Pseudonüümid intervjuueeritavatele on loodud seoses nende intervjuueerimise järjekorraga - täht tähestikus ja number (A15, B14, C13, D12...).

2.3 Andmeanalüüs

Kvantitatiivseks analüüsiks kasutasin tabelarvutustarkvara programmi *Excel*. Koostas vastavalt õpetajastaažile ning uuritavate vanusele toetudes risttabeli, kus kirjeldasin saadud andmeid aritmeetilise keskmise ja standardhälbe baasil. Kajastan andmete kirjelduse kolme tegevusvõimekuse dimensiooni lõikes. Seejärel lõin sagedustabeli, et välja selgitada tegevusvõimekuse domineerivad dimensioonid. Toetudes küsimustikust kogutud andmetele koostas joonised, kus kirjeldasin valimi aritmeetilise keskmisega tegevusvõimekuse eri dimensioone õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel.

Käesolevas uurimistöös on induktiivselt analüüsitud intervjuudest kogutud andmeid. Uurimuses osalejatega läbi viidud poolstruktureeritud intervjuud transkribeerisin esimesel võimalusel, aga mitte hiljem kui üks nädal pärast intervjuu toimumist, et tagada intervjuu autentsus. Intervjuud transkribeerisin TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja

kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud veebipõhise kõnetuvastusprogrammi abil (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018). Algpärase intervjuu säilitamiseks parandasin programmis tekkinud vead käsitsi ning lähtusin eesmärgist tagada täpne kuuldu kirjapanemine ka juhul, kui see ei vasta keelestandardi nõuetele. Arvatakse, et ühetunnise intervjuu transkribeerimisele võib kuluda kümme tundi (Gillham, 2000, viidatud Laherand, 2008 j). Antud uurimistöo transkriptsiooni vigade parandamisele kulus aega keskmiselt kolm tundi ühe intervjuu kohta. Valiidsuse tagamiseks saatsin transkriptsiooni soovi korral intervjuueeritavatele tagasisidestamiseks. Tagasiside võtsin arvesse ja mitmel juhul muutsin transkriptsiooni konfidentsiaalsemaks. Tegevusvõimekust sisuliselt puudutavaid muudatusi intervjuueeritavad ei teinud.

Sisuanalüüsiks kasutasin QCMap keskkonda. Reliaabluse suurendamiseks lasin ühe intervjuu kaaskodeerida aastakümneid õpetaja ning haridusjuhina töötanud kolleegil, kes omab magistrikraadi ning on muuhulgas läbinud õpetajakoolituse. Enne kodeerima asumist tutvustasin kaaskodeerijale tegevusvõimekuse mõistet ja olemust ning tegevusvõimekuse ökoloogilist mudelit. Kaaskodeerija kodeeris intervjuusid kolmanda uurimisküsimuse lõikes ehk “millist tuge õpetajad kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel vajavad ja kuidas seostub see õpetajate tegevusvõimekusega?”. Vaatasime koostöös kaaskodeerijaga üle märgitud tähenduslikud üksused ning tekkinud koodid ja peamine erinevus seisnes erinevates nimetustes. Näiteks minu koodinimi “enesearenguvõimalused” oli kaaskodeerija nimetanud sõnaga “koolitus”. Kaaskodeerija eristas füüsilise keskkonna hulgas õpikeskkonda tuge vajavate õpilaste lõikes. Peale uuesti kodeerimist otsustasin selle muudatuse sisse viia. Kodeerijasiseselt kooskõla suurendamiseks kodeerisin uurimisküsimused uuesti kõigi kolme uurimisküsimuse lõikes mõne päeva möödudes. Selle tulemusena ma suuri erinevusi koodides ei leidnud. Peale kodeerimist koondasin *Exceli* abil tekkinud koodid ning asusin looma kategooriaid. Loodud kategooriad vaatasin üle järgmisel päeval, et veenduda kategooriate ning koodide sobivuses antud uurimisküsimuse lõikes. Lisaks analüüsisin ka küsimustikuga kogutud konkreetse olukorra kirjeldavaid vastuseid ning jagasin õpetajad vastavalt tekkinud koodidele rühmadesse.

Pidasin intervjuude läbiviimise perioodil uurijapäevikut, milles tehtud tähelepanekuid olen kirjeldanud metoodika peatükis, võtnud arvesse uurimistulemuste tõlgendamisel ning arvestanud arutelu, töö piirangute ja autoripositsiooni kirjapanekul.

2.4 Eetika tagamine

Uuringu kavandamisel, meetodite valikul, andmete kogumisel ja analüüsimisel, tulemuste esitamisel ning uurimistöö kirjapanekul olen lähtunud Euroopa teadlaste eetikakoodeksis (2017) välja toodud põhimõtetest, milleks on usaldatavus, ausus, austus ja vastavus. Samuti olen kogu protsessi vältel pidanud oluliseks minu valduses olevate andmete käsitlemisel ja haldamisel pidada kinni konfidentsiaalsusnõudest ning säilitanud kogutud andmeid turvalises ja kolmandatele isikutele kättesaamatus kohas.

Uurimuse planeerimise faasis ja valimi moodustamisel tutvustasin potentsiaalsetele uuritavatele käesoleva magistritöö teemat, eesmärki, uurimisküsimusi, sisu ja uuringu läbiviimise protsessi. Soovi korral edastasin magistritöö projekti ning vastasin tekkinud küsimustele, et tagada informeeritud nõusolek.

Uuringu läbiviimisel teavitasin uurimuses osalejaid nende õigusest konfidentsiaalsusele ning tutvustasin pseudonüümide kasutamise põhimõtteid. Intervjuu läbiviimisel küsisin luba vestluse lindistamiseks, teavitasin õigusest mitte küsimustele vastata ja intervjuu katkestada. Samuti tutvustasin transkriptsiooni lugemise ja tagasisidestamise võimalust.

Enne tulemuste kodeerimist olen viinud sisse parandusi transkriptsioonides vastavalt uuritavate ettepanekutele. Olen andmeid analüüsid ja tõlgendades eemaldanud viited, mis on seostatavad uuritava isikuga. Uurimistulemuste tõlgenduse ja tulemuste tutvustuse olen valiidsuse tagamiseks edastanud uurimuses osalejatele.

Uurimistulemusi kirja pannes olen vältinud keelekasutust, mis võib kahjustada uurimuses osalejaid. Samuti mõistan, et kaasava hariduse temaatika käsitlemisel ja tulemuste kirjapanekul on oluline suhtuda austusega tuge vajavate õpilaste ning nende perekondade olukorda ja kogemustesse. Sellest lähtuvalt olen oma uurimistulemuste tõlgendamisel vältinud negatiivse kuvandi loomist lähtudes erivajadustega laste tervisliku seisundi delikaatsusest. Sealhulgas olen transkriptsioonidest eemaldanud tuge vajavate õpilaste perekondi ja nende vaimset tervist või peredünaamikat käsitlevad seisukohad, sest need ei ole antud uurimuse kontekstis olulised.

Olen vältinud keelekasutust, mis võiks riivata mistahes erineva soolise, rassilise või etnilise kuuluvusega inimesi.

2.5 Autoripositsioon

Berger (2015) on seisukohal, et uurimistöö tõsiseltvõetavuse ja usaldusväärsuse tagamiseks kvalitatiivses uurimuses on vajalik isiklike seisukohtade ja väärtuste mõistmine ning nende mõju teadvustamine kogu uurimistöö protsessi läbiviimise vältel. Seeläbi on võimalik uurimuse objektiivsuse tagamine teadliku enesekontrolli abil.

Haridusjuhi, väikeklassi õpetaja, kohaliku omavalitsuse hariduskomisjoni esimehe ja linnavolikogus haridusküsimuste eest seisva haridustöötajana usun kaasava hariduse ideestikku. Arvan, et kaasava hariduse põhiolemus on otseselt seotud inimõiguste ja meie ühiskonna arengutasemega. Oma kogemusele toetudes olen veendunud, et õpetajatel on võtmeroll kaasava hariduse eduka rakendamise juures ja olenemata ebapiisavast materiaalsest toest ning raamistavatest regulatsioonidest, mis kaasava hariduse rakendamist ei toeta, usun, et määravamad on teoreetilised teadmised ning oskus läbimõeldult ja alternatiive kaaludes konkreetses olukorras sihipäraseid otsuseid langetada.

Igapäevaselt töötan üldharidusõpingute õppejuhina koolis, mis pakub mittetatsionaarset üldharidusõpet 8.-12. klasside õpilastele. Samuti õpetan põhikooli kolmandas astmes õppivaid erivajadustega (peamiselt käitumishäiretega) noori eesti keeles, kirjanduses ning arvutiõpetuses. Muuhulgas juhin Riigi Tugiteenuste Keskuse poolt kutsevaliku õppekava projekti, mille eesmärgiks on ummikseisu sattunud või haridustee katkestanud noorte tagasitoomine hariduse juurde. Teisisõnu on minu igapäevatöö otseselt seotud kaasava hariduse, tuge vajavate õppijate ning nende perekondadega ja õpetajate toetamisega.

Tulenevalt meie kooli eripärast ning õpilaste kogemustest ja võimetest hõlmab minu igapäevatöö kaasava hariduse teadlikku rakendamist. Sealhulgas näen oma õpilaste puhul selgelt puudujääke varasemates kaasamise praktikates, kus minu hinnangul on jäetud tegemata teadlikud valikud kaasamise rakendamiseks, et noori õppetöös toetada ja suunata. Sellest tulenevalt on väljakujunemata jäänud korrapärane õpiharjumus ja sotsiaalsed oskused.

Minu usk kaasava hariduse ideestikku ning põhiväärtustesse on muutnud mind mitmekülgsemaks, tolerantsemaks ning mõistvamaks. Seeläbi tunnen, et igapäevane töö erineva võimekusega noorte koosõpetamisel ning varasemad õpi- ja töökogemused sotsiaalpedagoogi ja õppenõustajana on andnud mulle vilumuse edukaks intervjuude läbiviimiseks. Käesoleva töö jaoks intervjuusid läbi viies prioritseerisin mugava, usaldusliku, ausa ja siirust toetava keskkonna loomist. Pean lugu erinevatest vaatenurkadest ning aktsepteerin ja austan eelarvamusteta teistsuguseid maailmavaateid. Seeläbi oli võimalik

antud uurimistöö raames intervjuusid läbi viies ning tulemusi tõlgendades hinnata erinevaid väärtus- ja kogemuspõhiseid hinnanguid kaasava hariduse suhtes. Seda ka juhul, kui need minu põhimõtete ja uskumustega ei ühti.

3. TULEMUSED

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada, milline on käesolevas uurimistöös osalenud õpetajate tegevusvõimekus õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel ning kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel ja kuidas seda toetada. Saadud tulemused on üldistatavad antud uurimistöös osalenud õpetajatele. Käesolevas peatükis olen toonud välja õpetajate tegevusvõimekuse avaldumise kaasava hariduse kontekstis tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli kolme dimensiooni lõikes.

Andmeanalüüsist tulenevad andmed esitatakse aritmeetilise keskmise ja standardhälbe kaudu tabelina. Samuti on kasutatud jaotustabelit, et anda ülevaade uuritavate tegevusvõimekuse domineerivatest dimensioonidest kaasava hariduse kontekstis. Lisaks pagasi, sihtide ja keskkonna kirjeldamisele on eristatavad õpetajate lühi- ja pikaajalised eesmärgid. Olen tulemuste kirjeldamisel tõlgendanud aritmeetilist keskmist kõrgena juhul, kui see on 5 või kõrgem. Madalana defineerin tulemust juhul, kui see on 3,75 või madalam. Samuti tõlgendan tulemust madalana kui see on läbivalt kõigi vastuste puhul 4 või alla selle.

Muuhulgas olen teksti kodeerimise, süstematiseerimise ja analüüsi teel eristanud õpetajate rühmi seoses nende kirjeldatud situatsiooniga ja selgitanud, mis neid ning nende õpetamist iseloomustab. Samuti olen QCAmapi keskkonnas kodeeritud intervjuud ja nendest nähtuvad tähenduslikud üksused kokku viinud küsimustike vastustega ning teinud järeldusi õpetajate tegevusvõimekuse kohta kaasava hariduse kontekstis. Olen tulemused esitanud uurimisküsimuste kaupa.

3.1 Õpetajate kirjeldatud situatsioonid õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel ning nende seos tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli kolme dimensiooniga

Küsimustikuga kogutud andmetest nähtub, et õpetajaid mõjutavad õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel eelkõige varasemad kogemused, teadmised ja väärtused ning senised mõtte- ja käitumismustrid. Seejärel sihid ehk lühi- ja pikaajalised eesmärgid. Kõige madalamaks hindasid õpetajad keskkonna tuge õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel (vt tabel 1).

Tabel 1. Kvantitatiivselt analüüsitud andmete kirjeldus kolme tegevusvõimekuse dimensiooni lõikes.

Dimensioon	N	M	SD
Pagas	15	5,17	1,07
Sihid	15	4,64	0,68
Lühiajalised eesmärgid	15	4,29	0,38
Pikaajalised eesmärgid	15	4,99	0,78
Keskkond	15	3,56	0,78

(N-valim, M-aritmeetiline keskmine, SD-standardhälve)

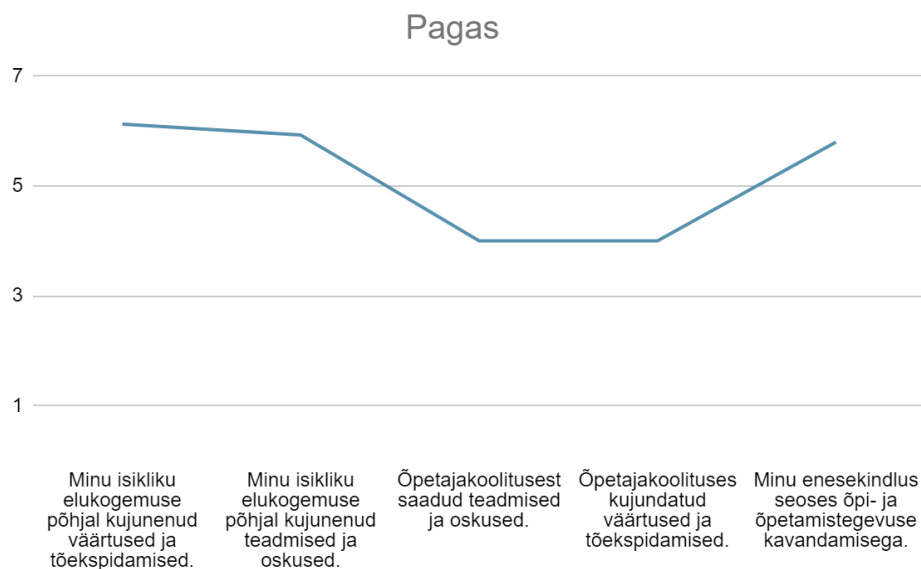
(vastusevariantide skaala 1-7)

Küsimustike analüüsi tulemusena kaardistasin õpetajate domineerivad dimensioonid (vt tabel 2). Õpetajate kõige domineerivamaks dimensiooniks kujunes pagas ehk isikliku elukogemuse põhjal ning õpetajakoolituses kujunenud teadmised ja väärtused. Seejärel sihid ehk lühi- ja pikaajalised eesmärgid, mis on seotud õppijate ning iseenda personaalse ja professionaalse arenguga. Kolme õpetaja puhul kujunes domineerivaks dimensiooniks keskkond, kus on omavahel seotud klassiruumi ja organisatsiooni füüsiline ja vaimne keskkond.

Tabel 2. Vastajate domineeriva dimensiooni jaotus

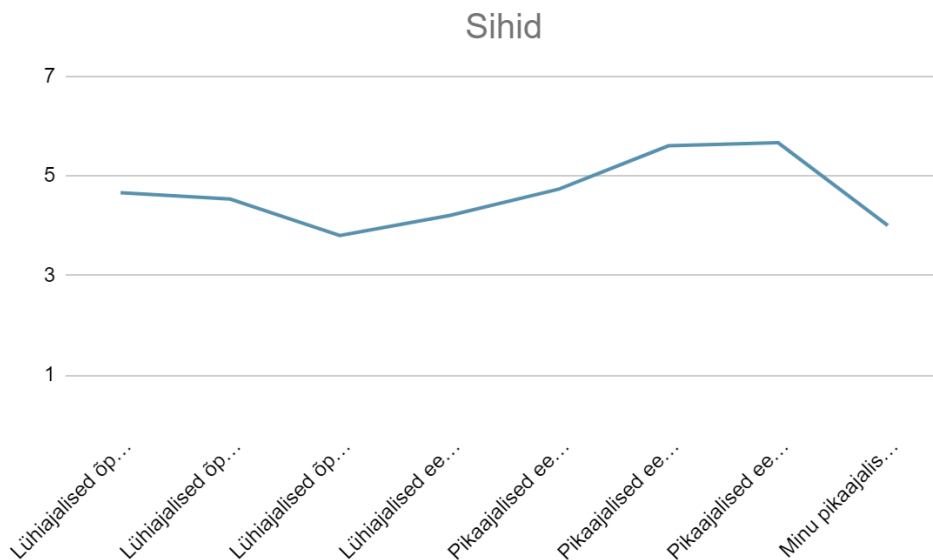
	Vastajate arv	Suhteline sagedus
Pagas	8	53,33%
Sihid	4	26,67%
Keskkond	3	20%
Kokku	15	100%

Kõige enam lähtusid uuritavad õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel konkreetse olukorras oma isikliku elukogemuse põhjal kujunenud väärtustest ja tõekspidamistest ning seejärel teadmistest ja oskustest. Kõige madalamaks hindasid uuritavad õpetajakoolitusest saadud teadmiste ja oskuste ning kujundatud väärtuste ja tõekspidamiste mõju (vt joonis 2).



Joonis 2. Õpetajate hinnangud küsimustikust kogutud andmete põhjal varasematele teadmistele, kogemustele ning senistele mõtte- ja käitumismustritele

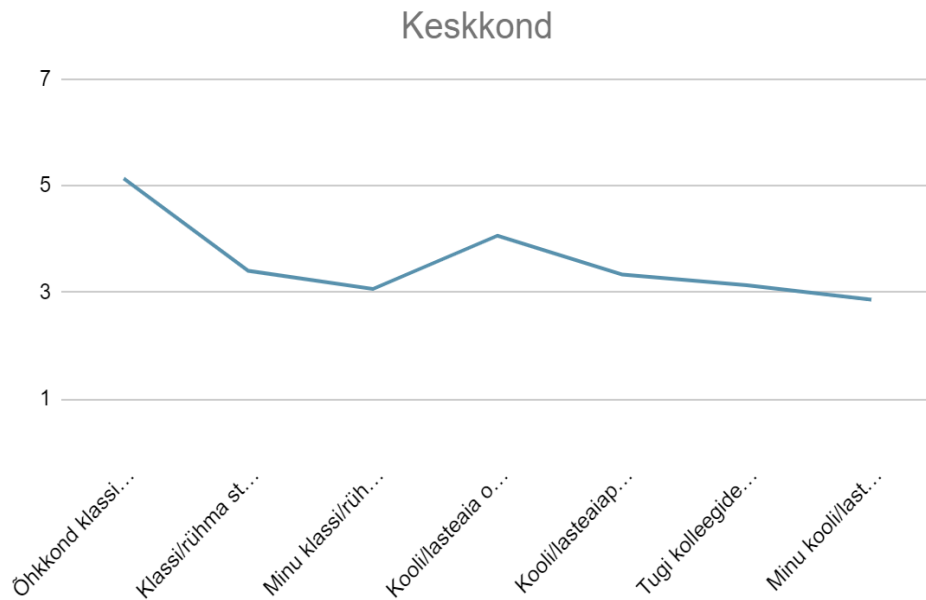
Sihtide osas hindasid õpetajad kõige kõrgemalt pikaajalisi eesmärke, mis hõlmavad õpilaste ühiskonna aktiivseks liikmeks arenemist ning toetavad nende isiksuseks kujunemist. Madalaimaks hindasid õpetajad konkreetses olukorras aga lühiajalisi eesmärke, mis kujundavad õpilaste sotsiaalseid oskusi. Samuti ei lähtunud uuritavad õpetajad konkreetses olukorras pikaajalistest eesmärkidest, mis on seotud elu mõtte ja ühiskonna teenimisega (vt joonis 3).



Joonis 3. Õpetajate hinnangud küsimustikus kogutud andmete põhjal lühi- ja pikaajalistele eesmärkidele õpi- ja õpetamistegevuse kavandamisel

(Vastusevariandid on täispikkuses leitavad lisas 1)

Keskkonna osas tundsid õpetajad kõige suuremat tuge klassi õhkkonnast ja õpilaste valmisolekust koostöök. Kõige vähem toetasid neid aga haridusasutuse materiaalsed ressursid ja klassi füüsiline keskkond (vt joonis 4).



Joonis 4. Õpetajate hinnangud küsimustikust kogutud andmete põhjal keskkonnategurite mõjule õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel

(Vastusevariandid on täispikkuses leitavad lisas 1)

Küsimustikus paluti intervjuueeritavatel kirjeldada eelneval nädalal aset leidnud situatsiooni, kus õpetaja kaalus alternatiivseid lähenemise õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel.

QCAmap keskkonnas tekkis kolm erinevat kategooriat: töö klassikollektiiviga (7), töö tuge vajavate õpilastega (4), töö kaugõppe perioodil (4).

Uuritavate hulgast eristus selgelt õpetajate grupp, kelle kirjeldatud olukord oli seotud klassikollektiivi dünaamika ja kaasava keskkonna loomisega ainetunnis. Nende õpetajate jaoks oli peamiseks eesmärgiks keskkonna loomine, kus õpilased tunneks end kaasatult ning õppetöö oleks ühtlaselt jõukohane. Järgnevalt väljavõtted kahe antud gruppi kuuluva õpetaja intervjuudest:

Tahtsin, et õpilastel oleks huvitavam võrkpalli elemente õppida, kuid nägin, et osad õpilased ei ole veel valmis õigete reeglite järgi mängima. Seega lihtsustasin reegleid, et ka vähem mänginud õpilastel oleks suurem võimalus mängust osa võtta ja oskusi ning enesekindlust kasvatada. A15

Nende puhul ei töötanud miski, mida olen varasematel aastatel kasutanud. Kuna rühm oli ka madala enesehinnanguga ja nad pidasid end juba õppeaasta alguses esmakohtumisel rumalateks ja saamatuteks, olin võtnud eesmärgiks neile tagada pisikesi eduelamusi, et usku endasse taastada. I7

Antud õpetajate rühm suhestub kaasava hariduse laia käsitusega, sest väldib grupeerimist ja seeläbi mahajäämuse või sotsiaalse tõrjutuse tekkimist. Nende õpetajate puhul oli

domineerivaks dimensiooniks pagas ehk isikliku elukogemusega ja õpetajakoolituses kujunenud väärtused, tõekspidamised, teadmised ja oskused ning õpetajakoolituses saadud teadmised, oskused, väärtused ja tõekspidamised. Samuti on selles dimensioonis roll indiviidi enesekindlusel seoses õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisega. Lisaks kirjeldab seda gruppi asjaolu, et kõigil õpetajatel kujunes teiseks dimensiooniks sihid ehk lühi- ja pikaajalised eesmärgid, mis on seotud ainesisu omandamisega, õppijate enesemääratlust ja sotsiaalseid oskusi kujundavate põhimõtetega ning personaalsete eesmärkidega. Kõigil sellesse õpetajate rühma kuuluvatel uuritavatel oli madalaks ($M=3,75$) märgitud keskkonna tugi alternatiivide kaalumisel ja otsuste tegemisel selles õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise situatsioonis.

Teiseks õpetaja rühmaks kujunesid õpetajad, kes keskendusid kirjeldava olukorra puhul tuge vajavate õpilaste kaasamisele tehes erisusi väikeklassis õpetades või üksikute õpilaste puhul tavaklassi kollektiivis. Seda gruppi iseloomustas muuhulgas teistest gruppidest kõrgem keskkonna tugi, mida iseloomustab klassis valitsev õhkkond, administratiivne tugi, materiaalsed ressursid ning füüsilise keskkonna võimalused. See on tõenäoliselt seotud asjaoluga, et väikeklassi või koolivälise nõustamismeeskonna otsusega õpilaste puhul kasutatakse tugispetsialiste tihedamini, süsteemsemalt ning eesmärgipäraselt (Räis *et al.*, 2016). Antud grupi puhul saame eristada kaasava hariduse kitsast käsitust, mille eesmärgiks on eelkõige tuge vajavate laste teadlik kaasamine, mis hõlmab eripedagoogilist lähenemist (Florian, 2008). Järgnevalt väljavõtte kahelt gruppi kuuluvalt õpetajalt:

Tunni ülesandeks oli kirjutada töö teemal "Jalutuskäik keskaegses linnas". Kui tavaklassis otsivad õpilased ise materjali, siis seal olime materjali eelnevalt koos üle vaadanud ja koostanud vihikusse mõistekaardi selle kohta, mida nad keskaegses linnas näevad, milliseid lõhnu tunnevad, milliseid hääli kuulevad jne. Kuna õpilased on väga erinevad, lahendasid nad ka ülesannet erinevalt. Nõ krapsakamad kirjutasi A4 lehele seotud jutu, asetades iseennast rolli, nendele etteantud sõnade maht oli umbes 150-200. Need, kelle jaoks on kirjutamine väga keeruline ja oskavad ennast paremini väljendada joonistades, võisid kirjutada lühema jutu ja joonistada juurde pildi. Seal klassis on peamiseks eesmärgiks saada nad tööle. Kui neile ei anta jõukohaseid ülesandeid, ei hakka nad isegi proovima. N2

Üks õpilane 9. klassis ei suuda lugeda pikki tekste, neid mõista ning ka ise pikki tekste kirjutada...Asja lahendamiseks pakkusin õpilasele võimalust kasutada sülearvutit tundide ajal ja teha harjutusi seal. Selle asemel, et lugeda pikki tekste, loeb tema ainult lauseid. Ta ei pea ise kirjutama pikalt, vaid valima õigete variantide seast, kirjutama 1-2 sõna ise. Arvutis tegutsedes tundub ta olevat ka rohkem keskendunud. D12

Kolmandaks õpetajate rühmaks kujunes tänases Covid-19 epideemilisest olukorrast tulenevalt õpetajad, kes kirjeldasid olukorda, mis oli seotud alternatiivsete võimalustega kaugõppest tulenevalt. Järgnevalt väljavõtte antud gruppi kuuluvalt õpetajalt:

Tööplaan on koostatud selliselt, et kui ka läheb kodus õppimiseks, ei saa selles olla kellegi jaoks midagi võimatut, samas on edasijõudmine ilmselt sarnane kui koolis õppides. See nõudis lihtsalt tööplaani korrigeerimist ja sellega seotud ootuste (ja võimaluste) selgitamist õpilastele. G9

Antud grupi hulgas ei olnud võimalik eristada ühtselt domineerivaid dimensioone ja võib oletada, et selle grupi tekkimise peamiseks põhjuseks on ebaharilik olukord maailmas.

Õpetajad, kelle tegevusvõimekus oli kõrge kõigis kolmes dimensioonis ($M \geq 5$) olid intervjuudes kaasava hariduse suhtes positiivselt meelestatud ja järgisid oma töös intuitiivselt või teadlikult kaasava hariduse laia käsituse põhimõtteid. Kusjuures ei olnud vahet, kas õpetajad oskasid kaasava hariduse ideestikku seletada lähtuvalt oma teadmistest või lähenesid küsimusele vastates oma uskumustest ja väärtustest. Muuhulgas lähtusid need õpetajad otsuste tegemisel nii oma varasematest teadmistest, kogemustest ja väärtustest, lühi- ja pikaajalistest eesmärkidest ning konkreetse asutuse keskkonnatingimustest.

Seevastu õpetajad, kelle tegevusvõimekus oli madal kõigis kolmes dimensioonis ($M \leq 4$) olid intervjuudes kaasava hariduse suhtes negatiivselt meelestatud ning defineerisid kaasavat haridust kui tuge vajavate õpilaste paigutamist tavaklassi. Nende õpetajate puhul on sihtides eristatavad lühiajalised õppijate ainesisu omandamisega seotud eesmärgid.

Sellest tulenevalt võime järeldada, et õpetajad, kelle tegevusvõimekus on õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel ökoloogilisest mudelist lähtuvalt saavutatud, tunnevad end kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel kindlamalt ning on oma töös erineva võimekusega õpilaste koosõpetamisel kompetentsemad.

3.2 Õpetajate teadmised ja uskumused seoses kaasava haridusega ja nende väljendumine õpetajate tegevusvõimekuses

Käesolevas uurimistöös on intervjueeritavad jagunenud kaasava hariduse defineerimisel kahte rühma. Eristatavad on õpetajad, kelle teadmiste kohaselt on kaasava hariduse puhul tegemist eristava haridusega ning õpetajad, kes defineerivad kaasavat haridust kui mitteeristavat haridust. Näiteks defineerib esimesse rühma kuuluv õpetaja kaasavat haridust nii:

Kaasav haridus on see, et nii-öelda, kui me üldse saame varsti enam nii nimetada, normaalsemaga õpilaste seas õpivad ka hariduslike erivajadustega õppijad. E11

Õpetaja, kelle olen andmeanalüüsi järel paigutanud kaasavat haridust kui mitteeristavat haridust defineerivasse rühma aga nii:

Kui ma peaksin kaasavat haridust selgitama, siis nii, et ei ole kahte liiki õpilasi, et on normaalsed ja ebanormaalsed, ei ole meie-nemad, vaid kõik on üks. F10

Uskumused seoses kaasava haridusega jagunevad antud uurimistöös osalenud õpetajate puhul kolme gruppi:

- õpetajad, kes usuvad, et kaasav haridus on sidusa ühiskonna alus
- õpetajad, kes usuvad, et kaasav haridus võiks toimida, kuid selle eelduseks on muutused haridus- ja tugisüsteemides
- õpetajad, kes usuvad, et kaasav haridus on ebavajalik ning ei toimi

Esimese grupi puhul on eristatavad väärtuspõhised hoiakud ja positiivsed uskumused seoses kaasava hariduse ideestikuga. Järgnevalt väljavõte antud gruppi kuuluva õpetaja intervjuust:

Kui me tahame, et meie ühiskond on sidus, siis peab ka meie haridus olema sidus. Selleks, et saavutada sidusat ühiskonda, sotsiaalselt sidusat ühiskonda, selle jaoks me peame ka koolis olema kõik koos. Sõltumata siis meie erivajadustest, nii füüsilistest kui ka hariduslikes vajadustest sõltumata, ükskõik millisest sotsiaalsest klassist me tuleme. Selleks, et üks kool oleks selline läbilõige ühiskonnast ikkagi. J6

Teise grupi puhul peegeldub positiivne või neutraalne hoiak kaasava hariduse rakendamise suhtes. Seda takistavad või piiravad iseenda või kolleegide kogemustest tulenevad uskumused:

Ma olen kahe käega selle (kaasava hariduse) poolt. Aga samas ma arvan, et spetsialistide ülesanne on mõelda nüüd sellele, et mis piiril seda rakendada. Et see olekski õpilast arendav, toetav, mitte vastupidi. Kindlasti tasub seda veel nagu kuidagi mõtestada, et kui palju ja mil määral siis seda kaasavat haridust rakendada, et minu jaoks on nagu see oluline, et ära tunda, et millal see toob kasu ja millal kahju. /.../ Kui ma näen, et see õpilane võib-olla ei sobitu suurde klassikollektiivi, et on suured raskused kohanemisel ja samas õppetöö samuti ei parane või ta ei tule nende asjadega kaasa, siis on mul küll murekoht, et võib-olla tasub midagi muud mõelda. L4

Kolmanda õpetajate grupi puhul on iseloomulikuks jooneks negatiivne hoiak ja uskumused kaasava hariduse suhtes. Järgnevalt väljavõte antud gruppi kuuluva õpetaja intervjuust:

No minu isiklik uskumus ongi see, et mitte kõik HEV õpilased ei sobi tavakooli keskkonda, see on nagu kõige suurem veendumus lihtsalt, mida ma igapäevaselt näen. Ja need inimesed, kes ei ole koolis töötanud, need ei tohiks võtta vastu selliseid otsuseid, mis mõjutavad õpetajaid ja kaasõpilasi igapäevaselt. Et see on nagu kõige kurvem asi asja selle juures. /.../ Vajan seda, et keegi saaks aru, et kõiki õpilasi ei saa panna ka sinna klassiruumi, et seda mõistmist ja arusaamist oleks vaja siis kuskilt kõrgemalt tasandilt. /.../ kui ta ikkagi rohtusid ei ole nõus võtma ja laamendab ning ähvardab, lõhub noh, siis ta koht ei ole seal lihtsalt. H8

Antud uurimistöös seostan ma kaasava haridusega seotud teadmisi ja uskumusi tegevusvõimekuse pagasi dimensiooniga, kus on omavahel seotud isikliku elukogemusega ja õpetajakoolituses kujunenud väärtused, tõekspidamised, teadmised ja oskused.

3.3 Vajalik tugi kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks ja selle seos õpetajate tegevusvõimekusega

Käesolevas uurimistöös osalenud õpetajad hindasid olulisena kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel kaasaegset füüsilist ja vaimset õpikeskkonda ning asjakohase õppematerjali olemasolu. Lisaks prioritseerisid õpetajad lisapersonali värbamist ja õpetajakoolituse kohendamist. Uuritavad eristasid vajalikku tuge organisatsioonisiselt ja riigi tasandil.

Füüsiline õpikeskkond jagunes intervjuude kategoriseerimisel kaheks. Õpetajad eristasid kaasaegset füüsilist õpikeskkonda ja sobivat keskkonda tuge vajavatele õpilastele. Esimese puhul tõid õpetajad välja võimaluse teha muudatusi klassiruumis ja jagada õpilasi rühmadesse, et tagada väiksemad klassikollektiivid. Samuti pidasid õpetajad vajalikuks võimalusi ja ressursse õuesõppe ja praktilise töö korraldamiseks. Tuge vajavate õpilaste õpikeskkond peaks õpetajate hinnangul sisaldama erinevaid kaasaegseid võimalusi liigutamiseks ja liikumiseks nii ainetunnis kui vahetunni ajal, näiteks hüppepallid ja spetsiaalsed toolid. Samuti on uuritavate hinnangul oluline sobiva suurusega klassiruum, mis tekitab õpilastes turvalisuse tunnet. Näiteks on õpetaja kirjeldanud mittesobivat keskkonda tuge vajava õpilase jaoks nii:

Neile ei sobi väga suur koolihoone. Suured klassiruumid. Haigla värvi värvitud seinad, noh selline füüsiline keskkond, kus sa tunned ennast ebamugavalt. Sest noh, näiteks, kui mul on klassis kuhu mahub, ütleme 25 inimest, ja mu klassiruumis on 4, siis ilmselgelt füüsiline distantseeritus nagu soodustab kapseldumist ehk et mina leian, et on vaja hubasemat ja väiksemat ruumi. E11

Selgelt eristusid võõrkeele õpetajad, kelle jaoks oli üheks soodustavaks teguriks erinevate õpilaste koosõpetamisel tasemerühmade loomine.

Kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on õpetajate hinnangul vajalik koostööine ja toetav vaimne keskkond organisatsioonis. Õpetajad peavad oluliseks organisatsiooni üleüldist toetavat ja innustavat atmosfääri ning kolleegidevahelist kogemuste ja praktikate jagamise võimalust. Järgnevalt väljavõtte ühe õpetaja intervjuust:

On niimoodi, et õpetajate ruumid on valdkondade kaupa. /.../ Ja seal on küll, et selles ruumis peaks nagu justkui tööd tegema ja tegelikult käib siin kogu aeg nagu selline arutelu ajaloo, kirjanduse, eesti keele, filosoofia õpetajate vahel ja see üldiselt puudutab noh, kas elu või siis haridust ideaalis ja see tuleb minuga tundidesse kaasa. See on ka väga motiveeriv ja väga motiveeriv on käia nende inimeste tunde vaatamas, näiteks. G9

Samuti on õpetajate hinnangul oluline sihipärane koostöö klassijuhataja ja tugispetsialistidega tuge vajavate õpilaste toetamiseks. Käesolevas uurimistöös osalenud õpetajad hindavad

turvalise vaimse keskkonna juures koostööd lapsevanematega, kuid nendivad, et lapsevanematega koostöise suhte tekitamine nõuab aega, kannatlikkust ja tugispetsialistide teadlikku tegutsemist.

Õppematerjalide olemasolu ja nende tellimise võimalus kujunes õpetajate jaoks oluliseks õpikeskkonna faktoriks. Õppematerjalide hulka kuuluvad olemasolevad baasmaterjalid, mida on võimalik õppijate vajadustest lähtuvalt kohandada ning võimalus tellida pidevalt uuenevaid õppematerjale. Samuti on õpetajate hinnangul Covid-19 olukorrast tulenevalt õppetöös kaasamiseks vajalikud digivahend ja erinevate keskkondade kasutamise võimalus, et leida igale õppijale sobiv viis õppimiseks. Järgnevalt väljavõtte ühe õpetaja intervjuust:

Digivahendid on need, mis peaksid hakkama muutuma selliseks, et õpetaja saaks neid kasutada. Noh, kas või praegu nendes nii-öelda kaugõppetundides, et ma ei pea minema kooli selleks, et tahvli peale kõike kirjutada onju, et ma saaksin seda teha näiteks siinsamas arvuti taga ja ma kirjutan siin tahvli peale. Et nagu sellised digivahendid, et ma saaksin teatud simulatsioone ja asju läbi teha. K5

Eristatavad olid eesti keele ja kirjanduse õpetajad, kelle tööstaaž oli pikem kui 20 aastat ning kes pidasid oluliseks raamatukogu olemasolu ja kasutamise võimalust koolis.

13 õpetajat pidasid vajalikuks kaasava hariduse rakendamise jaoks lisapersonali olemasolu. Sealhulgas toodi võimalustena välja nii klassiruumis viibivad abiõpetajad kui ka tuge vajavate õpilaste isiklikud tugiisikud. Samuti rõhutati üleüldist tugispetsialistide ülekoormust ja personali puudust organisatsioonides.

Kodeerimise tulemusena saab eristada õpetajate hinnangul vajalikke muutusi riiklikul tasandil ja organisatsioonisiselt. Nimelt leiavad õpetajad, et kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on vajalikud põhimõttelised muudatused põhikooli riiklikus õppekavas, et soodustada nüüdisaegset õpikäsitust ja valdkonnaüleseid lõiminguid. Näiteks on õpetaja kirjeldanud olukorda järgnevalt:

Me põrkame kogu aeg kokku selle ühe ja sama seinaga, mille nimi on riiklik õppekava. Et kui on kusagil ikkagi nii konkreetselt mingisugune raam sul ette antud, mis ei paindu kuidagipidi tegelikult ja mis, olgem ausad, ei soodusta, see on üsna kiviajast, see ei soodusta seda, et me saaksime oma praegust õppeprotsessi teha tänapäevasemaks. I7

Samuti on õpetajate hinnangul puudulik kaasava hariduse kontseptsioon, mis vajab koostöös haridusorganisatsioonidega väljatöötamist ja propageerimist. Uuritavad pöörasid tähelepanu õpetajaameti maine teadliku kujundamise ja seeläbi väärtustamise olulisusele ühiskonnas.

Lisaks riikliku tasandi muudatustele on kaasava hariduse rakendamiseks õpetajate

hinnangul vajalik läbimõeldud tegevuskava organisatsioonisiselt ning kovisioonid eesmärkide saavutamiseks.

Tugi, mida ma vajaksin, oleksid regulaarsed kovisioonid, kus saab kolleegidega turvalises keskkonnas, kes üksteist usaldavad, teemad läbi rääkida, üksteisele ideid pakkuda. Ja ma arvan, et isegi siis, kui ei tegeleta teatud hetkel minu küsimusega, vaid kellegi teise küsimusega, siis ikkagi tuleb ideid, on ju, mida ka mina saan kasutada. E11

Sealhulgas pööravad õpetajad tähelepanu õppetöö administratiivse poole sujuvusele. Nimelt tunnevad õpetajad, et õpilaste kaasamiseks on vajalik projektõppe ja ainetevahelise lõimingu logistilise poole korraldamine ja selle võrra väiksem kontakttundide arv.

Käesolevas uurimuses osalenud õpetajad rõhutavad enesearenguvõimaluste soodustamise vajalikkust, sealhulgas nii asjakohaseid ja praktilisi koolitusi ning nende kompenseerimist kui ka tasemeõppes osalemise toetamist. Kõik uurimuses osalenud õpetajad rõhutasid õpetajakoolituse kaasajastamise vajalikkust, et lõimida kaasav haridus kõikidesse õppe aspektidesse täpselt nii, nagu õpetajatelt koolis oodatakse. Järgnevalt väljavõtte ühe õpetaja intervjuust:

Väga palju pannakse rõhku igasugustele teoreetilistele teadmistele, mis on väga õige ka, et õpetajal teoreetilist teadmised oleksid, aga väga jääb puudu seda, et neid päriselt rakendada /.../ Me teame teoreetilist pagasit, et on mingisugused õpetamisteooriad, näiteks bihevioristlik ja, et kasutage ikka Krulli Püüblit ja mida iganes veel, aga nagu see ei tööta niimoodi. /.../ Keegi pane nagu sellele praktilisele poolele üldse absoluutselt mingisugust rõhku. Üks praktika osa peakski olema nagu see, et ka erivajadusega koolis käiakse, et siis saaks nagu tavaliseks osaks sellest, et õpetaja on valmis seda tegema. Mitte ei ole niimoodi, et ta läheb tahvli ette, et olgu mina ja olgu õpetatavad. F10

Antud uurimistöös seostan ma kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel vajalikku tuge tegevusvõimekuse keskkonna dimensiooniga, kus on omavahel seotud organisatsiooni keskkonnatingimused ja riikliku tasandi regulatsioonid.

4. ARUTELU

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on õpetajate tegevusvõimekus kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel ja kuidas seda toetada. Sealhulgas on kirjeldatud õpetajate rühmi õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel, õpetajate teadmisi ja uskumusi kaasavast haridusest ning vajalikku tuge kaasava hariduse edukaks rakendamiseks. Saadud tulemused on seotud õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeliga (Leijen *et al.*, 2020, Priestley *et al.*, 2015).

Uurimistöö tulemusena selgus, et õpetajad lähtuvad oma õpi- ja õpetamistegevuste

kavandamisel kõige enam varasematest kogemustest, teadmistest ja väärtustest ning mõtte- ja käitumismustritest. Seejuures oli suurim mõju isikliku elukogemuse põhjal kujunenud tõekspidamistel ja väärtustel. Seda tõdevad ka Biesta ja kolleegid (2015), kelle uurimistöö tulemusena selgus, et õpetajaid mõjutab professionaalses töös eelkõige pagas. Vastupidiselt nende uurimistulemustele, mis rõhutasid pikaajaliste eesmärkide vähesust, lähtusid käesolevas uurimistöös osalenud õpetajad enda hinnangul kaasava hariduse kontekstis oma töös pikaajalistest eesmärkidest, mis hõlmavad õpilaste ühiskonna aktiivseks liikmeks arenemist ning toetavad nende isiksuseks kujunemist. Selle üheks põhjuseks võib pidada asjaolu, et erinevate õppijate koosõpetamine nõuab aina enam sotsiaalpedagoogilist lähenemist ja selle peamiseks eesmärgiks on sotsiaalsete oskuste arendamine pidades silmas üleüldist sotsiaalset pädevust tulevikus.

Käesolevas magistritöös osalenud õpetajad järgivad oma töös teadlikult või intuiitselt kaasava hariduse kitsa või laia käsituse põhimõtteid. Seeläbi mõistavad, tõlgendavad ja rakendavad kaasavat haridust kui eristavat või mitteeristavat haridust. Õpetajad, kelle jaoks kaasav haridus on sidusa ühiskonna alus ja lahutamatu osa tavapärasest haridussüsteemist, tundsid end oma töös erinevate õppijate koosõpetamisel enesekindlamalt, olid paindlikumad ning vastuvõtlikumad muutustele ja katsetasid aktiivselt erinevaid meetodeid õppe kaasajastamiseks. Sealhulgas näitasid üles initsiatiivi kaasata lisaks õppijatele kolleege ja lapsevanemaid. Õpetajad, kes defineerisid kaasavat haridust kui erivajadustega laste paigutamist tavaklassi, olid kaasava hariduse suhtes negatiivsemalt meelestatud ning nägid ühe võimalusena kaasava hariduse edukaks rakendamiseks väikeklasside olemasolu üldhariduskoolis. Sealhulgas on uurimistöös osalenud õpetajate hulgas pedagooge, kes pooldavad kaasava hariduse ideestikku, kuid nendivad vajalikke muutusi ümbritsevas keskkonnas ja struktuuris. Seda toetavad ka Priestley ja kolleegid (2015), kelle sõnul on tegevusvõimekuse avaldumiseks oluline roll sobivatel keskkonnatingimustel. Antud uurimistöös osalenud õpetajate puhul ei leidnud tõestust Barnes'i ja Gaines'i (2015) seisukoht, et negatiivne hoiak seoses kaasava haridusega on seotud pika õpetamiskogemusega. Nimelt järgisid antud uurimistöös kaasava hariduse laia käsitust ka pika õpetajastaažiga pedagoogid.

Käesolevas uurimistöös osalenud õpetajad peavad keskkonna tuge kaasava hariduse rakendamisel oluliseks ja leiavad, et vajalikud keskkonnatingimused kaasava hariduse väljakutseteks on mitmetasandilised. Lisaks toe rakendamisele organisatsioonisiselt on õpetajate jaoks vajalikud ka muutused riiklikul tasandil. Kaasava hariduse edukat rakendamist toetav vaimne ja füüsiline keskkond haridusasutuses hõlmab selget tulevikuperspektiivi ja

vajalikke ressursse tegevuskava elluviimiseks. Muuhulgas on olulisel kohal õpetaja enesearengu julgustamine ja koolituste toetamine ning vaimselt turvaline töökeskkond. Riiklikul tasandil tunnevad õpetajad puudust selgest kaasava hariduse kontseptsioonist, riikliku õppekava paindlikkusest ning õpetajaameti väärtustamisest.

Õpetajad rõhutasid intervjuudes puuduvat ühtset arusaama kaasava hariduse põhimõtetest ja rakendamiseviisidest. Samuti pöörasid uuritavad tähelepanu õpetajakoolituse ebaefektiivsusele ja liiga teoreetilisele käsitlusele, mis ei anna nende kogemustele tuginedes vajalikke praktilisi oskusi erineva võimekusega õpilaste koosõpetamiseks ühises klassiruumis. Sarnase tulemuseni jõudsid ka Kivirand jt (2020), kelle uurimistöo tulemusena on välja toodud vajadus ühtsete põhimõtete ja arusaamade kujundamisest ja seeläbi õpetajakoolituse arendamisest.

4.1 Praktiline väärtus

Uurimistöo tulemusena on õpetaja tegevusvõimekust kolme dimensiooni kaudu õpi- ja õpetamistegevuste kavandamise ning kaasava hariduse kontekstis kirjeldatud. On leitud, millised dimensioonid ja millisel määral on otsustusprotsessides esindatud, mille põhjal saab anda soovitusi õpetaja tegevusvõimekuse toetamiseks. Kirjeldatud on erinevaid õpetajate gruppe nende tegevusvõimekuse põhjal kaasava hariduse kontekstis ning nende põhjal saab samuti teha soovitusi õpetajate tegevusvõimekuse toetamiseks ja tugevdamiseks.

Soovin selle uurimistöoga anda panuse ühiskondlike hoiakute suunamiseks ja väärtuspõhist kaasavat haridust käsitlevate diskussioonide tekkeks.

4.2 Töö piirangud ja suunad edasiseks uurimistööks

Üheks antud uurimistöo piiranguks võib pidada mugavusvalimit. Nimelt on uuritavad olnud lihtsasti kättesaadavad õpetajad, kellega on mul isiklik kontakt või kelleni olen jõudnud soovitude kaudu tuttavate inimeste poolt. Seega on enne kontakti loomist olnud uuritavatel eeldatav huvi antud teema vastu või on peetud neid uurimuses osaleda soovivateks õpetajateks. Samuti on tegu väikese valimiga ning üldistatav vaid antud uurimistöös osalenud õpetajatele. Uurimistöös ei saa teha soopõhiseid järeldusi õpetajate tegevusvõimekuse avaldumise kohta. Samuti ei võimalda väike valim eristada pedagoogide tegevusvõimekuse erinevaid dimensioone ja teha järeldusi nende avaldumise kohta kaasava hariduse kontekstis lähtuvalt pedagoogi õpetamiskogemuse eripärast.

Tulenevalt käesoleva magistr töö tulemustest ja piirangutest on minu ettepanek korrata

uuringut ning analoogsete tulemuste avaldumisel viia piloteerimise teel sisse muudatused õpetajakoolituses ning õpetajate keskkonnas ühe grupi näitel. Seejärel hinnata, kas ja millised muutused õpetajate tegevusvõimekuse saavutamisel kaasava hariduse kontekstis avalduvad. Seeläbi on võimalik kirjeldada pagasi, sihtide ja keskkonnamuutuste mõju õpetajate tegevusvõimekuse avaldumisele.

TÄNUSÕNAD

Soovin tänada kõiki uurimuses osalenud õpetajaid, kes on eesliinitöötajatena Covid-19 pandeemia kõrghetkel võtnud vastu otsuse osaleda antud uurimistöös. Tänan oma juhendajat, kes on tutvustanud mulle tegevusvõimekuse mõistet ning seeläbi juhtinud mind tegevusvõimekuse kui nähtuse uurimise juurde. See on andnud mulle haridusjuhina võimaluse panustada õpetajate tegevusvõimekuse toetamisse ja arendamisse. Tänan südamest oma perekonda mõistmise ja toe eest antud uurimistöö koostamisel.

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.

Kelly Konetski-Ramul

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2021

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). "Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech" Baltic HLT.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Towards teacher professionalization for inclusive education: Reflections from the perspective of a socio-cultural approach. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 26-47.
- Arduin, S. (2015). A Review of the Values that Underpin the Structure of an Education System and Its Approach to Disability and Inclusion. *Oxford Review of Education* 41(1), 105–121.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barnes, M. C., & Gaines, T. (2015). Teachers' Attitudes and Perceptions of Inclusion in Relation to Grade Level and Years of Experience, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(3).
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The Role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive education*, 21(10), 1028–1044.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Domović, V., Vlasta, V., & Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 175-190.
- Efthymiou, E., & Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective, *Cogent Education*, 4(1).
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology* 103(4), 962–1023.
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2018). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamise praktikas*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf
- Euroopa teadlaste eetikakoodeks. (2017). https://www.akadeemia.ee/wp-content/uploads/2020/06/eetikakoodeks_2017_et.pdf
- Florian, L. (2008). Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings - a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Kikas, E., & Toomela, A. (2015). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- 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.

- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. OÜ Infotrükk.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 1–16.
- Miller, L. A., Wilt, L. C., Allcock, C. H., Kurth, A. J., Morningstar, E. M., & Rupp, L. A. (2020). Teacher agency for inclusive education: an international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*.
- Mitchell, D. (2010). Education that fits: Review of International trends in the education of students with special educational needs. *Final Report*. Christchurch: University of Canterbury.
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and teaching*, 26(1), 67-87.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>
- Räis, M-L., Kallaste, M., & Sandre, S-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport. Eesti Rakendusüuringute Keskus CENTAR.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Tartu Ülikool. (s.a.). *Mugavusvalim*. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/mugavusvalim.html>

Thomas, G. (2013). A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.

Alternatiivide kaalumisel ja otsuste tegemisel selles õpi- ja õpetamistegevuse kavandamise situatsioonis toetasid mind: *

	1 - üldse ei nõustu	2	3	4	5	6	7 - nõustun täielikult
Õhkkond klassis/rühmas (nt valmisolek koostööks)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassi/rühma struktuur (nt rühma suurus, poiste ja tüdrukute osakaal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu klassi/rühmaruumi füüsiline keskkond	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooli/lasteaia organisatsioonikultuur (nt orienteeritus koostööle)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooli/lasteaiapoolne administratiivne tugi (nt tunniplaan, töökoormus, tugispetsialistid)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tugi kolleegidelt koolis/lasteaias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu kooli/lasteaia materiaalsed ressursid (nt arvutid jm seadmed)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kood: minu ema nimi ja minu enda sünniaasta *

Teie vastus

Saada ära

Lisa 2. Intervjuu dokumenteerimisleht.

Intervjuu dokumenteerimisleht

Intervjueeritava pseudonüüm küsimustikus:

Intervjueeritava pseudonüüm intervjuus:

Intervjuu kuupäev:

Intervjuu koht:

Intervjuu kestus:

Intervjueeritava vanus:

Tööstaaž õpetajana:

Õpetatav aine:

Tähelepanekud küsimustikust:

Lisa 3. Intervjuu kava.

Intervjuu kava

Uurimisküsimused

Millised on õpetajate kirjeldatud situatsioonid õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel ning kuidas need seostuvad tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeli kolme dimensiooni ja kaasava haridusega?

Millised on õpetajate teadmised ja uskumused seoses kaasava haridusega ja kuidas need seostuvad õpetajate tegevusvõimekusega?

Millist tuge õpetajad kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel vajavad ja kuidas seostub see õpetajate tegevusvõimekusega?

Soojendusküsimused

Kas oled nõus meie vestluse salvestamisega? Kas lubad kasutada magistritöös pseudonüümi all tsitaate meie intervjuust?

- Õigus mitte vastata ja intervjuu katkestada

Mis mõtteid tekitas küsimustik?

Milline on sinu haridustaust?

Kui pikk on olnud sinu õpetamiskogemus?

Põhiküsimused

Kaasav haridus

Kuidas mõistad sina kaasavat haridust? Kuidas seletaksid kaasava hariduse ideestikku?

Kuidas kajastub kaasav haridus sinu igapäevatoos?

Mil määral on sinu teadmisi ja väärtusi kaasavast haridusest kujundanud õpetajakoolitus?

Eesmärgistamine

Kas ja kuidas **eesmärgistad** oma tööd õpetajana? Milline roll on seatud eesmärkides õppijatel?

Millised on sinu **personaalsed ja professionaalsed lühiajalised eesmärgid**? Kuidas seostad neid kaasava hariduse rakendamisega?

Millised on sinu **personaalsed ja professionaalsed pikaajalised eesmärgid** õpetajatöös? Kuidas seostad neid kaasava hariduse rakendamisega?

Uskumused ja väärtused

Millised on sinu **isiklikud uskumused ja väärtused**, mis on seotud kaasava haridusega ning aitavad või takistavad sul seda rakendada?

Millised on sinu **isiklikud teadmised ja kogemused**, mis on seotud kaasava haridusega ning aitavad või takistavad sul seda rakendada?

Millised on sinu **professionaalsed uskumused ja väärtused**, mis on seotud kaasava haridusega ning aitavad või takistavad sul seda rakendada?

Millised on sinu **professionaalsed teadmised ja kogemused**, mis on seotud kaasava haridusega ning aitavad või takistavad sul seda rakendada?

Kuidas mõjutavad sinu tööd kaasava hariduse rakendamise kontekstis sinu **senised käitumis ja mõttemustrid**?

- mis on need põhimõtted, mis sinu igapäevatöös kajastuvad? kas need on tekkinud ja arenenud õpetajatöö jooksul või tulnud kaasa varasemast elust?

Keskkond

Kuidas kirjeldaksid kaasavat haridust **toetavat vaimseta keskkonda** organisatsioonis ja klassiruumis? Kuidas hindad olukorda enda organisatsioonis?

Kuidas kirjeldaksid kaasavat haridust **toetavat füüsilist keskkonda** organisatsioonis ja klassiruumis? Kuidas hindad olukorda enda organisatsioonis?

Millist tuge sa kaasava hariduse rakendamise juures vajad?

Lõpuküsimused

Mida sooviksid veel teema kohta lisada?

Lisa 4. Teise uurimisküsimuse kategooriad ja koodid

Kaasava hariduse definitsioon
Eristav haridus
Erivajadustega õpilaste õpetamine tavalaste seas
Õpiraskustega õpilaste kaasamine
Käitumishäiretega õpilaste kaasamine
Andekate õpilaste kaasamine
Erivajadustega õpilaste kaasamine tavaklassi ja nende õppe kohandamine tavakeskkonnas
Mitteeristav haridus
Haridus üleüldiselt
Kõigi õpilaste kaasamine
Kõigi seotud osapoolte kaasamine Õppeprotsessi
Klassi ühtne õppimisprotsess
Formaalse ja mitteformaalse õppe sidumine
Õpilaste kaasamine, et nemad kaasaksid Kaasõpilasi
Kõigi õpilaste ja keskkonna kaasamine eesmärgiga luua seoseid
Uskumused
Kaasav haridus on sidusa ühiskonna alus

Kaasav haridus on väärtuspõhine
Usk õpilase võimetusse
Isiklik side õpilasega
Eelarvamustevaba õpetamine
Soov kaasata
Kaasav haridus võiks toimida kui see oleks süsteemne
Riiklikul tasandil
Organisatsiooni tasandil
Kaasava haridus ei toimi ja on ebavajalik

Lisa 5. Kolmanda uurimisküsimuse kategooriad ja koodid

Füüsiline õpikeskkond
Kaasaegne õpikeskkond
Võimalus muuta klassiruumi (toolide-laudade ringitõstmine, piltide paigutamine seintele, seinte värvimine jne)
Väiksemad rühmakomplektid
Võimalus korraldada õuesõpet
Võimalus korraldada praktilist õpet (ekskursioonid, väljasõidud jne)
Kaasaegne õpikeskkond tuge vajavatele õpilastele
Erinevad võimalused mahalaadimiseks (hüppepallid, spetsiaalsed toolid jne)
Tasemerühmade loomine
Hubasemad ruumid, mis vastavad õpilaste arvule (mitte liiga suur klassiruum, õige värv jne)
Õppematerjalid
Asjakohased baasmaterjalid, mida on võimalik iseseisvalt kohandada
Võimalus tellida uusi õppematerjale vastavalt vajadusele
Raamatukogu
Erinevate digivahendite olemasolu ja kasutamisevõimalus
Lisapersonal
Tugiisik
Abiõpetaja

Lisa tugispetsialistid
Õpetajakoolitus
Efektivne ja praktiline õpetajakoolitus, kus räägitakse kaasavast haridusest
Vaimne keskkond
Kolleegidevaheline suhtlus ja koostöö
Atmosfäär
Kogemuste ja praktikate jagamine
Koostöö tugispetsialistidega
Koostöö klassijuhatajaga
Mahalaadimise võimalus
Koostöö lapsevanematega
Lapsevanematepoolne huvi
Organisatsiooni tasand
Läbimõeldud tegevuskava
Koovisioonid
Projektõppe ja lõimingu logistilise poole sihipärane korraldamine
<i>Õpetajate väiksem tunnikoormus</i>
Enesearenguvõimaluste pakkumine
<i>Asjakohased ja praktilised koolitused</i>

<i>Koolituste kompenseerimine</i>
<i>Tasemeõppe toetamine</i>
Autonoomia ja usaldus
Riiklik tasand
Riiklikku õppekava parendamine koostöös õpetajatega
<i>Paindlikkus</i>
<i>Lõimingut toetav ülesehitus</i>
<i>Suurema autonoomia võimalus</i>
Uue ja selge kaasava hariduse kontseptsiooni väljatöötamine koostöös haridusorganisatsioonidega
Õpetajaameti maine teadlik tõstmine ja õpetajate väärtustamine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kelly Konetski-Ramul,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Õpetajate tegevusvõimekus kaasava hariduse kontekstis, mille juhendaja on Äli Leijen, 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.

Kelly Konetski-Ramul

19.05.2021