

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Merle Ruzitš ja Piret Tislar

KOOLIJUHTIDE JA KOOLIPIDAJATE ARUSAAMAD KAASAVA HARIDUSE
TÄHENDUSEST NING NENDE ETTEPANEKUD SEOSSES KAASAVA HARIDUSE
RAKENDAMISEGA EESTI ÜLDHARIDUSKOOLIDES

Magistritöö

Juhendaja: kaasava hariduse lektor Tiina Kivirand

Tartu 2024

Kokkuvõte

Koolijuhtide ja koolipidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ning nende ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega Eesti üldhariduskoolides.

Eestis on tõstatunud küsimused kaasava hariduse mõiste selguse ja tähendusliku rakendamise üle. Koolipidajad ja koolijuhid on kaasava hariduse eestvedajad ja neil on oluline roll.

Seetõttu viidi läbi kvalitatiivne uurimus eesmärgiga teada saada, kuidas mõistavad kahe erineva tasandi juhid kaasava hariduse tähendust ja milliseid ettepanekuid nad teevad seoses kaasava hariduse rakendamisega. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ning analüüs viidi läbi kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodiga. Tulemused näitasid, et uuritavad mõistsid kaasava hariduse rakenduslikku tähendust nii kõikide õpilaste koosõppena tavakooli tavaklassis kui ka õppena tavakooli eriklassis ja erikoolis. Seoses rakendamisega tehti mitmeid ettepanekuid ressursside ja õpikeskkonna ümberkorraldamiseks, koolitusteks ning koostöö tõhustamiseks.

Võtmesõnad: kaasav haridus, üldharidus, koolijuhid, koolipidajad, rakendamise tegurid, kvalitatiivne sisuanalüüs

Abstract

Perceptions of school leaders and school owners on the meaning of inclusive education and their suggestions for the implementation of inclusive education in Estonian general education schools.

In Estonia, questions have been raised about the clarity of the concept of inclusive education and its meaningful implementation. School owners and school leaders are the driving forces behind inclusive education; hence, they play a significant role. Therefore, a qualitative study was carried out to find how leaders at two different levels understand the meaning of inclusive education and what proposals they make regarding the implementation of inclusive education. The data was collected through semi-structured interviews and the analysis was carried out using a qualitative inductive content analysis method. The results showed that the participants understood the applied meaning of inclusive education both as the joint learning of all students in a regular classroom of a regular school and as learning in a special class or a special school. In relation to implementation, several suggestions were made for reorganising resources and the learning environment, training, and collaboration.

Keywords: inclusive education, general education, school leaders, school owners, implementation factors, qualitative content analysis

SISUKORD

Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
<i>Kaasava hariduse mõiste ja tähendus</i>	5
<i>Kaasava hariduse rakendumise tegurid</i>	7
<i>Koolijuhtide ja koolipidajate roll kaasava hariduse rakendamisel</i>	8
Metoodika.....	9
<i>Valim</i>	10
<i>Andmekogumine</i>	11
<i>Andmeanalüüs</i>	13
<i>Urijate refleksiivsus</i>	14
Tulemused	15
<i>Koolijuhtide ja koolipidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest</i>	15
<i>Koolijuhtide ja koolipidajate ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega</i>	17
Arutelu.....	23
Tänuõnad	28
Autorsuse kinnitus.....	29
Kasutatud kirjandus.....	30
Lisa 1 Informeeritud nõusoleku leht	
Lisa 2 Intervjuu kava koolijuhtidele	
Lisa 3 Intervjuu kava koolipidajatele	

Sissejuhatus

Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine iseloomustab muudatusi haridussüsteemis nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Vastavad hoiakud ja väärtused on ühiskonnas laiemalt levima hakanud alates 1994. a. Salamanca kokkuleppest, mille järgi väärtustatakse võrdseid võimalusi ja sotsiaalse õigluse tagamist kõigile õppijatele (UNESCO, 1994). Kaasava hariduse idee on sügavalt inimlik, ometi on tõstatunud küsimused mõiste selguse ja tähendusliku rakendamise üle. Teema käsitlemise olulisus on esile tõstetud ka Eesti ajakirjanduses (Häidkind, 2024; Nelis, 2024).

Kaasav hariduskorraldus on Eestis juhtivaks mõtteks olnud aastast 2010, mil see sätestati Põhikooli- ja Gümnaasiumiseaduses (PGS) põhimõttena, et üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega (HEV) õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis (Põhikooli- ja..., 2010). 2016. aastal viidi Eestis läbi kaasava hariduskorralduse kohta uuring (Räis *et al.*, 2016), millega kaardistati hetkeseis ja anti soovitusid kaasava hariduse laiendamiseks Eestis. Uuringu põhjal soovitati lõpetada õpilaste klassifitseerimine haridusliku erivajaduse järgi, kujundada ühiskondlikku toetust kaasavale haridusele, pakkuda õpetajatele täienduskoolitusi, suurendada tugispetsialistide arvu jne. 2018. aastal tehti PGS-s seoses HEV õpilaste õppekorraldusega hulgaliselt muudatusi. Kaasava hariduse sõnastus muutus üldisemaks, kuid HEV õpilase määratlust kitsendati (Põhikooli- ja..., 2018). Peale seaduse muudatust läbi viidud uuringutes tõdetakse, et koolijuhid üldiselt mõistavad kaasava hariduse olulisust, kuid nad tunnevad ressursside vähesust ja toovad välja ühise visiooni ja vajaliku toe kättesaadavuse tagamise vajaduse (Aidla, 2020; Aruste, 2022; Pedaste *et al.*, 2021). Aruste (2022) tõi välja, et koolijuhid tajuvad omavalitsuse esindajate negatiivset suhtumist kaasavasse haridusse ja vähest toetust vajalike ressursside kaasamisel. Käesoleva töö autoritele teadaolevalt ei ole uuritud, kuidas koolipidajad mõistavad kaasava hariduse tähendust ja milliseid tegureid peavad nad kõige olulisemaks kaasava hariduse rakendamisel. Koolijuhid ja -pidajad on kahe erineva tasandi juhid, kelle koostöö ja ühine visioon on hariduse toimimisel ja rakendamisel olulise tähtsusega.

Antud töö kvalitatiivne uuring annab võimaluse välja selgitada, kuidas mõistavad kahe erineva tasandi juhid kaasava hariduse tähendust ja milliseid ettepanekuid nad teevad kaasava hariduse senisest tõhusamaks rakendamiseks Eesti üldhariduskoolides.

Teoreetiline ülevaade

Kaasava hariduse mõiste ja tähendus

Kaasava hariduse mõiste on ajalooliselt kujunenud eelkõige puuetega või erivajadustega laste kaasamise vajadusest, tähendades neile võrdsete võimaluste pakkumist eakaaslaste kõrval ning rõhutades sotsiaalset õiglust (Ainscow, 2016; Haug, 2017).

Kaasava hariduse aluspõhimõtteks võib pidada sotsiaal-kultuurilist lähenemisviisi, mis tõstatab ühiskonnas küsimuse põhiväärtustest, kus meil kõigil sarnasusi on rohkem kui erinevusi (Arcidiacono & Baucal, 2020). Seega, asetades õppija kaasava hariduse kontekstis keskele kohale, peab haridussüsteem olema valmis reageerima õppija vajadustele ja võimaldama kõigile lastele võrdseid tingimusi hariduse omandamisel (Haug, 2017; Thomas, 2013) ning valmistama ette noori ühiskonnaelus osalemiseks, et tagada tulevikus sotsiaalmajanduslik edukus (Arcidiacono & Baucal, 2020; Euroopa Parlament..., 2017; Haridusvaldkonna..., 2021; Räis *et al.*, 2016).

Kaasava hariduse kontseptsioon on mitmetahuline, hõlmates erinevaid arusaamu, ideid ja praktikaid (Haug, 2017; Hornby, 2015). See omakorda on tekitanud olukorra, kus kaasava hariduse tähendust mõistetakse erinevalt. Mõistet on tõlgendatud kui HEV lapse paigutamist tavaklassi, kus lähtutakse erineva toe andmisest, kuid kui esikohale seada õppijate õpi- ja sotsiaalsete vajaduste rahuldamine, siis ei pruugi see ühes klassiruumis õppides realiseeruda (Göransson & Nilholm, 2014; Hornby, 2015). Ka Eestis läbi viidud uurimused toovad välja, et kaasavat haridust mõistetakse erinevalt, õppekorralduslike võimalustena nähakse nii õppimist kodukohajärgse tavakooli tavaklassis, eriklassis või isegi erikoolis (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020). See võib tähendada, et keerukamatele HEV õpilastele eelistatakse korraldada õpet eraldi erirühmas või eriklassis, pakkudes juurde ühist õueruumi või ühiseid üritusi kõigi teiste lastega (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020). Eestis läbi viidud uurimuses tõid õpetajaid koolitavad ja nõustavad spetsialistid välja, et absoluutset kaasamist ehk kõik õpivad ühes klassiruumis ei ole võimalik rakendada (Kivirand *et al.*, 2020) ja see ei pruugi olla ka teatud oludes lapse huvides (Hornby, 2015; Toson *et al.*, 2013). Samas rõhutab Ainscow (2016), et kaasava keskkonna loomine ja selles osalemine on just tõrjutud või marginaliseerunud gruppide jaoks kõige olulisem ja erilise tähelepanu all peaks olema neile kaasava haridussüsteemi tagamine ehk ühises klassiruumis õppimine.

Nelis ja Pedaste (2020) on välja pakkunud, et kaasava hariduse olemuse mõistmiseks on vaja lähtuda nii mõiste filosoofilisest kui ka praktilisest tähendusest, mille filosoofilised

aspektid on: a) juurdepääs haridusele - haridus on kättesaadav kõigile lastele ja erinevused on väärtus; b) inimõigused - hoolimata erivajadusest on igauks ühiskonna täieõiguslik liige; c) kuuluvustunne - sõprussuhted eakaaslaste vahel, kuulumine kogukonda ja ühiskonda; d) sotsiaalne kaasatus - sotsiaalne ühtekuuluvus. Praktilise tähendusena toovad samad autorid välja järgmised kolm aspekti: a) osalemine hariduses - kõigi laste viibimine ühises füüsilises ruumis; b) tugisüsteemid - võimetekohase hariduse võimaldamine läbi tugisüsteemide ja toetuste; c) õppija areng - iga lapse potentsiaali maksimaalne väljaarendamine ja lapse eduelamuse kogemine. Seega tuleb kaasava hariduse mõiste defineerimisel arvestada erinevate aspektidega. Mitmed autorid viitavad, et just keerukused kaasava hariduse mõiste defineerimisel tekitavad lõhet ühelt poolt poliitika ja ideaalide ning teiselt poolt kaasamise idee realiseerimise vahel (Ainscow & Sandill, 2010; Buli-Holmberg *et al.*, 2019; European Agency for..., 2017; Haug 2017; Nelis & Pedaste, 2020).

Kaasava hariduse mõistet on paljudes rahvusvahelistes dokumentides defineeritud, kuid seda tõlgendatakse ikkagi erinevalt. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (EEKHA) liikmesriigid on kaasava hariduse definitsiooni kokku leppinud järgmiselt: „Igas vanuses õppuritele pakutakse kohalikus kogukonnas koos sõprade ja klassikaaslastega sisukaid ning kvaliteetseid haridusvõimalusi“ (Euroopa Eriõppe ja..., 2022) ning erivajadusega õpilase paigutamisel tavakeskkonda peetakse silmas, et erivajadusega õppija õpib tavaklassis koos oma eakaaslastega 80% või rohkem koolinädala koormusest (European Agency for..., 2018).

Eesti üldhariduskoolid juhivad õppetöö korraldamisel Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest. 2010. aastal kehtima hakanud seadus sätestas HEV õpilase õppe korralduse, kus üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis (Põhikooli- ja..., 2010). Alates aastast 2018 jõustunud redaktsioon aga sätestab, et kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest. Samas rõhutatakse kehtivas seaduses, et võimetekohane õpe ja vajalik tugi peab õpilase individuaalsest vajadustest lähtudes tagatud olema. Samuti muutus 2018. a haridusliku erivajadusega õpilase määratlus. Kui varasemalt mõisteti HEV õpilast laias spektris (kõik õpilased, kes vajavad tuge), siis 2018. aastast kitsendati määratlust ja HEV õpilaseks käsitletakse õpilast, kes on saanud koolivälise nõustamismeeskonna poolt ametliku soovitusel tõhustatud või eritoe rakendamiseks (Põhikooli- ja..., 2018).

Eelnevat kokku võttes lähtutakse käesolevas töös kaasava hariduse mõiste defineerimisel põhimõttest, kus kõik õpilased, olenemata nende erivajadustest, õpivad tavakooli tavaklassis koos eakaaslastega enamus aega oma nädalakoormusest, kusjuures erivajadustega õppijatele peab vajadusel olema rakendatud nende võimetele vastav õpe koos vajalike tugiteenustega. Selleks, et kõikidele õpilastele oleks tagatud võimetekohane kvaliteetne haridus, peab arvestama mitmete rakenduslike teguritega, millest antakse ülevaade järgmises alapeatükis.

Kaasava hariduse rakendumise tegurid

Ainscow ja Booth (2011) rõhutasid juba 2011. aastal põhjalike muutuste vajadust koolisüsteemis ja arusaamades, et kaasav haridus saaks laiapõhjaliselt rakenduda. Selleks peab teadvustama nii õppekeskkonna loomiseks kui ka õppe korraldamiseks soodsaid tegureid (Haug, 2017). Samas peab fookuses hoidma, et õppija tunneks end täieliku osalejana õppeprotsessis, mille määrab õpilase isiklik kogemus koolikeskkonnast, loodud sotsiaalsed suhted ja õpikeskkond (Ainscow, 2016; Göransson & Nilholm, 2014; Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Erinevate sihtrühmade hulgas (õpetajad, tugispetsialistid, koolijuhid jt) Eestis läbi viidud uuringutes tuuakse välja mitmed olulised tegurid kaasava hariduse rakendamiseks. Näiteks õpetajate ja tugispetsialistide professionaalse kompetentsi suurendamine, heade praktikate jagamine ja koolituse kättesaadavuse tagamine. Piisavate ressursside olemasolu (inim-, aja- ja ruumiresurss ning õpikeskkond) ning ressursside jagamise oskus organisatsiooni sees on samuti olulise tähtsusega. Esile on tõstetud ka toetava personali rolli ja olemasolu vajadust ning koolisisest ja koolivälist koostööd erinevate osaliste vahel. Oluliseks teguriks peetakse ka õpilaste arvu klassis. (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020; Kivirand, 2023; Leijen *et al.*, 2021; Malva *et al.*, 2018)

Räis jt (2016) on kaasamise laiendamiseks samuti välja toonud mitmeid tegureid nagu õpilaste piirmäära kehtestamine, abiõpetajate kaasamine, füüsilise keskkonna kohandamine, õpetajate koolitamine, õppekavade ühtlustamine, tugispetsialistide arvu ja koostöö suurendamine. Bešić jt (2017) toovad välja, et kaasava hariduse rakendamisel on olulisteks teguriteks õpetajate hoiakud ja teadmised ning õpetaja oskus töötada heterogeenses klassiruumis, viia läbi koosõpet kolleegidega ja paindlikult valida, diferentseerida ja rakendada erinevaid õppemeetodeid. Tuuakse välja ka õpetajat toetava personali olulisus,

abiõpetaja muutunud roll kaasavas klassiruumis ning õpetaja koostöös nii tugipersonali kui ka -spetsialistidega (Bešić *et al.*, 2017; Pérez *et al.*, 2017).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kaasava hariduse rakendamise tegurid on mitmekesised ja kompleksed, mis omakorda toimivad tihedas koosmõjus. Nende tingimuste loomise eestvedamisel on lisaks riigi tasandile oluline roll ka kohalike omavalitsuste ja koolide juhtidel, keda võib pidada kaasava hariduspoliitika elluviijateks.

Koolijuhtide ja koolipidajate roll kaasava hariduse rakendamisel

Kaasava hariduse rakendamiseks on oluline, et kõikidel tasanditel oleksid ühised arusaamad selle tähendusest ja visioonist, sest ühine suundumus ja suhtumine jõuab läbi mitme tasandi õppetöösse. Kohalik ja riiklik poliitiline keskkond, sh õigusaktide vastavus kaasava hariduse põhimõtetele võib toetada või õhnestada koolide kaasavate väärtuste elluviimist (Ainscow & Sandill, 2010). Nelis ja Pedaste (2020) toovad süstemaatilise kirjandusanalüüsi põhjal koostatud kaasava hariduse rakendamise mudelis välja viis tasandit: riik, institutsioon, laps, õpetaja ja perekond. Selle magistritöö teemast lähtuvalt keskendume eelkõige kahele tasandile, riik ja institutsioon, mille esindajateks on koolipidajad ja -juhid.

Nii koolijuhtide kui ka -pidajate arusaamadest oleneb, kuidas õppetöö korraldatakse ning millisel määral tõhustatakse kaasavat haridust ja millisel määral suunatakse HEV õppijaid eriklassidesse või erikoolidesse. Nende kahe tasandi eestvedajatest sõltub, kuidas määratletakse kaasava hariduse filosoofiline ja praktiline olemus ning luuakse sobivad õppekorralduslikud võimalused kõikide õpilaste koosõppeks (Meijer & Watkins, 2019; Nelis & Pedaste, 2020; Toson *et al.*, 2013). Organisatsiooni kultuuri, väärtuste ja uskumuste eestvedajaks on koolijuhid (Nelis & Pedaste, 2020). Rahaliste ressursside loojaks on koolipidajad, kelle ülesandeks on luua võimalused õpilase arengu toetamiseks (Põhikooli ja..., 2018). Koolipidajad saavad olla algatajaks väärtuste loomisel, mis toetavad kaasavat praktikat koolides (Euroopa Eriõppe..., 2021, Meijer & Watkins, 2019).

Kaasava hariduse rakendamisega saavutatud muutuste mõju ei pruugi olla piisav ja jätkusuutlik, kui kaasava hariduse rakendamine jääb vaid koolide ehk organisatsioonide ülesandeks. Jätkusuutlikkus tekib, kui tegutsetakse laiaulatuslikumalt ning rakendatakse ühtset hariduspoliitikat, mille esindajaks on kohalikus omavalitsuses koolipidaja (Ainscow, 2005; Meijer & Watkins, 2019). Koolipidaja saab lähtuda kohalikest oludest, ajaloost ja kultuurist, kuid peab silmas pidama järgmiseid põhimõtteid: kaasamine on protsess, kus tuleb õppida arvestama erinevustega, kaasamine on takistuste kõrvaldamine ehk parimate praktikate

otsing, see peab hõlmama kõiki õpilasi ja lähtuma nende osalusest ja kogemusest (Ainscow, 2005). Koolipidaja saab rahastusmehhanismide kaudu suunata ja toetada neid otsuseid, mis toetavad kaasava hariduse rakendamist (Meijer & Watkins, 2019).

Kokkuvõtvalt saab välja tuua, et kaasava hariduse mõiste selgus on üks tähendusliku rakendamise alustalasisid, kujundamaks vajalikke muutuseid poliitilisel ja rakendamise tasandil. Nii koolipidajad kui koolijuhtid on kaasava hariduse rakendamise eestvedajad ja seepärast on oluline teada, kuidas nad kaasava hariduse tähendust mõistavad ning milline on nende arusaam vajalikest muudatustest. Sellest lähtuvalt on käesoleva magistr töö eesmärgiks välja selgitada koolijuhtide ja -pidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ning nende ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega. Eesmärgist lähtuvalt on sõnastatud kaks uurimisküsimust:

1. Millised on koolijuhtide ja koolipidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest?
2. Milliseid ettepanekuid teevad koolijuhtid ja -pidajad seoses kaasava hariduse rakendamisega?

Metoodika

Magistr töö eesmärgiks on välja selgitada koolijuhtide ja koolipidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ja nende ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega. Uurimuse teema sai sisendi Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud uuringust „Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023“, mida viis läbi Tartu Ülikooli uurimisrühm. Suuremahulise uuringu eesmärgiks oli teada saada, kuidas kaasav hariduskorraldus on rakendunud, mis on seda soodustavad ja takistavad asjaolud ning milliseid muudatusi tuleks kaasava hariduse rakendamiseks kavandada. Uuringu sihtgruppi kuulusid erinevad osapooled: haridusasutuste pidajad, koolide ja lasteaedade juhtkonna liikmed, õpetajad, tugispetsialistid, lapsevanemad ja õpilased. Andmeid koguti nii kvantitatiivselt küsimustikele vastanute tagasiside põhjal kui ka kvalitatiivselt ehk viidi läbi intervjuud, millega sooviti teada saada uuritavate sihtgruppide kogemusi, arvamusi ja ettepanekuid seoses kaasava hariduskorraldusega. Käesoleva uuringu autoreid kaasati koguma kvalitatiivseid andmeid koolijuhtide ja -pidajate hulgast ning kogutud andmestikku kasutati ka käesolevas magistr töös.

Valim

Uuringu üldkogumi moodustasid Eesti üldhariduskoolide koolijuhid ja -pidajad. Esimesed viis intervjuud viidi läbi koolijuhtide ja -pidajatega, kes oma soovist uuringus „Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023“ osalemiseks teada andsid. Kuna soovijaid intervjuus osalemiseks oli kasinalt, siis otsustati esindusliku valimi moodustamiseks kasutada sihipärase valimi moodustamise strateegiat, mille koostamisel lähtuti uurijate endi kogemustest ja teadmisest. Uuringu valim on moodustatud üldkogumist, mille kriteeriumideks on kättesaadavus ja uuritavate koostöövalmidus (Rämmer, 2014).

Koolijuhtide valimi moodustamisel võeti aluseks võimalikult erinevad piirkonnad, kooli tüübid, koolide suurus ja kooli pidaja tüüp. Koolijuhtide valimisse kuuluvast kümnest kooli esindajast kuus olid koolijuhid ja neli õppejuhid ning paarisintervjuus osales valdkonnajuhina noorsootööjuht. Kokkuvõtliku ülevaate valimi moodustunud koolijuhtidest annab tabel 1.

Tabel 1. Valimi moodustanud koolijuhid

Piirkond	Kooli pidaja	Kooli tüüp	Kooli suurus
Tallinn n=2	KOV* n=8	munitsipaal n=6	alla 100 n=2
Tartu n=1	Era n=1	erakool n=1	100-199 n=1
Muu linn** n=4	Riik n=1	erikool n=3	200-299 n=2
Alev, küla*** n=3			500+ n=5

Märkused. n – uuritavate arv

* kohalik omavalitsus

** Loode-, Ida- ja Kesk-Eesti

*** Viljandi-, Valga- ja Harjumaa

Koolipidajate valimi moodustamisel võeti aluseks erinevad hallatavate koolide tüübid, piirkonnad üle Eesti, haldusüksused ja olenevalt kooli pidajast kas haldusüksuse suurus või õpilaste arv hallatavates koolides. Jälgiti, et valimisse satuks nii suuremaid kui väiksemaid omavalitsusi ja eri tüüpi pidajaid. Kokkuvõtliku ülevaate valimi moodustunud koolipidajatest annab tabel 2.

Tabel 2. Valimi moodustanud koolipidajad

Hallatavate koolide tüüp	Piirkond	Haldusüksus	Rahva/õpilaste arv
Munitsipaalkool n=7	Põhja-Eesti n=2	vald n=3	kuni 10 000 n=3
Riigikool n=1	Lõuna-Eesti n=2	linn n=3	kuni 20 000 n=3
Erakool n=1	Ida-Eesti n=2	vallasine linn	50 000+ n=1
	Lääne-Eesti n=2	n=2	ca 2500 õpilast n=1
	üle Eesti n=1	üle Eesti n=1	ca 1000 õpilast n=1

Märkused. n – uuritavate arv

Käesoleva magistritöö koguvalimi moodustasid kümne kooli ja üheksa koolipidaja esindajad, kelle hulgas oli kaks meest ja 18 naist ning kelle haridussüsteemis töötamise kogemus oli varieeruv (tabel 3).

Tabel 3. Koguvalimi moodustanute töökogemus ametikohtade kaupa

Haridussüsteemis töötamise kogemus			Praegusel töökohal töötamise kogemus		
	Koolijuhid	Koolipidajad		Koolijuhid	Koolipidajad
Üle 30 aasta	n=3	n=2	10 + aastat	n=5	n=2
10+ aastat	n=7	n=5	2-9 aastat	n=4	n=3
Alla 10 aasta	n=1	n=2	aasta ja vähem	n=3	n=3

Märkused. n - uuritavate arv

Koolijuhtide ja -pidajatega võtsid uurijad ühendust veebi ja telefoni teel, tutvustati ennast ja uuringu eesmärki ning küsiti nõusolekut uuringus osalemiseks. Kõik kontakti võetud koolijuhtide esindajad nõustusid uuringus osalema. Kaks koolipidaja esindajat keeldusid intervjuust erinevatel põhjustel. Raskusi tekitas sobivate aegade kokkuleppimine uuritavatega ning aegu tuli korduvalt muuta, mistõttu toimusid intervjuud pika perioodi vältel vahemikus 12.05.2023 - 27.01.2024.

Kooskõlas hea teadustavaga teavitati uuritavaid läbiviidavast uuringust ning edastati veebi teel informeeritud nõusoleku leht (Lisa 1), mis allkirjastati enne intervjuu läbiviimist. Nõusoleku lehel toodi välja uurimuse eesmärk, intervjuu eeldatav pikkus, tutvustati uuritavale tema õigust küsimustele vastamisest keelduda ja katkestada intervjuul osalemine ning oma nõusolek igal ajal tagasi võtta. Lisatud oli info selle kohta, kuidas andmeid kogutakse, kasutatakse ja säilitatakse ning kuidas tagatakse tulemuste esitamisel anonüümsus. Nõusolek sisaldas ka infot selle kohta, kelle käest saab informatsiooni täiendavate küsimuste kohta nii nagu soovib hea teadustava (Ülikooli eetikakeskus, 2023).

Andmekogumine

Käesoleva uuringu andmekogumismeetod oli intervjuerimine (Strömpl, 2014), mille läbiviimise juures lähtuti Tartu Ülikooli poolt läbiviidud uuringu „Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023“ koostatud intervjuu kavast ja intervjueritavaga kokku lepitud intervjuerimise viisist (näost näkku või üle veebi). Viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud, mis lähtusid intervjuu kavast, kuid uurijad esitasid intervjuu läbiviimise käigus täpsustavaid küsimusi ning muutsid vajadusel küsimuste järjekorda (Strömpl, 2014). Intervjuu kava oli koostatud Tartu Ülikooli uurimisrühma poolt läbiviidava suurema uuringu eesmärkidele tuginedes (Lisa 2 ja Lisa 3). Nii koolijuhtide kui -pidajate sihtgrupi hulgas viidi läbi

pilootintervjuu, mille tulemusel intervjuu kavasse muudatusi ei tehtud, kuna selgus, et suure uuringu raames koostatud kava abil on võimalik leida vastused ka käesoleva töö uurimisküsimustele.

Viidi läbi 18 individuaalintervjuud ja üks paarisintervjuu vastavalt intervjuueeritavate soovile kas näost näkku või üle veebi (tabel 4). Paarisintervjuu puhul sai määravaks asjaolu, et ühes koolis oli juhtimine viidud valdkonna põhiseks ja kaasava hariduse valdkonna eest oli kaks vastutajat.

Tabel 4. Läbiviidud intervjuu vorm intervjuueeritavate ametikohtade kaupa

Intervjuu	Koolijuhid	Õppejuhid	Haridusspetsialistid	Abivallavanem
Pilootintervjuu veebis	n=1			
Pilootintervjuu näost-näkku			n=1	
Individuaalintervjuu veebis	n=5	n=1	n=5	
Individuaalintervjuu näost-näkku		n=2	n=2	n=1
Paarisintervjuu näost-näkku		n=1*		
Kokku	n=6	n=4	n=8	n=1

Märkused. n - uuritavate arv

*paarisintervjuul osalesid õppejuht ja noorsootöajuht (juhtkonna liikmed)

Intervjuude alguses tutvustasid uurijad ennast ja oma töö eesmärki, tuletati meelde intervjuu eeldatavat pikkust ning et intervjuud salvestatakse. Oluliseks peeti ka üle korrata konfidentsiaalsuse põhimõtted, mis vastavad isikuandmete töötlemise juhendile (Mäesalu, 2023). Intervjuud koolijuhtidega kestsid kokku 12 tundi ja viis minutit ehk keskmiselt üks tund ja 20 minutit, neist lühim 38 minutit ja pikim üks tund ja 30 minutit. Koolipidajate intervjuude keskmine pikkus oli üheksa tundi ja seitse minutit ehk keskmiselt üks tund, neist lühim 33 minutit ja pikim üks tund ja 20 minutit.

Uurijad viisid intervjuud läbi üksi ning tegid intervjuu lõppedes märkmeid uurijapäevikusse, et hiljem omavahel arutelu käigus üles leida õpikohad. Näiteks arutleti, kas läbiviidud intervjuudega on saadud piisavalt vastuseid uurimisküsimustele, et vajadusel järgmistes intervjuudes selgemalt fookus seada ja täpsustavaid küsimusi esitada. Intervjuud salvestati telefoniga, veebiintervjuudel kasutati Zoom keskkonna salvestamise võimalust. Kogutud andmete hoiustamiseks kasutati parooliga kaitstud pilvelahendust, millele oli ligipääs ainult uuringu läbiviijatel. Uuringu käigus kogutud andmed kustutatakse pärast magistr töö kaitsmist.

Andmeanalüüs

Käesolevas töös kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi meetodit, mis võimaldab keskenduda kogutud andmete olulistele tähendustele, lubab analüüsida ka latentset sisu ja seeläbi tuua välja tekstis peituvad tähendused (Kalmus, 2015). Kogutud andmete analüüsi alustati transkribeerimisega ehk helisalvestiste tekstiliseks muutmiseks, mis võimaldab kogutud audioandmeid edasi analüüsida juba tekstianalüüsi meetoditega (Linno, 2020). Intervjuude helifailide transkribeerimiseks kasutati Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud veebipõhist kõnetuvastusprogrammi, mis asub veebilehel <https://bark.phon.ioc.ee/webtrans/> (Olev & Alumäe, 2022a). Transkribeerimiseks kasutati sõnasõnalist fookuseerimata transkribeerimist, mille iseärasuseks on, et transkriptsioonist jäetakse välja transkriptsioonimärgid, mis tähistavad jutu nüansse või tegevusi, üksteisele vahele rääkimist jms (Linno, 2020). Kuivõrd mõnede intervjuude salvestused olid kehva kvaliteediga, siis kasutati osaliselt teksti puhastamiseks TTÜ kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse vabavaralist teenust *tekstiks.ee* (Olev & Alumäe, 2022b), mis võimaldas teksti puhastamise ajal teha helifailis pause, liikuda lausete kaupa edasi ja tagasi, et viia transkribeeritud teksti sisse vajalikke parandusi. Vastavalt isikuandmete töötlemise juhendile (Mäesalu, 2023), tähistati uuritavate andmed konfidentsiaalsuse tagamiseks pseudonüümidega ning äratuntavad viited kohtadele ja inimestele tähtedega. Koolijuhtide intervjuude transkriptsioonide kogumaht *Times New Roman*, kirjatüüp *Normal*, tähesuurus 12p ja reavahe 1,5 juures oli 176 ja koolipidajate transkriptsioonidel 160 lehekülge. Andmete kogumaht oli 336 lehekülge.

Esimese proovikodeerimise tegid uurijad esimese uurimisküsimuse kohta sihtgruppide kaupa ehk koolijuhi ja koolipidaja intervjuu kohta eraldi. Kodeerimine algas tekstide mitmekordse põhjaliku läbilugemisega ning seejärel hakati olulistele tekstilõikudele otsima märksõnu ehk koode. Kodeerimise eesmärgiks on tuua esile teksti peidetud süvatähendused (Kalmus, 2015). Koos juhendajaga katsetati erinevaid kodeerimisvõimalusi ning kasutati vastastikust kaaskodeerimist. Kodeerimist teostati puhastatud transkriptsioonide põhjal programmis QCAMap, mis võimaldab andmeid analüüsida ja kategoriseerida (Mayring, 2020). Pärast korduvkodeerimist selgus, et koolijuhtide ja koolipidajate kategooriad vajavad sihtgruppide vahelist ühtlustamist. Võrreldi omavahel esialgse analüüsi tulemusena leitud alamkategooriaid, täpsustati sõnastust ning arutati läbi, millised peakategooriad moodustuvad. Tabelis 6 on esitatud näide esimese uurimisküsimuse *Millised on koolijuhtide ja -pidajate*

arusaamad kaasava hariduse tähendusest? alamkategoriate ja peakategooria moodustumise kohta esialgsetest koodidest.

Tabel 6. Näide peakategooria moodustumisest

Koodid	Alamkategooria	Peakategooria
kõik õpivad tavaklassis	õpe tavakooli tavaklassis	õpe kodulähedases koolis
tava- ja HEV õpilane õpivad ühes klassis		
HEV laps õpib mõnes tunnis väikses grupis		
.....		
HEV õpilastele erinevad klassid	õpe tavakooli eriklassis	õpe kodulähedases koolis
toega õpilaste erinev õppekorraldus		
.....		
.....		

Kodeerimise käigus kujunes esimesele uurimisküsimusele *Millised on koolijuhide ja -pidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest?* 23 koodi, millest omakorda moodustus kaks alamkategoriat ja kaks peakategooriat. Teisele uurimisküsimusele *Milliseid ettepanekuid teevad koolijuhid ja -pidajad seoses kaasava hariduse rakendamisega?* tekkis 85 koodi, millest omakorda moodustus seitse alamkategoriat ja neli peakategooriat.

Uurijate refleksiivsus

Uurijate refleksiivsus mängib kvalitatiivses uurimuses olulist rolli, kuivõrd kvalitatiivses uurimuses osaleb uurija isiklikult ning mõjutab oma isiklike omaduste ja rollidega seda, millest intervjueeritav räägib (Strömpl, 2020). Kuna me ise uurijatena omame pikka haridusvaldkonnas töötamise kogemust ning mõlemad oleme töötanud ka koolijuhina, siis tuli intervjuude läbiviimisel jälgida, et uurija kogemused ei mõjutaks uuringu tulemusi. Hoidusime intervjuu läbiviimise ajal oma arvamuste ja seisukohtade esitamisest.

Uurimistöö kirjutamisel pidasime veebipõhist uurijapäevikut, kuhu tegime järjepidevalt sissekandeid, millele järgnesid pikad arutelud nii veebis kui näost näkku. Kuna protsess kestis pea aasta ning algas Tartu Ülikooli suure uuringu jaoks andmete kogumisega, siis sattusid sageli aruteludesse ka küsimused, kuidas leida ja hoida fookust oma magistritööl ning mitte laiali valguda kaasava haridusega seotud teemade mitmekülgsusesse.

Uurijapäeviku pidamine aitas hoida uuringu fookust, tegeleda esile kerinud küsimustega ning otsida neile vastuseid.

Tulemused

Käesoleva uurimustöö eesmärk on välja selgitada, millised on koolijuhtide ja -pidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ning nende ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, lähtudes tekkinud pea- ja alamkategoriatest koolijuhtide ja -pidajate vaates ning välja on toodud olulisemad erinevused koolijuhtide ja -pidajate arusaamades koodide tasandil. Tulemuste illustreerimiseks on kasutatud tsitaate, mis on esitatud kaldkirjas ja ülejäänud tekstist eraldatult. Tsitaadi lõppu on lisatud sulgudesse pseudonüüm ja selgema arusaamise toetamiseks koolijuhtide ja -pidajate vahel on kasutatud tähiseid, kus J viitab koolijuhile ning P tähistab koolipidaja arvamust.

Koolijuhtide ja koolipidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on intervjueeritavate arusaamad kaasava hariduse tähendusest. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus koolijuhtide ja -pidajate vastustest kaks peakategoriat: õpe kodulähedases tavakoolis ja õpe HEV õpilastele moodustatud koolides.

Õpe kodulähedases tavakoolis. Esimese peakategooria alla moodustus kaks alamkategoriat, mis iseloomustavad koolijuhtide ja -pidajate arusaamu kaasavast haridusest: õpe tavakooli tavaklassis ja õpe tavakooli eriklassis.

Õpe tavakooli tavaklassis. Intervjueeritavate seas oli nii koolipidajaid kui koolijuhte, kes mõistsid kaasava hariduse tähendusena kõikide õpilaste koosõpet tavakooli tavaklassis. Üks koolipidaja tõi üheselt mõistetavalt välja, et eraldi ruumis või eraldi koolis õppimine ei ole kaasav haridus.

Kaasav haridus tähendab seda, et me ei erista hariduslike erivajadustega lapsi teistest lastest. Ei erista selles mõttes, et me ei eralda neid. Me õpetame kõiki lapsi vastavalt nende võimetele ja vajadustele koos, on neil erivajadus, mõni diagnoos või andekus, pole vahet. Kõik õpivad koos ja siis on kooli ja koolipidaja ülesanne luua tingimused, et see laps saaks hariduse. (P Adeele)

Pidajate vastuseid ilmestasid põhjendused, et kõigi õpilaste ühises klassiruumis õppimine toob kasu kõigile õpilastele ehk õppetöös on võimalik üksteist toetada või üksteiselt õppida, kasvavad kõigi sotsiaalsed oskused ning aktsepteerimine erinevate õpilaste, sh ka erivajadustega või puuetega õpilaste osas.

Intervjueeritud koolijuhid ja -pidajad tõid kaasava hariduse tähenduse selgitamisel sisse ka tavakooli tavaklassis õppimise osalusmääraga. Toodi välja, et sellisel juhul õpib HEV

laps osaliselt teistest eraldi, kas erispetsialisti juures või väiksemas HEV lastele loodud grupis. Vähesel määral eraldi õpetamise vajadust põhjendati lapsele vajaliku toe tagamisega.

Erinevalt koolipidajatest tõid koolijuhid välja, et nii tavaklassides õppivaid nn tavalapsi kui ka HEV lapsi jagatakse tasemerühmadesse õpilaste võimete järgi. Rühmi moodustatakse nii kooliastmete üleselt, lennupõhiselt kui ka paralleelide vaheliste tasemerühmade kaupa. Kasutatakse ainepõhist diferentseerimist ja õpet temporühmades põhjendusega, et nii saab HEV lapsele pakkuda talle vajalikku tuge.

/.../meil on niimoodi, et erinevatel klassikomplektidel on erinevad ained koos või lahus, kusjuures sinna on vahepeal liidetud juurde ka need HEV õpilased. Laste jaoks on see juba loogiline. Näiteks on loomulik, et ütleme näiteks neljanda klassi tunnis, oletame lihtsalt, toon ühe näite, käib eesti keeles ka näiteks kolm viienda klassi HEVi last. (J Liisi)

Õpe tavakooli eriklassis. Nii koolijuhid kui -pidajad näevad kaasava hariduse osana eriklasside moodustamist kodulähedases tavakoolis, et luua tingimused võimetekohaseks õppeks HEV lastele. Nii on võimalik tagada piisav tugi igale õpilasele ja saab lähtuda laste individuaalsetest vajadustest. Vajadusel ja võimalusel luuakse eriklasse iga klassitaseme juurde. Eriklasside ruumid võivad paikneda nii tavaklasside kõrval, vaiksemas majaosas või täiesti eraldatud ruumides.

Oli nii koolijuhte kui ka -pidajaid, kes tõid välja, et eriklasside moodustamine on ära korraldatud omavalitsuse üleselt, mis tähendab, et erinevate toe liikidega õpilased suunatakse erinevatesse oma piirkonna tavakoolidesse.

Meil kokkulepped algavad tegelikult nagu juba linnäüleselt. Et meil on linnas kaks suurt kooli, kus on kokku lepitud, et igal aastal meie võtame vastu tõhustatud toe lapsed ja siis on üks väiksem põhikool, sinna lähevad eritoe lapsed, et äkki nagu natuke väiksem keskkond on parem. (J Kersti)

Tõhustatud ja eritoeaga lapsed liiguvad omavalitsuse erinevate tavakoolide eriklassidesse, kuhu on koondunud vastav kompetents ning võimalusel moodustatakse omavahel hästi sobivad klassikomplektid, lähtuvalt laste vajadustest ja võimekusest, mida võimaldab kokku koondatud õpilaste arv.

/.../meil on linnas eritoe klassid rohkem kui poolte klasside juures ikkagi olemas, linna koolide peale siis üks erinev klass. (P Rita)

Õpe HEV õpilasele moodustatud koolides. Teise peakategooria alla alamkategooriaid ei moodustunud.

Oli nii koolijuhte kui ka -pidajaid, kelle arusaamade järgi on õpe HEV lapsele moodustatud koolides üks osa kaasavast haridusest. Koolijuhid ja koolipidajad olid siin ühel meelel, et on õpilasi, kellel on keeruline õppida ühises tava klassi- või kooliruumis. Olulise

asjaoluna toodi välja, et õppe korraldamisel tuleb silmas pidada nii erivajadustega laste kui nn tavalaste vajadusi ja heaolu ning ühises klassiruumis ei ole seda võimalik alati saavutada.

Lisaks juba olemasolevatele erikoolidele peeti kaasava hariduse praktika toimivaks osaks tavakoolide juurde või kohaliku omavalitsuse tasandil loodud HEV õpilastele koole. See on nii koolijuhtide kui -pidajate arvates vajalik mudel, mis mõnes piirkonnas/omavalitsuses on juba kasutusele võetud ning on neidki, kes seda soovivad tegema hakata. Planeeritavaid üksuseid nimetati nii kompetentsikeskusteks, õpikeskusteks kui ka täiesti eraldi nime kandvateks koolideks, mis on piirkonnaüleselt teistele koolidele teada ja koondavad eriõppe kompetentsi. Nimetatud koolide eesmärk on võimaldada lisaks eri- ja tõhustatud toe klassidele õppekohti ka toimetuleku ja hooldusõppe õppekava lastele.

Ehk siis meie soov on, et luua see keskus, mis oleks just see nii-öelda esiteks ühe ukse poliitika neile lapsevanematele, et kõik need rehabilitatsiooniteenused, lisateenused, et nad kõik saavad ka sellest ühest kohast, aga see on ka eraldi kool. Ja ta eelkõige ongi loomulikult nendele toimetuleku- ja hooldusõppe lastele, keda mina näen küll, et praegune süsteem tavakoolis kindlasti ei toeta. (P Rea)

Sellise mudeli eelisenähtena toodi välja, et saab korraldada ühiseid üritusi ja huviharidust koos tavaeakaaslastega, mis on oluline kõikide õpilaste sotsiaalsel kaasamisel.

Koolijuhtide ja koolipidajate ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseid ettepanekuid teevad koolijuhid ja koolipidajad seoses kaasava hariduse rakendamisega. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus intervjueritud koolijuhtide ja -pidajate vastustest neli peakategooriat: ressursid, õpikeskkond, koostöö ja koolitusvajadus.

Ressursid. Esimese peakategooria alla moodustus kolm ettepanekute alamkategooriat: inimressurss, ajaressurss ja raharessurss.

Inimressurss. Esimese teemana tõid nii koolijuhid kui koolipidajad välja tugispetsialistide puuduse. Toodi välja vajadus logopeedide, eripedagoogide, sotsiaalpedagoogide ja psühholoogide järele. Puudus on ka hariduslike erivajaduste õppija õppe koordineerijatest.

Just nimelt ressursid on see, millest puudu on. Toon siin nii-öelda markantse näite, et kui kolm aastat ripub üleval kuulutus: otsime logopeedi, isegi ühtegi kandidaati ei ole ja rääkimata siin veel psühholoogidest, sotsiaalpedagoogidest, HEV koordinaatoritest, et kellest iganes. (P Adeele)

Koolijuhid ja -pidajad soovivad tugispetsialistide puuduse vähendamiseks ja nende töö paremaks koordineerimiseks luua tugikeskuseid, kuhu on koondatud kõik vajalikud spetsialistid ja kus saab teenuseid disainida. Tugikeskuste tegevuste korraldust nähti kaheti.

Esmalt võimalus, et tuge vajavad lapsed käivad keskustes vajalikke teenuseid kohapeal saamas ja teine, kus spetsialistid liiguvad ise koolidesse õpilastele tuge pakkuma. Samas tuuakse välja tugispetsialistide puudust ka neis omavalitsuste koolides, kuhu on loodud tugikeskused.

Kitsaskohaks on see, et näiteks ütleme, meie eripedagoogid, meie koolipsühholoogid võiksid olla majas kättesaadavamad. Et meil võiks olla näiteks ütleme selline koolipsühholoog, kes on, mitte ta ei ole, ta ei võta nagu ajalisel vastu, vaid et ta on häda korral kättesaadav kui on mingisugune olukord, et ta on nagu valve psühholoog, nii öelda. (J Täpik)

Teise teemana teevad koolijuhid ja -pidajad ettepaneku suurendada koolides tugipersonali hulka, kelle all mõeldakse eelkõige abiõpetajaid, õpetaja assistente ja tugiisikuid. Esile toodi ka vajadus tervet klassi toetava tugiisiku järele.

Koolipidajad soovivad inimressursi puuduse vähendamiseks täpsustada spetsialistide tööülesanded. Paremini tuleks läbi mõelda näiteks eripedagoogi tööülesanded, mitte suunata tugispetsialisti õpetajaid asendama või koordineerimisülesandeid täitma ning logopeedi puudumisel kasutada eripedagoogilisi kompetentse õpilaste toetamiseks.

Ajaressurss. Koolijuhid ja -pidajad tõid välja ajaressurssi puuduse. Õpetajad vajavad enam aega koostööks nii kooli sees kolleegide ja tugipersonaliga kui ka suhtlemiseks teiste koolidega kogemuste jagamise eesmärgil. Ajaressursi leidmiseks tehti ettepanek üle vaadata õpetajate ja tugispetsialistide tööaeg ja -kohustused ehk töökoormus. Selle juures märgiti, et riik peaks tegema vajalikud muudatused seadusandluses. Lisaks soovitatakse paremini planeerida õpetajate ajaressurssi, pakkudes selleks lisapuhkeaega või teiste riikide eeskujul palgaga tasustatud vaba semestrit.

(...) ma tean, kas Ameerikas või Suurbritannias on ju nii, et õpetaja saab võtta endale palgalise vaba semestri, kus ta ennast täiendab, kus ta käib reisimas. Et ta nagu laeb oma patareid täis näiteks kord viie aasta jooksul ja siis ta tuleb uute värskete mõtetega tagasi. (P Meelika)

Ajaressurss saab koolijuhtide ja -pidajate sõnul määravaks HEV õpilase koolivälise nõustamise juures, sest nõustamisele jõudmine ja otsuste saamine on väga ajamahukas. Tehti ettepanek, et selle teemaga peaks teadlikult tegelema ja süsteemi parendama, leida lahendused, kuidas kiiremini eriarstide (eelkõige psühhiaatrite) juurde jõuda ja kuidas otsused jõuaks kiiremini kooli.

Hästi suur probleem on psühhiaatri teema - psühhiaatri juurde ja lõpuks uuringutele saamiseks, sellega läheb kohati vähemalt aasta, enne kui otsuseni jõutakse. Siis, kui on juba kevad, on Rajaleidja spetsialist päris ülekoormatud, et kiirelt aega saada on päris keeruline. (P Pärbel)

Raharesurss. Nii koolijuhid kui -pidajad tõid välja, et kaasav haridus on ressursimahukas. Eriõppe korraldamiseks on tarvidus palgata rohkem töötajaid, sest üks ühele õpe, õpe eriklassides, väiksemaarvulised klassid, kus ühe õpetaja kohta on vähem lapsi, on

täiendavat raharessurssi nõudev. Ettepanekuna tõid nii koolijuhid kui koolipidajad välja vajaduse selgema ja läbipaistvama rahastusmudeli järele. Intervjueeritavate arvates tuleks rahalised ressursid läbimõeldumalt planeerida, vajatakse paindlikult kasutatavat ning selgelt koostatud mudelit, millistel alustel raha jagatakse. Kui koolijuhid vaatasid selles ettepanekus kohaliku omavalitsuse poole, siis koolipidajad esitasid need ettepanekud riigile.

Ühe ettepanekuna nimetati riigipoolse rahastamise vajalikkust tugispetsialistide ja tugipersonali, sh tugiisikute ja abiõpetajate palkamiseks. Tugipersonali puudust vähendab nende ettepanekul läbimõeldum rahastussüsteem. Samuti tegid koolijuhid ja -pidajad ettepaneku täpsustada erinevate tasandite kohustused ja vastutus tugipersonali rahastamisel.

Riigilt tahaks lisarahastust tugipersonali palkamiseks, ma usun, et neid abiõpetajaid ja tugiisikuid oleks leida rohkem, kui oleks seda finantsi, mille eest neid palgata. Ta peaks siis olema nagu sihitud, et seda ei saaks millekski muuks kasutada vaid just tugipersonali jaoks. Sest praegu tuleb ju kohaliku omavalitsuse taskust lisaraha, mida kõik valdkonnad vajavad, aga mida ei ole. (P Rita)

Erinevate tasude planeerimise juures tuleks intervjueeritavates sõnul kokku leppida nii õpetajate kui ka tugispetsialistide ja tugipersonali rahastamise mudel. Näiteks koolipidajate poolt toodi välja tugiisikute töötasu, mis hetkel kehtivate seaduste ja kasutatavate praktikate põhjal on nii madal, et ei motiveeri sel ametikohal töötama.

Mitmed koolijuhid tõid välja, et õpetajatele vajalikud koolitused on liiga kallid. Koolipidajad tegid ettepaneku, et rahastus peaks tulema riigilt. Koolijuhid tegid ettepaneku, et praeguses olukorras peaks riik mõtlema, kuidas pakkuda õpetajatele koolitusi tasuta, et kaasava hariduse rakendamisele kaasa aidata.

Koolipidajad tegid ettepaneku, et tugipersonali ja tugiisikute rahastamine võiks olla ühine nii haridus- kui ka sotsiaalvaldkonnal ning lähtuda ühtsetel alustel lapse vajadustest. Soovitatakse läbi mõelda, kuidas seda võimaldada lapsevanemale, kes soovib tugiteenuseid saada väljaspool koolisüsteemi.

Nii koolijuhid kui ka -pidajad tegid ettepaneku, et õpilase pearaha peaks lapsega koheselt kaasa liikuma, kui laps vahetab kooli. Hetkel on rahastus aastapõhine ja seotud Eesti hariduse infosüsteemi sisestatud andmetega teatud kuupäevaks. Samuti soovitakse, et kui kooliväline nõustamismeeskond on määranud lapsele toe vajaduse, siis peaks ka rahastus nii kiire ja paindlik olema, et toe meetmed oleks kiiresti kättesaadavad.

Me mitu aastat juba räägime sellest, et nii nagu pensionifond käib inimesega kaasas, nii võiks ka see pearaha koos selle Rajaleidja otsustega käia selle ranitsana õpilasega kaasas. Et õpilane tuli kooli järgmise kuu esimesest kuupäevast, hakkab tema raha olema selles koolis. (J Ene)

Õpikeskkond. Moodustunud peakategooria raames tegid uuritavad mitmeid ettepanekuid õpikeskkonna parendamiseks, mis soodustaks kaasava hariduse rakendamist. Füüsilise keskkonna all tõid nii koolijuhid kui ka -pidajad välja ruumide puuduse nii vanade koolimajade kui ka alles renoveeritud majade puhul. Intervjuudest ilmneb, et teadvustada tuleks koolimajade ja nende ruumide mittevastavust kaasavat haridust toetavatele vajadustele. Toodi välja vajadus läbimõeldud ruumiprogrammi järele, kus on sobivad ruumid erinevates vanuseastmes õpilastele, võimalused eraldumiseks vahetundides, ruumid vaiksemateks tegevusteks, kuid ka võimalused ühiste tundide läbiviimiseks suuremates gruppides. Rõhutati ka vajadust leida ruumid osalise ajaga tavaklassist väljaspool õppivatele lastele õppetegevuseks. Nii koolijuhid kui ka -pidajad nägid vajadust ka mitmekesisemate õppevahendite järele kaasavas klassiruumis, on selleks siis diferentseeritud õppematerjalid või erinevad õppevahendid ja -mängud. Diferentseeritud õppematerjalide loomisel peaks arvestama ka ettepanekuga, et on vaja jälgida õppekavade ühildumist. Hetkel näevad nii koolijuhid kui ka -pidajad seda, et need on erinevad ning teemad ja õppemahud ei kattu omavahel.

Ilmselt oleks meil keeruline isegi lihtsustatud õppekava lapsi õpetada, sest meil on üks tehnoloogia maja. LÕK lapsed eeldavad ju palju rohkem tehnoloogiat ja käsitööd. (J Kersti)

Õpikeskkonna loomise all tõid koolijuhid ja -pidajad välja ka klassi täitumismäära ja tegid ettepaneku seadusega reguleerida laste arv kaasavate klasside komplekteerimisel. Näiteks vähendada õpilaste arvu klassis vastavalt sellele, kui palju on eri- või tõhustatud toe lapsi klassis.

Ja samas oleks vajalik, et nagu lasteaias on, et kui sobitusrühmas üks nii-öelda erivajadusega laps võtab mitme lapse koha siis ka koolis, võib-olla võiks midagi sarnast olla, et kui on tõhustatud toe õpilane klassis siis selle arvelt võib-olla vähem lapsi klassis. (P Rita)

Seega, õpikeskkonna teema all tõstasid eeskätt füüsilise keskkonna, õpivara ja õppekavaga seotud ettepanekud.

Koostöö. Kolmanda peakategooria alla moodustus kaks alamkategooriat: koolisisene koostöö ja koostöö sidusrühmade vahel.

Koolisisene koostöö. Koolipidajad tegid ettepaneku, et kaasavas klassiruumis peaks õpetajal olema võimalik koostööd teha erinevate tugispetsialistidega (logopeed, eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog), aga ka keeleõpetajate (kui klassis on muukeelne laps) ja erinevate terapeutidega. Koostöö vajadust nähakse ka õpetaja ja tugipersonali vahel, sh abiõpetajad, õpetaja assistendid, tugiisikud ning uue ettepanekuna terve klassi tugiisikud.

Õpetajate omavahelise koostöökohana nähakse tandemõpet või mõnda teist õppetöö läbiviimise viisi, kus on mitu õpetajat korraga klassiruumis.

Mul on nagu tunne, et võib-olla nagu haridus vajabki sellist tandem-õpetamist, et võib-olla tulebki teha suuremad meeskonnad, aga kui on kaks õpetajat, siis see on nii-öelda kuidagi selline võtmesõna, kus saab üksteist toetada, kanda ka seda kaasava hariduse poolt. (P Urve)

Koolijuhid tegid ettepaneku, et suurenema peaks koostöö õpetajate, abiõpetajate ja erinevate spetsialistide vahel. Nähti vajadust õpetajate omavahelise koostöö intensiivistamise järele ning toodi välja, et kooli sees peaks olema loodud õpiringid või näiteks tugimeeskonnad, kes töötavad koos, toetavad üksteist ja aitavad lahendada kitsaskohti.

Need kõik nagu aitavad ju teisi ka, mitte ainult seda last. Just see tugimeeskonna kokkusaamine, see on nagu üks hea asi, mis meil nagu kogu aeg on, mille läbi me tunneme, et me saame paremini meie lapsi aidata. (J Kersti)

Koostöö sidusrühmade vahel. Koolijuhtide ja -pidajate ettepanekud koostööle seoses kaasava hariduse rakendamisega tehti mitmetele sidusrühmadele: lapsevanemad, koolid, lasteaiad, teised KOV-d, riik, toetavad organisatsioonid, omavalitsuse erinevad valdkonnad, nt haridus- ja sotsiaal- ja koolivälise nõustamise meeskonnad. Vajalikuks peeti ka koostööd erinevate spetsialistidega väljaspool kooli. Koostöö eesmärgiks peeti nii lapse, perekondade kui ka koolide toetamist KOV-i poolt. Mõlemad intervjueeritud sihtrühmad näevad siin võimalusena nii otsest koostööd, nt ümarlauad, mis kutsuvad erinevad pooled kokku kui ka laiemat koostöövõrgustiku moodustamist. HEV laste õppe korraldamise juures toodi välja vajadus riigi valdkondade ülese koostöö järele, kus laps saaks nõustatud ja toetatud läbi “ühe ukse poliitika” haridus-, sotsiaal- ja meditsiinisüsteemis.

Hästi palju räägitakse ühe ukse poliitikast. Aga reaalsus on tegelikult see, et sotsiaalil on oma lõik, tervisel on oma lõik ja haridusel oma lõik. Kõik lõigud omavahel tegelikult päris hästi kokku ei klapi. (P Pärbel)

Koolipidajad nimetasid koostöö suurendamise vajadust ülikoolidega, sest koolid peaksid olema veel rohkem praktikabaasideks. Koolijuhid tõid välja ühe olulise ettepaneku: ülikoolidega oleks vaja teha rohkem ja tõhusamat koostööd, et välja töötada ja katsetada uusi praktikaid, mis aitaksid kaasa nii tänapäevase koolisüsteemi ja -kultuuri loomisele kui ka kaasava hariduse edukale rakendamisele.

*Mitte selline koostöö, et ülikoolid küsivad, kuidas meil läheb ja siis me mingeid ankeete täidame ja siis veel pärast tagasisidet ei saa! /.../
Ülikoolist võiks tulla mõni õppejõud, näiteks Terje klassi. Olla seal terve nädala näiteks mingites tundides. Ja siis anda nõu, kuidas on võimalik veel, milliste nippidega näiteks mingisuguseid asju teha. (J Meelika)*

Koolitusvajadus. Neljanda peakategooria alla moodustus kaks ettepanekute alamkategoriat: õpetajate professionaalse arengu toetamine ja õpetajat toetavate osaliste koolitamine.

Õpetajate professionaalse arengu toetamine. Koolijuhid ja -pidajad tegid ettepaneku õpetajate täienduskoolituse vajaduse kohta, kus jagatakse praktilisi teadmiseid kaasava hariduse rakendamisest ja kus õpetaja saab enda “tööriistakohvrit” täiendada, sh kuidas mitmekesisel klassiruumis õpetada, kuidas ootamatute olukordadega toime tulla jms.

Praegu ma olen otsinud neid nendele uutele inimestele, et seda erivajadustega õppijate kursust teha ja see on olematu. Räägitakse küll psühhiaatrilisi probleeme ja psühholoogilisi probleeme, aga kuidas neid lapsi päriselt õpetada, kuidas neid materjale kohandada, et neid koolitusi on väga vähe. (K Leelo)

Toodi välja ka seda, et just uued õpetajad vajavad eripedagoogika alaseid koolitusi, sest ülikoolides antavad teadmised ei ole piisavad. Lahendusena pakuti aktiivsemaid ja pikemaid praktikaid koolides juba õppimise ajal.

Koolijuhid tegid ettepaneku, et õpetajad võiksid saada põhi- või täiendusõppes lisateadmiseid mõne spetsiifilise erivajaduse osas, nt kuidas toime tulla kuulmispuudega õpilasega. Õpetaja professionaalset arengut toetaks intervjueeritavate arvamuse kohaselt ka teiste riikide ja koolide praktikate jagamine, lisaks võiksid kogemuste jagajateks olla erikoolide õpetajad ja spetsialistid, kellel on pikaajaline kompetents tuge vajava õpilase toetamisel ning väljatöötatud meetodiliste materjalide kasutamisel. Koolipidajad tõid välja, et õpetaja professionaalsust saab toetada virtuaalkogukondade loomise kaudu ja läbi selle koostöögruppide moodustamise, et üle Eesti laiali pillutatud kompetents kokku tuua.

Õpetajat toetavate osaliste koolitamine. Nii koolijuhid kui ka -pidajad tõid välja, et koolitamist vajavad ka õpetajat toetavad osalised ehk tugipersonal, sh abiõpetajad ja õpetaja assistendid. Koolipidajad tegid ettepaneku, et tugipersonal ehk abiõpetajad ja õpetaja assistendid vajavad kvalifikatsiooni tõstvat koolitust. Sellest lähtuvalt tegid intervjueeritavad ettepaneku välja töötada riiklikult ühtlustatud koolituskavad ja vastavad kompetentsimudelid. Toodi välja, et õpetajat toetav personal vajab ka eripedagoogilisi koolitusi.

Lisaks tegid koolipidajad ettepaneku klassi tugiisiku ametikoha loomiseks, mille töökohustuste ja eesmärgi osas on pidajatel oma nägemus, aga õigusaktides midagi sellist hetkel loodud ei ole.

/-/ et ta peaks nagu kogu klassi toetama, kuna seal on vähemalt kaks erivajadusega last, aga seal on veel teisi lapsi, kellel ei ole nii-öelda diagnoositud mingit erivajadust, et siis selline klassi tugiisik, noh vähemalt tundus, et väga hästi toimis, et praegu meil on plaan sügisest nii-öelda selles klassis seda jätkata. (P Rita)

Ühe osalisena näevad koolijuhid ja -pidajad ka lapsevanemaid, kes vajaksid koolitusi HEV laste õpetamise ja toetamise kohta, et osata aktsepteerida tuge vajavaid lapsi kaasavas klassi- ja kooliruumis või tuleksid toime oma lapse erivajadusega.

Osaliste koolituse alla saab eraldi teemana välja tuua vajaduse koolitada rohkem tugispetsialiste. Tehti ettepanekuid, et riigil peaks olema koolitusplaan lähtuvalt eeldatavast vajadusest ja laiendama peaks koolitajate ringi (nt logopeede võiks koolitada ka Tallinna Ülikoolis). Samuti tehti ettepanek, et logopeedide puuduse vähendamiseks peaks selle eriala õpetamise põhimõtted üle vaatama ja tegema vastavad muudatused kutsestandardis.

/-/ kui meil on psühholoogide hulgas olemas kliinilised psühholoogid ja meil on olemas koolipsühholoogid, mis on mõlemad väga head spetsialistid, aga nad on erineva kutsestandardiga, erineva ettevalmistusega, miks meil ei ole neid samu logopeede? Sest väga paljuski ei saa öelda, et sellel lapsel on alati vaja ainult puhtalt kliinilise logopeedi pädevusega spetsialisti, see võib olla hoopis laiem teema, kõneravi, mida nad sinna juurde vajavad. (P Rea)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolijuhid ja -pidajad tegid mitmeid ettepanekuid seoses kaasava hariduse rakendamise ja nagu ressursid, õpikeskkond, koostöö ja koolitusvajadus. Nende tegurite koosmõjus nähakse võimalust kaasavat haridust tõhusamalt rakendada.

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada, millised on koolijuhtide ja -pidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ning nende ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega. Lähtusime kaasava hariduse mõiste avamisel põhimõttest, kus kõik õpilased, olenemata nende erivajadustest, õpivad kodulähedases tavakooli tavaklassis koos eakaaslastega enamus aega oma nädalakoormusest. Sealjuures peab erivajadustega õppijatele olema vajadusel rakendatud nende võimetele vastav õpe koos tugiteenustega. Sellist lähenemist toetavad EEKHA suunised, millest lähtub ka Haridus- ja Teadusministeerium kaasava hariduspoliitika põhimõtte sätestamisel Eestis (European Agency for..., 2018; Euroopa Eriõppe ja..., 2022; Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.).

Töö tulemused näitasid, et nii koolijuhid kui ka koolipidajad pidasid oluliseks kõikidele õpilastele võimetekohase õppe tagamist ning tingimuste loomist HEV õpilaste sotsialiseerumiseks nn tavaõpilastega. Seega, tajutakse selliste kaasamise aspektide tähtsust nagu õppija arengu toetamine, tugisüsteemide olemasolu ja sõprussuhete kujundamine eakaaslastega, millele on osundanud oma mudelis ka Nelis ja Pedaste (2020).

Käesolevast uuringust selgus, et üks osa intervjueritavaid mõlemast sihtrühmast mõistavad kaasava hariduse tähendust viisil, mis on kooskõlas rahvusvaheliselt tunnustatud

kaasava hariduse käsitlusega (European Agency for..., 2018) ja mida ka töö autorid on kaasava hariduse defineerimisel silmas pidanud. Täpsemalt, kaasava haridusena mõisteti kõikide õpilaste koosõpet tavakooli tavaklassis. Siinjuures põhjendati sarnaselt Nelis ja Pedaste (2020) mudelile selle olulisust nii filosoofilisest kui ka praktilisest tähendusest lähtuvalt. Seega saame väita, et võrreldes 2016. aastal läbiviidud uuringu tulemustega, kus tõsteti esile, et koolipidajate ja -juhtide visioonid ja arusaamad kaasavast haridusest ei ole veel ühtlustunud (Räis *et al.*, 2016), on toimunud mõningal määral positiivne nihe ühiste arusaamade kujunemisel.

Siiski ilmnes ka teistsuguseid lähenemisi kaasava hariduse tähendusele ja kaasava haridusena mõisteti ka õppimist kodulähedase tavakooli eriklassis ja õpet HEV õpilastele moodustatud koolides ehk erikoolides. Sarnaste tulemusteni on jõutud ka varasemates uuringutes koolijuhtide, õpetajate ja tugispetsialistidega (Aruste, 2022; Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020). Seega võib öelda, et ühest küljest mõistetakse kaasavat haridust ideeliselt sarnaselt, kuid õppekorralduslikult nähakse erinevaid võimalusi. Eriklasside moodustamist kodulähedase kooli juurde ja õpet erikoolis on ka varasemate uuringute järgi peetud kaasava hariduse osaks (Aruste, 2022; Kivirand *et al.*, 2022). Sellise tõlgenduse põhjuseks võib olla töö autorite hinnangul ühelt poolt asjaolu, et Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on kaasava hariduse tähendust tõlgendatud erinevatel aegadel erinevalt. Teisalt võib arusaama, et õpe eriklassides ja erikoolides on kaasav haridus, mõjutada intervjueeritavate praktiline kogemus, kus tavakooli tavaklassi tingimustes ei suudeta pakkuda HEV õpilasele parimaid õpi- ja arengutingimusi. Ka Vetonieni ja Kärnä (2021) täheldavad sarnast tendentsi, et tavakooli tavaklassi keskkond ei pruugi olla parim HEV õppija jaoks, sest nad võivad tunda end tavakooli keskkonnas sotsiaalselt tõrjutuna või kogeda koos eakaaslastega tavaklassis õppides ebaedu. Siiski jäetakse sellise tõlgenduse juures kõrvale asjaolu, et kõigile õppijatele ei ole sel viisil tagatud sotsiaalne õigus ja võrdsed võimalused hariduse omandamisel, mida Salamanca kokkuleppes (UNESCO, 1994) alates väärtustada on soovitud.

Käesolevas töös ilmnes veel üks huvitav asjaolu, millele varem ei ole Eesti kontekstis tähelepanu pööranud. Kuna intervjueeritavate hinnangul on riigi poolt peetavatesse erikoolidesse keeruline kohti saada ning võimekus tavakooli juures HEV õpilasi toetada on piiratud, siis on nii koolijuhid kui ka -pidajad välja toonud kohaliku omavalitsuse endi erikoolide moodustamise, kui uue võimaluse kaasava hariduse rakendamiseks. Töö autorite hinnangul võib kohalike omavalitsuste endi loodud erikoolidele mõeldes suurenda HEV

õpilaste segregeeriv õppekorraldus ning tekib küsimus, kuivõrd on see riikliku hariduspoliitikaga kooskõlas.

Kaasava hariduse rakendamiseks on oluline nii selle mõiste kui ka rakendamise põhimõtete üheselt mõistetavus ja arusaam. Käesoleva töö tulemusena saab välja tuua koolijuhtide ja -pidajate sarnaste arusaamade ühtlustamise vajaduse, sest tegemist on sama valdkonna eestvedajatega erinevatel tasanditel, kelle tegevus on võtmetähtsusega kaasava hariduse rakendamisel. Nii Eestis kui ka teistes riikides läbi viidud uurimustes on välja toodud, et koolijuhtide roll on otseselt seotud kaasava hariduse praktika elluviimisega (Bešić *et al.*, 2017; Euroopa Eriõppe ja ..., 2021; Kivirand *et al.*, 2022). Ainscow ja Sandill (2010) on välja toonud ka teised tasandid ehk nii kohaliku- ka riikliku poliitilise tasandi elluviijad, kellest sõltub kaasava hariduse edukas rakendamine. Kohaliku omavalitsuse koolipidaja roll on seega väga oluline, sest tegemist on poliitika kujundajaga kohalikul tasandil. Sellest lähtuvalt teevad töö autorid ettepaneku Eesti haridusvaldkonna eestvedajatele leppida hariduse osapooltega kokku kaasava hariduse tähenduses ning selles, millistele HEV õpilasgruppidele ja mil määral on aktsepteeritud õppe korraldamise eriklassides ja erikoolides. Oluline on leida sobivad teavituskanalid, et ühiselt kokkulepitud kaasava hariduse tähendus jõuaks rakendamise kõikide tasanditeni. Teeme ettepaneku kaasava hariduse definitsioon ja selle rakendamise meetmed sõnastada konkreetsemalt ka seadusandluse tasandil, sest hetkel kehtiv Põhikooli ja -gümnaasiumiseadus jätab tõlgendamiseks palju ruumi.

Koolijuhid ja -pidajad tegid seoses kaasava hariduse rakendamise tõhustamisega mitmeid ettepanekuid, mis hõlmasid eeskätt kaasava hariduse rakendamise tegureid nagu ressursid, õpikeskkond, koostöö ja koolitusvajadus. Üldistatult võib öelda, et need on olulised kaasava hariduse rakendamise tegurid, mida on nimetatud ka mitmetes varasemates töödes nii Eestis kui ka teistes riikides (näiteks Bešić *et al.*, 2017; Kivirand *et al.*, 2020; Malva *et al.*, 2018; Pérez *et al.*, 2017; Räis *et al.*, 2020 jt). Koolijuhtide ja koolipidajate sarnased arusaamad rakendamise teguritest loovad hea eelduse kaasava hariduse rakendamiseks (Ainscow & Sandill, 2010; Bešić *et al.*, 2017; European Agency for..., 2015; Kivirand *et al.*, 2022, Toson *et al.*, 2013). Antud töös tegid intervjuueeritavad ettepanekuid just oluliste tegurite osas, kuid töö autorite arvates tuleb hoolikalt kaaluda, millised neist toetavad kaasava hariduse rakendamist ja millised senisest suurema eriõppe rakendamise võimalusi.

Intervjuueeritavad tegid mitmeid ettepanekuid, kuidas leevendada ressursipuudust kaasava hariduse rakendamisel. Inimressursi juures toodi eelkõige välja tugispetsialistide ja -personali puudust. Spetsialistide puuduse leevendamiseks tehti kaks peamist ettepanekut.

Esiteks, koondada spetsialistid tugikeskustesse tugiteenuste parema kättesaadavuse tagamiseks. Teiseks, soovitatakse üle vaadata spetsialistide tööülesanded, et tagada nende teenuste sihipärane kasutamine. Töö autoritena näeme, et just tugipersonal klassiruumis aitaks vähendada spetsialistide ja õpetajate töömahtu ning leevendaks nende aja- ja inimressursi puudust ning aitaks kaasavat praktikat klassiruumis ellu viia, mida on ka teised autorid oma töös välja toonud (Bešić, 2017; Pérez *et al.*, 2017). Samas oleme arvamusel, et tugipersonali tööülesannete määratlemisel riiklikul tasandil peaks silmas pidama eeskätt seda, milline on nende roll kaasavas klassiruumis, et vältida HEV õpilaste marginaliseerimist ja segregeerivat õpet kaasava õppekorralduse rakendamisel (European Agency for..., 2015; Pérez *et al.*, 2017). Intervjueeritavad tegid ettepanekuid ka õpetajate ajaressursi optimeerimiseks, vähendades nende koormust riiklikul tasandil. Siinkohal näeme, et ka koolipidaja ja koolijuhtide koostöös on võimalus vähendada õpetajate töökoormust, juhul kui nende klassis õpib HEV õpilasi. Seaduse tasandil on jäetud kohalikele omavalitsustele ja koolidele antud valdkonnas piisav otsustusautonoomia. Ka teistes uuringutes rõhutatakse, et kooli ja kohaliku tasandi kavandatud meetmed määravad suures osas selle, kuidas klassiruumis kaasav haridus rakendub (Ainscow, 2016; Nelis & Pedaste, 2020).

Nii koolijuhid kui ka -pidajad olid ühel meelel, et paljude muudatuste taga on otseselt raharessursside puudus ja/või vajadus nende ümberplaneerimiseks. Koolijuhtide ettepanekud raharessursside teemal olid suunatud eelkõige KOV suunas ja pidaja ettepanekud riigi suunas. See on ka mõisteta, sest riik on poliitika kujundaja ja koolipidaja on seda kohalikul tasandil (Ainscow & Sandill, 2011). Tehti ettepanekuid, et riik peaks üle vaatama õpetajate, tugispetsialistide ja tugipersonali rahastamise mudelid, võimaldama tasuta kaasava hariduse teemalisi koolitusi ning suurendama ja sihitama HEV õpilaste pearaha. Käesoleva töö tulemustest saame järeldada, et kuigi suur osa rahastamisteemalisi ettepanekuid olid suunatud just kaasava hariduse rakendamise tõhustamisele, siis HEV õpilaste rahastamise osas olid ettepanekud suunatud eeskätt senisest suurema eriõppe korraldamise võimalustele. Siinkohal tuleb tõdeda, et kaasava hariduse rahastamismudeli väljatöötamine viisil, et see toetaks kaasavat klassiruumi praktikat, samas võimaldaks ka pakkuda HEV õpilastele vajalikku täiendavat tuge, on üks keerukamaid ülesandeid. Seda on kinnitanud ka Meijer ja Watkins (2019) oma töös. Vastutuse ja jagatud kohustuse peavad siin võtma nii riik kui kohalikud omavalitsused.

Käesolevas töös tõstatas ka murekoht, et tegelda tuleb sobiva õpikeskkonna kujundamisega. Õpikeskkonna loomise juures on ettepanek teadvustada, et meie koolimajades

olevad ruumid ei vasta uuenenud vajadustele. Seda on välja toonud ka Kivirand jt (2020) oma läbiviidud uuringus. Nõudmised on muutunud nii nendele ruumidele, kus toimub õppetöö kui ka nendele ruumidele, kus õpilane saab vahetunnis või vabal ajal olla ehk vajatakse uuenenud ruumiprogrammi. Ettepanek on ka üle vaadata klassi täituvuse piirmäärad ehk oodatakse laste arvu vähendamist, kuid nii nagu ka Räs jt (2016) on selle teema juures riskifaktorina välja toonud, võib see veelgi suurendada ruumide puudust. Siiski näevad töö autorid, et optimaalse õpilaste arvule klassis, kui seal õpivad ka HEV õpilased, võiksid koolipidajad ja -juhud tähelepanu pöörata. Õpikeskkonna loomise juures tehti veel ettepanekuid diferentseeritud õppematerjalide väljatöötamiseks ja kahe riikliku õppekava (põhikooli riiklik õppekava ja lihtsustatud riikliku õppekava) ühildamiseks. Mõlemad ettepanekud on olulised, kuid ressursimahukad. Siiski tuleks nendele aspektidele riiklikul tasandil tähelepanu pöörata ja vastavaid muudatusi kavandada.

Koostöö juures tõid intervjueritud koolipidajad välja eelkõige koolivälise koostöö olulisuse, koolijuhid rõhutasid rohkem professionaalset koostööd oma organisatsiooni sees. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks vajavad õpetajad enam koostööaega nii omavahel, kui ka tugipersonali ja tugispetsialistidega. Parema koostöö saavutamiseks näevad koolijuhid ja -pidajad vajadust leida enam koostöökohti lapsevanematega. Vanem kui oluline partner peab sarnaselt teiste osapooltega mõistma kaasava hariduse tähendust ja rakendamise tegureid, et osata toetada nii enda last, kui mõista tuge vajavaid õpilasi. Ka teised uuringud on välja toonud, et kaasava hariduse tõhus rakendamine eeldab kogukonna ja lapsevanemate toetust ning koostööd (Booth & Ainscow, 2011; Räs *et al.*, 2016). Siinkohal näevad töö autorid, et põhiline roll koostöö tõhustamisel on koolijuhtidel ja -pidajatel endil.

Kuna koostöö, nii koolisiseste kui ka kooliväliste institutsioonidega, on kaasava hariduse rakendamisel üks olulisimaid tegureid (Kivirand *et al.*, 2020), siis antud töö tulemuste põhjal saab välja tuua, et Eesti kontekstis on oluline suurendada koostööd ka ülikoolidega. Intervjueritavad tõdesid, et kaasava hariduse rakendamiseks on vaja senisest suuremat tähelepanu pöörata professionaalse personali koolitamisele. Töö autorid nõustuvad nii intervjueritavate ettepanekutega kui ka varasemates uuringutes (Häidkind & oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020; Malva *et al.*, 2018) kinnitust leidnud tõdemusega, et ülikoolidel tuleb välja töötada tõenduspõhiseid koolituskavu, mis toetavad õpetajaid ja tugispetsialiste toime tulema kaasavas klassiruumis. Samuti tuleb riiklikul tasandil välja töötada tegevuskava, kuidas leevendada tugispetsialistide puudust, kehtestada tugipersonalile kvalifikatsiooninõuded ja kuidas pakkuda vajalikke koolitusvõimalusi.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kaasava hariduse tõhusamaks rakendumiseks Eestis tuleb teemale läheneda komplekselt, võttes arvesse eelpool kirjeldatud tegurite koosmõju. Intervjueeritavate ettepanekute ja autorite endi tähelepanekute kohaselt on eeskätt vaja jõuda kokkuleppele ühistes arusaamades kaasava hariduse tähendusest ja selle olulisusest, seejärel teha muudatusi seadusandlikes aktides, ressursside ümberkorralduses ja koostöö tõhustamises.

Kõik kaasava hariduse rakendamisega seotud osapooled peavad teadma, mis on nende roll ja panus kaasava hariduse tõhusamaks rakendumiseks ning otsima ühiselt lahendusi. Töö autorid teevad ettepaneku ühiste kokkulepete tulemusel töötada välja konkreetsete suuniste ja mõõdikutega pikaajaline haridusstrateegiline tegevuskava kaasava hariduse rakendamiseks.

Töö üheks piiranguks võib pidada asjaolu, et kuna kõik intervjueeritavad ei mõistnud kaasava hariduse tähendust sarnaselt, siis mitmed ettepanekud olid suunatud eeskätt eriõppe korralduse võimaldamisele kooli ja kohaliku omavalitsuse tasandil. Edaspidistes uuringutes peaks jälgima, et intervjuude fookus oleks ainult üheselt mõistetud kaasava hariduse tähendusel. Teise piiranguna näeme, et uuritavate sihtrühmadega viidi intervjuud läbi erinevate uurijate poolt. Kuigi uurijad tegid tihedat koostööd intervjuude kavandamisel, läbiviimisel ja tulemuste analüüsimisel, võis uurijate erinev kogemus ja lähenemine mõjutada ühe või teise sihtrühma tulemusi. Edaspidi võiks antud töö tulemustele tuginevalt läbi viia mõlema sihtrühmaga ühised fookusgrupi intervjuud, et jõuda konsensuslike ettepanekuteni kaasava hariduse rakendamise edendamiseks Eestis.

Uurimuse praktiliseks väärtuseks saab pidada kokkuvõtlikke ettepanekuid erinevatele tasanditele ja kaasava hariduse rakendamise seotud osalistele, et kaasava hariduse tähendus ja rakendamise suunised Eesti haridussüsteemis saaks selgemalt sõnastatud ja osapooltega kokku lepitud. Loodetavasti aitavad need kaasa ühiskondliku diskussiooni tekkimisele ja lahenduste leidmisele kaasava hariduse tõhusamaks rakendumiseks Eestis.

Tänu sõnad

Täname kõiki intervjueeritavaid sisuka panuse ja avatud suhtluse eest, mis aitasid meil teemasse sügavuti süveneda. Erilist tänu soovime väljendada meie juhendajale Tiina Kivirannale, kes oli alati meie jaoks olemas, kes suunas meid konstruktiivselt ja julgustas edasi liikuma. Heade soovitude eest soovime tänada ka Liina Leppa, Pihel Hunti ja Gerli Silma. Hoogu aitasid üleval hoida meie kaasteelistest õpingukaaslased, kes uskusid meisse. Täname teineteist üksteisele piiramatul hulgal jagatud aja ja arutelude, toetuse, julgustuse ja

ausa tagasiside eest. Meie jaoks on tegemist esimese paaristööna valminud uurimusega, mis teeb käesoleva töö meile endile eriti tähenduslikuks.

Autorsuse kinnitus

Käesoleva magistritöö kirjutamiseks kasutasime ühist *Google Drive* dokumentide kausta, kuhu mõlemad lisasime nii teoreetilist materjali, kui ka analüüsitud andmete kokkuvõtteid. Intervjuude läbiviimisel lähtusime põhimõttest, et Merle intervjueeris koolipidajaid ja Piret koolijuhte. Siiski, mõned intervjuud viisime läbi töö ühtsuse huvides ka vastupidi ehk Merle intervjueeris koolijuhte ja Piret koolipidajaid. Andmete analüüsimisel keskendus Piret koolijuhtide vastustele ja Merle koolipidajate omadele. Teooria osale panustas enam Merle ja meetodika peatükile Piret. Tulemuste ja arutelu osa kirjutati koos järjepidevalt arutelusid pidades.

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö, panustanud mõlemad selle valmimisse 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.

Merle Ruzitš

/allkirjastatud digitaalselt/

Piret Tislar

/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Aidla, A. (2020). Eesti koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes. Magistritöö. Tartu Ülikool, haridusinnovatsiooni õppekava. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/68684>
- Aruste, K. (2022). Koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest. Magistritöö. Tartu Ülikool, põhikooli mitme aine õpetaja õppekava. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/83567>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. 1. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 5–25.
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329-345.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68–82.
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2021). *Kaasav koolijuhtimine: Poliitika- ja praktikaalane enesehindamisvahend*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Self-Reflection_Tool_ET.docx
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-second-edition>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/raising_achievement_self-review.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *European Agency*

- Statistics on Inclusive Education: 2019/2020 School Year Dataset Cross-Country Report.* <https://www.european-agency.org/sites/default/files/EASIE%20Cross-Country%20Report%202018%E2%80%932019.docx>
- 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.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035.* https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206-217.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education, 42*(3), 234-256.
- Häidkind, P. (2024, 27. jaanuar). Kaasamine haridusse ja ühiskonda. *Õpetajate Leht.* <https://opleht.ee/2024/02/kaasamine-haridusse-ja-uhiskonda/>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ja õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 4*(2):60.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.* <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs>
- 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.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Tammemäe, T. (2021). Koolimeeskondadele kaasava hariduse teemalise täienduskoolituse kavandamine ja rakendamine: osalejate mõtted. *Kasvatusteadused, 11*(4), 166.
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology, 12.*
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. M.-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaaltes.* <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/trankribeerimine>
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). OECD õpetajate pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport. *Tellija: Haridus- ja*

- Teadusministeerium*. Frontiers Media SA.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 20.
- Meijer, C., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8.
- Mäesalu, T. (2023). Isikuandmete töötlemine üliõpilaste lõputöodes. Tartu Ülikool.
- Nelis, P. (2024, 16. jaanuar). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades – võimalused ja väljakutsed. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2024/01/kaasava-hariduse-rakendamine-eesti-lasteaedades-voimalused-ja-valjakutsed/>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138-163.
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022a). *Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service*. Baltic HLT. <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022b). *Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service*. *Baltic J. Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://tekstiks.ee/>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Pérez, J. S., Llanos, M. N., & Muntaner Guasp, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of support teacher. *Aula Abierta*, 46(2), 49–56.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I 2017*, 26. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128112017026>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018). *Riigi Teataja I 2018*, 3. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Räis, M., L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport. *Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar*.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Lepik, H. Harro-Loit, K. Kello, M. Linno, & M. Selg (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>

- Strömpl, J. (2020). Mis on kvalitatiivne uurimus? Üldmetodoloogilised küsimused. *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. sisu.ut.ee/kvalitatiivne
- Tartu Ülikooli eetikakeskus (2023). *Hea teadustava*. <https://eetika.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- 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.
- Toson, A., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2013). Educational justice for all: The capability approach and inclusive education leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 1-17.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Conference: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain.
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190-1204, 15.

Lisa 1 Informeeritud nõusoleku leht

Hea haridusasutuse juht/pidaja esindaja

Palume teil osaleda magistr töö intervjuus “Koolijuhtide ja koolipidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ja nende ettepanekud kaasava hariduse rakendamiseks Eesti üldhariduskoolides”, mida viivad läbi Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistr tööpe üliõpilased Merle Ruzitš ja Piret Tislar.

Kaasav haridus on seatud üheks Eesti hariduse sihiks. See tähendab, et haridus on kättesaadav ja ligipääsetav, õppimine on toetatud ja õpivõimalused vastavad õppijate võimetele ja vajadustele, olenemata nende eripärast. Magistr töö eesmärgiks on kaardistada üldhariduskoolide juhtide ja pidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ning kaasava hariduskorralduse rakendamisest Eestis. Selle teada saamiseks intervjuerime haridusasutuse pidajad ja üldhariduskoolide juhte.

Intervjuudega soovime teada saada, millised on teie kogemused, arvamused ja ettepanekud seoses kaasava hariduskorraldusega. Intervjuu kestab kuni 1,5 tundi.

Teil on õigus igal ajal küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuul osalemine.

Palume teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks. Peale intervjuud salvestis transkribeeritakse. Transkribeerimise käigus asendatakse teie nimi pseudonüümiga ja tulemused esitatakse pseudonüümiseeritult. Soovi korral on teil võimalik transkriptsiooni, peale selle valmimist, üle lugeda.

Intervjuu salvestusi hoitakse parooliga kaitstud kaustas. Paroolid on teada vaid intervjuerijatele. Intervjuude helisalvestised kustutatakse peale transkribeerimist (hiljemalt 31.08.2024) ning transkriptsiooni loevad vaid intervjuude läbiviijad ja magistr töö juhendaja Tiina Kivirand.

Peale intervjuud on teil õigus kuu aja jooksul uuringu läbiviijale teada anda, kui te siiski ei soovi enda intervjuu kasutamist uuringus. Siis eemaldatakse teie intervjuu transkriptsioon andmestikust.

Kui olete nõus intervjuus eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda allpool oleva nõusolekuga.

Nõusolek

Mind,, on informeeritud ülalmainitud uuringust ja ma olen teadlik läbiviidava magistr töö eesmärgist ja uuringu meetodikast.

Kinnitan oma nõusolekut uuringus osalemiseks.

Kinnitan oma nõusolekut oma isikuandmete töötlemiseks.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni magistrant Merle Ruzitš, e-post ruzits@ut.ee

magistrant Piret Tislar, e-post piret.tislar@ut.ee

juhendaja Tiina Kivirand, e-post tiina.kivirand@ut.ee

Uuritava allkiri: /digitaalne/

Kuupäev, kuu, aasta:2023

Lisa 2 Intervjuu kava koolijuhtidele

1. Taustainfo

- Kui kaua olete haridussüsteemis töötanud (mis ametikohtadel)?
- Kellena praegu töötate (juhtkonnas) ja kas õpetate ka ise (mida ja kui suures mahus nädalas)?
- Kui kaua olete selles koolis oma praegusel ametikohal töötanud?
- Kas kool on era, munitsipaal või riigiomandis?
- Õpilaste arv koolis

Alla 100
100-199
200-299
300-399
400-499
500 ja enam

- Tuge vajavate laste arv koolis?
- Mis maakonnas kool asub?
- Kus on kooli asukoht?

Alev, küla või maapiirkond (kuni 3000 inimest)
Väikelinn (3001 kuni 15 000 inimest)
Linn (15 001 kuni 100 000 inimest v.a. Tartu)
Tartu
Tallinn

- Lisaküsimused tulenevalt taustainfost.

2. Kaasava hariduse tähendus ja rakendumine

- Mida tähendab teie jaoks kaasav haridus?
- Mida arvate kaasava hariduse rakendamisest koolis? (miks kaasata ja keda kaasata või miks mitte?)
- Kuidas on teie hinnangul Eesti üldhariduses kaasav haridus rakendunud?
- Kuidas teie koolis kooli üleselt kaasava haridusega tegeletakse?
 - Missuguseid kokkuleppeid on koolis tehtud seoses kaasava haridusega ja selle rakendamisega?
 - Kuidas nende kokkulepeteni jõuti?
 - Missuguseid tegevusi on kooli üleselt tehtud kaasava hariduse rakendamiseks?
 - Kes on kaasava hariduse rakendamisel, nii tegevuste kavandamisel ja elluviimisel ning selle jälgimisel eestvedavas rollis ja miks nii?
 - Missuguseid tegevusi kavandatakse ja viiakse läbi koostöös? Missugustes koostlustes ja miks just nii?
 - Mida teie oma töös teete, et tagada igale lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine (haridusasutuse juhypoosel igapäevategevused)?

3. Kaasava hariduse soodustavad ja takistavad tegurid

- Mis soodustab teie hinnangul kaasava hariduse rakendamist?
 - Tooge näiteid õnnestunud kaasamistest.
- Mis takistab teie hinnangul kaasava hariduse rakendamist, sh teie piirkonna eripära?
- Millised on teie jaoks kitsaskohad erivajadustega laste ja perede toetamisel?
- Missugune on olnud ja on vanemate suhtumine erivajadusega lapsega seonduvasse (erivajadusega laste vanemate ja teiste lapsevanemate suhtumine, kui klassis on erivajadusega laps)? Tooge palun näiteid.
- Milliseid võimalusi näete nende kitsaskohtade ületamiseks ja lahendamiseks?

4. Kaasava hariduse osapoolte toetamine

- Kuidas te oma koolis (või ka: kuidas te haridusasutuse juhina) erivajadustega laste peresid haridusteel toetate?
- Kuidas te oma koolis (või ka: kuidas te koolijuhina) toetate erivajadusega lastega igapäevaselt kokkupuutuvaid inimesi (nt õpetajaid, kaasõpilasi/lapsi ja teisi vanemaid)?
- Mil viisil te jälgite, milliseks kujuneb erivajadusega õppija haridustee? Kirjeldage mõne juhtumi näitel.
- Kuivõrd toetab haridusasutuse väline tugisüsteem tuge vajavat õppijat?
 - Missugused on teie kogemused Rajaleidjaga tuge vajavate lastega seonduvalt?
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad toetamisel?
 - Milliseid võimalusi näete nende kitsaskohtade ületamiseks ja lahendamiseks? Missuguseid soovitusi on teil Rajaleidjatega seoses?
- Kuivõrd toetab haridusasutuse sisene tugisüsteem teie koolis teie hinnangul tuge vajavat õppijat?
 - Millised on teie jaoks kitsaskohad toetamisel?
- Milliseid võimalusi näete nende kitsaskohtade ületamiseks ja lahendamiseks?

5. Koolitusvajadused

- Kuidas teie hinnangul/arvates toetavad ülikoolid kaasava hariduse rakendamist koolides?
 - Mida ja kui palju peaks teie hinnangul kaasavale haridusele mõeldes ära õpetama ülikoolis põhiõppes?
- Missugune on teie kogemus kaasava hariduse teemal täienduskoolitustega?
- Missugused on teie kaasava hariduse teemaliste täienduskoolitustega seotud ootused?
- Kuidas teie hinnangul või arvates ülikoolid toetavad kaasava hariduse rakendamist koolides?
- Mida ja kui palju peaks teie hinnangul kaasavale haridusele mõeldes ära õpetama põhiõppes?

6. Rahulolu rahastussüsteemiga

- Missugune on teie rahulolu rahastussüsteemiga, kui mõtlete kaasavale haridusele?

- Missuguseid ettepanekuid on teil parendamiseks? (hästi konkreetselt; kuidas last toetaks, mida võimaldaks)

7. Ettepanekud tähenduslikuks rakendamiseks

- Missugused on teie ettepanekud kaasava hariduse tähenduslikuks rakendamiseks?
 - kooli,
 - KOV-i,
 - riigi tasandil
- Kuidas (läbi missuguste tegevuste) suudetaks Eestis teie arvates tagada õnnestunud kaasamine?
- Mida soovite veel kaasava hariduse teema kohta öelda?

Lisa 3 Intervjuu kava koolipidajatele

1. Taustainfo

- Kui kaua olete haridussüsteemis töötanud (mis ametikohtadel)?
- Kellena praegu töötate?
- Kui kaua olete selles koolis oma praegusel ametikohal töötanud?
- Kas olete...

Kohaliku omavalitsuse esindaja
Erakooli esindaja
Riigikooli pidaja

- Kui palju on teie omavalitsuses haridusasutusi (arv)?

Koolieelseid lasteasutusi
Põhikoole ilma gümnaasiumita
Põhikoole koos gümnaasiumiastega

- Mis maakonnas teie omavalitsus asub?
- Omavalitsus on...

Alev, küla või maapiirkond (kuni 3000 inimest)
Väikelinn (3001 kuni 15 000 inimest)
Linn (15 001 kuni 100 000 inimest v.a. Tartu)
Tartu
Tallinn

- Mitut haridusasutust te erapidajana haldate (arv)?
- Kas Teie peetavad koolid on

Tavakoolid
Erikoolid
Tava- ja erikoolid

- Mitu õpilast õpib Teie hallatavates koolides?

2. Kaasava hariduse tähendus ja rakendumine

- Mida tähendab teie jaoks kaasav haridus?
- Mida arvate kaasava hariduse rakendamisest koolis? (miks kaasata ja keda kaasata või miks mitte?)
- Kuidas on teie hinnangul Eesti üldhariduses kaasav haridus rakendunud?
- Mida teie oma töös teete, et tagada igale lapsele kaasava hariduse tähenduslik rakendumine? Millised on haridusasutuse pidaja poolsed igapäevategevused?

2. Kaasava hariduse soodustavad ja takistavad tegurid

- Mis soodustab teie hinnangul kaasava hariduse rakendamist?
 - Tooge näiteid õnnestunud kaasamistest.
- Mis takistab teie hinnangul kaasava hariduse rakendamist, sh teie piirkonna eripära?
- Millised on teie jaoks kitsaskohad erivajadustega laste ja perede toetamisel?
- Milliseid võimalusi näete nende kitsaskohtade ületamiseks ja lahendamiseks?

3. Kaasava hariduse osapoolte toetamine

- Mil viisil te jälgite, milliseks kujuneb erivajadusega õppija haridustee? Kirjeldage mõne juhtumi näitel.
- Kuidas te haridusasutuse pidajana toetate erivajadustega laste peresid nende haridusteel (nii haridusasutuse valimisel ja valikutes)?
- Kuidas toetate haridusasutuse pidajana erivajadustega lastega igapäevaselt kokkupuutuvaid inimesi, sh õpetajaid, kaasõpilasi, lapsi ja teisi vanemaid?

4. Ettepanekud tähenduslikuks rakendamiseks

- Missugused on teie ettepanekud kaasava hariduse tähenduslikuks rakendamiseks?
 - kooli,
 - KOV-i,
 - riigi tasandil
- Kuidas (läbi missuguste tegevuste) suudetaks Eestis teie arvates tagada õnnestunud kaasamine?
- Mida soovite veel kaasava hariduse teema kohta öelda?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Merle Ruzitš ja Piret Tislar

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose „Koolijuhtide ja koolipidajate arusaamad kaasava hariduse tähendusest ning nende ettepanekud seoses kaasava hariduse rakendamisega Eesti üldhariduskoolides“,

mille juhendaja on Tiina Kivirand,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi Dspace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname 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 autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merle Ruzitš

Piret Tislar

14.05.2024